

**Universidade Católica Portuguesa**

**Centro Regional das Beiras – Pólo Viseu**

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais



Mestrado em Ciências da Educação

Especialização em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor

***“O papel das estruturas de Gestão Intermédia na inclusão dos alunos com  
NEE no ensino secundário”***

**Cristina Maria da Rocha Matos**

**Orientadores:** Professora Doutora Sofia Campos

Mestre João Esteves Salgueiro

**Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção de grau de Mestre  
em Ciências de Educação, especialização em Educação Especial – Domínio cognitivo e motor**

**Outubro, 2012**

Aos meus pais pelas lições de humanidade e de amor incondicional  
com que me têm brindado ao longo de toda a minha existência.

A certeza do vosso amor tem-me dado forças  
para ultrapassar todas as barreiras que a  
vida insiste em me levantar.

A ti Magno, pela força, carinho e presença,  
sempre que precisei. *Isso, isso.*

# Agradecimentos

A todos os que, de alguma forma contribuíram para este estudo, o meu muito obrigada.

Um agradecimento especial

Ao **Mestre João Salgueiro**, pela disponibilidade e apoio demonstrados durante todo este processo, pelas valiosas sugestões e por refrear o meu ímpeto crítico;

Aos **professores do Agrupamento de Escolas de Sátão** que, tão amavelmente se dispuseram a responder à nossa entrevista e ao **Diretor do Agrupamento**, pela amabilidade, compreensão e tempo despendido.

## **Resumo**

Com a aplicação da Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, a escolaridade obrigatória, em Portugal, passa de 9 para 12 anos. Esta lei aplica-se também aos alunos com NEE pelo que, no ano letivo de 2012/2013, as escolas secundárias terão estes alunos nas turmas de 10.º ano.

O papel desempenhado pelas lideranças intermédias nas organizações escolares pode ser determinante no sucesso da inclusão de alunos com NEE no ensino secundário. Contudo, paralelamente, estas lideranças sentem fortemente o aparecimento de mais dois problemas suplementares: a constituição de mega agrupamentos e os exames nacionais.

Foi neste quadro de redobrada complexidade que, com base num estudo descritivo, realizámos esta investigação num Agrupamento de Escolas do Distrito de Viseu que tem em funcionamento uma Unidade de Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita. Procurámos saber de que forma as estruturas de gestão intermédia, estão a preparar a chegada destes alunos ao ensino secundário e quais os constrangimentos e os fatores potenciadores de sucesso percecionados por estas estruturas de gestão intermédia.

Entre os constrangimentos apontados pelas lideranças intermédias, destacamos a legislação, a falta de recursos materiais, financeiros e humanos, as mentalidades e a enorme dificuldade de trabalhar com os alunos com NEE em contexto de sala de aula. No respeitante aos fatores potenciadores de sucesso encontram-se, por exemplo, a existência da Unidade de Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita, as parcerias estabelecidas pelo agrupamento e o extraordinário envolvimento por parte da autarquia.

**Palavras-chave: Lideranças intermédias; escolaridade obrigatória; alunos com NEE; Inclusão**

---

## Abstract

With the application of Law n. ° 85/2009 of 27 August, compulsory education in Portugal passes from 9 to 12 years. This law also applies to pupils with special education needs so that, in academic year 2012/2013, secondary schools will have these students in classes of 10th Grade.

The role of middle leadership in school organizations can be determinant in the successful inclusion of pupils with special education needs in secondary education. However, in parallel, these leaders come up currently grappling with two additional problems: the creation of mega-schools and national examinations.

It was in this context of redoubled complexity that, based on a descriptive study, we performed in a group of schools in the District of Viseu which has a unit in operation for multi Congenital Blindness and Deaf, we sought to know how the middle management structures are preparing the arrival of pupils with special education needs to secondary education and which are the constraints and the potentiating factors for success perceived by the middle management structures.

Among the constraints pointed out by the middle leadership, we highlight legislation, lack of material, financial and human resources, mentalities and the enormous difficulty of working with pupils with special education needs in the classroom context. Concerning to success enhancer factors we found, for example, the existence of the Unit for multi Congenital Blindness and Deaf, the partnerships established by the grouping schools and the extraordinary involvement of the local autarchy.

**Keywords: Middle Leadership; compulsory Education; Pupils with special needs; Inclusion**

# Índice

Índice de figuras .....	IX
Índice de tabelas .....	X
Tábua de abreviaturas.....	XI
<b>Introdução.....</b>	<b>11</b>
1. Tema a investigar e razões da escolha.....	11
2. Quadro teórico de referência .....	13
3. Estudo empírico no Agrupamento de Escolas de Sátão .....	14
<b>Parte I – Quadro teórico de referência.....</b>	<b>16</b>
Capítulo I. Uma abordagem organizacional e metafórica da Escola .....	17
1. A escola como organização.....	17
2. Gestão e outros conceitos associados.....	22
3. Poder e conflito .....	26
4. Imagens organizacionais da escola.....	28
5. Cultura e clima escolar .....	32
6. Comunicação.....	34
7. Liderança.....	37
7.1. Teorias e formas de liderança.....	39
7.2. Estilos de liderança.....	44
7.3. Liderança Intermédia.....	46
Capítulo II. A organização escolar portuguesa .....	48
1. Modelo de organização da escola portuguesa .....	48
2. Escolaridade Obrigatória.....	56
Capítulo III - Até à Inclusão.....	63
1. Traços definidores da diferença em relação com a deficiência, a educação especial e a inclusão.....	63
2. Focalizando o conceito de inclusão e a procura da construção de elementos definidores de uma escola inclusiva.....	68
Capítulo IV - Abordagem sócio legal e interpretativa da Inclusão .....	77
1. Instituições e marcos internacionais.....	77
2. A Educação Especial em Portugal, através da Legislação .....	79
3. Educação Especial, Inclusão e Justiça Social.....	82
<b>Parte II – Estudo empírico no Agrupamento de Escolas de Sátão .....</b>	<b>92</b>
Capítulo I – Investigação Empírica.....	93
1. Estado da investigação portuguesa em contexto escolar.....	93
1.1. Organização escolar .....	93
1.2. Inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular .....	96
2. Metodologia .....	97
2.1. Problema a investigar e questões específicas .....	97

2.2. Tipo de investigação.....	99
2.3. Método de colheita de dados .....	100
2.4. Local a estudar e participantes no estudo (população, critérios de seleção e amostra).....	102
3. Caracterização do local de estudo .....	104
3.1. Meio Envolvente .....	104
3.2. O Agrupamento .....	106
3.3. Estrutura organizacional.....	108
3.4. População discente com NEE.....	109
<b>Capítulo II – Análise e interpretação de dados.....</b>	<b>113</b>
1. Documentos Oficiais do Agrupamento .....	113
1.1. Projeto Educativo .....	113
1.2. Regulamento Interno .....	115
1.3. Plano Anual de Atividades .....	117
2. Apresentação e análise dos dados recolhidos através das Entrevistas .....	119
2.1. Perfil dos Entrevistados.....	121
2.2. Dimensões privilegiadas .....	123
2.2.1. Questões enquadradoras do tema em estudo.....	123
2.2.2. Expectativas das lideranças sobre a frequência do ensino secundário pelos alunos com NEE.....	127
2.2.3. Práticas inclusivas no agrupamento .....	130
2.2.4. Papel das escolas / agrupamento.....	137
2.2.5. Opinião das lideranças sobre o quadro normativo .....	138
2.2.6. Trabalho direto com alunos com NEE.....	139
2.2.7. Lideranças .....	140
3. Discussão dos resultados .....	143
<b>Conclusão .....</b>	<b>159</b>
1. Síntese do percurso.....	159
2. Principais linhas que subjazem aos discursos e às práticas no agrupamento .....	160
3. Questão de partida e objetivos.....	161
4. Relevância pessoal e organizacional do estudo.....	162
5. Limites do estudo .....	163
6. Desafios subsequentes e investimentos investigativos futuros .....	163
<b>Bibliografia .....</b>	<b>165</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>174</b>

## Índice de figuras

<b>Figura 1</b> - Conceitos de Organização .....	18
<b>Figura 2</b> - Elementos fundamentais do conceito de Organização .....	19
<b>Figura 3</b> - As estruturas das Organizações, segundo Mintzberg (2004), aplicada à Escola....	21
<b>Figura 4</b> - Conceitos associados à Escola.....	22
<b>Figura 5</b> - Níveis de Gestão, segundo Bateman e Snell (2008).....	23
<b>Figura 6</b> - Níveis de Conflitos .....	26
<b>Figura 7</b> - Limitações do uso de uma metáfora .....	29
<b>Figura 8</b> - O poder do uso de várias metáforas .....	29
<b>Figura 9</b> - Processo de Comunicação .....	34
<b>Figura 10</b> - Tipos de Comunicação .....	34
<b>Figura 11</b> - Comunicação Organizacional.....	35
<b>Figura 12</b> - Práticas de Liderança, segundo Radcliffe (2010).....	38
<b>Figura 13</b> - Visões de Liderança .....	41
<b>Figura 14</b> - Mitos de liderar uma organização, a partir do meio .....	46
<b>Figura 15</b> - Organograma da Gestão Escolar, segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 e posteriores alterações.....	51
<b>Figura 16</b> - O sistema escolar obrigatório, em Portugal.....	56
<b>Figura 17</b> - Conceitos de Inclusão, segundo Ainscow, Booth e Dyson (2006).....	71
<b>Figura 18</b> - Elementos chave da Inclusão, segundo a UNESCO (2005).....	73
<b>Figura 19</b> - Modelos Educativos, segundo Esteve (2003).....	83
<b>Figura 20</b> - Conceito de Justiça Social - análise estrutural .....	88
<b>Figura 21</b> - Características de investigação qualitativa .....	99
<b>Figura 22</b> - Variação da População Residente por freguesia, 2001-2011 .....	105
<b>Figura 23</b> - A nossa visão da Organização Escolar .....	158

## Índice de tabelas

<b>Tabela 1</b> - As metáforas aplicadas às organizações e respetivas teorias que as suportam .....	30
<b>Tabela 2</b> - Imagens organizacionais da escola e respetivas características, segundo Costa (1996) .....	31
<b>Tabela 3</b> - Teorias de Liderança .....	40
<b>Tabela 4</b> - Formas de liderança escolar e respetivas características.....	42
<b>Tabela 5</b> - Estilos de liderança e respetivas características .....	45
<b>Tabela 6</b> - A gestão das escolas portuguesas através da legislação.....	48
<b>Tabela 7</b> - A reorganização da Rede Escolar em direção à associação de escolas.....	55
<b>Tabela 8</b> - Contextos definidores da educação especial a partir do século XIX, Correia (2003) .....	64
<b>Tabela 9</b> - Períodos e Paradigmas da História da Educação Especial, segundo Baptista (2008) .....	65
<b>Tabela 10</b> - A História da Diferença e da Educação Especial.....	66
<b>Tabela 11</b> - Legislação relativa à Educação Especial publicada em Portugal, nas últimas sete décadas .....	79
<b>Tabela 12</b> - Alunos NEE a frequentar o Agrupamento, nos vários níveis de ensino, e respetivos domínios.....	110
<b>Tabela 13</b> - Comparação entre os Projetos Educativos de Agrupamento/Escola, de 2009, das escolas que constituem o atual Agrupamento de Escolas de Sátão.....	114
<b>Tabela 14</b> - Dimensões das entrevistas aos líderes e respetivos objetivos .....	121
<b>Tabela 15</b> - Perfil dos entrevistados .....	122
<b>Tabela 16</b> - Dimensão A – Dificuldades decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória .....	123
<b>Tabela 17</b> - Falta de recursos materiais e humanos identificados pelas lideranças.....	125
<b>Tabela 18</b> - Dimensão B – Expetativas dos professores .....	127
<b>Tabela 19</b> – Perceção das lideranças quanto aos receios dos professores do secundário relativamente à inclusão dos alunos com NEE nas suas turmas .....	128
<b>Tabela 20</b> - Perceção das lideranças acerca das razões que levam a que os professores não se sintam preparados para lidar com aluno com NEE no ensino secundário .....	129
<b>Tabela 21</b> - Dimensão C – Práticas inclusivas no agrupamento .....	130
<b>Tabela 22</b> - Barreiras à inclusão identificadas pelas lideranças .....	136
<b>Tabela 23</b> - Dimensão D – Perceção das lideranças sobre a preparação dos alunos com NEE .....	137
<b>Tabela 24</b> - Dimensão E – Opinião das lideranças sobre o quadro normativo.....	138
<b>Tabela 25</b> - Dimensão F- Trabalho direto com alunos com NEE .....	139
<b>Tabela 26</b> - Dimensão G – As lideranças intermédias e a promoção da inclusão.....	140

## **Tábua de abreviaturas**

**APCV**- Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Viseu

**CEI**- Currículo Específico Individual

**CIF**- Classificação Internacional de Funcionalidade

**CD**- Coordenador de Departamento

**CG**- Conselho Geral

**CP**- Conselho Pedagógico

**CRI**- Centro de Recursos para a Inclusão

**CT**- Conselho de Turma

**DT**- Diretor de Turma

**EE**- Educação especial

**EMRC**- Educação Moral e Religiosa Católica

**IGEC**-Inspeção Geral de Educação e Ciência

**IE**- Inteligência Emocional

**MEC**- Ministério da Educação e Ciência

**NEE**- Necessidades Educativas Especiais

**PCA**- Percurso Curricular Alternativo

**PCT**- Projeto Curricular de Turma

**PEI**- Plano Educativo Individual

**PIT**- Plano Individual de Transição

**QE/QA**- Quadro de Escola/ Quadro de Agrupamento

**QZP**- Quadro de Zona Pedagógica

**SNIPI**- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

**SPO**- Serviços de Psicologia e Orientação

# Introdução

“Esteja de sobreaviso relativamente à visão das NEE como um mero fenómeno socialmente criado, bem como em relação à noção de que todas as crianças identificadas como apresentando NEE teriam sucesso e se comportariam bem se os outros simplesmente as vissem de forma mais positiva. (...) As crianças com NEE apresentam défices a nível de competências e dificuldades em adquirirem e em generalizarem novos conhecimentos e competências – problemas reais que não serão ‘desconstruídas’ até desaparecerem.”

Heward, 2003, p.608

No início do ano letivo de 2012/2013, iremos assistir à chegada ao ensino secundário dos primeiros alunos abrangidos pela Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto, que determina o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos a todos os alunos, incluindo aqueles com Necessidades Educativas Especiais.

O objetivo do nosso estudo é determinar a forma como as lideranças intermédias estão a preparar a entrada no ensino secundário dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e, nesse sentido, elaborámos um quadro de referência conceptual em que a escola é entendida como uma organização dinâmica e complexa. Convocámos, por isso, diversas imagens organizacionais que nos permitissem ler os sinais e estabelecer um quadro de análise.

Debruçámo-nos sobre o modelo de organização da escola portuguesa através da análise da legislação e percorremos a História da Educação Especial, analisando o conceito de inclusão e de escola inclusiva, fizemos uma abordagem socio-legal da inclusão. Realizámos uma investigação empírica no Agrupamento de Escolas de Sátão onde, através das representações das lideranças intermédias, do Diretor e do Presidente do Conselho Geral, procurámos obter respostas para as questões que colocámos.

## 1. Tema a investigar e razões da escolha

*O papel das estruturas de Gestão Intermédia na inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário* – foi este o tema que nos propusemos investigar. As razões desta escolha são várias e, passamos a enumerá-las

- É um domínio de investigação que nos interessa particularmente, daí a escolha pelo tema da dissertação de mestrado. Esse interesse está relacionado com a nossa experiência e atividade profissional já que enquanto docente temos tido, anualmente, alunos com Necessidades Educativas Especiais nas turmas que lecionamos;

- A nossa mudança de escola, há três anos, originou um acréscimo significativo do número de alunos com as mais variadas problemáticas, o que nos levou em busca de respostas;
- A atualidade do tema é notória, é uma interrogação do presente e que, apesar disso, não tem sido suficientemente debatida;
- A problemática em estudo é pertinente para as Ciências da Educação e para a prática docente, podendo os resultados contribuir para um melhor conhecimento da realidade da escola onde foi efetuado o estudo e ter uma aplicação prática, em prol dessa organização educativa;
- Da revisão da literatura concluímos que não existem estudos relacionados com esta problemática específica. Há vários estudos sobre lideranças intermédias e uma infinidade deles sobre Necessidades Educativas Especiais mas até agora nenhum se debruçou sobre as questões levantadas pelo alargamento da escolaridade obrigatória aos alunos com Necessidades Educativas Especiais por parte das lideranças intermédias, ou sobre a forma como estas estruturas estão a preparar a chegada deste novo público escolar;
- A questão pode ser operacionalizada;
- A investigação é exequível uma vez que o agrupamento de escolas onde irá ser realizada a investigação tem uma Unidade para a Multideficiência e Cegueira e funciona até ao 12.º ano e é, simultaneamente, aquele onde lecionamos.

A escola é uma organização complexa, com uma estrutura perfeitamente definida que funciona ainda na esteira do modelo burocrático definido por Max Weber, onde o legalismo e o centralismo predominam. O anseio de autonomia é travado por esta dependência do Ministério da Educação e da Ciência que controla toda a vida escolar e dele se esperam as orientações a seguir.

Tal como em qualquer outra organização, as lideranças desempenham um papel preponderante não só as de topo, como as intermédias e a docente. Todos podem liderar, ainda que nem todos sejam líderes, como iremos ver no Capítulo I.

A nossa opção pelas lideranças intermédias justifica-se pelo papel preponderante que lhes reconhecemos nas organizações escolares, ao servirem de ponte entre o Diretor e os professores e, simultaneamente, poderem estabelecer ligações com todas as outras estruturas de gestão. São elas que podem contribuir, de forma decisiva, para a implementação de uma

cultura inclusiva na escola e para ajudar os professores a desenvolverem práticas inclusivas de sucesso.

Neste momento de alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, as lideranças intermédias têm que se reconhecer como agentes de mudança e assumir um papel mais interventivo e proactivo nas escolas. Tanto mais que este prolongamento da escolaridade obrigatória vem colocar várias questões, algumas já recorrentes, sobre a preparação das escolas secundárias para receber estes alunos, as ofertas educativas existentes, o tipo de preparação dos professores e outras relacionadas com a legislação entretanto aprovada e que penaliza os alunos com Necessidades Educativas Especiais que, durante o seu percurso escolar foram sujeitos, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, à medida educativa de *adequações curriculares individuais*<sup>1</sup>.

## 2. Quadro teórico de referência

A revisão da literatura, no que respeita à Organização Educativa e à Inclusão, teve sempre em atenção o tema previamente definido, tendo em vista a construção de um quadro teórico que nos permitisse obter suporte conceptual do estudo a realizar, e que foi estruturado em quatro capítulos.

No capítulo I - *Abordagem organizacional e metafórica da escola* – começámos por enquadrar a escola como organização, configurando os sentidos de uma abordagem do conceito de gestão, de poder e conflito organizacional. As imagens organizacionais de escola foram também objecto da nossa análise, tendo como principais referências Morgan (2006) e Costa (1996). Rematando este capítulo, abordámos os conceitos de cultura e clima organizacional, bem como de comunicação nas organizações. Dedicámos uma especial atenção à noção de liderança, mobilizando diversas teorias, mas procurando evidenciar a importância das lideranças intermédias.

No capítulo II - *A organização escolar portuguesa* - partimos da análise da organização da escola em Portugal através de uma abordagem diacrónica da legislação, desde

---

<sup>1</sup> Uma das medidas educativas previstas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 visando “promover a aprendizagem e participação” dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (Cap. IV, art.º 16.º, ponto 2, alínea b). Estas têm “como padrão o currículo comum” e, no ensino básico, não podem pôr “em causa a aquisição de competências terminais de ciclo” (art.º 18.º, ponto 1). Podem consistir na “introdução de objetivos e conteúdos intermédios em função das competências de aprendizagem e dificuldades específicas dos alunos” (ponto 4) ou na “dispensa de atividades que se revelam de difícil execução em função da incapacidade” quando se verifique que “o recurso a tecnologias de apoio não é suficiente para colmatar as necessidades educativas resultantes da incapacidade” (ponto 5).

os modelos de administração e gestão, passando pela reorganização da rede escolar, até à escolaridade obrigatória.

No capítulo III - *Até à Inclusão* - procedemos a uma análise da História da Educação Especial, atendendo aos contributos de Correia (2003) e Baptista (2008) mas, tendo em linha de conta a nossa área científica e interesse pessoal, fazemos também uma pesquisa histórica da temática. Passámos depois ao conceito de inclusão e aos elementos referenciadores de uma escola inclusiva contando, neste ponto, com os escritos de Ainscow (1995, 2000, 2008)

No capítulo IV - *Abordagem sócio legal e interpretativa da inclusão* – começámos por eleger os três principais marcos da Inclusão: a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, de 1990 e a Declaração de Salamanca, de 1994, para depois focarmos os principais normativos legais portugueses relacionados com a Educação Especial. Procedemos de seguida a uma breve abordagem dos modelos e dilemas educativos, onde procurámos colocar algumas questões relativas ao futuro da Educação Especial. Na parte final do capítulo fizemos uma breve abordagem aos conceitos de justiça social e de igualdade, associados à ideia de educação para todos.

### **3. Estudo empírico no Agrupamento de Escolas de Sátão**

Este estudo empírico foi organizado em dois grandes capítulos, por considerarmos que essa estruturação permite uma “ordenação lógica” do pensamento (APA, 2012, p.15) facilitando o acompanhamento por parte do leitor.

O capítulo I- *Investigação empírica* – inicia com uma breve referência ao estado da investigação em contexto organizacional em Portugal, passando depois para a formulação do problema a investigar e a descrição da metodologia usada. Trata-se de uma investigação qualitativa, de tipo descritivo, onde utilizámos como método privilegiado de recolha de dados, a entrevista semiestruturada e procedemos à análise documental dos documentos oficiais do Agrupamento de Escolas de Sátão, local do nosso estudo durante o ano letivo de 2011/2012. As entrevistas foram efetuadas a uma população selecionada, constituída pelos líderes intermédios, líderes informais, Diretor e Presidente do Conselho Geral.

Impunha-se, também, fazer uma breve caracterização do meio envolvente e do agrupamento em questão e da população discente com Necessidades Educativas Especiais, para uma compreensão holística das dinâmicas organizacionais deste mega agrupamento.

No capítulo II – *Análise e interpretação de dados* – começámos por apresentar todos os dados resultantes da análise documental e das entrevistas, empreendendo depois uma interpretação dos mesmos, à luz do quadro teórico construído.

A utilização de tabelas e de figuras ao longo deste estudo foi uma opção pessoal justificada por três razões: **(i)** o gosto pela sistematização e simplificação do conhecimento; **(ii)** a importância dada à memória visual; **(iii)** o permitir uma leitura compreensiva a todos os interessados na área da educação e não apenas aos especialistas que dominam uma terminologia muito específica, tendo presente que, “um artigo que faz uso de terminologia conhecida apenas por alguns especialistas não contribui suficientemente para a literatura científica” (APA, 2012, p. 26).

Os professores são especialistas nas suas áreas científicas não têm, também, que o ser na área da Gestão e Organização Escolar ou das Ciências da Educação. Este trabalho é, em primeiro lugar, para eles.

## **Parte I – Quadro teórico de referência**

## Capítulo I. Uma abordagem organizacional e metafórica da escola

“ A maior parte de nós quer, e espera, que aqueles que constroem ou reparam carros e aviões, praticam medicina, constroem casas, entre muitos outros, usem as informações científicas existentes na sua prática. Não deveríamos esperar menos do que isso dos profissionais da educação”.

Kauffman, 2003, p. 161

“Não existe limite para o número de maneiras imaginativas de ver uma organização. ”

Morgan, 2006, p. 370

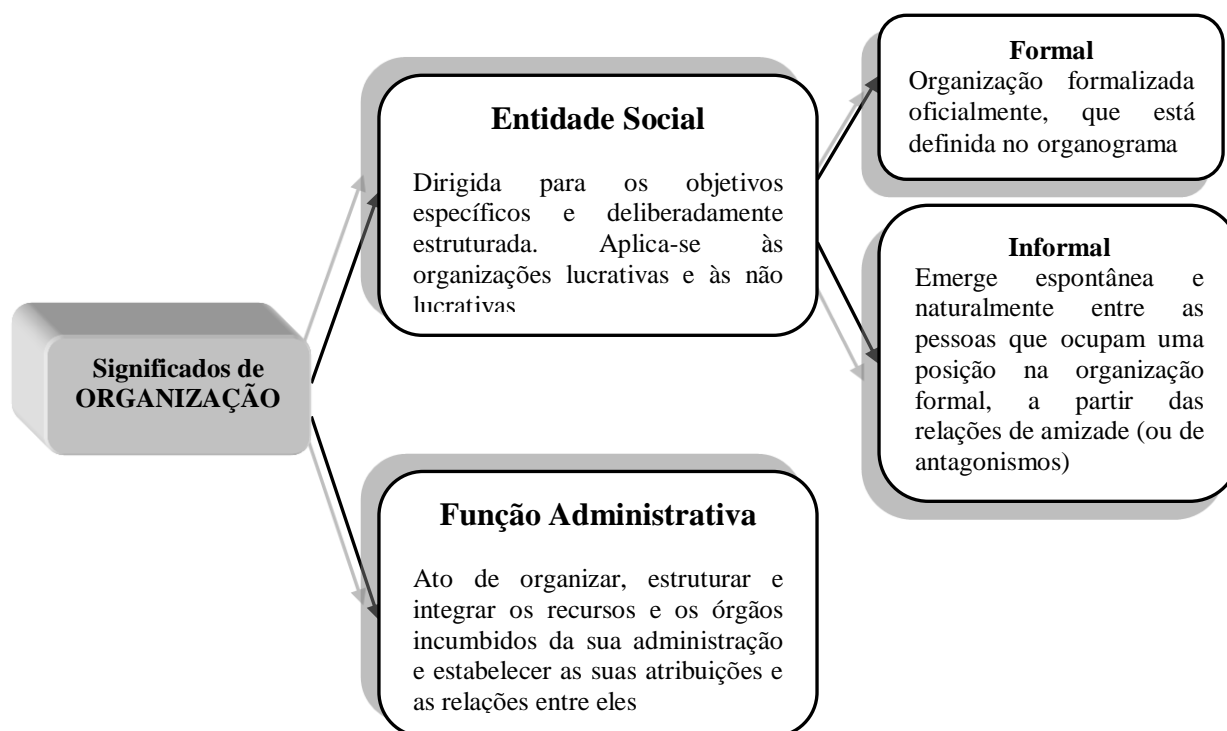
### 1. A escola como organização

Como sublinham Costa e Trigo (2008), “no mundo contemporâneo, as organizações são uma inevitabilidade na vida das pessoas, desde que nascem (maternidade, hospital, conservatória do registo civil) até à sua morte (funerária, Igreja, cemitério)” (p. 563). Esta é a uma realidade, à qual não podemos fugir.

Podemos não nos aperceber ou não pensar nas organizações, mas elas estão por todo o lado, envolvendo-nos como os tentáculos de um polvo. E cada uma delas, tal como cada um de nós, é única, possui um ADN próprio, impossível de clonar na íntegra. Existe sempre algo que as distingue, algo que nem sempre somos capazes de identificar, mas que sentimos.

Neste contexto, entendemos que devemos começar por esclarecer o conceito de organização, lembrando as suas origens etimológicas helénicas e o vocábulo *organon*, que começou por traduzir a ideia de instrumento ou ferramenta (Morgan, 2006, p. 37). Mas, hoje em dia, tal como sucedeu com uma diversidade de conceitos no campo educativo, o alcance da ideia de organização assumiu uma natureza polissémica que nos propomos clarear, embora sem pretendermos esgotar as suas múltiplas aceções.

Podemos começar por convocar algumas referências para ilustrar essa diversidade conceptual. Por exemplo, Ferreira, Neves e Caetano (2001), entendem que uma organização constitui “um conjunto de duas ou mais pessoas, inseridas numa estrutura aberta ao meio externo, trabalhando em conjunto e de um modo coordenado para alcançar objetivos” (p. xxxi). Por seu turno, Chiavenato (2004), considera que o termo organização poderá ser entendido de duas formas: como uma **entidade social** (que poderá ser formal ou informal) ou como uma **função administrativa** (Figura 1).



**Figura 1 - Conceitos de Organização**

Figura de elaboração própria a partir da leitura de Chiavenato (2004)

A escola, pela sua inerente complexidade e interdependência de relações criadas com a envolvente externa e interna é, simultaneamente, uma entidade social e uma função administrativa. Vejamos: como entidade social tem objetivos muito específicos (que podem ser lucrativos, se for privada, ou não lucrativos, no caso de ser pública), está oficialmente formalizada através dos normativos legais emanados do poder político central e tem claramente definidas as chefias no organograma. No entanto, de forma espontânea e natural, surgem estruturas informais baseadas no relacionamento entre os vários atores educativos e que poderão, inclusivamente, rivalizar com a organização formal ou restringir o alcance das suas ações. Como função administrativa ela possui órgãos cuja função consiste em gerir os recursos financeiros e humanos adstritos à organização, uns disponibilizados pelo poder central e outros decorrentes de atividades e parcerias com a comunidade onde está implantada a respetiva organização.

Com efeito, poderíamos aqui listar as mais variadas definições de organização, o que seria fastidioso e não constituiria uma mais-valia para o tema que nos propomos estudar, pelo que, optámos por apresentar alguns dos elementos fundamentais inerentes ao conceito de organização (Figura 2).



**Figura 2 - Elementos fundamentais do conceito de Organização**  
 Figura de elaboração própria com base em Trigo e Costa (2008)

Se aplicarmos estes elementos à escola podemos ver que ela tem, na sua **composição**, professores, pessoal não docente e alunos; tem como **objetivos ou fins**, educar, ensinar e formar; existe uma **diferenciação de funções**, quer ao nível do pessoal não docente quer ao nível dos professores, que têm uma especialização e estão divididos por grupos disciplinares, agrupados em departamentos; realiza uma **coordenação racional intencional**, através dos vários cargos existentes, tendo em vista atingir os objetivos delimitados; e tem, claramente, uma **continuidade através do tempo**. A escola é, em conjunto com os restantes serviços públicos (saúde, forças de segurança), uma organização não lucrativa que se equaciona num ambiente onde proliferam as organizações lucrativas<sup>2</sup>.

Como sustenta Libâneo (2001) a organização escolar pode ser vista a partir de dois enfoques, *enfoque científico – racional* e *enfoque crítico, de cunho sociopolítico*.

No *enfoque científico – racional*, a organização escolar é vista como uma “realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente” e que por isso, pode ser “planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência” (p. 97). No *enfoque crítico, de cunho sociopolítico*, a organização escolar é vista como um sistema que agrega pessoas e, onde a “potencialidade e as interações sociais” - que acontecem entre essas pessoas - se revestem de grande importância. Isto transforma a organização escolar numa “construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pais e integrantes da

<sup>2</sup> Aqui estamos a limitar-nos às escolas públicas já que as privadas são também, organizações com fins lucrativos mas, não fazem parte do nosso objeto de estudo.

comunidade próxima” (p. 97), caracterizando-se pelo interesse público e não pelo seu papel no mercado.

A verdade é que a escola parece estar, cada vez mais, a ser vista e entendida através de um enfoque científico-racional. Atualmente o *ethos*, usado como sinónimo de reputação de uma escola, assume uma importância crescente. A credibilidade, a competência e o valor da organização para realizar o seu trabalho, devem estar visíveis ao público em geral e isso é divulgado através da posição ocupada nos *rankings* dos exames nacionais. Neste mercado competitivo, as escolas que ocupam os primeiros lugares são as que detêm maiores recursos financeiros, mais candidatos, maior credibilidade e mais qualidade. Por isso, como sublinha Lima (2005), “a educação passa a integrar-se numa indústria de serviços, num mercado de fornecedores em competição” (p. 81). Estamos, pois, no auge da era da “educação contábil” (Lima, 2005, p. 72) onde as “escolas, os ensinamentos e as aprendizagens são abordadas como elementos objetiváveis, quantificáveis e mensuráveis, via processos avaliativos validados, fiáveis e fidedignos, procurando esbater imperfeições e subjetividades” (Lima, 1996, pp. 55-56).

Apesar das palavras de Lima se referirem ao ensino superior, consideramos que refletem, neste momento, a realidade do secundário e do terceiro ciclo, o que poderemos procurar entender melhor na nossa investigação, de forma mais particular, no tocante ao tratamento das situações dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Esta perspetiva contrastante de leitura da realidade organizacional poderá tornar-se ainda mais complexa se, pensarmos que, no caso concreto que irá servir de base à nossa investigação empírica, estamos a reportar-nos a uma organização que poderemos considerar compósita, pois consiste num agrupamento de escolas constituído por estabelecimentos de ensino que vão desde a educação pré-escolar ao ensino secundário<sup>3</sup>. Justifica-se, por isso, convocar também o contributo de Mintzberg (2004) e a ideia de que as organizações contemporâneas estão divididas em cinco partes básicas e que aqui tentaremos aplicar à escola (Figura 3).

---

<sup>3</sup> Como teremos ocasião de caracterizar em parte mais avançada deste trabalho.



**Figura 3 - As estruturas das Organizações, segundo Mintzberg (2004), aplicada à Escola**  
 Figura de elaboração própria

Neste esquema podemos identificar claramente as quatro estruturas da direita, sendo muito difícil descortinar a estrutura do lado esquerdo - a tecnoestrutura. Aqui, poderia ser utilizada a sugestão de Ainscow (2000) que, repetidamente, alerta para a necessidade da existência de elementos externos à escola que, funcionam como analistas, questionando o *modus operandi* e que, sugerindo alterações, contribuem para mudanças organizacionais. Poderíamos também, tentar inserir aqui a Inspeção Geral da Educação e Ciência (IGEC), uma vez que a mesma, se assume na sua página web<sup>4</sup>, como um “organismo de controlo da educação” que tem como funções, “acompanhar, controlar, avaliar e auditar os estabelecimentos de educação” com o objetivo de “garantir a confiança social na Educação e informar os decisores políticos e a opinião pública”.

<sup>4</sup> <http://www.ige.min-edu.pt/>

## 2. Gestão e outros conceitos associados

A gestão pode ser definida como “o processo de trabalhar com pessoas e recursos para alcançar os objetivos organizacionais. Os bons gestores fazem-no com eficácia e eficiência. Ser eficaz é atingir os objetivos organizacionais. Ser eficiente é atingir os objetivos com o mínimo desperdício de recursos, ou seja, fazer o melhor uso possível do dinheiro, tempo, materiais e pessoas” (Bateman e Snell, 2008, p. 19).

Na organização escolar, a gestão está intrinsecamente associada à liderança formal. São estes líderes que implementam as políticas emanadas do Ministério da Educação e Ciência (MEC) e das respetivas Direções. Aliás, esta é uma das limitações à autonomia escolar - o facto de não ter um verdadeiro poder de decisão, já que, está dependente de decisões externas.

Ao falarmos de Escola, há determinados conceitos que de imediato nos surgem, alguns deles contraditórios e até mesmo conflitantes (Figura 4).



**Figura 4 - Conceitos associados à Escola**

Figura de elaboração própria a partir de apontamentos das aulas do Mestre João Salgueiro (ano letivo de 2010/2011)

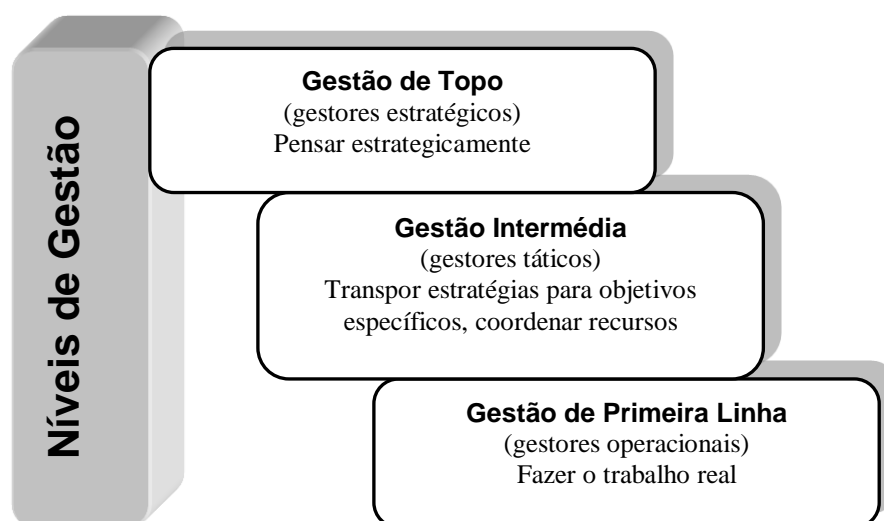
Enquanto **organização**, a Escola pressupõe uma entidade autónoma social com capacidade para tomar decisões mas, como está dependente de uma **direção** exterior ela é, simultaneamente, uma **instituição**, com um poder de decisão bastante limitado, com **gestores** que executam as orientações superiores, com uma **administração** que intervém a todos os níveis (administrativo, financeiro...). A liderança está relacionada com a influência que, por

sua vez, não tem nada a ver com autoridade e, por isso, pode ser exercida por qualquer pessoa na escola, quer ocupe uma posição formal quer informal. À autoridade, que advém do cargo formal e devidamente legislado, está ligada a gestão.

No caso da organização escolar podemos encontrar líderes informais que, apesar de não desempenharem qualquer cargo, possuem qualidades/competências/conhecimentos que fazem com que sejam seguidos. Existem também os gestores que, apesar das suas funções e do cargo que desempenham e, por vezes, da competência técnica que lhes é reconhecida, não conseguem liderar por não terem ‘seguidores’, uma vez que não são capazes de influenciar os outros. Bateman e Snell (2008) listam os quatro princípios fundamentais ou funções da gestão que passam por:

- **Planear:** especificar objetivos a ser atingidos e decidir, antecipadamente, as ações necessárias para os atingir.
- **Organizar:** reunir e coordenar os recursos humanos, financeiros, físicos, informativos, entre outros, necessários para atingir os objetivos definidos.
- **Liderar:** estimular as pessoas a serem profissionais de alto desempenho.
- **Controlar:** monitorizar o desempenho e implementar as mudanças necessárias.

Os autores acima indicados afirmam que os bons gestores não podem negligenciar nenhuma destas quatro funções e distinguem três tipos de gestores, encontrados em três diferentes níveis organizacionais e que, neste contexto, procuraremos aplicar à escola (Figura 5).



**Figura 5 - Níveis de Gestão, segundo Bateman e Snell (2008)**

Figura de elaboração própria

Os gestores de topo, que na escola poderíamos identificar com a **Direção**, são gestores estratégicos, devem concentrar-se em questões de longo prazo e enfatizar a sobrevivência, o crescimento e a eficácia da organização. Preocupam-se com a organização como um todo e com a interação entre ela e o seu meio externo (tarefa que requer um intenso trabalho com indivíduos e organizações externas). Estes gestores formulam estratégias, controlam os recursos e delinham os objetivos gerais da organização com os quais as pessoas se possam identificar e comprometer.

Os gestores intermédios, o equivalente às **estruturas de Coordenação**, são gestores táticos, responsáveis pela tradução dos objetivos gerais e planos desenvolvidos pelos gestores estratégicos, em objetivos mais específicos e em atividades. Pegam nos objetivos da organização e subdividem-nos em metas; reúnem os vários planos de atuação dos operacionais para análise pelo gestor de topo; servem como pivôs de comunicação interna, interpretando e transmitindo as prioridades da gestão de topo para baixo e encaminhando e traduzindo as informações da linha da frente para cima.

Os autores supracitados, reconhecem que existe um estereótipo que liga a gestão intermédia à mediocridade, uma vez que as pessoas que a desempenham são vistas como “pouco imaginativas, comportando-se como burocratas e defendendo o *status quo*” (p. 23). No entanto, são perentórios ao afirmar que elas ocupam uma posição privilegiada por estarem perto das operações, dos clientes, dos gestores de primeira linha e de todos os funcionários tendo, por isso mesmo, um conhecimento real dos problemas: “bons gestores intermédios fornecem as competências operacionais e a resolução de problemas práticos que mantêm a empresa a funcionar” (p. 23).

Os gestores de primeira linha, que são **todos os professores**, pertencem a um nível inferior, que supervisiona as operações da organização. Implementam os planos específicos desenvolvidos pelos gestores intermédios; fazem a ligação entre a gestão e os elementos da organização. Tradicionalmente, são controlados a partir de cima, para se ter a certeza de que estão a implementar, com sucesso, as ações de apoio à estratégia da organização.

Bateman e Snell (2008) enunciam três tipos de competências, entendidas como “habilidades específicas que resultam do conhecimento, da informação, da prática e da aptidão” (p. 25) que todos os gestores devem possuir, a saber:

- **Competências técnicas** - habilidade de realizar uma tarefa especializada que envolve um certo método ou processo;
- **Competências interpessoais e de comunicação** - competências pessoais e a capacidade de liderar, motivar e comunicar com os outros;
- **Competências conceituais e decisórias** - capacidade de identificar e resolver problemas em benefício da organização e dos seus membros.

Os mesmos autores consideram que, as competências técnicas são mais importantes no início da carreira, as competências conceituais e decisórias vão ganhando importância à medida que se sobe na carreira mas, as competências interpessoais e de comunicação são importantes ao longo de toda a carreira e, a todos os níveis de gestão. São elas que nos permitem liderar eficazmente equipas e influenciar pessoas sobre as quais não temos qualquer autoridade. Estas duas situações apresentam-se diariamente nas escolas aos professores.

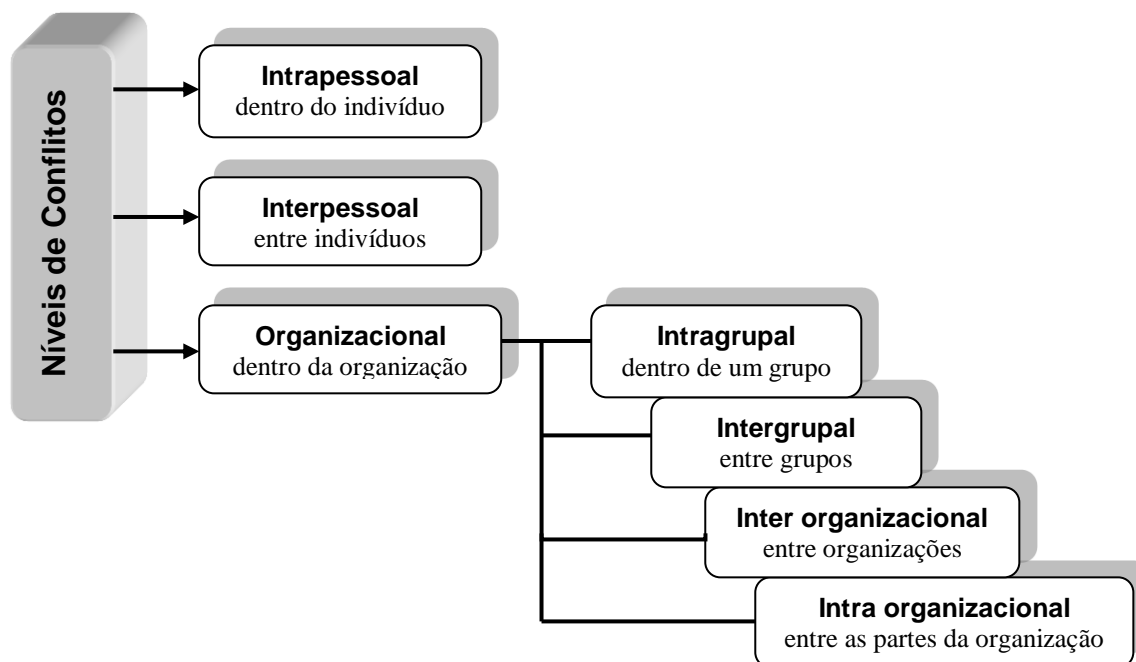
Fleming (2000) considera que os gestores intermédios desenvolvem um papel fundamental a três níveis: **(i)** planeamento para conduzir a escola a atingir os seus objetivos; **(ii)** facilitar o funcionamento diário da organização escolar; **(iii)** monitorizar o progresso dos outros (p. 2). O referido autor diz que muitas vezes estes líderes funcionam como “a voz da razão” nas escolas pois “exibem uma filosofia educativa e um idealismo mas mantendo os pés bem assentes na terra porque a maior parte do seu trabalho é baseado na sala de aula” (p. 2). O mesmo autor, identifica quatro competências principais na gestão intermédia:

- 1.<sup>a</sup> Ter uma visão clara da importância da área pela qual são responsáveis e entusiasmar os outros com essa visão. Isto é, **liderança**.
- 2.<sup>a</sup> Ser claro sobre o que são as boas práticas e usá-las. Isto é, ter um **conhecimento de especialista** e ser um bom profissional.
- 3.<sup>a</sup> Ser um gestor efetivo de pessoas e recursos o que, envolve ser capaz de planear, motivar, encorajar boas práticas, modificar as más práticas, resolver problemas e ver através das tarefas. Isto é, **gestão**.
- 4.<sup>a</sup> Ser capaz de estabelecer procedimentos para assegurar a eficiência. Isto é, **administrar**.

### 3. Poder e conflito

O poder, definido como a “capacidade que um dado ator tem para vencer a oposição de um outro ator” (Neves e Ferreira, 2001, p. 504) existe, como vimos, na organização de uma forma formal ou informal. Esta aceção facilmente se compreende se atendermos a que a **base de poder** são as “condições de uso e de controlo dos recursos do poder” (p. 503), podendo ter a sua origem na posição ocupada na estrutura hierárquica, nas características pessoais, na competência ou na oportunidade. Os **recursos de poder**, o “poder que o detentor possui e cujo controlo lhe confere capacidade de influenciar outro” (Neves e Ferreira, 2001, p. 502), podem também ser variados - poder de recompensar, de punir, de persuadir ou de informar - e estar concentrados em pessoas que não exercem qualquer cargo formal hierárquico.

Este poder, seja formal ou informal, poderá ser exercido sobre indivíduos ou sobre grupos e estas relações intergrupais estão na origem do conflito, definido por Neves e Ferreira, 2001 como o “processo de tomar consciência da divergência existente entre as partes, traduzida em algum grau de oposição ou incompatibilidade entre os objetivos das partes, ou da ameaça dos interesses de uma das partes” (p. 511). O conflito pode assumir vários níveis (Figura 6) e num mega agrupamento qualquer um deles pode acontecer.



**Figura 6 - Níveis de Conflitos**

Figura de elaboração própria, a partir da bibliografia consultada

O conflito só existe, quando as pessoas têm consciência dele, se encontram incompatibilizadas e há algum tipo de relação entre elas.

As teorias clássicas percebem o conflito como algo prejudicial e negativo e que, por isso, deverá ser evitado. A teoria das relações humanas tem uma visão diferente ao afirmar que o conflito é algo “natural, uma realidade inevitável em qualquer grupo ou organização” (Bilhim, 2001, p. 228) e pode, até, ser positivo, estimular a criatividade, aumentar a produtividade e induzir a mudança. De acordo com a visão interacionista, o conflito pode mesmo contribuir para a eficácia do grupo ou organização.

O conflito pode ser disfuncional, quando o indivíduo sobrepõe os interesses pessoais aos da organização, se torna agressivo e se recusa a participar de forma produtiva, mas poderá ser construtivo se, o indivíduo se sentir desafiado e constitua um estímulo para investigar e cimentar novas ideias que poderão contribuir para a mudança organizacional (Bilhim, 2001).

Existem várias situações nas organizações que podem ser geradoras de conflito como nos referem Neves e Ferreira (2001). Algumas são, em nosso entender, especialmente notórias nas organizações escolares, como por exemplo:

- **Interdependência de funções**, visível nos casos de referenciação dos alunos com NEE e todo o processo envolvente desde que é pedida uma avaliação, feita em conjunto pelos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e pela Educação Especial (EE), até que seja aprovado e posteriormente comunicado aos professores que, só então, podem começar a aplicar as medidas educativas;
- **Interdependências de recursos**, em que as escolas dependem do MEC, os Departamentos Curriculares (DC) dependem do orçamento das escolas, a compra dos materiais necessários depende da disponibilidade das verbas e das prioridades, o que gera algum atrito porque a noção de prioritário varia de acordo com os DC, por exemplo, numa organização onde os recursos são escassos;
- **Ambiguidade das regras**, notória por exemplo, nas adequações curriculares previstas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro mas que, não podem pôr em causa, as competências específicas das disciplinas e as competências gerais de final de ciclo;
- **Sistema de recompensas competitivas**, em que a atribuição de Muito Bom e Excelente, por exemplo, a uma quota reduzida de indivíduos faz com que os outros, que também ambicionavam a mesma avaliação, se sintam ‘passados para trás’ e vejam as suas expectativas defraudadas;
- **Mudança**, inerente à constituição de mega agrupamentos.

Vários estudos revelaram que os gestores<sup>5</sup> gastavam uma importante parte do seu tempo a gerir conflitos daí que, esta seja uma competência importante a desenvolver, para além das anteriormente mencionadas.

Se existe conflito, há necessidade de o gerir e, de acordo com Bilhim (2001, pp. 236-237), as técnicas mais conhecidas na gestão de conflitos interpessoais são:

- **Competição** - quando nenhuma das partes cede;
- **Evitação** - o que acontece frequentemente, sempre que se foge ao conflito;
- **Acomodação** - quando uma das partes cede;
- **Compromisso** - uma das partes sugere um acordo;
- **Colaboração** - ambas as partes explicam a sua posição, cedem mutuamente e chegam a um consenso.

Saber gerir um conflito é, cada vez mais, uma competência *sine qua non* para os gestores e para os líderes de topo, intermédios e de primeira linha (professores) e muito particularmente, nas organizações escolares de maiores dimensões, como os mega agrupamentos, onde se concentra um número elevado de interesses, pessoais e coletivos, antagónicos. Se, a isto aliarmos as características pessoais de alguns dos atores, mais nervosos, mais agressivos e intransigentes, chegaremos a conflitos abertos e, com intensidade tal que, poderão minar totalmente os objetivos da organização.

Numa organização, onde o trabalho em grupo e entre vários grupos é uma exigência “se o conflito é apenas adiado e não resolvido, as condições latentes de conflito podem agravar-se, e resultar em formas mais sérias, até que sejam retificadas ou que a relação se dissolva” (Bilhim, 2001, p. 231).

#### 4. Imagens organizacionais da escola

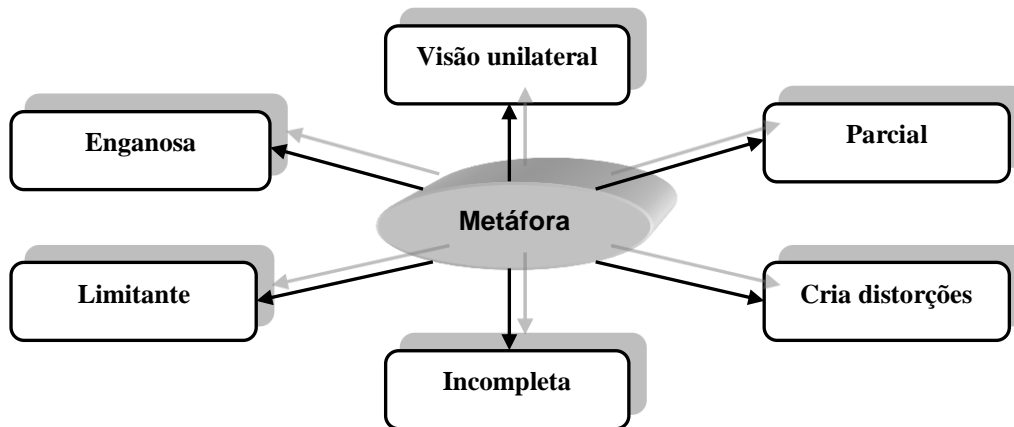
Para Morgan (2006), toda a teoria e prática das organizações se baseia em imagens ou metáforas, compreendidas como “uma força primária através da qual os seres humanos criam significados usando um elemento da sua experiência para entender outro” (p. 21), que nos ajudam a perceber a forma como funcionam.

No entanto, apesar do poder da metáfora, o instrumento por excelência para criar e compreender o funcionamento de uma organização, o seu uso individual impede a visão geral

---

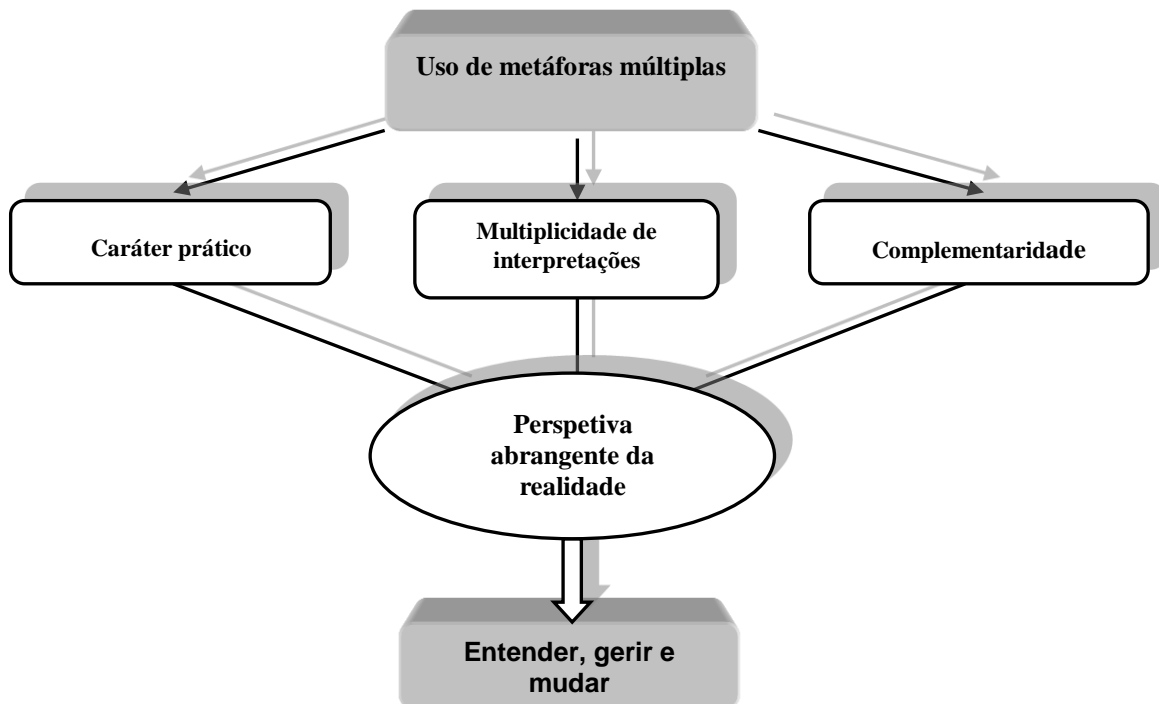
<sup>5</sup> Neves e Ferreira (2001) referiam os estudos de K. W. Thomas que, no início da década de 90, mostravam que os gestores passavam mais de 20% do seu tempo a gerir conflitos.

e alargada da realidade organizacional. Ela tem limitações e dá-nos apenas um dos pontos de vista da situação (Figura 7).



**Figura 7 - Limitações do uso de uma metáfora**  
 Figura de elaboração própria a partir da leitura de Morgan (2006)

Existe um perigo inerente às metáforas, a cada uma delas: o de se poderem tornar ‘uma ideologia’, o que leva Morgan (2006) a referir-se a este como “um problema nas ciências sociais aplicadas em que imagens ou teorias acabam servindo como princípios normativos para determinar a prática” (p. 88). O autor aconselha, então, o uso conjugado de várias metáforas, o que nos permite obter as várias perspetivas do mesmo problema, possibilitando uma ação direta na vida organizativa e a definição de estratégias de mudança, como podemos comprovar pelo esquema (Figura 8) que apresentamos de seguida.



**Figura 8 - O poder do uso de várias metáforas**  
 Esquema de elaboração própria a partir da leitura de Morgan (2006)

O mesmo autor enuncia oito metáforas que podem ser aplicadas às organizações, e que devem ser usadas para as ler e interpretar (Tabela 1).

**Tabela 1- As metáforas aplicadas às organizações e respetivas teorias que as suportam**

<b>Metáfora</b>	<b>Organizações</b>	<b>Conceções teóricas</b>
<b>Máquinas</b>	<b>Burocráticas</b>	- Administração clássica
		- Administração científica
<b>Organismos</b>	<b>Sistemas abertos</b>	- Contingencial
		- Ecologia Populacional
<b>Cérebros</b>	<b>Organizações que aprendem</b>	- Cérebros Processadores de Informação
		- Sistemas Complexos Capazes de Aprender
		- Sistemas Holográficos
<b>Culturas</b>	<b>Fenómenos Culturais</b>	- Mini sociedades
<b>Sistemas políticos</b>	<b>Processos políticos</b>	- Sistemas de governo
		- Sistemas de atividade política
<b>Prisões psíquicas</b>	<b>Sistemas prisioneiros dos seus pensamentos e ações</b>	- Armadilha do modo de pensar aprovado
		- Organização e o inconsciente
<b>Fluxo e transformação</b>	<b>Expressões de processos mais profundos de transformação e mudança</b>	- Autopoiese
		- Caos e da Complexidade
		- Lógica da Causalidade Mútua
		- Lógica da Mudança Dialética
<b>Instrumentos de dominação</b>	<b>Sistemas que exploram os seus empregados, o ambiente natural e a economia global</b>	- Teoria organizacional radical

Tabela de elaboração própria a partir da leitura de Morgan (2006)

Na tabela anterior fizemos uma listagem, muito sucinta, das metáforas exploradas por Morgan mas, muitas outras existem: pirâmides invertidas, trevos, plantas aranhas, fábricas, organizações de terceira onda, empresas virtuais, conglomerados, quinta disciplina, para só referir algumas.

Consideramos oportuna esta forma de abordar as organizações e, por isso, procurámos a perspetiva metafórica neste nosso estudo mas, sempre que o considerarmos mais apropriado, também não deixaremos de convocar, outras perspetivas, permitindo-nos enriquecer a nossa visão sobre as organizações.<sup>6</sup> Neste sentido, também Costa (1996) aplicou à escola seis metáforas, analisando-as e fazendo uma leitura organizacional das mesmas, nos termos que nos propomos dar conta na tabela seguinte (Tabela 2).

<sup>6</sup> Pois, ao analisarmos uma situação, estamos a fazer uma leitura pessoal, subjetiva e única, o que poderá constituir uma génese de mudança e inovação. Na esteira de Morgan (2006), consideramos que “leituras eficazes são geradoras. Produzem ideias e ações que não existiam antes” (p. 364).

Tabela 2 - Imagens organizacionais da escola e respectivas características, segundo Costa (1996)

Imagens organizacionais da escola	Características da escola
<p><b>Empresa</b> (Henry Taylor)</p> <p><b>Pressuposto teórico:</b> Conceção mecanicista do homem</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Uniformidade curricular; de horários; organização dos espaços educativos;</li> <li>- Metodologias dirigidas para o ensino coletivo;</li> <li>- Agrupamentos rígidos de alunos;</li> <li>- Posicionamento insular dos professores;</li> <li>- Escassez de recursos materiais;</li> <li>- Avaliação descontínua;</li> <li>- Disciplina formal;</li> <li>- Direção unipessoal;</li> <li>- Insuficientes relações com a comunidade.</li> </ul>
<p><b>Burocracia</b> (Max Weber)</p> <p><b>Pressuposto teórico:</b> Princípio da racionalidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Legalismo / Centralismo / Formalismo / Rotina / Hierarquia / Impessoalidade;</li> <li>- Relação pedagógica (fosso professor/aluno);</li> <li>- Recusa da diversidade e da heterogeneidade; uniformidade;</li> <li>- Conteúdos teóricos e abstratos;</li> <li>- Seleção e preparação das elites;</li> <li>- Dificuldade de renovação pedagógica; manutenção do <i>status quo</i>;</li> <li>- Previsibilidade e segurança.</li> </ul>
<p><b>Democracia</b> (Elton Mayo e John Dewey)</p> <p><b>Pressuposto teórico:</b> Teoria das relações humanas (Homem como ser social)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escola ao serviço da comunidade; Escola como comunidade educativa;</li> <li>- Processo educativo ativo baseado na experiência e no trabalho manual;</li> <li>- Participação do aluno nos processos pedagógicos;</li> <li>- Educação personalizada;</li> <li>- Agrupamento flexível de alunos;</li> <li>- Participação de pais, alunos, professores e sociedade;</li> <li>- Implica autonomia.</li> </ul>
<p><b>Arena Política</b> (Victor Baldrige)</p> <p><b>Pressuposto teórico:</b> Modelo político (micro e macro)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de articulação entre diversas áreas de atividade;</li> <li>- Colisão entre a legitimidade formal e informal;</li> <li>- Uso do poder formal e informal na altura das negociações e das tomadas de decisão;</li> <li>- Persecução de fins implícitos e contraditórios;</li> <li>- Existência de grupos departamentais que perseguem interesses comuns, antagónicos;</li> <li>- Conflitos decorrentes da tomada de decisões;</li> <li>- As decisões resultam da negociação e traduzem as preferências dos detentores do poder.</li> </ul>
<p><b>Anarquia</b> (Michael Cohen)</p> <p><b>Pressuposto teórico:</b> Modelo político e modelos de ambiguidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A Escola é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;</li> <li>- Um Escola é uma sobreposição de diversos órgãos, estruturas, processos ou indivíduos frouxamente unidos e fragmentados;</li> <li>- A organização escolar é vulnerável relativamente ao seu ambiente externo que, sendo turbulento e incerto aumenta a incerteza e a ambiguidade organizacionais.</li> </ul>
<p><b>Cultura</b> (William Ouchi)</p> <p><b>Pressuposto teórico:</b> Interpretação da realidade social enquanto 'invenção humana' (?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola é diferente das outras organizações e cada escola é diferente de qualquer outra;</li> <li>- O quotidiano da escola é marcado por diversas manifestações simbólicas (como valores, crenças, linguagem, rituais, cerimónias);</li> <li>- A escola é uma mini sociedade;</li> <li>- As escolas bem-sucedidas são aquelas onde predomina uma cultura forte entre os membros - identidade e valores partilhados.</li> </ul>

Tabela de elaboração própria

Contudo, é preciso ter presente que nenhuma das imagens organizacionais que atrás mencionámos, será encontrada numa Escola, em estado puro e de forma isolada. Na escola, estamos frente a um cadinho de imagens organizacionais que são, muitas vezes, ambíguas e contraditórias mas que coexistem embora, uma delas possa evidenciar-se e tornar-se predominante.

## **5. Cultura e clima escolar**

English (2006) define cultura escolar como “o conjunto de normas, valores, crenças e traços culturais que caracterizam os padrões esperados de comportamento, pensamento e sentimento por aqueles que trabalham e aprendem na escola. Influencia praticamente tudo o que os adultos fazem numa escola e tem uma poderosa influência sobre o desenvolvimento de objetivos, o sentido de empenho do pessoal, a energia e motivação para realizar tarefas e aprendizagem do pessoal e dos alunos” (p. 249)

Este mesmo autor identifica quatro elementos chave na cultura escolar:

- Normas, valores e crenças;
- Símbolos e artefactos;
- Histórias e mitos;
- Rituais e cerimónias.

Ainda, de acordo com a mesma referência, podemos considerar a existência de escolas que têm uma “cultura tóxica” onde as reformas são difíceis de implementar, onde não se encontram soluções para os problemas que surgem e onde as aprendizagens dos alunos são afetadas. Mas, outras há que apresentam uma “cultura saudável” e onde são visíveis algumas características, que passamos a enumerar:

- Colegialidade;
- Experimentação;
- Altas expectativas;
- Confiança e convicção;
- Apoio tangível;
- Alcance de conhecimentos;
- Valorização e reconhecimento;
- Atenção, celebração e bom humor;
- Envolvimento na tomada de decisões;

- Proteção do que é importante;
- Tradições;
- Comunicação honesta e aberta.

Torres e Palhares (2008) consideram que, no seio da organização é possível encontrar três tipos de cultura: **(i)** *cultura integradora* - quando o grau de partilha e de identificação coletiva com os objetivos e valores da organização é elevado; **(ii)** *cultura diferenciadora* - quando o grau de partilha cultural apenas se restringe ao grupo de referência, sendo provável a coexistência de distintas subculturas no mesmo contexto organizacional; **(iii)** *cultura fragmentadora* - quando se constata o grau mínimo de partilha cultural frequentemente adstrita à mera esfera individual.

Num agrupamento de escolas, formado a nível central, sem atender às diferenças e, por vezes, graves divergências existentes entre as escolas que o integram, será muito difícil encontrar uma cultura integradora. Podemos deparar-nos mais com uma cultura diferenciadora “caracterizada pelo dissenso quanto aos valores, crenças e ideologias e traduzida pela coexistência de subculturas fortes e concorrenciais - o mais provável é [mesmo] encontrar no mesmo espaço organizacional diferentes modalidades de socialização e de aprendizagem consoante as especificidades das subculturas em presença.” (Torres e Palhares, 2008, p. 111), ou com uma cultura fragmentadora “caracterizada pela desconexão cultural, pela diluição total do sentido de pertença, pela fragmentação da partilha e pela individualização das trajetórias profissionais - onde as aprendizagens se tornam cada vez mais formais, individualizadas e descontínuas” (Torres e Palhares, 2008, p.112).

Nestes casos, em que a cultura está fragmentada, é necessária uma ação forte e dirigida por parte da gestão de topo no sentido de adotar “estratégias promotoras do consenso, da partilha, do envolvimento, da identificação com o grupo ou com a organização” (Torres e Palhares, 2008, p.112), tentando minorar o impacto negativo, ao nível do desenvolvimento estratégico da organização e da prossecução das metas definidas.

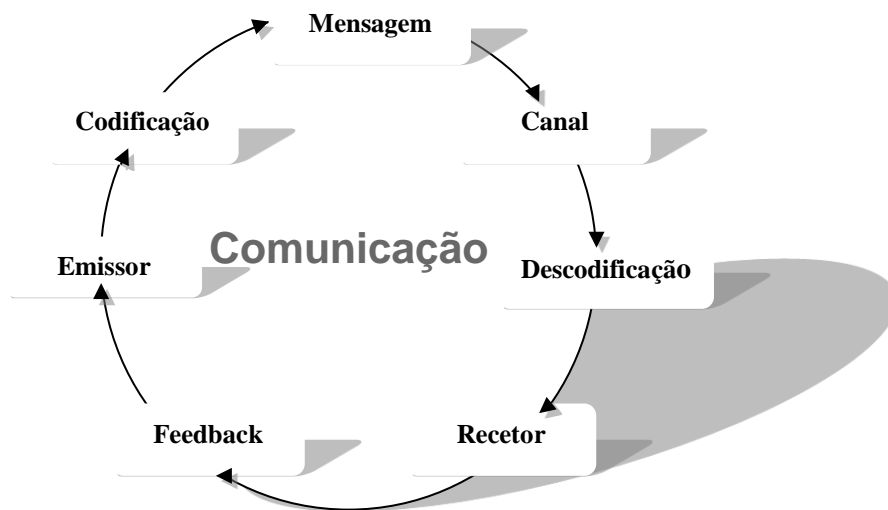
Por seu turno, a cultura vai influenciar o clima de escola que, “pode ser definido como um conjunto de características organizacionais internas que capta os sinais distintivos ou o ambiente de uma escola” (English, 2006, p. 352).

A associação entre a cultura e o clima vai, inevitavelmente, afetar as relações interpessoais, a motivação e as aprendizagens quer dos alunos quer dos professores, a própria gestão e, em última instância, o sucesso da organização.

## 6. Comunicação

Tem a sua origem no latim *comunicare* - *cum moenia múnus* que significa pôr em comum (Bilhim, 2001, p. 360). Tudo o que fazemos comunica algo aos outros, todos os nossos comportamentos, ou a própria ausência deles, transmitem mensagens.

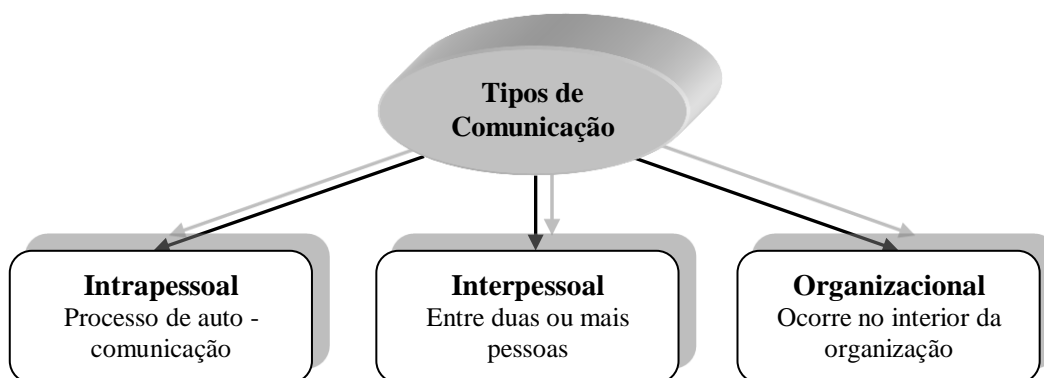
O processo de comunicação, que engloba vários conceitos (Figura 9), só é eficaz quando a mensagem enviada pelo emissor é corretamente recebida e entendida pelo recetor.



**Figura 9 - Processo de Comunicação**

Figura de elaboração própria

João Abreu de Faria Bilhim (2001) salienta três tipos de comunicação (Figura 10).

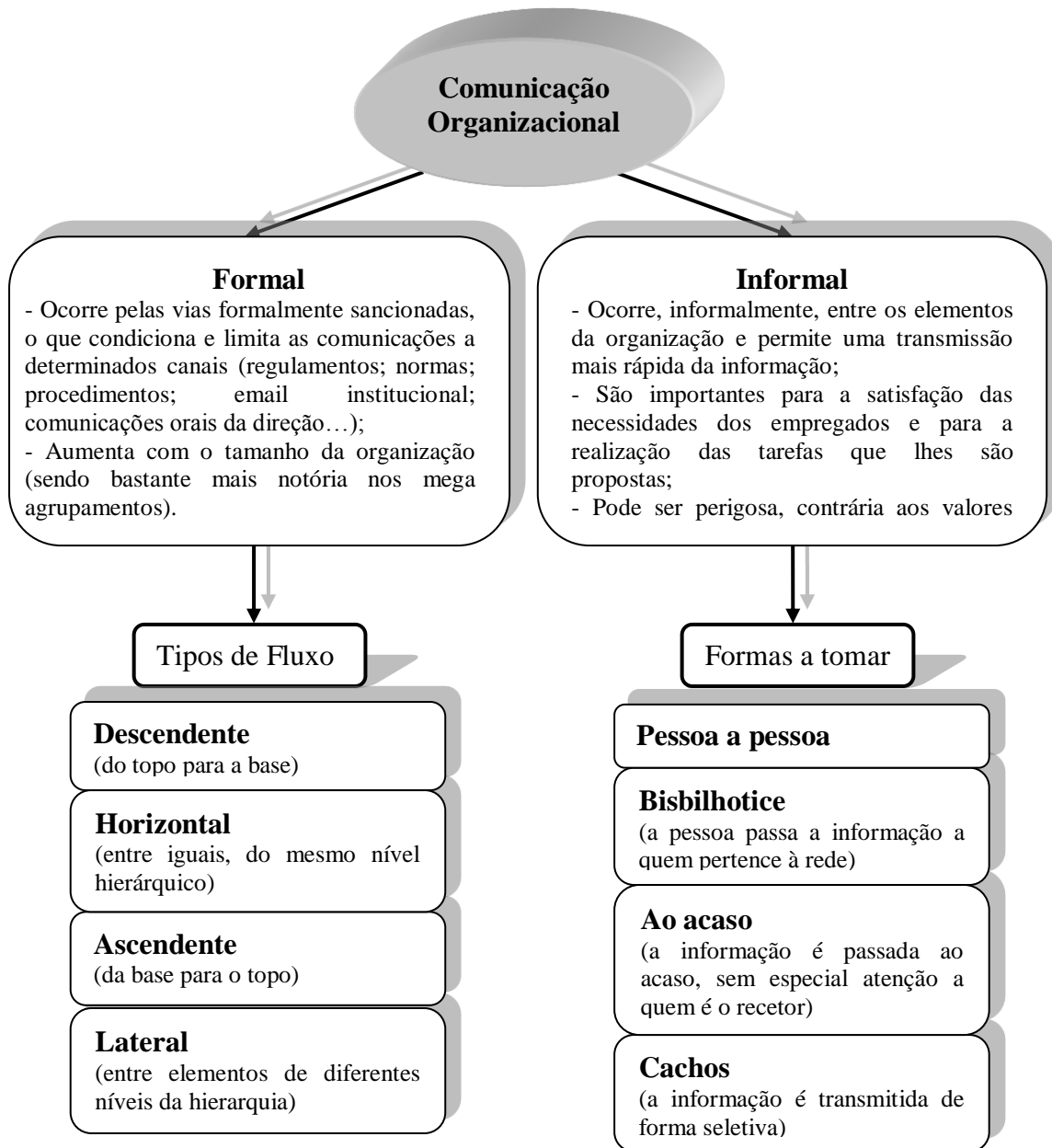


**Figura 10 - Tipos de Comunicação**

Figura de elaboração própria, com base na leitura de Bilhim (2001)

Podemos definir a comunicação organizacional como “o processo através do qual a informação é transmitida na organização e a relação entre os indivíduos que dela fazem parte é estabelecida. A comunicação entre os diferentes elementos que a constituem, faz com que a informação circule e as relações sejam criadas e agidas” (Ferreira, Neves e Caetano, 2001,

p.371). Numa organização é fundamental a comunicação, a informação tem que circular e chegar a todos os elementos correndo-se o risco, quando tal não acontece, de comprometer as políticas definidas e os objetivos organizacionais. Essa comunicação poderá ser formal ou informal, manifestando-se de diferentes formas (Figura 11).



**Figura 11 - Comunicação Organizacional**  
 Figura de elaboração própria com base na leitura de Bilhim (2001)

Com a formação de mega agrupamentos e, como temos vindo a constatar na nossa vivência profissional, tornou-se mais notório o peso da comunicação descendente, normalmente transmitida através do email institucional, com o objetivo de divulgar informações resultantes de reuniões ou deliberações centrais, através de uma fonte credível e com peso, evitando desta forma, o risco de incompreensão ou de adulteração da mensagem. Esta poderá também ser uma forma de contornar a oposição interna que utiliza, muitas vezes, a comunicação informal para criar desconfiança e fomentar o conflito. Tenta-se, nestas mega organizações escolares, fomentar a comunicação ascendente, nomeadamente através da aplicação de questionários para saber quais as áreas que funcionam melhor e as que funcionam pior e promover sugestões de mudanças a efetuar nos serviços considerados menos satisfatórios; ter noção das necessidades de formação sentidas pelo pessoal docente e pelo pessoal não docente; etc.

A comunicação lateral é essencial se pensarmos que, existem variadíssimos grupos de recrutamento e apenas quatro ou cinco DC que os representam. A capacidade de trabalharem em conjunto na definição de estratégias e de atividades que vão de encontro às metas estabelecidas pela organização permite o sucesso da organização e o sucesso pessoal das pessoas envolvidas.

A comunicação informal adensa-se nos grandes agrupamentos, ela pode ajudar a divulgar a visão do líder da organização ou fazer ruir a sua estratégia, lançando mão da bisbilhotice e dos cachos. Determinadas informações essenciais são transmitidas apenas a quem faz parte da rede, outras são deliberadamente transmitidas a pessoas que, pela sua personalidade ou posição assumida, podem afetar as decisões, colocar em causa o poder e autoridade do líder formal ou simplesmente demonstrar a capacidade de negociação e de gestão de conflitos dos próprios que as transmitiram.

Na parte empírica deste trabalho procuraremos aquilatar estas situações, com o contributo das entrevistas e da análise documental.

Com efeito, nem sempre a comunicação, formal ou informal, decorre da melhor maneira, Bilhim (2001) enumera cinco barreiras:

- **Estatuto** - as pessoas com um estatuto mais elevado na organização são mais ouvidas, falam mais e ouvem menos;
- **Número de ligações** - a mensagem vai perdendo qualidade e rigor à medida que vai atravessando vários níveis hierárquicos (daí a necessidade dos líderes de topo e intermédios usarem o email, como referimos anteriormente);

- **Luta pelo poder** - quando se pretende o lugar do superior hierárquico utiliza-se a comunicação para promover a sua queda;
- **Ameaça económica** - quando o emprego está em causa a comunicação pode ser alterada;
- **Sobrecarga de informação** - o que demonstra que a expressão que diz que ‘excesso de informação é desinformação’, é verdadeira.

A mesma referência bibliográfica justifica a importância da comunicação pelo facto de esta cumprir quatro funções: controlar o comportamento dos membros da organização; motivar os colaboradores; satisfazer as necessidades de filiação do ser humano e fornecer informação necessária à tomada de decisão (p. 358). Daqui se pode concluir que, o líder organizacional, para ser bem-sucedido, terá de controlar o fluxo de informação que circula na organização que representa.

## 7. Liderança

As definições de liderança são muitas e divergentes, no entanto, de acordo com Grint (2006), existe uma tipologia que pode ser seguida e que a define segundo:

- A **posição** na organização, que poderá ser formal ou informal;
- A **pessoa**, traços individuais;
- O **resultado** obtido;
- O **processo**, a forma como se obteve o resultado.

Apesar da multiplicidade de definições de liderança, existem, segundo Northouse (2010), quatro componentes centrais para este conceito:

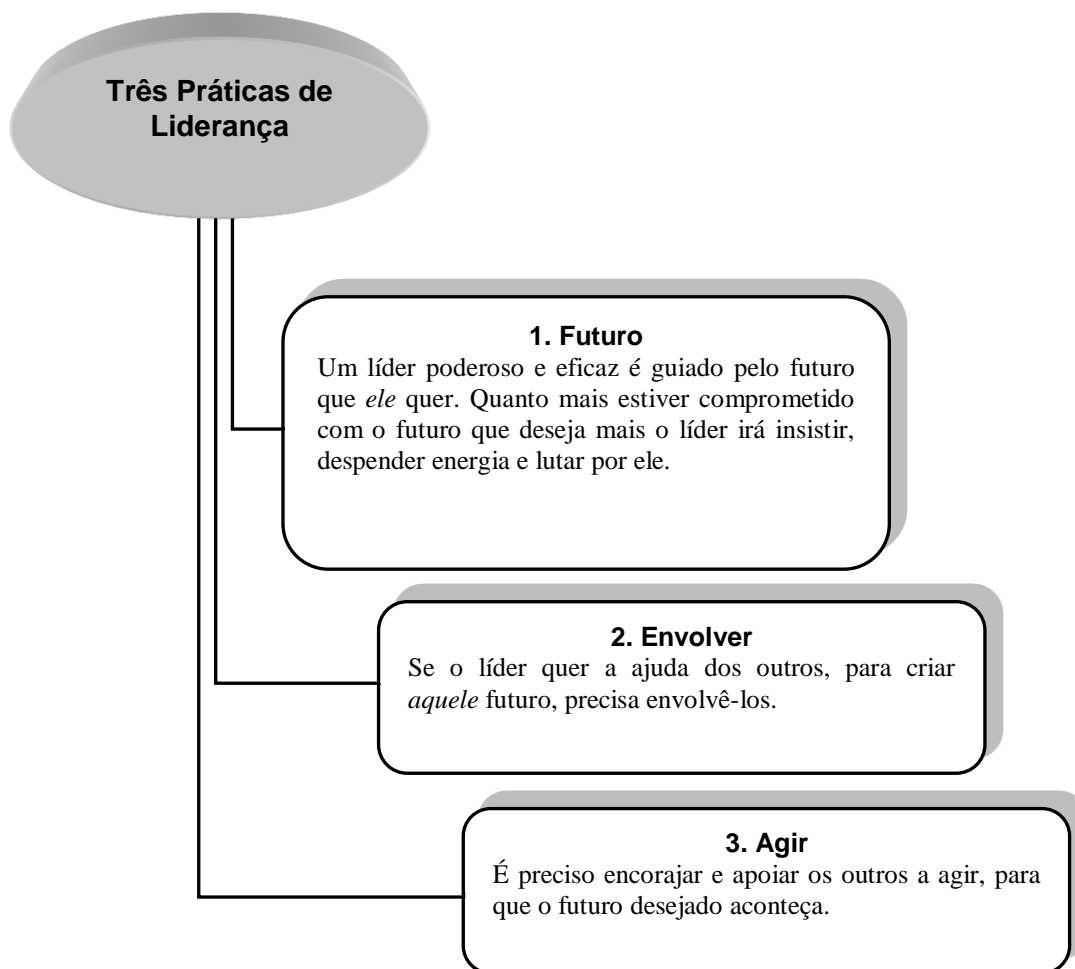
- Liderança é **um processo** (o líder influencia e é influenciado);
- Liderança **envolve influência** (sem ela a liderança não existe);
- Liderança **ocorre em grupos** (são o contexto onde ela ocorre);
- Liderança **envolve objetivos** (atenção aos objetivos comuns).

Tendo em conta estes componentes, o autor define liderança como “um processo pelo qual um indivíduo influencia um grupo de indivíduos para atingir um objetivo comum” (p. 3).

O autor sublinha que, o facto de se definir a liderança como um processo, significa que ela não é um traço ou uma característica inerente ao líder mas sim, um “evento transaccional” entre o líder e os seus seguidores (o líder afeta e é afetado pelos seguidores). Ao enfatizar a ideia da liderança não ser um evento linear e unidirecional, torna-a acessível a todos.

Radcliffe (2010) acredita que, liderar “é uma atividade humana natural, que faz parte de cada um de nós. Não é preciso um certo QI ou cargo para ser um líder” (p. 3).

O autor centra a sua atenção, não nas competências ou qualidades de liderança mas, naquilo que deve ser feito e posto em prática pelo líder, destacando três aspetos que considera serem os fundamentais (Figura 12).



**Figura 12 - Práticas de Liderança, segundo Radcliffe (2010)**

Figura de elaboração própria

Existem, de acordo com Fullan (2003), cinco componentes de liderança que o líder deve trabalhar para aumentar a sua eficácia. São elas:

- Perseguir um objetivo moral;
- Compreender o processo de mudança;
- Desenvolver relacionamentos;
- Fomentar a construção de conhecimento;
- Lutar pela coerência.

Estas componentes devem, segundo a mesma referência, ser trabalhadas continuamente “com energia, entusiasmo e confiança” (p. 22). Estas características sentem-se e provocam o mesmo efeito, ou similar, nos liderados.

Por vezes, confunde-se liderar com ser líder mas, na verdade, “liderar não é o mesmo que ser líder. Ser líder significa ter o posto mais alto, seja por merecê-lo, por sorte ou comandando a política interna. Liderar, contudo, significa que os outros o seguem voluntariamente – não porque tenham de o seguir, não porque são pagos para o fazer, mas porque eles querem fazê-lo” (Sinek, 2009, p. 93).

### **7.1. Teorias e formas de liderança**

Nos finais do séc. XIX, inícios do séc. XX, surgiram as teorias de liderança que representam uma sistematização de conhecimentos que explicam a natureza e a eficácia da liderança. Estas teorias foram sofrendo alterações, dando especial ênfase a diferentes aspetos. Na tabela que se pode ver na página seguinte (Tabela 3), iremos colocar as principais teorias *clássicas* e as *pós-modernas*. As teorias pós-modernistas acabaram com a ideia, veiculada pelas primeiras, de que existia uma base de conhecimentos estáveis sobre os quais se podia estabelecer uma prática de liderança. Vieram mostrar que não há certezas nem existe a melhor ou a única forma de fazer as coisas, existem apenas “práticas” de preparação e perspetivas/visões/pontos de vista sobre liderança e sobre liderar. Mostram os limites da ciência.

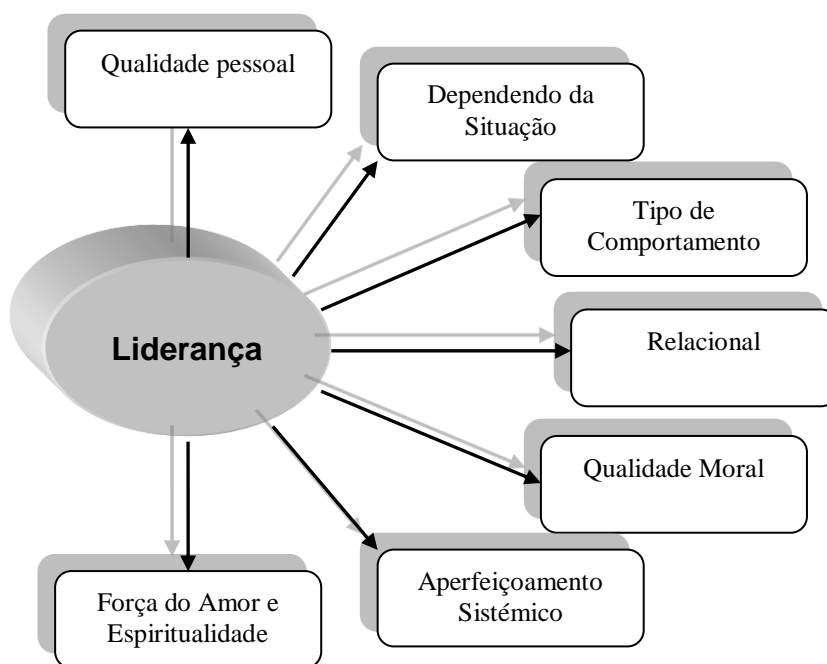
Tabela 3 - Teorias de Liderança

Teorias de Liderança			
Clássicas	<b>1. Teoria dos Traços Pessoais</b>	Tónica nas características e personalidade do líder. Nasce-se líder. <i>O que o líder é.</i>	
	<b>2. Teorias Comportamentais</b>	Centra-se nos comportamentos do líder. <i>O que o líder faz.</i>	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Teoria Psicodinâmica e Psicanalítica</i></li> <li>• <i>Teoria dos Dois Fatores de Liderança</i></li> </ul>	
	<b>3. Teoria Situacional</b>	Estuda os contextos ambientais que promovem a emergência do líder.	
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Teoria das Circunstâncias Pessoais</i></li> <li>• <i>Teoria da Contingência</i></li> <li>• <i>Teoria de Interação</i></li> <li>• <i>Teoria da Abordagem da Liderança Gerencial</i></li> <li>• <i>Teoria Política</i></li> <li>• <i>Teoria da Mudança Reforçada</i></li> <li>• <i>Teoria do Caminho para o sucesso</i></li> <li>• <i>Teoria das Trocas Líder-Membro (Teoria da Díade de Ligação Vertical)</i></li> <li>• <i>Teoria da Liderança Democrática e Participativa</i></li> <li>• <i>Teoria da Liderança de Equipa</i></li> <li>• <i>Teoria Crítica</i></li> <li>• <i>Teoria Transaccional</i></li> </ul>	
	Pós- Modernas	<b>4. Teoria da Liderança Carismática</b>	Identifica o carisma como uma característica pessoal que dá aos líderes uma excepcional influência sobre os outros.
		<b>5. Teoria da Liderança Simbólica</b>	Envolve os sinais para os outros sobre o que é importante na organização.
		<b>6. Teoria da Liderança Transformacional</b>	Os líderes tentam mudar e transformar os indivíduos - conduzindo os outros e a si próprios para um nível superior de motivação e desempenho.
		<b>7. Teoria da Liderança Feminista</b>	Baseia-se nas características de género; as formas como as mulheres respondem à liderança.
		<b>8. Teoria da Liderança Cultural</b>	As organizações são vistas como entidades culturais em que, o significado de comportamento é mais importante do que o próprio comportamento em si.

Tabela de elaboração própria a partir da leitura de English (2006), Vol. 2

Se, inicialmente se começou por acreditar que se nascia líder, o que significa que esta era uma atividade destinada a poucos e que não poderia ser ensinada ou aprendida, tornando os seus detentores em ‘grandes homens’, pessoas ‘especiais’, atualmente acredita-se que a liderança é um caleidoscópio de conhecimentos, emoções, perceções, que cada pessoa organiza à sua maneira mas, com peças fornecidas pelas várias teorias. Vista desta forma, a liderança pode ser ensinada e aprendida, apesar de haver pessoas com capacidades extraordinárias, autênticos líderes natos mas que, também eles, necessitam ter conhecimentos para poderem rentabilizar ao máximo essas capacidades.

Os vários estudos sobre liderança focam-se em sete temas (Figura 13).



**Figura 13 - Visões de Liderança**

Figura de elaboração própria a partir da leitura de English (2006)

Atualmente, atribui-se um lugar de destaque à Inteligência Emocional (IE), nos estudos sobre liderança. Goleman, Boyatzis e McKee (2002) sublinham essa importância chegando a dizer que, a IE ajuda mais do que o Coeficiente de Inteligência. A explicação dos autores, baseia-se nos avanços da neurocirurgia que vê o sistema límbico (centro das emoções) como um sistema aberto natural que, por isso mesmo, depende em larga escala de fontes externas para se autocontrolar.

Mas o que se entende por IE? Os autores acima mencionados, definem-na como a forma “como os líderes lidam com eles próprios e com as suas relações” (p. 6). Para Bateman e Snell (2008) são, “as competências de se auto entender, auto gerenciar e liderar eficazmente os outros” (p. 27). Uma das competências fundamentais da IE é a empatia, que Goleman, Boyatzis e McKee (2002), consideram ser o que todos os liderados procuram num líder.

A liderança pode assumir diferentes formas, tendo em conta o líder que a exerce. Uma vez que, o nosso estudo se reporta à escola enquanto organização, iremos apenas referir as formas de liderança escolar (Tabela 4).

Tabela 4 - Formas de liderança escolar e respetivas características

Formas de Liderança Escolar	Características
<b>Liderança Complexa</b>	<p>Papel da liderança no aparecimento de ideias entre as redes neuronais de agentes interativos, interdependentes. Permite a interação e promove interdependências. Deriva da teoria do caos. Antes de teoria do caos, assumia-se que o comportamento dinâmico era ou aleatório (portanto, de pouco interesse) ou estável.</p> <p>O Líder motiva a ação com tensão adaptativa (qualquer pressão que empurra um sistema para a execução das tarefas); afeta recursos, para apoiar e promover a dinâmica de redes; trabalha para construir redes externas com os clientes, outras organizações educativas, fornecedores, agências comunitárias, etc.</p>
<b>Liderança Discricionária</b>	<p>É sinónimo de exercício criterioso do poder. Enfatiza a natureza dos valores, fatores situacionais, características organizacionais, comportamento ou necessidades dos participantes, busca fins, e procura tipos de liderança.</p> <p>O Líder usa o poder, geralmente autoridade, para alcançar os resultados desejados de forma eficaz e eficiente. Costuma ter um vasto repertório de atributos de liderança e estilos que pode usar, varia a sua liderança em função da situação em que atua.</p>
<b>Liderança Distribuída</b>	<p>Compartilhada por vários indivíduos a diferentes níveis da organização escolar, em vez de estar centrada numa única pessoa.</p> <p>O papel do Líder é manter as diferentes partes unidas e manter um relacionamento produtivo entre os vários atores.</p>
<b>Liderança Participativa</b>	<p>Grau de participação subordinada no processo de tomada de decisão.</p> <p>O Líder procura envolver outras pessoas no processo de decisão; fornece orientação, informação, recursos e facilita a formação de grupos.</p>
<b>Liderança Situacional</b>	<p>Baseia-se na análise e relação comportamental dos líderes para com os subordinados e na estrutura inicial ou tarefa comportamental dos líderes e como as suas funções estão definidas e estruturadas.</p> <p>O Líder demonstra flexibilidade na determinação e uso de um estilo de liderança adequado para atender às necessidades dos seus seguidores e às suas situações de trabalho. Isto é feito através de escolhas conscientes entre comportamentos diretivos e de apoio para alcançar os resultados desejados (dependendo da disponibilidade ou nível de maturidade das pessoas que tenta influenciar).</p>
<b>Liderança Espiritual</b>	<p>Inclui três elementos: conetividade e construção de relações; o anseio pela criação de sentidos e propósitos que sejam partes coerentes da experiência humana; dimensão ética e moral da administração escolar.</p> <p>O Líder compele a comunidade escolar a adotar a ética e moral de uma agenda de justiça social, juntamente com as responsabilidades académicas da escola.</p>
<b>Liderança Orientada para o Sistema</b>	<p>Vê a organização como um todo (símbolos, valores culturais, estruturas formais, meio ambiente) e permite que os membros da organização se concentrem nos fatores chave e recursos para melhorar o desempenho.</p> <p>O Líder procura informação externa, a partir das partes interessadas, e interna, de funcionários e alunos assim como ter conhecimento da pesquisa educacional e das tendências sociais.</p>
<b>Liderança Orientada para a Tarefa</b>	<p>Concentra-se no alcance de metas.</p> <p>O Líder está atento à produção e à realização. Define o papel dos outros, explica o que fazer e porquê, estabelece padrões bem definidos da organização e canais de comunicação, e determina as formas de realizar as tarefas. É mais propenso a manter a distância e a ser indiferente.</p>

Tabela de elaboração própria a partir da leitura de English (2006), Vol. 2

Não poderíamos deixar de referir que na escola existe uma liderança formal, legalmente definida e atribuída a alguns atores, a par de uma liderança informal, que transforma alguns atores sem papel atribuído e, por isso mesmo predestinados a meros figurantes, em autênticos protagonistas. Um líder que, quase todos, parecem esquecer de mencionar, é o professor. A **liderança docente** é aquela que, embora não sendo reconhecida e não tendo visibilidade, está na primeira linha da organização escolar. Numa única aula, o professor adota várias formas de liderança, vestindo a pele de todos os tipos de líder para resolver as situações com as quais é confrontado, resolve conflitos, toma decisões num curto espaço de tempo, afeta e é afetado pelos alunos que tem à sua frente.

English (2006) afirma que, existem muitas definições de liderança docente mas que todas têm em comum uma visão alargada da contribuição dos professores para a escola, através de atividades de liderança e esforços para além dos limites da sala de aula. A liderança docente formal, inclui a função de Coordenador de Departamento e liderança de equipas de trabalho, por exemplo. Já as funções informais, incluem as alterações ao currículo, a colaboração na elaboração de turmas ou do regulamento interno ou a ajuda na integração de novos professores, entre outras. Segundo o referido autor, atualmente assiste-se a uma reconceptualização da liderança docente que tem sido relacionada com outros conceitos como:

- **Liderança distributiva**

- Reconhece a ideia de que a liderança é fluída, emergente e pode ser exibida por qualquer um na organização;
- Esclarece a liderança como um processo interativo e pessoal de criação de significados que são uma constante entre os membros da organização.

- **Comunidades profissionais que aprendem**

- Estas comunidades introduzem na escola três temáticas: profissionalismo, aprendizagem organizacional e relações pessoais.

O mesmo autor, acima citado, reconhece que a liderança docente pode “muito provavelmente facilitar os esforços de reforma voltados para um melhor desempenho dos alunos e a programação de uma escola de qualidade” (p. 585).

## 7.2. Estilos de liderança

Se existem tantas teorias sobre liderança, existem também vários estilos de liderança. Fullan (2003) faz referência a seis estilos de liderança, segundo Goleman: **coercivo**, que exige concordância direta; **autoritário**, mobiliza as pessoas em torno de uma visão; **paternalista**, alia harmonia e constrói laços emocionais; **democrático**, procura o consenso através da participação; **modelo**, estabelece elevados níveis de performance; **treinador**, prepara as pessoas para o futuro.

Verificou-se que, dois dos estilos anteriormente referidos, têm um impacto negativo no ambiente de trabalho e na performance dos liderados: o **autoritário** (uma vez que as pessoas se ressentem e oferecem resistência) e o **modelo** (as pessoas sentem-se oprimidas e não resistem à pressão). Todos os outros estilos criam um impacto positivo.

Ainda de acordo com o mesmo autor, os líderes devem combinar estilos e não usar apenas um deles, a opção pelo estilo de liderança depende da situação e dos seus colaboradores. “O ideal seria que os líderes tivessem boas ideias e as soubessem apresentar bem (o elemento autoritário) procurando, ao mesmo tempo, identificar e ouvir os céticos (aspeto de liderança democrática). É, por isso necessário tentar construir bons relacionamentos (serem paternalistas) mesmo com aqueles em quem não se pode confiar” (p. 49).

Chiavenato (2004) refere que a teoria mais conhecida é a dos três estilos de liderança: autoritário, liberal e democrático. Apesar das vantagens e desvantagens da utilização de cada um deles, também este autor considera que não existe o estilo melhor, o único, “o desafio da liderança é saber quando aplicar qual estilo, com quem e em que circunstâncias e atividades” (p. 125).

A Encyclopedia of Education Leadership and Administration (2006) utiliza uma tipologia de três estilos de liderança que, pela mais-valia que lhe reconhecemos, apresentaremos de seguida (Tabela 5).

Tabela 5 - Estilos de liderança e respectivas características

Estilos de Liderança	Características
<b>Líder Autoritário</b>	<p>Uso de táticas coercivas para fazer cumprir regras; usa a astúcia maquiavélica para manipular as pessoas e tomar decisões e para recompensar a lealdade em vez do mérito.</p> <p>Enfatiza a objetividade no local de trabalho, é insensível aos problemas humanos, à raça e género e não demonstra afetividade em relação aos funcionários.</p> <p>É o estilo utilizado quando o foco está nos altos resultados escolares.</p>
<b>Líder Participativo</b>	<p>Conceito de equipa colegial.</p> <p>Leva à delegação e à comunicação sobre objetivos, processos de realização de objetivos, respeito pela diversidade nos membros da equipa e no esforço coletivo para procurar qualidade em cada tarefa e produto final.</p> <p>Traz uma atmosfera familiar ao local de trabalho e cria respeito pela contribuição de cada um.</p>
<b>Líder Transformacional</b>	<p>Demonstra o “elixir do entendimento humano”. Cria um ambiente onde todos têm a possibilidade de realizar as suas maiores necessidades e tornar-se um membro de uma comunidade educativa produtiva.</p> <p>São servidores das outras pessoas e guiam-nas na criação e adoção de uma visão da organização que inspira e gera um desempenho superior e cria um sistema de crenças de integridade, uma causa além de si mesmo, diversidade de pensamento e inclusão para todas as raças e géneros.</p>

Tabela de elaboração própria a partir da leitura de English (2006). Vol. 2

A mesma referência bibliográfica diz que, o líder transformacional é um estilo que inclui a liderança moral, condução com amor e liderança espiritual. A **liderança moral** baseia-se na dignidade e respeito pelos direitos dos outros para a autodeterminação, dentro dos limites morais da organização. **Condução com amor**, vai além da liderança com coração, alma e moralidade, movendo-se para o conceito de amor, na tentativa de alcançar as lições dos grandes líderes da história. Um tipo de amor altruísta, amor pelos mal-amados, amor que subjuga a animosidade nas escolas. Ligada está também a **liderança para a justiça social**, a certeza de que todos são ouvidos e de guiar o Diretor e os professores no seu esforço de conduzir a escola para uma maior inclusão, equidade e justiça. A espiritualidade é fundamental neste tipo de liderança. Ignorar os fracassos das crianças e as injustiças e culpar a criança ou a família, é uma liderança sem alma. A **liderança espiritual** consiste em encorajar os outros a procurar a visão mais elevada, atingir os maiores esforços humanos e, servir antes de ser servido.

Este seria o estilo de liderança que mais se adequaria à inclusão, tendo em conta os princípios apresentados. No entanto, outros podem ser recombinaados, reinventados ou criados para responder a cada situação específica até porque, como tão bem refere Fullan (2003), “liderar numa cultura de mudança significa criar uma cultura (não apenas uma estrutura) de mudança. Não significa adotar inovações, umas atrás das outras; significa gerar essa

capacidade de procurar, avaliar de forma crítica e incorporar seletivamente novas ideias e práticas – constantemente, tanto de dentro da organização como fora dela” (p. 51).

Todos estes estilos de liderança podem ser, e são, usados não apenas pelos líderes de topo como pelos líderes intermédios e por todos os professores. Esta nossa insistência em evidenciar o **professor**, prende-se com o facto de toda e qualquer mudança depender, na escola, da capacidade de entrega e do apoio desse líder de primeira linha. Ele é o ator mais qualificado para adotar novas formas de fazer as coisas, ele conhece a realidade e contacta diretamente com o público escolar. As suas potencialidades práticas ultrapassam, em muito, as do *expert* ou perito que se limita a expor teorias sem, em muitos casos, ter um conhecimento exato das práticas e da vida da organização escolar do ensino básico e secundário.

### 7.3. Liderança Intermédia

Maxwell (2011) afirma que “99% da liderança ocorre não do topo mas do meio da organização” (p. 1), de onde se depreende a importância cada vez mais reconhecida, por este tipo de liderança. O mesmo autor faz uma listagem de alguns mitos acerca da ideia de que só é possível liderar, quando se tem um lugar de topo, ideia que é necessário desmistificar para que se entenda que **todos** na organização podem liderar (Figura 14).



**Figura 14 - Mitos de liderar uma organização, a partir do meio**  
Figura de elaboração própria a partir da leitura de Maxwell (2011)

Smith (2011) diz que, “os líderes intermédios são os construtores da pirâmide humana, trabalhando em conjunto para construir uma plataforma sólida que alcance o topo e a base. Desafiam as expectativas, providenciam apoio para os outros e revelam elevados níveis de interdependência” (p. 5). Estes líderes estão numa posição privilegiada para estabelecer contactos e parcerias com o topo e com a base, para intermediar os conflitos, estabelecer vias de comunicação e ajudar a definir estratégias de atuação.

Na mesma senda Blandford (2006) afirma que, um líder intermédio, “desenvolve o conhecimento e a compreensão, as competências e aptidões dos colegas” (p. 4). O seu trabalho implica o trabalho em conjunto, colaborativo, aplicando práticas e políticas que proporcionem um ambiente propício para aprender. A autora considera que o líder intermédio tem um “papel híbrido” (p. 5) já que é e atua, simultaneamente, como professor, líder e membro da equipa. Afirma ainda que é essencial que o líder intermédio conheça o seu papel, a sua equipa e os seus liderados, para que possa desenvolver um bom trabalho.

## Capítulo II. A organização escolar portuguesa

“A coexistência, no mesmo estabelecimento de ensino, de diversas lógicas formativas a que correspondem distintos públicos escolares, a fragmentação progressiva da organização - escola por via da sua integração em mega agrupamentos, a intensificação dos mecanismos de regulação sobre os resultados escolares, constituem apenas alguns fatores que induziram no tempo profundas alterações nas culturas organizacionais das escolas. Perante a inegável diversidade de culturas e identidades (intra e inter organizacionais) construídas ao longo da trajetória histórica de cada estabelecimento de ensino, preconiza-se uma configuração estrutural assente num único *rostro* – o Diretor da escola/agrupamento. Numa altura em que a instituição escola alcança níveis de sofisticação inéditos, entende-se que a solução passará pela implementação de uma liderança unipessoal. Contudo, este novo *rostro*, erguido do paradigma da *nova gestão* escolar, defronta-se com as múltiplas *caras* das escolas públicas, cada vez mais  *mascaradas* face à imposição de um modelo de liderança unidimensional.”

Torres, 2010

### 1. Modelo de organização da escola portuguesa

A forma como a liderança e a gestão da escola é entendida e exercida, tem sofrido várias mudanças ao longo das últimas décadas. Através de uma Tabela tentaremos, de forma sucinta, referir a principal legislação produzida no que concerne a esta temática (Tabela 6).

Tabela 6 - A gestão das escolas portuguesas através da legislação

Legislação	Principais Características
Até 25 de Abril de 1974	<b>Centralismo burocrático</b> - tudo dependia do Ministério da Educação: <ul style="list-style-type: none"><li>- A educação estava ao serviço do regime, veiculava a ideologia do Estado;</li><li>- Nomeação dos Reitores e dos Diretores das escolas pelo Ministro da Educação;</li><li>- Liderança autoritária;</li><li>- Prática docente repressiva;</li><li>- Não havia grupos de participação nas escolas.</li></ul>
<b>Decreto-Lei n.º 176/74</b> , de 29 de Abril	- Os Reitores e Diretores são substituídos por Comissões de Gestão.
<b>Decreto-Lei n.º 221/74</b> , de 27 de Maio	- Legaliza o processo de eleição das Comissões de Gestão e regulamenta o seu funcionamento.
<b>Decreto-Lei n.º 735-A/74</b> , de 21 de Dezembro	- A Comissão de Gestão é substituída por um Conselho Diretivo constituído por representantes do pessoal docente, dos alunos (apenas nas escolas secundárias), do pessoal administrativo e auxiliar. O modelo é transitório e fortemente contestado.

<b>Modelo Colegial e Democrático</b>	<b>1974-1976</b>	<b>Modelo de Auto Gestão das Escolas</b> – o poder estava dentro das escolas: - Tudo era decidido nas Reuniões Gerais de Alunos e nas Reuniões Gerais de Professores (democracia direta).
	<b>Decreto-Lei 769-A/76,</b> de 23 de Outubro	<b>Modelo de Gestão Democrático das Escolas</b> (continuidade do Decreto-Lei nº735-A/74): - Cria os <b>Conselhos Diretivos</b> , compostos por 3 a 5 professores, 2 representantes dos alunos e 1 representante do pessoal não docente, todos eleitos pelos respetivos pares; - Qualquer professor profissionalizado pode ser eleito Presidente do Conselho Diretivo; - A administração continua centralizada no ME ficando a gestão das escolas a cargo dos professores; - Não permite uma liderança forte, as decisões são tomadas de forma coletiva.
	<b>Decreto-Lei n.º 172/91,</b> de 10 de Maio	<b>Regime experimental</b> , aplicado em 50 escolas: - Cria o cargo de <b>Diretor Executivo</b> (órgão de gestão unipessoal) e o Conselho de Escola (controlado pelos professores que constituíam mais de 50% dos representantes), que era o principal órgão de gestão da escola; - O Diretor Executivo devia ser um professor profissionalizado, poderia não ser da escola, com experiência de ensino e formação específica em gestão escolar.
	<b>Decreto-Lei n.º115 A/98,</b> de 4 de Maio	Implementa o <b>novo regime de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e Agrupamentos</b> : - Cria os <b>Conselhos Executivos</b> ou Diretores (opção da Escola). O Presidente deve ter experiência profissional de 5 anos, ser do quadro de nomeação definitiva, a exercer na escola, ter formação na área ou experiência em gestão; - O Presidente do Conselho Executivo está dependente das decisões do ME; - O principal órgão é a Assembleia de Escola (órgão colegial).
<b>Modelo Unipessoal e Profissionalizado</b>	<b>Decreto-Lei n.º 75/2008,</b> de 22 de Abril	- A gestão da escola é centrada na figura do <b>Diretor</b> (órgão unipessoal); - Os candidatos a Diretor têm de apresentar um projeto de intervenção para a escola onde se estão a candidatar; - O Diretor é eleito pelo <b>Conselho Geral</b> (órgão de direção estratégica da escola), onde os professores não detêm a maioria.
	<b>Decreto-Lei n.º224/2009,</b> de 11 de Setembro	1.ª Alteração ao D.L. n.º 75/2008 - Alterações ao nível das carreiras do pessoal não docente.
	<b>Decreto-Lei n.º 137/2012,</b> de 2 de Julho	2.ª Alteração ao D.L. n.º 75/2008 - Reajustamento no processo eleitoral do Diretor (reforço da exigência dos requisitos para o exercício da função); - Responsabilização no exercício dos cargos de direção, gestão e gestão intermédia; - Nova constituição do Conselho Pedagógico (constituído exclusivamente por docentes e passa de 15 a 17 elementos); - Alteração na definição de Coordenadores de Departamento que passam a ser propostos pelo Diretor e eleitos pelo respetivo Departamento; - Reforço da autoavaliação e da avaliação externa.

Tabela de elaboração própria

Com a **Revolução de Abril de 1974** assiste-se a uma democratização das estruturas de gestão da escola, que passa a ter três órgãos, todos eles colegiais: o Conselho Diretivo; o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Apesar desta democratização, existe um

“caráter representativo” (Ventura, Castanheira e Costa, 2006, p. 129) do Conselho Diretivo em relação ao Ministério da Educação.

Em 1986, a **Lei de Bases do Sistema Educativo**, vem reiterar o modelo de gestão colegial (Cap. VI, Art.º 45.º), mas refere também a necessidade de descentralização (CAP. I, Art.º 3.º, alínea g).

Com o **Decreto-Lei n.º 172/91**, de 10 de Maio, há uma primeira tentativa para alterar a gestão da escola, entregando-a a um Diretor Executivo, órgão unipessoal, que deveria ter formação na área da gestão, e um Conselho de Escola, órgão colegial, principal órgão de gestão e que elegia o Diretor Executivo. Os órgãos de gestão das escolas, passaram desta forma a ser: o Conselho de Escola; o Diretor Executivo; o Conselho Administrativo e o Conselho Pedagógico. Este regime limitou-se a ser experimental e foi contestado pelos sindicatos de professores, que consideravam que os docentes e a escola estavam a perder a participação democrática ganha com a Revolução de Abril. No entanto, as ideias aí constantes voltarão a ver a luz do dia, 17 anos depois.

Com a aprovação do **Decreto-Lei 115-A/98**, de 4 de Maio, vai-se recuperar a gestão colegial através do Conselho Executivo (a opção do Diretor, a cargo da escola, não tem adeptos e parece desaparecer da ‘lei informal’). Para além deste, temos como órgãos de gestão: a Assembleia (órgão de participação e representação da comunidade educativa); o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo. Todos os órgãos de gestão intermédia eram resultado de eleição democrática. Este documento legal apela: à iniciativa e participação locais, criando os Conselhos Locais de Educação (Art.º 2.º); à autonomia (Art.º 3.º) e à constituição de agrupamentos de escolas (Art.º 5.º e 6.º).

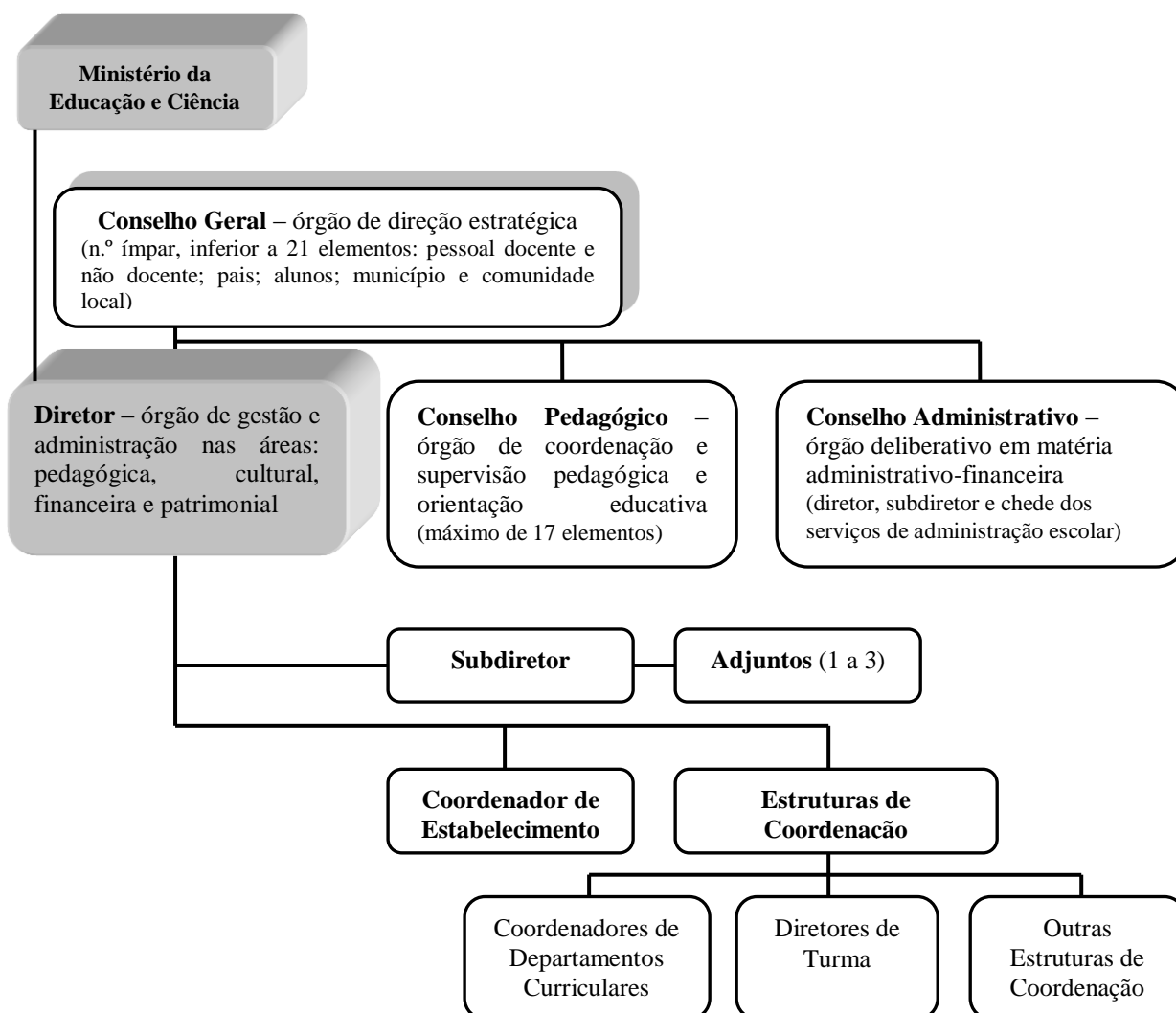
Após a entrada em vigor do **Decreto-Lei n.º 75/2008**, de 22 de Abril, a escola assiste à introdução de alterações profundas, no regime jurídico de autonomia, administração e gestão. Este normativo legal identifica **três objetivos** primordiais a que deve responder:

- 1.º *Reforçar a participação das famílias e comunidades* na direção estratégica dos estabelecimentos de ensino. No sentido de dar resposta a esta necessidade cria o **Conselho Geral** (órgão colegial de direção e principal órgão de gestão das escolas) onde está representada toda a comunidade educativa e a comunidade local e onde os professores têm uma participação minoritária.
- 2.º *Reforçar as lideranças* das escolas. Para isso vai recuperar o cargo de gestão de poder unipessoal, já anteriormente experimentado através do Decreto-Lei n.º 172/91, centrado na figura do **Diretor** a quem é confiada a gestão das áreas: cultural, patrimonial, administrativa, financeira e pedagógica, assumindo a presidência do

Conselho Pedagógico e tendo o poder de designar a sua equipa, assim como, os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica. Responde perante o Conselho Geral que o elege.

- 3.º O reforço da autonomia das escolas. Reforço esse, só possível, através da **prestação de contas** e pelo desenvolvimento de um **sistema de autoavaliação e de avaliação externa**.

Optámos por apresentar o organograma (Figura 15) que resulta do atual modelo de gestão das escolas portuguesas.



**Figura 15 - Organograma da Gestão Escolar, segundo o Decreto-Lei n.º 75/2008 e posteriores alterações**  
Figura de elaboração própria

Com este normativo, deixou-se definitivamente a gestão democrática e participativa dos professores na administração e gestão das escolas. A verdade é que, a gestão escolar,

sempre foi um conceito um pouco difuso já que, habitualmente, os professores não viam o Presidente do Conselho Executivo como um seu superior hierárquico mas como um seu igual, como tão bem refere Silva (2007) “na administração das escolas portuguesas a liderança é uma prática envergonhada imersa num mar de igualitarismo” (p. 11). Essa relação criava, por vezes, algum mau estar que limitava uma ação mais assertiva por parte dos órgãos de gestão. No entanto, o atual modelo de gestão, concentra um poder demasiado extenso nas mãos de uma única pessoa, o que contraria os mais recentes estudos efetuados na área da liderança e da gestão e que apelam a uma gestão democrática, colaborativa e partilhada. É claro que, o Gestor de Topo poderá fazê-lo, delegando funções e atendendo à opinião de toda a comunidade educativa mas, depende da sua vontade e da sua conceção de liderança.

O Líder tem assim de ter, um projeto muito claro para aplicar na escola, escolher a sua equipa (subdiretor e adjuntos) e propor os gestores intermédios tentando que partilham dos seus valores e crenças, construir uma cultura de escola forte, atenta à diferença e aberta a novas ideias e saber ouvir todos os elementos da organização que dirige. No caso dos agrupamentos de escola, o Líder, terá de desenvolver linhas de comunicação que permitam sanar divergências e construir uma ponte para um futuro conjunto, não livre de conflito já que, este é algo natural, mas livre de travões às mudanças.

Ao lado do gestor de topo encontramos, os órgãos de gestão intermédia, constituídos pelas estruturas de Coordenação: Coordenadores de Estabelecimento; Coordenadores de Ciclo; Coordenadores de Departamentos Curriculares; Coordenadores de Diretores de Turma; Coordenadores dos Apoios Educativos; Coordenador do Desporto Escolar; Coordenador da Educação Especial, etc. Todos estes gestores intermédios, que eram encontrados através de eleição entre os seus pares, passaram a ser designados pelo Diretor (Decreto-Lei n.º 75/2008, Art.º 20.º, alíneas e) e f)). Com as recentes alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho o Diretor propõe três docentes, que obedeçam a determinados requisitos (Art.º 43º, pontos 5 e 6) e, o DC irá eleger um deles. Esta alteração, visa reforçar “os requisitos de formação, bem como a legitimidade eleitoral do coordenador de departamento” e é justificada, no preâmbulo do referido normativo legal, “atendendo à sua importância na organização escolar, e em particular na avaliação do desempenho docente”.

O MEC acaba por reconhecer a importância das estruturas de liderança intermédia na dinâmica e funcionamento da organização escolar e da necessidade de reconhecimento dessas lideranças pelos seus pares, pelos seus mais diretos colaboradores. A participação na escolha implica uma maior aceitação e predisposição para o trabalho colaborativo, conferindo uma legitimidade e autoridade acrescida a estes líderes. No que concerne ao aspeto democrático,

ele está limitado quer pelos requisitos exigidos quer em relação ao número a propor quer inclusivamente pelo facto de o Diretor poder exonerar a qualquer momento estes líderes “por decreto fundamentado, após consulta ao respetivo departamento” (Art.º 43º, ponto 10). Trata-se assim, de um modelo ‘semidemocrático’, de escolha de coordenadores de departamento.

As escolas têm que prestar atenção à avaliação externa dos alunos, através de exames nacionais dos 6.º, 9.º, 11.º e 12.º anos que, nas palavras do próprio MEC é “reconhecidamente, em qualquer sistema de ensino, uma componente fundamental e indissociável do processo de ensino e a aprendizagem dos alunos” (Despacho Normativo n.º 6/2012). Assim, a escola portuguesa tem, neste momento, avaliação externa através de:

- a) Provas de aferição do 1.º ciclo;
- b) Provas finais dos 2.º e 3.º ciclos, a Português e Matemática;
- c) Exames finais Nacionais do Ensino Secundário;
- d) Exames a nível de Escola Equivalentes aos Nacionais;
- e) Exames/Provas de Equivalência à Frequência dos 2.º e 3.º Ciclos e Secundário (11.º e 12.º anos).

De acordo com o Despacho Normativo n.º 6/2012, de 10 de Abril, apenas os alunos com Currículo Específico Individual (CEI), não realizam os exames de Português e de Matemática e podem frequentar o ensino secundário com um CEI. No entanto, não terão o diploma de conclusão do nível secundário de educação (ponto 43.2). No ponto 47.1 o dispositivo legal frisa que “excepcionalmente” este ano letivo os alunos com NEE de carácter permanente do domínio cognitivo, podem realizar exame a nível de escola para conclusão do 3.º ciclo, sob proposta do Conselho de Turma (CT), podendo os alunos prosseguir estudos de nível secundário. Se isto é uma disposição transitória de carácter excepcional significa que, a partir do próximo ano letivo, todos os alunos com NEE de carácter permanente **terão** de realizar os exames nacionais de Português e de Matemática.

Kauffman (2003) considera que “os professores e os administradores têm a obrigação moral de reconhecer o facto de que muitos alunos de educação especial não deviam ser obrigados a realizar exames estatais de competências” (p. 177). Esta convicção prende-se com o facto de que, os programas educativos foram elaborados para o aluno-modelo e testarem competências que, muitos dos alunos com NEE não conseguem atingir pelo que, submetê-los a exame será uma ‘crueldade’. O mesmo autor afirma ainda que, alguns dos alunos com NEE “necessitam de aprender coisas diferentes das do currículo-padrão e não unicamente aprender esse currículo de forma diferente ou num local diferente” (Kauffman, 2003, p.188).

Os alunos que frequentam o ensino secundário, terão de realizar os exames necessários nos 11.º e 12.º anos nos cursos científico-humanísticos. Os casos excepcionais, referidos no Despacho Normativo n.º 6/2012, de 10 de Abril, incluem os alunos cegos, com baixa visão, surdos severos ou profundos ou com limitações motoras graves. A estes alunos o MEC, permite a realização de exames a nível de escola mas, nesse caso, apenas para obtenção do diploma de conclusão do ensino secundário, não permitindo a sua candidatura ao ensino superior (ponto 49.2).

Mas a avaliação externa não se limita aos alunos, ela é também feita às próprias escolas. E estas, por sua vez, avaliam o desempenho do pessoal docente e do pessoal não docente.

Um dos aspetos mais notórios na organização escolar e, já referido anteriormente, é a dicotomia entre o centralismo e a autonomia. Se o Decreto-Lei n.º 115-A/98, consubstancia a autonomia e se refere à possibilidade de contratos de autonomia por parte das escolas com o Ministério da Educação, por outro vai mais tarde e sem que aquele normativo o preveja, fazer depender esses contratos da avaliação externa das escolas. O atual modelo de gestão vem legalizar essa ‘presunção’ no ponto 4 do art.º 9.º. As novas alterações ao Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, vem reforçar essa ideia ao indicar como um requisito para a apresentação de propostas de contratos de autonomia, “a conclusão do procedimento de avaliação externa nos termos da lei” (Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, Art.º 57, ponto 3, alínea b).

A autonomia fica limitada pela excessiva burocratização e dependência vertical do aparelho central do Estado. A própria lei que regula o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário refere, claramente, como deveres específicos do Diretor: **cumprir e fazer cumprir** as orientações da administração educativa; manter **permanentemente** informada a administração educativa através da via hierárquica competente, sobre todas as questões relevantes ao serviço (Art.º 29, alíneas a) e b)). Isto em nada se assemelha a autonomia, mas sim a um controlo apertado por parte do poder central, que continua a usar um modelo burocrático até para a circulação de informação dentro das suas estruturas. No art.º 35.º a mesma lei atribui-se o poder de, ‘a qualquer momento’, dissolver os órgãos de direção e gestão das escolas em consequência de uma avaliação externa ou de uma inspeção ‘que comprovem prejuízo manifesto para o serviço público ou manifesta degradação ou perturbação da gestão’.

Uma outra questão que é atualmente debatida em meio escolar, é a formação de mega agrupamentos (Tabela 7). A constituição de agrupamentos, referida no Decreto-Lei n.º 115-A/98, deu lugar aos mega agrupamentos verticais que imensos problemas têm trazido à orgânica escolar. Criados, artificialmente, pelo poder central e não devido às necessidades ou desejos das escolas envolvidas, criaram constrangimentos de diversa ordem e dificultaram a ação do Gestor de Topo (distam vários quilómetros entre si, as escolas agrupadas; os órgãos de gestão estão sediados numa escola, deixando as restantes em situação de ‘orfandade’, especialmente aquelas onde não existe um Coordenador de Estabelecimento; dificultam a circulação de informação; não contribuem para o trabalho colaborativo entre os docentes; no fundo, são apenas a soma de algumas escolas e não um conjunto organizacional coerente e coeso).

**Tabela 7 - A reorganização da Rede Escolar em direção à associação de escolas**

<b>Legislação</b>	<b>Principais Características</b>
<b>Decreto-lei n.º 46/85,</b> de 22 de Fevereiro	Cria as Escolas Secundárias com 3.º Ciclo.
<b>Lei n.º 48/86,</b> de 14 de Outubro Lei de Bases do Sistema Educativo	<b>Art.º 40.º</b> (estabelecimentos de educação e ensino), onde no <b>ponto 2</b> se pode ler “O ensino básico é realizado em estabelecimentos com tipologias diversas que abarcam a totalidade ou parte dos ciclos que o constituem, podendo, por necessidade de racionalização de recursos, ser ainda realizado neles o ensino secundário”.
<b>Despacho Conjunto 28/SERE/SEAM/88,</b> de 30 de Junho	Define os princípios gerais da planificação da rede escolar, incluindo a possibilidade da constituição de Agrupamentos Horizontais, que podiam agrupar escolas do 1.º ciclo ou combinar ciclos.
<b>Despacho Conjunto n.º 19/SERE/SEAM/90,</b> de 6 de Março	Criação, em regime de experiência pedagógica, de escolas básicas de 9 anos (EBI).
<b>Despacho n.º 33/ME/91</b>	Cria as Escolas Básicas Integradas.
<b>Decreto-Lei n.º 172/91,</b> de 10 de Maio	Através do art.º 5.º cria as áreas escolares, definidas como “grupo de estabelecimentos de educação pré – escolar e, ou, do 1º ciclo do ensino básico” (art.º 3.º).
<b>Despacho Normativo n.º 27/97,</b> de 2 de Junho	No art.º 2 faz-se referência ao reordenamento da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário prevendo-se a constituição de agrupamentos de escolas: horizontais (pré-escolar e 1.º ciclo) e verticais (pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º ciclos).
<b>Decreto-Lei n.º 314/97,</b> de 15 de Novembro	Formaliza a existência das escolas básicas integradas.
<b>Decreto-Lei n.º 115-A/98,</b> de 4 de Maio	Consagração, formal, dos Agrupamentos de Escolas.
<b>Despacho n.º 13 313/2003</b> (2ª série), de 8 de Julho	O Agrupamento Vertical passa a ser o modelo único.
<b>Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010,</b> de 14 de Junho	Cria Agrupamentos que incluem todos os níveis de ensino não superior, tendo em conta o alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos. Surgem os “mega agrupamentos”.

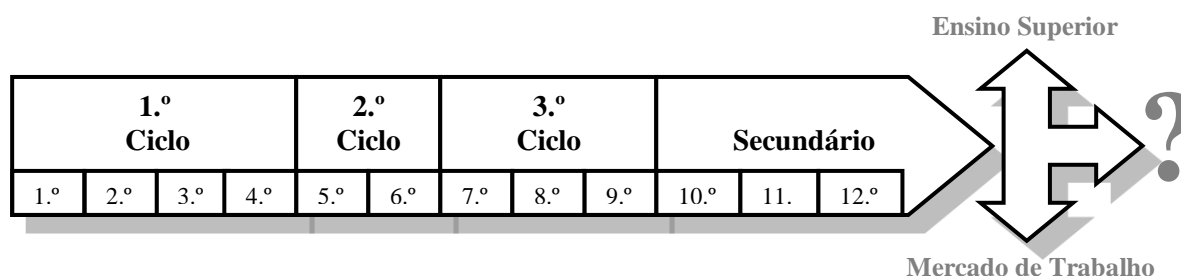
Tabela de elaboração própria

A estas dificuldades uma outra acresce: a do alargamento da escolaridade obrigatória de que falaremos a seguir.

## 2. Escolaridade Obrigatória

O sistema de ensino português está dividido em Educação Pré-Escolar; Educação Escolar, que engloba o Ensino Básico (1.º, 2.º e 3.º Ciclos), o Ensino Secundário e Ensino Superior. À exceção do Ensino Superior, todos os restantes níveis de ensino se encontram sob a alçada direta e apertada do MEC que define os currículos, as competências específicas e de final de ciclo, tipo e formas de avaliação, calendário escolar, tempos e espaços letivos, atribui os recursos financeiros, coloca os professores e decide do encerramento ou agrupamento de escolas.

Através de uma figura poderemos ter uma melhor visualização da divisão, por níveis, do sistema escolar obrigatório (Figura 16).



**Figura 16 - O sistema escolar obrigatório, em Portugal**

Figura de elaboração própria

A Lei de Bases do Sistema Educativo estabelece uma escolaridade obrigatória de nove anos (art.º 6.º) no entanto, através da **Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto**, a escolaridade foi alargada para os 12 anos, abrangendo as crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os 18 anos (art.º 2.º). Esta lei é também aplicável aos alunos integrados no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. A mesma lei institui a universalidade da Educação Pré-Escolar a partir dos cinco anos (art.º 4.º). Esta lei abrange todos os alunos que no ano letivo de 2009/10 se matricularam no 7.º ano de escolaridade, o que significa que, para o próximo ano letivo, chegarão ao 10.º ano, onde se manterão até concluírem o ensino secundário ou até atingirem os 18 anos.

A UNICEF (2011) identifica como um dos maiores desafios que se colocam, atualmente, o alargamento do ensino secundário a todos os alunos. Este nível de ensino é de

uma importância vital por duas razões: **(i)** faz a ligação entre o básico e o superior, **(ii)** liga o sistema escolar ao mercado de trabalho, ao determinar as áreas de formação dos futuros trabalhadores.

Nos últimos anos, o ensino primário e básico, têm sido ministrados a um número crescente de discentes, o que leva a um aumento da procura do secundário. Este nível de ensino é muito caro e não está disponível nos países subdesenvolvidos mas, é também, um nível onde as desistências batem recordes nos países desenvolvidos por razões que, vão desde o aumento do nível de exigência, ao tipo de ensino demasiado teórico e afastado da realidade, até aos problemas económicos que impedem os pais de pagar os materiais escolares. Alargar o secundário a todos os alunos é um desafio mundial. “Nos anos vindouros, expandir o ensino secundário será um fator chave para melhorar o desenvolvimento social e o crescimento económico” (UNICEF, 2011, p. 56).

A Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais na Europa (2003), reconhece a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário como uma das principais áreas de preocupação, identificando-a como um dos problemas a resolver, assim como, a formação insuficiente dos professores e as atitudes positivas dos professores face aos alunos com NEE. A mesma entidade enumera alguns problemas para o alargamento a estes alunos: **(i)** a falta de recursos disponíveis; **(ii)** a especificidade das disciplinas; **(iii)** a organização diferente deste nível de ensino; **(iv)** a distância entre os alunos com NEE e os seus pares (que se acentua nestas idades).

Aos problemas anteriormente referidos, nós acrescentaríamos outros como:

- a) O facto do ensino secundário estar vocacionado para o prosseguimento de estudos e, por isso, os alunos estarem sujeitos aos exames nacionais que não se compadecem com pedagogias individuais e centradas nos alunos;
- b) A importância que, a sociedade dá às notas dos exames, fazendo com que os pais procurem as escolas melhor classificadas no *ranking* nacional e com que as escolas recusem alunos que farão diminuir o seu sucesso. Por outro lado, estes pais não entendem e não aceitam, a existência de alunos na turma, que considerem que prejudicam as aprendizagens dos seus filhos;
- c) Oferta educativa limitada, em especial nos meios mais rurais, centralizada nos cursos científico-humanísticos e em alguns, poucos, cursos profissionais;
- d) As dificuldades que são manifestas nas transições entre ciclos “que são geralmente momentos em que as dificuldades crescem” (Capucha, Albuquerque e Estevão, 2009).

Capucha (2009), lista os principais conjuntos de fatores de abandono escolar precoce que vão desde: **(i)** a dominação cultural, **(ii)** o funcionamento do sistema e dos seus agentes, **(iii)** a relação entre emprego, escola e estratégias familiares/pessoais até **(iv)** aos grupos e comunidades com problemáticas específicas. Neste último conjunto inclui os alunos com “dificuldades especiais de aprendizagem, nomeadamente resultantes de limitações ao nível de funções ou estruturas do corpo” (p. 45), ou seja alunos com NEE.

Se, os alunos com NEE são um dos grupos **referenciados** de risco de abandono escolar precoce, as perguntas que se impõem são: o que foi feito desde 2009 no sentido de preparar as escolas para os acolher num nível de ensino mais exigente e distante do seu quotidiano (novos colegas, novos professores, novos espaços)? Se esta transição é bastante difícil para o aluno comum, sendo no 10.º ano que se verificam os mais elevados níveis de insucesso, como será para alunos que apresentam dificuldades acrescidas? Que tipo de formação está a ser proporcionada aos docentes do ensino secundário para os preparar para o trabalho com este novo tipo de alunos (ao qual não estão habituados)? Quais os recursos físicos e materiais que estão a ser disponibilizados para este alargamento?

Dados apresentados por Capucha (2009), referem que, dos alunos matriculados no ensino básico no ano letivo de 2007/08, 7% tinham 18 anos. Se isto acontecia quando a escolaridade obrigatória terminava aos 15 anos, o que poderá acontecer a partir do próximo ano letivo? Que medidas foram pensadas no sentido de tentar diminuir o elevado número de retenções e a consequente desmotivação dos alunos?

A formação de professores é um fator-chave para o sucesso dos alunos com NEE que frequentam a organização escolar. A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009) considera que, os docentes devem ser preparados na formação inicial, para trabalhar “na educação inclusiva” mas, a formação em serviço deve estar acessível a fim de lhes possibilitar desenvolver, “conhecimentos e competências para melhorar a prática, em contextos inclusivos” que incluem: **(i) diferenciação e resposta às diferentes necessidades** que, permita a um professor, prestar apoio individual na sala de aula; **(ii) trabalho colaborativo com pais e famílias;** **(iii) colaboração e trabalho em equipa** com outros professores bem como, com os serviços educacionais e profissionais dentro e fora da escola (p. 18). Esta formação “de todos os professores para a inclusão” também engloba os “momentos formativos de partilha” entre os professores dos vários níveis de ensino a fim de colaborarem na procura de soluções e na divulgação de práticas eficazes.

Capucha (2009), defende que o objetivo do alargamento da escolaridade obrigatória foi “suster” o abandono escolar e transformar o secundário na “qualificação mínima”, fazendo

com que no ano letivo de 2013/14, a “qualificação equivalente ao nível secundário por parte de, pelo menos, 85% dos alunos” (p. 60). O mesmo autor estabelece assim que, “a missão do sistema e, em particular, do ensino secundário, deixa de ser a *seleção e preparação* dos alunos que classificava como tendo maior “vocação” para prosseguir estudos, para passar a ser a *criação de condições* para que todos possam atingir esse nível, providenciando instrumentos, mais trabalho e recursos que compensem eventuais desvantagens pessoais e familiares que se refletem nos resultados escolares” (p. 68).

Se todos concordam com a importância do ensino secundário e do seu alargamento a um número cada vez maior de pessoas, já o alargamento *imediato* para 12 anos não é consensual. Portugal passou, desta forma, a ser um dos quatro países da Europa com uma escolaridade obrigatória de 12 anos (a maioria não ultrapassa os 10 anos). Este alargamento vai implicar necessariamente, um aumento de custos, o que numa época de crise em que o investimento na Educação diminui (este foi o ano com um menor investimento nesta área desde 1990), não parece ser viável, fazendo com que o momento não seja o ideal para avançar com este projeto. Também aqui encontramos uma situação dúbia: se por um lado se demonstra a importância atribuída a este nível de ensino tornando-o obrigatório, por outro diminui-se bastante o investimento na área.

Durante as últimas décadas Portugal não conseguiu ‘impor’ a escolaridade obrigatória já que, de acordo com dados divulgados a 14 de Julho de 2010 pelo Eurostat (D.N. de 15 de Julho de 2010), 31% dos portugueses não acabaram a escolaridade obrigatória, sendo a taxa mais elevada de abandono escolar da União Europeia. Os Censos de 2011 revelaram que 19% da população portuguesa não tem qualquer escolaridade, 25% tem o 1.º ciclo e apenas 13% completaram o secundário.

O Parecer n.º 2/2012, do Conselho Nacional da Educação, Parecer sobre Proposta de Revisão da Estrutura Curricular para o Ensino Básico e Secundário, identifica o insucesso e o abandono escolar precoce, como grandes problemas da escola portuguesa afirmando que, a “taxa de abandono escolar precoce, geralmente provocada por insucesso repetido, atingia 28,7% em 2010, segundo dados publicados no Estado da Educação 2011”.

O que foi pensado e planeado pelo MEC para contrariar estes dados?

Ao impor a escolaridade obrigatória até aos 18 anos, o que vai fazer o MEC para manter na escola os alunos que, não querem estudar?

Até agora, o MEC fixou a carga horária das disciplinas e reorganizou a estrutura dos níveis de ensino, aprovando os diplomas legais com os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de

Julho. Neste dispositivo legal é reforçada a ideia de “rigor e excelência” e atribuída grande importância à avaliação externa, através de exames, com vista a permitir “a obtenção de resultados fiáveis sobre a aprendizagem fornecendo indicadores de consecução das metas curriculares e dos conteúdos disciplinares definidos para cada disciplina”. Uma das recomendações do Parecer, anteriormente referido, é para “repensar a escolaridade obrigatória de 12 anos, como um todo coerente, de forma participada e com prazos adequados” pois este aumento do número de anos da escolaridade, implica a “substituição de uma escola seletiva por uma escola que sabe acolher todos os alunos” que, por sua vez, acarreta enormes alterações que, “não se compadecem com prazos curtos e muito menos se envolverem mudanças radicais de paradigma”. É necessário pensar e agir de forma coerente para que daí, resulte “um consenso alargado capaz de assegurar massa crítica e evitar inconsistências e recuos frequentes”.

A Pró Inclusão - ANDEE, na sua Newsletter da primeira quinzena de Fevereiro, questiona o conceito de “disciplinas estruturantes” de Português e de Matemática, assim apelidadas pelo MEC e deseja saber, “qual a resposta que as escolas estão a preparar para os alunos com NEE”.

As “disciplinas estruturantes” passam a ter um peso enorme no currículo, ao passo que as áreas artísticas e o desporto são relegados para um lugar subalterno, considerados pouco relevantes e dispensáveis. Por vezes, são estas as áreas usadas para se captar a atenção dos alunos e motivá-los para a escola; por vezes estas são as áreas fortes, onde os alunos podem atingir a excelência. Os gregos, defendiam uma educação total, que abrangesse o corpo e a mente, englobando as áreas: artística, física e intelectual, que preparasse o cidadão para a participação na vida democrática da sua Pólis. Seremos melhores cidadãos se desenvolvermos unicamente o intelecto?

E o que dizer dos alunos com NEE? Lieberman (2003) afirma que, a escola não se pode limitar ao aspeto académico, podendo contemplar várias outras áreas dando o exemplo dos alunos com deficiência mental que, “estão em risco de insucesso quando está em causa um currículo académico que requer competência mental. Portanto, a possibilidade de uma desvantagem académica resultar numa desvantagem escolar é grandemente multiplicada para aqueles que apresentam deficiências mentais” (p. 97).

Ao estarmos a ‘engrandecer’ determinadas disciplinas, fazendo imperar na escola os currículos académicos, e retirando as áreas não académicas por serem dispensáveis, não estaremos a retirar, a alguns alunos, a única hipótese de atingir o sucesso? “Se os alunos têm sucesso em áreas não académicas, a sua autoestima, motivação, ambição e luta por escolhas

personais permanecerão intactas. Podem ter sucesso na escola, mas não necessariamente numa escolaridade académica” (p. 97).

Com uma escolaridade obrigatória de 12 anos, as necessidades de apoios educativos vão, certamente, crescer nas organizações escolares. Tradicionalmente as escolas utilizam o seu crédito de horas, atribuído pelo MEC, para disponibilizar os apoios educativos, pôr a funcionar salas de estudo ou desenvolver outras atividades com os discentes. O crédito de horas das escolas passou a ser atribuído através de uma nova fórmula, com o Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de Junho, em que uma das parcelas resulta da aferição dos resultados internos com os externos.

Sáíram, muito recentemente, alguns diplomas legais que, pela sua importância, iremos aqui referir: o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de Agosto, que regula o regime de matrícula e de frequência, no âmbito da escolaridade obrigatória e a Lei n.º 51/2012 de 5 de Setembro, o Estatuto do Aluno e da Ética Escolar.

No Decreto-Lei n.º 176/2012 entende-se o ensino secundário, como o “patamar mínimo de qualificação” e coresponsabilizam-se todos os intervenientes no processo: Estado, Escola, Aluno e Família – os três vértices do triângulo da escolaridade obrigatória. Este documento legal frisa bem a necessidade da “estrutura de todo o ensino obrigatório se adaptar aos novos públicos” que passam por: **(i)** criar novas ofertas educativas e adaptar currículos; **(ii)** assegurar vias de apoio necessárias aos alunos que necessitarem; **(iii)** colaboração e esforço partilhado por todos os elementos da comunidade educativa.

O mesmo diploma prevê medidas para prevenir o insucesso e o abandono escolar, como por exemplo: **(i)** 1.º Ciclo- reforço das medidas de apoio ao estudo; **(ii)** 1.º e 2.º Ciclos- prolongamento do calendário escolar; **(iii)** 3.º Ciclo- constituição de grupos temporários de homogeneidade, em disciplinas estruturantes; regresso dos Percursos Curriculares Alternativos (PCA) e de programas integrados de educação e formação; percurso vocacional de ensino; sistema de avaliação modular, para os alunos com mais de 16 anos; possibilidade de escolha da escola a frequentar; **(iv)** secundário- ofertas educativas adaptadas ao perfil do aluno; sistema modular e possibilidade de escolha da escola a frequentar.

Este Decreto-Lei apenas se refere, especificamente, aos alunos com NEE no art.º 6.º, ponto 6, ao dizer que os alunos que frequentaram o ensino básico com um CEI, continuarão a fazê-lo no secundário.

Gostaríamos de destacar três aspetos: **(i)** no Cap. I, art.º 4.º, al. e) e no Cap. II, art.º 5.º, fala-se em equipas de acompanhamento e orientação. Uma vez que elas não existem, serão criadas especificamente para esse fim? Com que recursos financeiros e humanos? **(ii)** em

vários pontos se sugere a avaliação por módulos, quer no 3.º Ciclo quer no Secundário mas, tendo em conta que, o número de alunos por turma irá aumentar no próximo ano letivo e que, nela irão estar integrados vários alunos com NEE, como pode o professor prestar um apoio personalizado e de qualidade a todos os alunos, se estes estiverem divididos por cinco ou seis módulos?

O professor deve ser o condutor de uma orquestra em que os solistas, cada um dos seus alunos, tem o papel principal mas, ele deverá conduzi-los e mostrar-lhes como tocar em conjunto. Para isso necessita de, dedicar tempo a cada um deles, depois a cada grupo que toca o mesmo instrumento e só depois poderão começar a tocar juntos.

O Estatuto do Aluno e Ética Escolar começa por afirmar que a Educação é, “assumida como um serviço público universal sendo estabelecida como missão a substituição da facilidade pelo esforço, do dirigismo pedagógico pelo rigor científico, da indisciplina pela disciplina, do centralismo pela autonomia”. Exige-se maior rigor na assiduidade e pontualidade, na falta de material didático e na disciplina; alteram-se as atividades de recuperação na aprendizagem; reforça-se a autoridade do professor e o poder do Diretor; estreita-se a colaboração com a comissão de proteção de crianças e jovens em risco (CPCJ) e com os serviços do Ministério Público; criam-se as equipas de integração e apoio aos alunos que, os acompanham em caso de dificuldades de aprendizagem, falta de assiduidade e de pontualidade e de problemas disciplinares. São estas equipas de integração e apoio aos alunos que fazem a ligação entre a escola e a CPCJ.

A Portaria n.º 243/2012, de 10 de Agosto, define o regime de organização e funcionamento dos cursos científico-humanísticos e no art.º 14.º afirma que os alunos com NEE de carácter permanente e, “devidamente comprovadas”, realizam neste cursos as “provas de exame previstas para os restantes examinandos, podendo, no entanto, beneficiar de condições especiais de avaliação”.

Em todos os recentes dispositivos legais, encontramos algumas palavras que se repetem: rigor, autoridade, disciplina e exigência. Palavras que implicam conceitos que, todos nós educadores, pais e professores, queremos ver aplicados na vida familiar, escolar, profissional, política e democrática. Conceitos teóricos que, terão que ter correspondência com a prática de todos para que, através do exemplo, os mais jovens os possam seguir. Teoria e prática têm que convergir.

## Capítulo III - Até à Inclusão

“Antes de ser a matriz conceptual da escola, o paradigma da exclusão é o ferrete ou o estigma da sociedade humana, que ao longo dos séculos não teve ou não soube utilizar a inteligência para o encontro das pessoas... Daí a legitimidade da pergunta que tantos fazem: será possível construir a escola inclusiva numa sociedade que não o é? Será possível fazer parar a exclusão à porta da escola, impedindo que penetre no seu interior? Será possível fazer evoluir uma instituição concebida e nascida sob o signo da exclusão, renegando a sua própria natureza, para ir ao encontro da inclusão? Sem querermos ser pessimistas, parece mais fácil construir outra sociedade e outra escola.”

Baptista, 2008, p. 176.

### 1. Traços definidores da diferença em relação com a deficiência, a educação especial e a inclusão

Numa passagem da obra de Aldous Huxley, o “Admirável Mundo Novo”, três das personagens apresentadas são nitidamente diferentes e, por isso, não encaixam naquele mundo fabricado e pensado ao pormenor, saem da normalidade: Helmholtz Watson sofria de uma espécie de ‘excesso mental’ (era um sobredotado); Bernard Marx tinha uma deficiência física (insuficiência óssea e muscular) e John, o Selvagem, vivia num mundo à parte, não compreendia nem aceitava as regras daquela sociedade, uma vez que não tinha sofrido qualquer tipo de condicionamento (tinha problemas de integração). Em comum, estas personagens tinham o facto de se sentirem e de serem diferentes daqueles que os rodeavam e de estarem, por isso, terrivelmente sós. Bernard diz, a determinada altura, que se sente “...muito só, na verdade, mais desesperadamente ele mesmo do que jamais tinha sido. ... Sentia-se miseravelmente, totalmente infeliz, e talvez... talvez fosse por sua própria culpa” (Huxley, 1932, p. 97).

Estas são, talvez, as constantes na história da deficiência: a **não-aceitação da diferença**, o medo que ela provoca; a **solidão** para os diferentes; o **sentimento de culpa** (neles e nas suas famílias).

Não é fácil delimitar etapas/períodos temporais na EE já que, em simultâneo, se encontram sociedades que lidam e tratam de maneira diferente com a deficiência. Na diversidade da bibliografia consultada foram encontrados diferentes tipos de divisão: em duas, três, quatro e cinco etapas.

Jiménez (1997) divide a história da EE em três épocas:

- 1.<sup>a</sup> **Pré-história da EE** que vai até finais do séc. XVIII, em que há uma ignorância e rejeição ao indivíduo deficiente;
- 2.<sup>a</sup> **Era das Instituições**, a partir de finais do séc. XVIII até meados do séc. XIX;
- 3.<sup>a</sup> **Época Atual**, muito recente e que pressupõe uma nova abordagem do conceito e da prática da EE.

Mais recentemente, Correia (2003) fala em dois grandes momentos da História da Educação Especial:

- 1.<sup>o</sup> **Até ao séc. XIX**, durante o qual se viveu um longo período de **exclusão**, que ‘eliminava’ os deficientes da sociedade, embora já se verifiquem tentativas de recuperar a criança “para a ajustar à sociedade” (p.13).
- 2.<sup>o</sup> **A partir do séc. XIX**, a EE passa por “grandes reformulações” que, de acordo com o mesmo autor, podemos desdobrar em três contextos definidores: segregação, integração e inclusão (Tabela 8).

**Tabela 8 - Contextos definidores da educação especial a partir do século XIX, Correia (2003)**

Contextos Definidores	Características
<b>Segregador</b>	Surgem <b>instituições especiais</b> “onde são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência” (p.13). As guerras mundiais, em especial a 2. <sup>a</sup> , vão chamar a atenção pública para este fenómeno, trazendo ao de cima um certo humanismo. Na década de 60 surge o conceito de <b>normalização</b> <sup>7</sup> que vai acabar por conduzir à integração.
<b>Integrador</b>	Mantem-se a segregação, quando se entende apenas como a colocação física do aluno na escola regular. Contributo da <b>Public Law 94-142</b> (The Education for All Handicapped Children Act) publicada nos EUA, em 1975, que oferece uma educação pública e gratuita a todas as crianças com NEE, garantindo-lhes as condições e serviços necessários.
<b>Inclusivo</b>	Madeleine Will (Secretária de Estado americana) afirma num discurso, que “cerca de 10% dos alunos matriculados nas escolas públicas eram NEE e outros 10 a 20%, embora não fossem consideradas com NEE demonstravam problemas de aprendizagem e comportamento que interferiam com a sua realização escolar” (p.32). Propunha como solução a cooperação entre os professores do ensino especial e do ensino regular na busca de estratégias conducentes ao sucesso. Este movimento ficaria conhecido por <b>REI</b> e deu início à discussão entre a integração total ou parcial. “O princípio da inclusão apela, assim, para a escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais- académico, socio emocional e pessoal- por forma a

<sup>7</sup> As escolas especiais vão proliferando, na primeira década do séc. XX e as crianças que as frequentam são selecionadas tendo por base testes de Q.I (quociente de inteligência). Nos anos 60 surgem movimentos que contestam estas escolas por as considerarem, discriminatórias e antidemocráticas. Esta contestação começou em 1959, pelas associações de País da Dinamarca que, acabou por incluir na sua legislação o conceito de “normalização”, que é entendido como a “possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (Bank- Mikkelsen, citado por Jiménez, 1997, p. 24).

<b>Inclusivo</b> (continuação)	proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (p.24)
-----------------------------------	---

Tabela de elaboração própria

A nossa opção acabou por recair sobre a terminologia usada por Baptista (2008), bem como as respetivas delimitações cronológicas por ele estabelecidas. Apesar do seu estudo estar orientado para os surdos, a história destes é também a da EE. De toda a tipologia das deficiências sempre houve uma gradação de ‘gravidade’, estando os surdos no início da escala e os deficientes mentais no topo. A surdez é a única deficiência que permite uma aparente normalidade uma vez que pode ser, em algumas circunstâncias, escondida dos olhares alheios. Olhares que questionam, acusam e rejeitam tudo o que é diferente. A História mostra-nos que esta distinção pode ser observada através do facto de, quer as primeiras tentativas de educar deficientes, quer as primeiras escolas serem direcionadas para os surdos.

O autor supracitado divide a EE em dois períodos, onde predominam alguns paradigmas (Tabela 9).

**Tabela 9 - Períodos e Paradigmas da História da Educação Especial, segundo Baptista (2008)**

<b>Períodos</b>	<b>Paradigmas predominantes</b>
<b>Pré-história da Educação Especial</b> (da antiguidade ao século XVIII)	<b>‘Paradigma da Exclusão’</b> Não é permitida a entrada na escola de ineducáveis. A partir do século XVI há algumas experiências, isoladas e dispersas, para tentar ensinar estas crianças, experiências que constituem uma exceção à regra.
<b>História da Educação Especial</b> (a partir do séc. XVIII)	<b>‘Paradigma da Segregação’</b> Surge a EE mas separada da Educação Regular, como um subsistema ou um sistema paralelo ao ensino ‘normal’ que educa crianças ‘normais’, por três razões (i) Modelo médico-patológico; (ii) Ordem político-laboral; (iii) Organização da escola.
	<b>‘Paradigma da Institucionalização’</b> início do séc. XIX. “Uma instituição, criada para utentes considerados “doentes” e “deficientes”, tendo como objetivos prioritários o atendimento no plano de saúde e, tratando-se de doenças ou deficiências crónicas, o seu acolhimento no plano assistencial. A educação poderá vir por acréscimo, e geralmente vem, mas não é o objetivo único e nem é muitas vezes o principal” (p.184).
	<b>‘Paradigma da Normalização’</b> a partir dos anos 70. São reconhecidos aos alunos portadores de deficiência os mesmos direitos e, em simultâneo, a justificação para a sua colocação em escolas do ensino regular, onde poderão aprender, junto dos seus vizinhos que são da mesma idade <sup>8</sup>

<sup>8</sup> Convém aqui esclarecer que, como lembra Baptista (2008), “normalizar não é converter uma pessoa com deficiência em normal, mas reconhecer-lhe os mesmos direitos fundamentais dos demais cidadãos do mesmo país e da mesma idade” (p.195,196).

<b>História da Educação Especial</b> (continuação)	<p><b>‘Paradigma da Integração’</b> As crianças com deficiência são integradas nas escolas de bairro do ensino regular. Este é o “primeiro passo para a fusão [da educação especial e da educação regular] numa rede única” (p.198). Podemos distinguir-se três tipos de integração: (i) a <b>espacial</b>, colocação do aluno com deficiência na escola regular; (ii) a <b>social</b>, o aluno convive com os colegas ‘normais’; (iii) <b>funcional</b>, “proporciona ao aluno atividades e aprendizagens específicas de acordo com as suas características e necessidades” (p.199)<sup>9</sup>.</p>
	<p><b>‘Paradigma da Inclusão’</b> desde a década de 90 do século XX, com as Declarações de Jomtien e de Salamanca. Defende a igualdade de direitos, a democracia, a participação, o sucesso e a aceitação das diferenças. Escola que recebe e educa <b>todos os alunos</b>, independentemente das suas origens sociais, das suas condições físicas e intelectuais, e que lhes dá uma educação de qualidade, tendo em conta as suas potencialidades e que as desenvolve até ao limite.</p>

Tabela de elaboração própria

Em suma, Baptista conta-nos a História da Educação Especial utilizando seis palavras que organiza em três pares de antónimos: “*inclusão* opõe-se à *exclusão*; a *normalização* opõe-se à *segregação*; à *institucionalização* contrapõe-se a *integração*”. (p. 198).

Na tabela que a seguir apresentamos (Tabela 10) será possível visualizar estes períodos da História da Educação Especial, lado a lado com os períodos da História (desde que existem registos relativos ao tema, daí termos excluído a pré-história) e com alguns dos factos que, na nossa opinião, mais se destacam. Este quadro é o resultado de uma extensa pesquisa bibliográfica e da nossa paixão pela História e pela sistematização do conhecimento.

**Tabela 10 - A História da Diferença e da Educação Especial**

	<b>Período Histórico</b>	<b>Características</b>
<b>Pré-história da Educação Especial</b>	<b>Primeiras Civilizações</b> (3500 a. c. até ao séc. VIII a. c)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os <b>egípcios</b> criavam todos os seus filhos e não os expunham.</li> <li>• Os <b>Hebreus</b> defendiam uma educação baseada na Bíblia que, se refere aos deficientes, sempre de forma negativa: No levítico (cap. 21 vers. 16 a 23) impedem-se os deficientes de fazer sacrifícios em honra de Deus, e não se aceitam sacrifícios de ‘animais defeituosos’ (cap. 22 vers. 17 a 22). No Deuterónimo a deficiência é usada como ameaça ao povo de Deus, uma punição, pelo não cumprimento de todos os seus mandamentos e leis (cap. 28 vers. 20 a 28).</li> </ul>
	<b>Antiguidade Clássica</b> (séc. VIII a. c. até ao séc. V, queda de Roma nas mãos dos bárbaros em 476)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A <b>mitologia grega</b>, faz referência a Hefesto, feio e coxo e que sua mãe, Hera, o atirou do alto do Olimpo, quando nasceu, por se sentir envergonhada.</li> <li>• <b>Platão</b> e <b>Aristóteles</b>, referem, nas suas obras “A República” e “Política”, a eliminação das pessoas nascidas com deficiência, prática que aprovam e aconselham. A cidade perfeita está isenta de fracos, débeis e deficientes.</li> </ul>

<sup>9</sup> Estas são as formas de integração referidas no Warnock Report (1978) que afirma que a integração funcional é conseguida quando, à integração espacial e à social, se alia a participação nas atividades escolares, por parte das crianças com NEE. (Fonte: Warnock Report p.100,101).

<b>Pré-história da Educação Especial</b> (continuação)	<b>Antiguidade Clássica</b> (continuação)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em <b>Esparta</b>, sociedade de guerreiros, todos os deficientes eram mortos.</li> <li>• Os <b>romanos</b> expunham ou afogavam as crianças deficientes. A Lei das XII Tábuas, 1.º documento escrito do direito romano, defende-o na sua Tábua IV.</li> </ul>
	<b>Idade Média</b> (séc. V ao séc. XV, tomada de Constantinopla pelos Turcos em 1453)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A <b>Igreja Católica</b> incute nos fiéis a crença que as relações sexuais nos dias proibidos (domingos, quaresma e vigílias das grandes festas) resultariam em defeitos genéticos.</li> <li>• Os deficientes eram apedrejados ou queimados nas fogueiras da Inquisição, uma vez que estavam possuídos pelo demónio.</li> <li>• <b>Luís IX</b> (reinado 1214-1270) criou, em Paris, a primeira instituição para pessoas cegas, o Hospício Quinze -Vingts.</li> <li>• 1325, <b>Eduardo II</b> da Inglaterra cria a <i>De Prerrogativa Regis</i>, para proteger os direitos e propriedades dos deficientes mentais.</li> <li>• O <b>Bethlem Royal Hospital</b> de Londres admite doentes mentais, a partir de 1377. O tratamento era sub-humano: passavam fome e os mais violentos eram acorrentados ao chão ou às paredes e agredidos fisicamente.</li> </ul>
	<b>Idade Moderna</b> (séc. XV ao séc. XVIII, Revolução Francesa, em 1789)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Thomas More</b>, na sua obra “ A Utopia” (1516), refere que os nubentes têm o costume de ser mostrarem nus, antes do casamento, para se assegurarem que não existe uma “secreta disformidade” (More, 1996, p.121).</li> <li>• <b>Lutero</b>, o monge alemão que esteve na origem do Protestantismo, acreditava que as pessoas que sofriam de deficiência mental não tinham natureza humana e eram, usadas por bruxas, demónios e espíritos maus devendo ser mortas.</li> <li>• <b>Henrique II</b>, instituiu a assistência social obrigatória para dar apoio aos deficientes, em 1547.</li> <li>• <b>Jeronime Cardan</b> concebe a ideia de educar os surdos.</li> <li>• A 19 de Dezembro de 1601 <b>Elizabeth I</b>, promulga a <i>Poor Law</i> que previa abrigo e apoio aos pobres, incapazes e cegos. Preocupação em inserir o deficiente no mundo do trabalho.</li> <li>• É criada em 1769 (Paris), o Instituto Nacional dos Surdos-Mudos por <b>Charles Michel de L’Éppée</b>, considerado o criador da língua gestual.</li> <li>• <b>Valentin Haüy</b>, inaugura em 1784, o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris a primeira escola destinada à educação de cegos do mundo.</li> </ul>
<b>História da Educação Especial</b>	<b>Idade Contemporânea</b> (séc. XVIII aos nossos dias)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Philippe Pinel</b>, Diretor do manicómio de Bicêtre, consegue em Maio de 1798, autorização para libertar os asilados (muitos deles acorrentados há mais de 30 anos). Usou métodos humanistas, atenção médica e drogas terapêuticas, no tratamento dos doentes.</li> <li>• <b>Itard</b>, considerado o ‘pai’ da EE, criou o método cinestésico multissensorial para ensinar Victor, o menino selvagem encontrado nas florestas de Aveyron.</li> <li>• <b>Maria Deteressa Montessori</b> desenvolve, em 1886, um trabalho muito importante na área da alfabetização dos portadores de deficiência mental.</li> <li>• <b>Hitler</b> leva a cabo uma política de apuramento da raça ariana que passa pelo eugenismo e eutanásia, incluindo deficientes e doentes mentais. De Outubro de 1939 a Agosto de 1941 decorre o programa <b>Aktion T4</b>, para eliminar ou esterilizar deficientes físicos, mentais, doentes incuráveis e idosos. Fez mais de 70 000 vítimas declaradas.</li> <li>• <b>Einstein</b> que, era disléxico, teve um filho esquizofrénico que internou numa instituição psiquiátrica e que nunca visitou.</li> </ul>

Tabela de elaboração própria

Com esta tabela pretendemos mostrar que, apesar de em termos diacrónicos se ter verificado uma evolução no pensamento social em direção à aceitação e à inclusão, a verdade é que, em termos sincrónicos, a exclusão é um fenómeno que perpassa todos os períodos. Continua bem patente hoje, como há mil anos atrás. Coexiste com todos os outros paradigmas e depois do paradigma da inclusão ser ultrapassado por outro, ela irá ainda perdurar. As mentalidades são estruturas, forças profundas que se mantêm constantes durante um longo período de tempo, tão longo que parece uma eternidade. A transformação na forma como se olha a diferença, o fim da exclusão, provocaria a transformação de toda a sociedade, o que não nos parece que esteja para acontecer, em breve. Contudo, devemos reconhecer que já muitos passos têm sido dados no sentido de incluir a diferença num contexto de igualdade de direitos e de justiça social.

A fim de combater a exclusão surge, na década de 90, o conceito de inclusão que trataremos de seguida.

## **2. Focalizando o conceito de inclusão e a procura da construção de elementos definidores de uma escola inclusiva**

Na procura de enquadrarmos o conceito de inclusão, começámos por tentar uma abordagem de senso comum a este conceito e, desta forma, pegámos no dicionário. Este termo que deriva do latim *inclusionem*, e que significa "ato de prender, prisão", segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa (1977). Ficámos insatisfeitos e resolvemos pegar no Dicionário da Língua Portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa (2001) para o qual é, a "ação de conter, encerrar, compreender ou integrar; ato ou efeito de incluir ou de se incluir. Sinónimo de compreensão, inserção, integração. Antónimo de exclusão". Face a isto, questionamo-nos: será possível que um Encarregado de Educação consiga entender à primeira o seu significado?

Este é um conceito tão abrangente, ambíguo e pouco consensual que origina uma diversidade de definições. Esta polissemia poderá também ter algo a ver com o sentimento de alguma confusão generalizada e que, em nada, contribui para o desenvolvimento da educação. Roger Slee diz que "o conceito de educação inclusiva está a sofrer os efeitos de *jetlag*, está a perder a sua frescura e está a ter demasiadas interpretações". (cit. por Ainscow, EEENET, 2004).

As origens da inclusão estão na EE e, por isso este conceito aparece ligado à deficiência e às NEE. Quando, na década de 1970 se inicia a integração nas escolas de ensino

regular, surge um sistema de ensino paralelo: a EE. Os alunos integrados na escola e nas turmas regulares eram excluídos das atividades e do próprio sistema de ensino. Tentava-se que o aluno se adaptasse à escola, ao currículo e à avaliação, podendo-se fazer algumas alterações mas, o problema estava centrado no próprio aluno que, não conseguia acompanhar a escolaridade considerada normal.

Em 1986, **Madeleine Will**, Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, de Ronald Reagan, publica um artigo, onde defende que todos os alunos com NEE deviam frequentar, sempre que possível, as escolas de ensino regular, mantendo os apoios necessários, prestados pelos serviços especializados, nas salas de aula. No mesmo artigo, defende ainda, a junção do ensino regular e da EE num único sistema de ensino '*unitary system*', numa perspectiva de otimização de recursos. É desta forma que surge o '**Regular Education Initiative**' (REI) que procura integrar nas escolas regulares, o maior número possível de crianças com deficiência. Na mesma altura começa a ser defendida a '**Full Inclusion**', que se bate pela inclusão total, de **todos** os alunos, no ensino regular, independentemente do grau de severidade da sua deficiência. Esta opinião tem por base a preocupação, exclusiva, com o desenvolvimento social e com a participação dos alunos com deficiência, em detrimento da parte académica. Os seus apologistas defendem o fim da EE e dos apoios especializados e a existência de um único sistema de ensino para todos os alunos. Autores como Susan e William Stainback são a face mais visível desta posição. Outros, como Laurence Lieberman, James Kauffman e William Heward, questionam a inclusão total e o seu benefício para alunos com deficiências severas que os impossibilitam de socializar com os outros ou de participar em qualquer atividade e que, em contrapartida, necessitam de cuidados específicos, ou aqueles que, com os apoios especializados têm conseguido superar as suas dificuldades. Esta posição, mais moderada, defende a sua inclusão nas escolas de ensino regular, sempre que possível (Correia, 2003, p. 17). Posição defendida por nós próprios, tendo em linha de conta a nossa experiência profissional.

A pergunta que, muitas vezes, é colocada pelos professores e pelos próprios pais/encarregados de educação é: qual o benefício que os alunos com deficiências mais severas tiram da sua colocação, exclusiva, em escolas do ensino regular? Escolas que não estão preparadas, dizem, para os receber e que não sabem como lidar com eles. Nos casos em que o tipo e o grau de deficiência assim o exijam, no sentido de dar a estes jovens bem-estar, conforto e dignidade, não será a escola de Ensino Especial uma opção a considerar? Muitas são as opiniões, assim como, os vários argumentos utilizados.

Liberman (2003) afirma que, “mostrar-se contra a inclusão total como política educativa ou de escola não significa ser a favor da exclusão.... Significa, sim, ser a favor da hipótese de escolha. Uma coisa é as pessoas defenderem a colocação de um aluno com uma problemática severa numa classe regular, outra muito diferente é falar em fechar todos os serviços especiais por estes se caracterizarem por uma certa separação” (p. 92, 93). Continua, afirmando que, o “conceito de inclusão total implica que isto seja verdade [ver todos os alunos como indivíduos únicos e completos] em classes regulares (...) o que, muito provavelmente, corresponde ao oposto daquilo que é a realidade” (p. 93). Afirma ainda que a escola se baseia no currículo académico, onde os alunos com deficiência mental não conseguem obter sucesso. O seu insucesso académico é sinónimo de insucesso escolar, afetando a sua autoestima e autoconfiança, transformando-se num “insucesso de vida”. Esta situação é inadmissível, segundo o mesmo autor. A solução está “na capacidade fundamental para escolher, para decidir qual é a colocação educativa apropriada para a criança em questão, para determinar o que é que se revela mais vantajoso para o seu futuro” (p. 105).

A própria UNESCO (2005) considera que “para alunos com alguns tipos de incapacidades, possa ser mais apropriado o encaminhamento para escolas especiais de elevada qualidade do que a ‘inclusão’ numa escola do ensino regular que não garante uma significativa interação entre alunos e profissionais” (p. 27).

No ano de 1994 surge um documento, por excelência, da educação inclusiva: Declaração de Salamanca. Documento resultante da Conferência Mundial sobre NEE: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, entre 7 e 10 de Junho de 1994 e organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO. Mais de 300 participantes, representando 92 governos e 25 organizações internacionais, estiveram reunidos “a fim de promover o objetivo da Educação para Todos, examinando as mudanças necessárias para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atenderem todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais” (prefácio).

Este documento defende que a melhor opção, para as crianças com deficiência, é a escola regular “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das diferenças que apresentem” (ponto 7). Por isso, a opção pelas escolas especiais ou por salas específicas deverá ser uma medida excecional mas que poderá ser tomada se, for o melhor para a criança e para os seus pares, “indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do

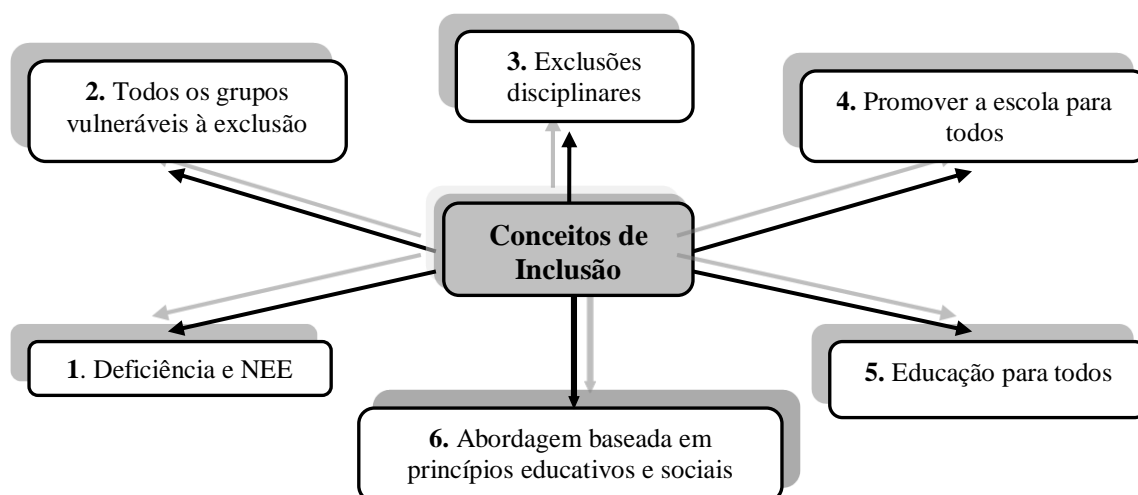
aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças” (ponto 8).

Neste documento, podemos ver o alargamento de educação inclusiva a todas as crianças desfavorecidas ou em risco e não apenas às portadoras de deficiência ao afirmar-se que, “as escolas se devem ajustar a **todas as crianças**, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas, ou outras. Neste conceito terão de incluir-se, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (ponto 3).

A inclusão escolar alia-se assim, à inclusão social e, ao longo dos anos, o conceito torna-se ainda mais complexo. Por outro lado, é incontornável o facto do conceito de inclusão constituir uma díade inseparável com o de exclusão. Só lutamos pela inclusão daqueles que estão a ser ou já foram excluídos. A sociedade é exclusiva e a escola, microcosmos que a espelha, repete-a num infundável círculo vicioso.

Ainscow, Booth e Dyson (2006) definem inclusão como, “an approach to education embodying particular values. It was therefore concerned with all learners and with overcoming barriers to all forms of marginalization, exclusion and underachievement” (p. 5).

Os mesmos autores defendem que este conceito pode ser definido de forma **descritiva** (se atendermos à variedade de formas em que é usado na prática) ou **prescritiva/normativa** (se nos reportarmos à forma como o pretendemos usar e como gostaríamos que fosse usado pelos outros). Nesse sentido, criaram uma tipologia de seis formas de pensar a Inclusão onde, as cinco primeiras, são formas descritivas, reportando-se o sexto conceito à forma como eles próprios a entendem, forma prescritiva (Figura 17).



**Figura 17 - Conceitos de Inclusão, segundo Ainscow, Booth e Dyson (2006)**  
 Figura de elaboração própria

1./2. No que respeita ao conceito mais usado que, o associa às NEE, os autores questionam a utilidade de uma abordagem que tenta aumentar a participação de estudantes limitando-se à deficiência e às NEE, ignorando todas as outras formas onde, a participação de qualquer aluno, pode ser impedida ou reforçada (p. 16).

3. A sua conexão ao ‘mau comportamento’ é, em parte, culpa do **Education Act de 1986**<sup>10</sup> que, usava o termo exclusão, ao referir-se à exclusão permanente ou temporária da escola por razões disciplinares.

4. Promover a escola para todos, ou ‘*comprehensive school*’, termo usado em Inglaterra geralmente aplicado ao ensino secundário e que, constituía uma reação contra um sistema que distribuía as crianças pelos diversos tipos de escolas com base nas suas notas aos 11 anos, reforçando as desigualdades sociais. Os seus defensores desejam a criação de um único tipo de escolas para todos. Os autores consideram que, a ideia de comunidade abrangente para todas as crianças poderá ser aplicada ao longo da escolaridade.

5. A Educação Para Todos, criada na década de 90 sob a égide da UNESCO, ligada às Conferências Internacionais de Jomtien (1990) e de Dakar (2000), preconiza um maior acesso e participação na educação em todo o mundo. Segundo a UNESCO (2005) “*Educação Para Todos* significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade”.

6. A definição sugerida pelos autores baseia-se em valores inclusivos e tem em conta a sua experiência:

Inclusion, we believed, referred to:

- The processes of increasing the participation of students in, and reducing their exclusion from, the curricula, cultures and communities of local schools.
- Restructuring the cultures, policies and practices in schools so that they respond to the diversity of students in their locality.
- The presence, participation and achievement of all students vulnerable to exclusionary pressures, not only those with impairments or those who are categorized as ‘having special educational needs’.

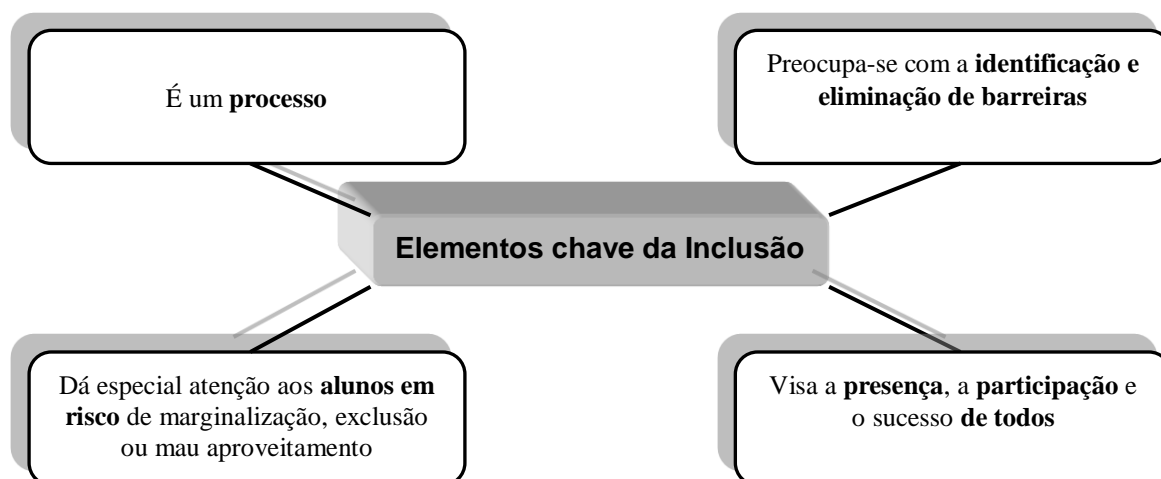
(p. 25)

A inclusão parece depender, assim, das pessoas e dos contextos onde se inserem, o que não possibilita a existência de uma definição única e consensual. Mais uma vez, a dimensão polissémica impera. Podemos até admitir que a cada escola é única na forma como entende e aplica a inclusão.

---

<sup>10</sup> De acordo com o Education Act de 1986, Parte III artigo 22 e seguintes, os alunos podem ser expulsos das escolas públicas por mau comportamento. Essa expulsão pode ser temporária (período fixo ou indeterminado) ou permanente. Os pais serão informados e terão possibilidade de recorrer.

Há no entanto referenciais, quer a nível internacional quer nacional. Por exemplo, a UNESCO (2005) identifica quatro elementos chave na conceptualização da definição de inclusão (Figura 18).



**Figura 18 - Elementos chave da Inclusão, segundo a UNESCO (2005)**

Figura de elaboração própria

A educação é vista, na atualidade, como uma questão de direitos humanos. Todas as crianças têm direito a uma educação gratuita, de qualidade, voltada para o sucesso e que desenvolva, ao máximo, as potencialidades de cada um. As escolas deverão tender para práticas inclusivas, mas essa não é uma tarefa fácil. Ainscow, Booth e Dyson (2006, p. 2-3) identificam três áreas de incerteza que dificultam a inclusão:

- Os **princípios de inclusão**, que diferem no tempo e no espaço e que, implicam alterações profundas nas práticas;
- O **contexto legal**, as políticas nacionais e locais;
- O **desenvolvimento de práticas inclusivas**, a escolha das melhores formas de pôr em prática os princípios inclusivos em cada escola.

Ainscow (1995, p. 11-12) formulou uma tipologia de seis ‘condições’ fundamentais para a construção de uma escola inclusiva:

### **1. Liderança eficaz**

Liderança partilhada pelos vários elementos que compõem a equipa, em que o Diretor reconhece a competência das pessoas envolvidas e confia nas suas decisões.

### **2. Envolvimento da equipa pedagógica, alunos, pais e comunidade**

Envolvimento efetivo de todos, na construção de uma escola inclusiva, com partilha de experiências, envolvimento nas aprendizagens e participação empenhada.

### **3. Planificação cooperativa**

Planificação elaborada em equipa, tendo o professor autonomia para a aplicar aos seus alunos, numa determinada turma, adaptando-a ao feedback que vai recebendo.

### **4. Estratégias de coordenação**

As ações dos professores devem ser coordenadas com as dos outros intervenientes (pais, alunos, comunidade) tendo sempre em mente as políticas definidas. Existe um trabalho prévio, devidamente coordenado e feito de forma colaborativa mas que, reconhece aos professores autonomia para agirem, atendendo à especificidade dos alunos e às situações que vão surgindo, incentivando-os a inovar nas suas práticas.

### **5. Investigação e reflexão**

A investigação e a reflexão das práticas letivas dos professores permitem-lhes identificar os seus pontos fortes e os pontos fracos, investindo nos primeiros e alterando os segundos.

### **6. Valorização profissional**

A formação profissional é fundamental mas, tem de ser em equipa e diretamente relacionada com a prática.

Ainscow (2008) considera que, os professores são a chave do desenvolvimento de formas mais inclusivas de educação (p. 24), já que são as suas convicções, atitudes e ações que criam os contextos em que se processa a aprendizagem. São os ‘fazedores de políticas’ (Ainscow, 2000, p. 2), ao interpretarem as orientações do MEC. E são as interpretações que delas fazem que passam para os seus alunos, nas suas salas de aula. A verdade é que, estes atores principais no processo de inclusão, os professores, se sentem um pouco perdidos quando se deparam, todos os anos, com um dilema criado pelas diretrizes do próprio Ministério: por um lado devem desenvolver práticas inclusivas e atender aos diferentes ritmos de aprendizagem dos seus alunos, por outro existe um ‘mercado bolsista’ em torno dos resultados escolares, obtidos nos exames nacionais, que vai organizar as escolas num *ranking* de sucesso/insucesso, leia-se as melhores e as piores, a nível nacional.

Se por um lado, querem atender à diversidade e heterogeneidade discente, por outro têm de justificar as razões das disparidades entre as classificações internas e as classificações externas obtidas pelos alunos. Este *ranking* acaba por, inflacionar o valor das escolas e conduzir à exclusão, já que, as escolas melhores classificadas, para tentarem manter e se possível, melhorar as suas classificações, fazem seleção de alunos aquando do processo de matrículas, rejeitando os que têm classificações mais baixas (por norma alunos com NEE ou oriundos de grupos sociais desfavorecidos).

A qualidade educativa mede-se assim, pelos resultados de provas finais e não pelo processo de aprendizagem. Políticos e sociedade corroboram esta posição. As boas escolas são as que colocam mais alunos no ensino superior, nos cursos em que as médias são mais altas. A competição, no ensino secundário, é feroz e parece inócua à inclusão.

Ainscow (1995, pp. 4-5) identifica três fatores chave, que o professor deve usar, para a criação de salas de aula mais inclusivas:

- **Planificar para a turma** como um todo (uma planificação que abranja todos os alunos e não específica para uma parcela deles);
- Utilizar os **recursos naturais para apoiar a aprendizagem** dos alunos - os próprios **alunos** (a aprendizagem é um processo social, para o qual os alunos podem e devem contribuir, através do trabalho de grupo e de pares);
- **Improvisar** (adaptar os planos de aula, as atividades e as estratégias às respostas dos alunos).

O caminho para um sistema educativo mais inclusivo dependerá, de acordo com Ainscow, Booth e Dyson (2006, p. 7) de três condições:

- Concetualização clara do termo inclusão, entre todos os intervenientes;
- Menor fragmentação dos esforços, entre as organizações de apoio e agências reguladoras;
- Reforma dos critérios usados para medir os progressos dos alunos e a eficácia da escola.

Booth e Ainscow (2002) criaram mesmo um documento para ajudar a desenvolver a inclusão nas escolas - o **Índex para a Inclusão**. Este ‘manual’ fornece materiais que podem ser adequados à realidade de cada escola. Está organizado com base em três dimensões necessárias para o desenvolvimento da inclusão em meio escolar: implementar **políticas inclusivas**, promover **práticas inclusivas** e criar **culturas inclusivas**. Esta última tem uma importância acrescida pois pode servir para apoiar ou dificultar o processo de ensino aprendizagem e dela dependem as alterações das outras dimensões.

Os autores anteriormente referidos, propõem uma linguagem para a inclusão, através da adoção de conceitos alternativos aos usados atualmente e que podem ser limitativos. Como alternativa ao conceito de NEE surge o de **barreiras à aprendizagem e à participação**. O rótulo de NEE é limitativo e pode constituir uma barreira ao desenvolvimento de práticas inclusivas nas escolas porque:

- Pode levar a uma diminuição das expectativas;

- Desvia a atenção das dificuldades dos alunos que, não têm o rótulo mas que, podem ter dificuldades;
- Não revela como causa das dificuldades fatores ligados às relações pessoais, às culturas, às estratégias de ensino e de aprendizagem, à organização e política da escola;
- Contribui para fragmentar, os esforços das escolas para dar resposta à diversidade dos alunos, agrupando-os por categorias: NEE, Talentosos, etc.

O termo Coordenador das NEE deverá ser alterado para **Coordenador do Apoio à Aprendizagem, Coordenador do Desenvolvimento da Aprendizagem** ou **Coordenador da Inclusão**.

O Índice identifica dois recursos que podem ser mobilizados para minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação e que, têm sido subestimados: os **alunos** e os **professores**.

O conceito de apoio é também mais alargado do que a noção de apoio individual dado aos alunos com NEE que, implica recursos humanos e financeiros, ao ser “considerado, como tal, todas as atividades que podem desenvolver a capacidade da escola em responder à diversidade” (2002, p. 13). São entendidas como apoio, as planificações dos professores para todos os alunos da turma e a ajuda entre alunos.

O processo de trabalho, proposto pelo Índice, efetua-se em cinco etapas:

- 1.<sup>a</sup> Início do processo - preparação e organização do trabalho.
- 2.<sup>a</sup> Análise profunda da realidade da escola - baseada no conhecimento dos professores, alunos, pais, comunidade.
- 3.<sup>a</sup> Elaboração de um plano de trabalho.
- 4.<sup>a</sup> Implementação do plano - implementando as medidas consideradas prioritárias e registando-se os progressos.
- 5.<sup>a</sup> Avaliação do plano.

A própria UNESCO publica em 2005 *Orientações para a Inclusão: Garantindo o acesso à Educação para Todos*, com um conjunto de sugestões e instrumentos para ajudar à inclusão. Mais recentemente, em 2011, sai no nosso país a 2.<sup>a</sup> edição de: *Aprender com a Diversidade Um guia para o desenvolvimento da escola*, coordenado por Ainscow.

Apesar de todas estas tentativas de ajudar as escolas no seu caminho para a inclusão, este tem vindo a revelar-se demasiado longo, árduo e pejado de dificuldades, confusões e mal entendidos, de incertezas e perigos, como adiante veremos.

## Capítulo IV - Abordagem sócio legal e interpretativa da inclusão

“Na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento.”

Nóvoa, 2007, p. 12

### 1. Instituições e marcos internacionais.

A ONU e um dos seus organismos especializados ligado à Infância, a UNESCO, são as duas instituições com maior visibilidade internacional que mais têm apelado à Educação Inclusiva e à Educação Para Todos, nomeadamente, através da produção de documentos que se tornaram, com o tempo, autênticos ‘marcos’ internacionais. Como toda a atividade humana, também a escolha desses marcos é subjetiva, dependendo de quem a faz. Poderíamos falar da Public Law 92-142, de 1975 que consagra o direito à educação gratuita nas escolas de ensino regular a todas as crianças com NEE<sup>11</sup> ou do Warnock Report que introduz o conceito de NEE substituindo o de deficiente, fazendo a transferência do modelo médico de educação de especial para o modelo pedagógico. No entanto, a nossa escolha recaiu sobre três que consideramos os mais representativos:

- A **Declaração Universal dos Direitos do Homem**, aprovada pela ONU em 1948. Após duas guerras mundiais e face às atrocidades cometidas, a recente organização mundial criada para manter a paz no mundo e defender os direitos humanos, entre outros objetivos, resolve publicar um documento que faz a defesa da igualdade de direitos entre todos os seres humanos e onde declara que todos têm direito à educação que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos a elementar (art.º 26).
- A **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, resultante da Conferência sobre Educação para Todos, que decorreu em 1990 na cidade tailandesa de Jomtien onde os participantes reconhecem a importância da educação, como veículo para o sucesso e o progresso pessoal e social (preâmbulo).

---

<sup>11</sup> Sobre este assunto poderá ser consultado o livro de Baptista (2011), “Introdução às Ciências de Educação Temas e problemas da educação inclusiva”, pág. 45 e seguintes.

No art.º 3 a Declaração refere:

4. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua e trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nómadas e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Se atendermos aos pontos acima transcritos, veremos retratadas as situações de maior exclusão, incluindo os portadores de deficiência.

Ainscow (2008) atribui a esta Conferência, a formulação de um conceito de educação “muito mais amplo do que a escolarização que começando na primeira infância, insistia na alfabetização das mulheres e reconhecia a importância de saber ler e escrever como parte da aprendizagem permanente” (p. 22).

- **A Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das NEE**, de 1994 que visa dar respostas educativas nas escolas de ensino regular onde a pedagogia esteja centrada na criança que, garanta o êxito escolar, respeite as diferenças e a dignidade dos seres humanos. Introduce o conceito de educação inclusiva, levando os governos nacionais a publicar legislação, marcando a transição do paradigma da integração para o paradigma da inclusão. Alarga o conceito de NEE, a todas as crianças e jovens que apresentem dificuldades escolares e não só aos que apresentam deficiências. Apela à mobilização de toda a comunidade local, nacional e internacional na construção de uma escola inclusiva. Há, neste texto, a preocupação em que o ensino seja de qualidade e promova a autonomia.

Ainscow (2008) considera a Conferência de Jomtien o ponto alto na evolução das ideias sobre a educação inclusiva, afirmando até, que

significou o reconhecimento de que um grande número de grupos vulneráveis e marginalizados de educandos ficavam excluídos dos sistemas de ensino de todo o mundo. No entanto, apesar do aparente carácter inequívoco da Declaração de Jomtien, a decisão de celebrar a Conferência de Salamanca parecia supor que a frase ‘educação para todos’ significava na realidade ‘quase todos’, ao aceitar a premissa histórica de que uma pequena percentagem de crianças tinha sido considerada como ‘marginal’ cuja educação deve estar a cargo de um sistema distinto, paralelo, na generalidade apelidado educação especial. (p. 18)

## 2. A Educação Especial em Portugal, através da Legislação

Fernandes (2002), faz um estudo exaustivo sobre a evolução histórica da EE em Portugal, à qual dedica todo um capítulo. No entanto, prosseguindo a tentativa de simplificar o que é tão complexo em educação, permitindo desta forma, uma focagem nos pontos essenciais da legislação, diretamente relacionada com a temática em estudo, optámos por apresentar essa informação em forma de Tabela (Tabela 11).

**Tabela 11 - Legislação relativa à Educação Especial publicada em Portugal, nas últimas sete décadas**

Décadas	Principais acontecimentos/Documents Legais
<b>1940</b>	<b>1941</b> - Criação, em Lisboa, de um curso para professores de EE.
	Criação de classes especiais.
<b>1950/60</b>	Aparecem associações para atender alunos com diferentes tipos de dificuldades
	<b>1969</b> - Experiências pedagógicas de integração de alunos cegos em escolas de Lisboa.
<b>1970/80</b>	<i>25 de Abril de 1974</i>
	<b>1974</b> - Criação de cooperativas de ensino (pais e técnicos), as CERCI's. Constituição de equipas de Ensino Especializado com professores itinerantes. O Ministério da Educação assume a responsabilidade pela educação das crianças com deficiência.
	<b>1975</b> - Criação de uma rede paralela de instituições de EE (devido à insuficiência de oferta educativa nas escolas regulares).
	<b>1976</b> - Constituição da República Portuguesa (reconhecido o direito à educação e igualdade de oportunidades)
	<b>1986</b> - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo - Define a EE como prestando apoio nas estruturas regulares de ensino, de acordo com as necessidades de cada aluno. - Mantém o ensino nas instituições específicas quando o tipo e grau de deficiência o exigam. - Baseia o conceito de NEE em critérios pedagógicos.
<b>1990</b>	<b>1990</b> - Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro: - Alargamento da escolaridade obrigatória aos alunos com NEE.
	<b>1991</b> - Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto: - Prevê a adaptação das condições em que se processa o ensino aprendizagem dos alunos com NEE. - O aluno acede à classe regular. - A escola deve fornecer respostas adequadas à problemática do aluno.
	<b>1997</b> - Despacho Conjunto n.º 105/97: - Cria equipas de Coordenação Local dos Apoios Educativos, as ECAE. - Reforço da necessidade da diferenciação curricular, através da adaptação e individualização curricular, às necessidades e características dos alunos NEE. - Aponta para um sistema educativo único, que englobe a educação regular e a especial. - Cria a figura do Professor de Apoio Educativo.
<b>1.<sup>a</sup> Década do séc. XXI</b>	<b>2006</b> – Decreto-Lei n.º 20/2006, cria o Grupo de Recrutamento de EE.
	<b>2008</b> - Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro: - Os alunos passam a ser classificados através da CIF. - A EE é aplicada apenas a alunos com NEE de carácter permanente. - Formaliza a separação entre EE e Apoios Educativos.

<b>1.<sup>a</sup> Década do séc. XXI</b> (continuação)	- Alarga a EE ao ensino particular, cooperativo e pré-escolar. - Cria as Escolas de Referência para a Deficiência Visual e Auditiva e as Unidades de Apoio Especializado para o Autismo e Multideficiência e as Escolas de Referência para a Intervenção Precoce.
	<b>2009-</b> Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto: - Estabelece a escolaridade obrigatória dos 6 aos 18 anos, incluindo os alunos com NEE.

Tabela de elaboração própria a partir da leitura de Rodrigues, D. (2010)

Pela importância que assume nas escolas o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, iremos fazer uma apresentação do mesmo, do ponto de vista do professor de qualquer das áreas científicas ou de expressões, tentando fornecer uma visão geral das opções e dos trâmites legais a que qualquer processo referente a estes alunos tem de obedecer (Tabelas 12 e 13).

**Tabela 12 - Aplicabilidade do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro**

<b>Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro</b>	
Para garantir as <b>adequações de carácter organizativo e de funcionamento das escolas</b> , podem os <b>serviços do MEC</b> criar:	<b>- Escolas de Referências</b> (para a Educação Bilingue a para a Educação de Alunos Cegos e com Baixa Visão)
Para apoiar a <b>adequação do processo de ensino e de aprendizagem</b> , podem as <b>escolas</b> propor a criação de:	<b>- Unidades de Ensino Estruturado</b> (alunos com perturbações do espectro do autismo); <b>- Unidades de Apoio Especializado</b> (alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita)
<b>Processo para a Inclusão de um aluno na Educação Especial e Apoios Especializados a prestar</b>	
<b>1.º Referenciação</b> , por iniciativa dos Pais/Encarregados de Educação, serviços de intervenção precoce, docentes, técnicos ou serviços que intervêm com o aluno. Preenchimento de um documento, com as razões dessa referenciação e documentos considerados relevantes, entregue ao Diretor.	
<b>2.º O Diretor solicita um Relatório Técnico-Pedagógico</b> ao Departamento de Educação Especial e aos SPO	
<b>3.º Avaliação do aluno, de acordo com a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF)</b> , a ser concluída até 60 dias após a referenciação.	
<b>4.º Aprovação, pelo Diretor, do Programa Educativo Individual (PEI)</b> “documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação” e sem o qual não pode ser aplicada qualquer adequação no processo de ensino e de aprendizagem. O modelo do PEI é aprovado em Conselho Pedagógico (CP) e, para além, dos dados do processo individual do aluno, integra os indicadores de funcionalidade e os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à atividade e participação do aluno na vida escolar. É elaborado pelo Diretor de Turma, docente de Educação Especial, Encarregado de Educação e outros técnicos (quando necessário). Aprovado pelo CP e homologado pelo Diretor. O diretor de Turma é o coordenador do Pei e a sua aplicação exige a autorização expressa do Encarregado de Educação. Tem de ser revisto no final de cada ciclo e sempre que necessário. É avaliado no final de cada período e, no final do ano letivo, é elaborado um Relatório Circunstanciado pelo DT e professor de Educação Especial e outros técnicos que acompanhem o aluno. Esse relatório tem de referir a necessidade de continuar com as adequações no processo de ensino aprendizagem e propor as alterações ao PEI, caso necessário, é aprovado pelo CP e pelo Encarregado de Educação.	

Tabela de elaboração própria

**Tabela 13 - Opções previstas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro**

<b>Opções Previstas</b>	
<p><b>OPÇÃO 1</b>  <b>Aluno com NEE que pode</b>, com adequações no processo de ensino e aprendizagem de <b>adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo</b></p>	<p><b>PEI</b> que prevê a aplicação de medidas educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Apoio pedagógico personalizado;</li> <li>b) Adequações curriculares individuais;</li> <li>c) Adequações no processo de matrícula;</li> <li>d) Adequações no processo de avaliação;</li> <li>e) Tecnologias de apoio.</li> </ul>
	<p><b>No ensino secundário pode optar entre cursos científico-humanísticos (onde fará exames nacionais) e cursos profissionais</b></p>
<p><b>OPÇÃO 2</b>  <b>Aluno com NEE que o impedem de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo</b></p>	<p><b>PEI e Plano Individual de Transição (PIT)</b>, destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e exercício de uma atividade profissional, com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.  O PIT inicia-se três anos antes do limite da escolaridade obrigatória e tem de ser assinado por todos os profissionais que participam na sua elaboração, pais/encarregados de educação e aluno (quando possível).  Prevê a aplicação de medidas educativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Apoio pedagógico personalizado;</li> <li>c) Adequações no processo de matrícula;</li> <li>d) Adequações no processo de avaliação;</li> <li>e) Currículo Específico Individual CEI);</li> <li>f) Tecnologias de apoio</li> </ul>
	<p>O <b>CEI</b> substitui as competências definidas para cada nível de ensino, de acordo com o parecer do Conselho de Turma, fazendo alterações significativas ao currículo comum, podendo-lhe introduzir, substituir os eliminar objetivos e conteúdos. É elaborado em função do nível de funcionalidade do aluno, privilegiando a autonomia, comunicação e à transição para a vida pós-escolar.</p>
	<p>A definição da matriz curricular dos CEI's, através da <b>Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de Setembro</b>, obriga à integração de duas áreas curriculares consideradas fundamentais: Comunicação (Português, Língua Estrangeira e TIC) e Matemática</p>
	<p><b>No ensino secundário <u>tem</u> de matricular-se em cursos científico-humanísticos</b></p>

Tabela de elaboração própria

A política legislativa é conducente às práticas integrativas, no entanto, continuamos a verificar nas escolas um conservadorismo limitativo da ação que impede as mudanças nas práticas pedagógicas. Esta resistência à mudança tem várias explicações que, vão desde a insegurança na aplicação de novas estratégias, atividades e metodologias à falta de cultura colaborativa e de partilha, de cooperação e reflexão sobre as práticas (Brito e Rodrigues, 2006).

Os discursos dos políticos e dos próprios professores, tão propensos à inclusão de todos os alunos na escola e à defesa dos direitos dos portadores de deficiência, ainda deixam muito a desejar na prática, o que significa que “os DISCURSOS tal como as POLÍTICAS são mais velozes que as PRÁTICAS” (Brito e Rodrigues, 2006, p. 198).

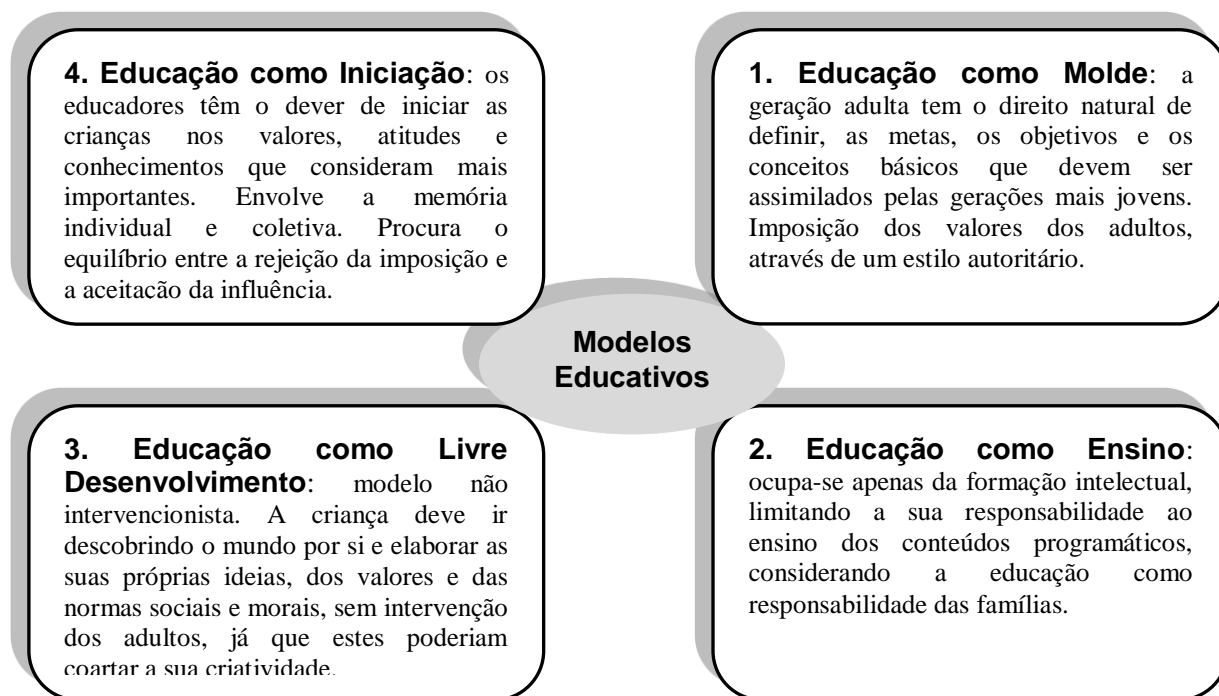
### 3. Educação Especial, Inclusão e Justiça Social

Com a filosofia das luzes, no séc. XVIII, a educação adquire uma importância primordial, ao considerar-se que é através dela que é possível afastar a ignorância e a superstição. Ela é fundamental para o progresso da Humanidade e, por isso mesmo, deve ser acessível a todos, até mesmo às mulheres (o grupo mais excluído da sociedade desde a antiguidade clássica, uma vez que os gregos não lhe conferiam personalidade jurídica e capacidade de decisão, fazendo-as ficar dependentes, toda a vida, de um ‘tutor’ masculino: pai, marido, irmão, tio...).<sup>12</sup>

Se o acordo é alargado relativamente à importância da educação, o mesmo não se passa em relação aos modelos educativos seguidos. Segundo Esteve (2003), os modelos educativos são, “concepções globais dos fins da educação formadas por um conjunto de crenças, conhecimentos, valores, atitudes e ideias gerais, sociais e políticas, a partir das quais se orienta a ação educativa” (p. 123). E, o mesmo autor, lista quatro modelos diferentes demonstrados na página seguinte (Figura 19)

---

<sup>12</sup> Os Iluministas invocam o direito inalienável do indivíduo à igualdade, um direito natural que deriva da condição humana e não de qualquer herança ou sistema. Apesar de toda esta inovação no pensamento ocidental, a verdade é que existem muitas contradições no pensamento iluminista que, no entanto, está na origem das revoluções liberais do séc. XVIII que vão romper com o Antigo Regime e alterar as estruturas sociais para sempre.



**Figura 19 - Modelos Educativos, segundo Esteve (2003)**

Figura de elaboração própria

De acordo com este autor, a educação como ensino é talvez, o modelo mais seguido, ainda hoje, na maioria das escolas (atrevíamo-nos a acrescentar, na quase totalidade das escolas secundárias empenhadas em atingir os melhores lugares do ranking) e o *el dorado* de muitos professores que, não compreendem porque deverão desempenhar funções para as quais não tiveram preparação e não foram contratados. No entanto, grande parte dos alunos foi educada de acordo com o modelo de livre desenvolvimento. Os seus pais, na ânsia de se libertarem das memórias de autoritarismo da sua própria educação (como molde), resolveram dar total liberdade aos seus filhos, deixando-os fazer tudo o que queriam, sem lhes fornecer qualquer tipo de diretrizes. Temos então, nas nossas escolas, muitos alunos que não conseguem lidar com a frustração, que se comportam de forma incorreta e que não aceitam qualquer tipo de disciplina, aqui, sinónimo de autoridade. Em casa sempre fizeram tudo o que queriam, os seus pais temiam que ao dizer-lhes NÃO ou a castigá-los, eles ficassem ‘irremediavelmente traumatizados’.

Estes jovens cresceram sem noções de moralidade, revoltaram-se contra os pais, professores e sociedade em geral e, facilmente podem ser manipulados por grupos organizados. Os pais deram-lhes o que eles queriam e não o que eles precisavam.

Pensar a educação é difícil mas, pensar a educação tendo em conta a incapacidade, pode tornar-se num labirinto ‘diabólico’, onde facilmente nos perdemos entre as mais

variadas explicações. As confusões iniciam-se, desde logo, nas diferentes perspetivas dos pontos de vista de incapacidade e de EE. Thomas e Loxley (2007, p. 3), baseados em Slee, distinguem cinco perspetivas:

- i) **Essencialistas** - colocam o problema da criança na sua patologia (deficit ou abordagem médica);
- ii) **Construcionista social** - apresenta e interpreta a incapacidade como uma construção social artificial;
- iii) **Materialistas** - a incapacidade como forma de exclusão criada e mantida pelo sistema económico;
- iv) **Pós-Modernas** - rejeitam as explicações teóricas oferecidas pelos relatos materialistas, vendo as experiências de exclusão de crianças e adultos como fracionadas e não agrupáveis;
- v) **Movimento das deficiências** - dedica menos atenção à produção de uma explicação teórica coerente de incapacidade na sua busca eclética pela mudança social.

Norwich (2008, p. 1) coloca-nos perante o dilema básico da educação: devemos ou não reconhecer e responder às diferenças? O autor assume que, em qualquer das opções, existem implicações negativas ou riscos associados com estigma, desvalorização, rejeição ou negação de possibilidades pertinentes e de qualidade.

Este autor reflete a educação, a inclusão e a diferença em termos de dilemas “situação em que existe uma escolha entre alternativas que são desfavoráveis” (p. 3), identificando **dilemas de diferença** ou diferenciação, relevantes para crianças com incapacidades, em três áreas relacionadas:

- **Identificação** (identificar ou não, as crianças como tendo uma dificuldade relevante em termos educativos);
- **Currículo** (proporcionar ou não, um currículo comum a todas as crianças);
- **Colocação** ou localização (até que ponto, as crianças com incapacidades mais severas aprenderão ou não, na escola regular, em salas de aula regulares).

Estas três áreas são centrais na área da EE e da educação inclusiva e relevantes para as políticas educativas gerais e para as práticas.

Identificámo-nos com esta análise porque, é assim que muitos professores se sentem: em constante dilema. Será que estas são as melhores opções para esta criança? Estaremos a ver todas as possibilidades? Estaremos a agir da melhor forma?

Os dilemas são responsáveis pela inevitável angústia que sentimos quando tomamos uma decisão que irá afetar, irremediavelmente, a vida de um ser humano e que não pode ser previamente testada.

Criada para responder às necessidades dos discentes mais vulneráveis, portadores de incapacidade, a EE não tem conseguido, nas últimas três décadas, reunir consenso quanto à sua forma de atuação. Da revisão da literatura efetuada, as críticas vão desde, ser um regime educativo distinto, fazer uma planificação individualizada e dar respostas individualizadas, ser, durante muito tempo, o recetáculo de todos os alunos com insucesso, o que pode ser considerado uma exclusão velada, continuar a utilizar o apoio fora da sala de aula, rotular os alunos, ter-se transformado no repositório para os vários grupos que sofrem de discriminação social e ter criado problemas financeiros nas escolas.

Podemos concluir dizendo que, “a educação especial, para alunos especiais, operacionalizada com professores especialistas, com base num programa educativo concebido à medida da deficiência e para ‘compensar’ essa deficiência, desenvolve-se quase paralelamente à educação regular, com poucos pontos de contato entre si, o que não favorece as práticas de educação inclusiva”. (Sanches e Teodoro, 2007, p. 141).

Quando lemos um estudo efetuado por Sanches e Teodoro (2007), sobre as práticas educativas dos professores de apoio educativo, verificámos sem surpresa, confessamos, que a modalidade de apoio individualizada (a menos inclusiva) é mais praticada pelos professores que têm entre 22 e 41 anos, o que levou os autores a questionar se “as gerações mais jovens estão a regredir em relação às conquistas realizadas pelos seus pais” (p. 141). Esta geração é a primeira a ter vivenciado a integração nas suas turmas, seria interessante saber até que ponto isso a influenciou e o peso que tem nas suas escolhas e práticas pedagógicas.

Qual será então, o futuro da EE? Uma vez que as respostas a esta pergunta são muito variadas, optámos por referir três das principais posições:

- **Lieberman** (2003) defende a sua continuidade afirmando que, “enquanto existirem indivíduos com discapacidades, haverá uma necessidade de serviços especiais que está para além do que quer que seja que um professor do ensino regular possa corretamente proporcionar” (p. 103).
- **Baptista** (2008) identifica como uma das ideias chave da ideologia da inclusão, “o fim da educação especial, que se dilui na escola regular” (p. 203).
- **Ainscow e Miles** (2008) recomendam uma via de, “desenvolvimento que se comprometa a garantir uma Educação Para Todos (EPT) que seja autenticamente inclusiva” (p. 18). No entanto, uma das organizações mundiais mais envolvidas na

luta pela inclusão, a UNESCO (2005), faz questão de frisar que, “tanto a EPT como a inclusão preconizam o acesso à educação, contudo, a inclusão deseja conseguir esse acesso sem que haja discriminação ou exclusão para qualquer indivíduo ou grupo dentro ou fora do sistema educativo” (p. 28 orientações).

E o que dizer do paradigma da inclusão? Serra (2005) afirma que “vem sendo afirmado agora, que é urgente deixar de usar a expressão ‘ESCOLA INCLUSIVA’, que é em si mesma estigmatizante, passando a dizer apenas ‘Escola’ ou ‘escola Contemporânea’, para dizer que todos têm lugar na escola, e que está preparada para todo o tipo de alunos nela se desenvolverem até ao seu máximo” (p. 43).

Mary Warnock, responsável pelo famoso relatório que mudou a EE coloca, atualmente, muitas reservas à inclusão de todas as crianças com incapacidade nas escolas regulares. Considera que as que têm incapacidades mais severas, precisam de apoios que as escolas regulares não dispõem e, para algumas, a participação é impossível no contexto da escola regular: a criança com danos cerebrais que está adormecida a maior parte do tempo; o adolescente que usa fralda e tem uma idade mental de dois anos; o autista que passa o dia a balançar o corpo... Num Panfleto que publicou em 2005 questiona o sistema que ajudou a criar, pondo em causa a sua atuação, considerando-o muito dispendioso e incapaz de responder às necessidades das crianças com incapacidades leves, recomendando um novo inquérito. Manifesta o seu desacordo com o fecho das escolas especiais e a inclusão dos alunos em escolas regulares, ainda que contra a vontade dos pais.

A inclusão defende a igualdade de oportunidade que tem incorporada a noção de direitos humanos. Na vizinha Espanha, na Conferência Internacional “Educação Inclusiva: um Meio para Promover a Coesão Social”, considerava-se em 2010 que, “a educação inclusiva é um direito universal... A educação inclusiva necessita de garantir a qualidade, equidade e excelência, no respeito pelos princípios da igualdade de oportunidades, da não discriminação e do acesso universal.”.

Low (2007, p. 5) defende o direito à educação e não o direito a educação inclusiva considerando que apenas o primeiro é um direito humano (já que é um fim em si mesmo sendo o segundo um meio para o atingir). O mesmo autor faz a distinção entre a integração total, ou posição radical, e a inclusão moderada, considerando esta a mais acertada

O conceito de educação inclusiva entra no contexto da inclusão social que, por sua vez, se integra na justiça social

O séc. XIX, época da industrialização e do liberalismo, do operariado e das injustiças sociais, vai marcar o início das preocupações com a justiça social. Submetidos a condições de

trabalho sub-humanas os operários vivem miseravelmente, em cubículos infectos onde impera a subalimentação, a doença, os vícios sociais e a marginalidade. E é neste contexto que surgem as teorias socialistas e anarquistas que irão servir de suporte ideológico aos sindicatos. A desigualdade económica e social é um princípio inerente à hierarquização social humana, presente em todas as sociedades desde a época do neolítico e, a exclusão é, uma situação recorrente que, ao longo do tempo, vai assumindo as mais variadas formas.

A **exclusão** é um processo dinâmico que:

- **Gera reprodução**, através da transmissão geracional;
- **Evolui**, dando origem a novas formas de exclusão;
- **Abrange indivíduos de vários grupos sociais**;
- **Pode assumir as mais variadas formas**.

Por norma, falamos da exclusão associada à falta de recursos materiais e sociais pelo que, se munirmos as crianças com recursos sociais que lhes permitam obter os materiais estaremos a quebrar este círculo vicioso. O melhor recurso que lhes poderemos oferecer é educação. A “educação é um importante veículo através do qual os adultos e as crianças, económica e socialmente marginalizadas podem ter a possibilidade de mudar as suas oportunidades de vida e obter as condições para uma maior participação nas suas comunidades” (UNESCO, 2005, p. 26). Apenas através da educação podemos fomentar a participação social e, este não é um especial favor que estamos a conceder às crianças, é um direito seu, consagrado na **Declaração dos Direitos Humanos** (1948), no artigo 26.º e um dos **objetivos do milénio** a atingir até 2015, onde a meta dois consiste em alcançar a educação primária universal.

Benevides (2000, p. 8) considera que os direitos humanos são naturais e universais, interdependentes, indivisíveis e históricos. Aliado à educação teremos então, o conceito de justiça e igualdade.

A divisão clássica de justiça assenta na tradição aristotélico-tomista. Aristóteles foi o primeiro a dividir a justiça em três dimensões (justiça geral, justiça distributiva e justiça corretiva). Santos (2006) analisa, as igualmente, três formas de justiça em S. Tomás:

- **Comutativa**: diz respeito aos deveres de justiça entre as pessoas privadas.
- **Legal**: diz respeito aos deveres dos indivíduos com a comunidade.
- **Distributiva**: diz respeito aos deveres da comunidade em relação aos indivíduos. Implica o interesse da sociedade pela justa distribuição dos bens (coisas comuns) entre

todos os seus membros (de maneira proporcional). Os bens devem ser distribuídos por quem preside à coletividade, de forma proporcional).

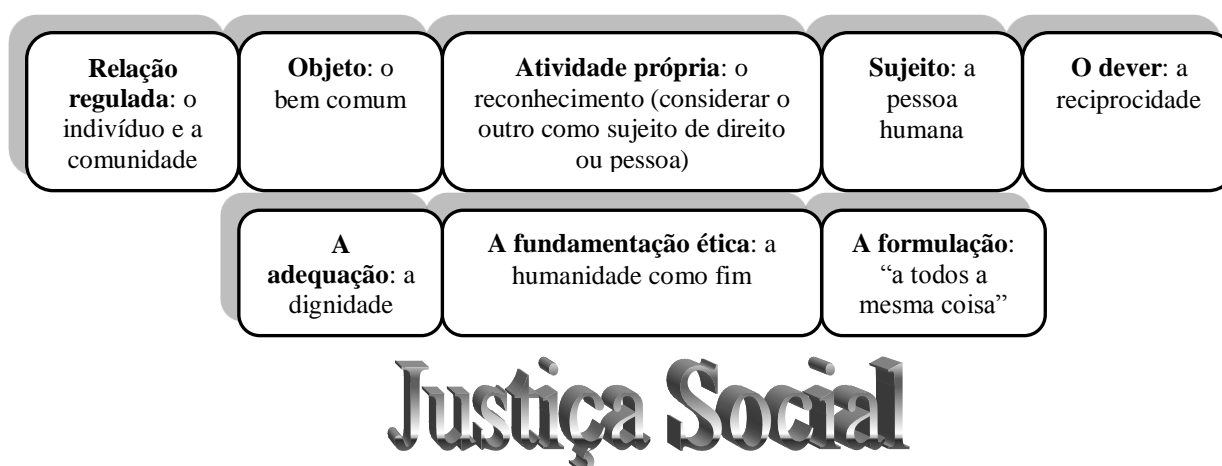
O mesmo autor considera que, a originalidade da conceção de S. Tomás foi ter feito a distinção entre a justiça geral (legal) e a subjetiva (comutativa e distributiva). Afirma que a partir do séc. XIX, se acrescenta a estas três formas de justiça uma quarta: a justiça social. Ressalva, no entanto, que os vários autores não chegam a consenso quanto ao facto desta ser uma nova forma de justiça ou sinónima de uma ou, conjugação de várias, das outras três já existentes.

O termo, justiça social, foi usado pela primeira vez em 1840 por um jesuíta italiano chamado Louis Taparelli d’Azeglio e tem sido utilizado com bastante frequência e com as mais variadas conotações. Torrecilla e Castilla (2011) dizem que atualmente existem três grandes conceções de justiça social:

- Justiça **como distribuição**, distribuição de bens, recursos materiais e culturais e capacidades;
- Justiça **como reconhecimento**, o reconhecimento e o respeito cultural de todas as pessoas, na existência de relações justas na sociedade;
- Justiça **como participação**, participação nas decisões que afetam as suas vidas, assegurar que as pessoas são capazes de ter uma participação ativa.

O direito ao ensino de qualidade, por parte dos alunos com NEE, é uma questão de justiça social, particularmente nas conceções de justiça como reconhecimento e como participação.

Optámos por elaborar um pequeno esquema (Figura 20) com a análise estrutural do conceito, devido à complexidade do mesmo.



**Figura 20 - Conceito de Justiça Social - análise estrutural**  
Figura de elaboração própria com base na leitura de Barzotto (2003)

Cada vez mais, a justiça social faz parte das discussões sobre educação “o conceito de justiça articula-se em qualquer democracia com outros conceitos, como o de igualdade, de equidade, de liberdade, de mérito, de poder e autoridade, que vão condicionar também o modo como pensamos a educação e o modo como as escolas devem organizar-se para cumprirem as suas finalidades” (Estêvão, 2002, p. 117).

Nesta época de crise económica e de grandes desigualdades sociais, há um recrudescer das vozes em defesa desta dimensão da justiça e da noção de que, a escola tem forçosamente de assumir e desempenhar um papel social, no sentido de fazer face às situações de carência económica evidenciada por tantos dos nossos alunos.

Bentley (2010) afirma que, continua a crescer o reconhecimento público da educação como um fator determinante do sucesso social e económico, quer para os indivíduos, quer para as sociedades. A escola e os modelos educativos encontram-se sob pressão devido à dupla exigência que lhes é colocada: por um lado assegurar e demonstrar um melhor atendimento entre os estudantes e as escolas, diminuindo o fosso entre os melhores e os piores resultados; por outro lado, responder às necessidades e demandas, cada vez maiores, expressas através, da diversidade social e cultural, da mobilidade estudantil, das alterações das expectativas dos estudantes, famílias e empregadores e das crescentes desigualdades económicas e de uma polarização geográfica.

A sociedade está, neste momento, a assistir a um crescimento do número de pobres já que, a par da pobreza herdada, prolifera a pobreza adquirida, fruto da crise económica mundial que parece estar para ficar e durar, com tendência para se agravar, em breve. Pobreza existe desde o princípio da humanidade desde que alguns têm, uma quantidade de bens materiais, que lhes dão livre acesso ao poder e estima social.

O Estado Providência, através de mecanismos de ajuda social, tem tentado minorar a gravidade de algumas situações mas, a verdade é que a pobreza carrega em si um fardo que, esse sim, é preciso aliviar: a atitude generalizada de passividade. É-se privado dos direitos de cidadania e não se participa na vida política, não há uma participação direta na tentativa de solução dos problemas, delegando essa responsabilidade noutros. As ações do Estado acabam por ser meras atitudes assistencialistas a que uma franja da população se habitua e delega aos filhos como herança. É aqui que a escola tem um papel fulcral e pode, de forma decisiva, contribuir para quebrar este círculo, desenvolvendo a conceção de justiça como participação. A escola é o lugar privilegiado para o desenvolvimento pessoal e social, a própria instrução potencia as relações sociais e a educação vai fornecer-lhes capital humano, social e material para que possam ter igualdade de oportunidades.

A ideia utópica de ver a justiça social como uma distribuição equitativa de bens, não é viável, nem defensável, por ser isso mesmo - utópica. Qual seria o grupo económico ou classe social privilegiada que aceitaria, de forma pacífica, uma redistribuição dos bens, incluindo os seus, pela população carenciada? A História ensina-nos que tal não tem precedente em nenhuma época. As classes mais ricas usam o sistema educativo para se reproduzirem, a escola foi criada para isso mesmo – treinar uma elite que teria acesso ao poder. A abertura da escola às massas veio colocar um problema: como aceitar esta diversidade de público e o que fazer com ele?

A resposta veio de forma abrupta e persiste até à atualidade - a escola continua a transmitir uma cultura que é estranha a uma grande percentagem de alunos, a cultura dominante que, por incapacidade de descodificação das mensagens transmitidas e, pelo facto da sua cultura de origem os preparar para a passividade, os leva à retenção repetida e à exclusão. Esta exclusão escolar vai ser transposta para a sociedade e dar início a um novo ciclo de eterna exclusão que, por herança, será reiniciado pelos seus filhos até que seja definitivamente quebrado. Se a esta pobreza, que é uma barreira à aprendizagem e à participação, aliarmos uma outra – a deficiência, estaremos perante uma tarefa hercúlea por parte do aluno, para conseguir aceder ao sucesso. Será que a escola tem força suficiente e a oportunidade para quebrar este círculo ‘do eterno retorno’? parafraseando Mircea Eliade (1999).

No entanto, os dados mais recentes da ONU ainda deixam muito a desejar. Em 2009 existiam 67 milhões de crianças não escolarizadas no mundo, 53% das quais do sexo feminino. Quase metade, 32 milhões, vivia na África subsariana e uma quarta parte, 16 milhões, na Ásia meridional (ONU, 2009). Mas este número torna-se mais alarmante quando passamos para o ensino secundário onde 266 milhões de adolescentes estão fora da escola (Unesco, 2010). A exclusão também atinge os países mais ricos, onde muitos são excluídos pelo sistema pelas mais variadas razões: desde saírem da escola sem uma preparação adequada, a serem colocados em serviços especiais ou a abandonarem a escola porque considerarem que ela não os prepara para a vida (Ainscow: 2008).

Barroso (2003) afirma que,

hoje, a função residual da escola é determinar os que ‘estão dentro’ e os que ‘estão fora’, isto é, os que não são admitidos, os que abandonam ou são abandonados, ou simplesmente os que não são reconhecidos pelo sistema (porque não têm ‘sucesso’ ou são ‘especiais’), constituem hoje as principais vítimas do insucesso da escola e da falência de diversas estratégias da sua democratização. (p. 26)

Esta função tem urgentemente de ser alterada para que a escola possa trazer até si, os que estão fora e manter os que estão no seu interior, transformando-se numa comunidade de aprendizagem, onde alunos e professores aprendam e ajustem o seu comportamento, utilizando várias formas: imitação, interação, improvisação, inspiração, imigração e interpretação (Bentley, 2010).

Todo o conhecimento é parcial e pode ser contestado. Foi graças a essa contestação que ao longo da História assistimos à mudança de paradigma face aos portadores de deficiência. Parece-nos que o debate acerca deste tema não terá fim mas irá, muito em breve, ser alterado. O paradigma da inclusão está a ser ultrapassado por novas formas de pensar a educação, uma educação para todos, global e social. Acreditamos, tal como Louis (2010) que, “contestar o conhecimento é fundamental no processo de aprendizagem” (p. 20).

## **Parte II – Estudo empírico no Agrupamento de Escolas de Sátão**

## Capítulo I – Investigação Empírica

“A investigação científica é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real no qual nós vivemos. É um método particular de aquisição de conhecimentos, uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas para questões que necessitam de uma investigação....

Antes de elaborar um projeto de investigação, é preciso primeiramente estar convencido da sua importância, não só para o desenvolvimento dos conhecimentos da disciplina a que diz respeito, mas também sobre as bases que esses novos conhecimentos trazem a esta disciplina”.

Fortin, 2009, p.15

“Uma investigação é, por definição, algo que se procura. É um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica”.

Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 31

### 1. Estado da investigação portuguesa em contexto escolar

Muitos são os estudos realizados em contexto escolar, respondendo às mais variadas questões no âmbito da organização escolar, das NEE e da inclusão. A questão específica do papel das lideranças intermédias na inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário está ainda por estudar, talvez devido ao seu carácter recente e ao facto de, até ao momento, serem muito poucos os alunos com NEE com dificuldades mais acentuadas a frequentar o secundário.

Iremos, de forma muito breve, referir alguns estudos efetuados a partir de 2010 na área da organização escolar e passaremos depois, àqueles referentes à inclusão dos alunos com NEE nas escolas de ensino regular. Gostaríamos de frisar que, também aqui, é notória a subjetividade de quem escreve ao optarmos por alguns estudos de entre a enorme quantidade disponível.

#### 1.1. Organização escolar

Num estudo realizado por Torres (2011) pode concluir-se que, da análise de Projetos de Intervenção dos Diretores, resultam dois perfis representativos da escola assentes em duas visões da sua missão estratégica: o primeiro “defende de forma veemente a função seletiva e meritocrática da escola, centrando todas as prioridades na construção da excelência académica

como via mais eficaz para garantir o prosseguimento de estudos superiores” (p. 29); o segundo “mais voltado para as dimensões igualizadoras e democratizadoras da educação, privilegia como princípios fundamentais a igualdade de acesso e sucesso, a diversidade da oferta formativa e a promoção da participação democrática” (p. 29). As primeiras escolas terão um perfil mais elitista, em que a preocupação primordial assenta nos resultados escolares, e as segundas um perfil mais democrático, onde ressalta a preocupação em disponibilizar uma oferta educativa que possibilite o sucesso de todos os alunos.

A autora supracitada continua referindo que “a escola pública convive diariamente com a tensão entre os fins propostos e os meios indispensáveis para os atingir. Os limites da ação propriamente escolar, associados a uma autonomia política praticamente inexistente, impelem e intensificam as antinomias democratização/seleção e resultados/processos (...) Afinal como conciliar ‘mais escola’ com ‘melhor escola’? Como garantir uma escola de excelência para todos?” (p. 34). Esta é uma questão com que muitos docentes se debatem no seu quotidiano profissional. A oferta educativa será a melhor e a mais adequada?

Deste artigo destacaríamos uma frase que sintetiza o pensamento de muitos docentes, pais e encarregados de educação e investigadores, “entre as configurações legais concebidas nos espaços ministeriais e as realidades vivenciadas nas escolas concretas e nas salas de aula reais, identificamos um fosso enorme, cada vez mais profundo” (Torres, 2011, p. 35).

Num outro artigo a mesma autora, Torres (2010) refere-se aos dispositivos de avaliação externa das escolas como um “poderoso mecanismo de controlo sobre os resultados escolares” (p. 23), apelidando os respetivos relatórios de “pilares sustentadores de um programa político centrado no controlo, na medição e na aferição dos resultados dos estabelecimentos de ensino básico e secundário” (p.23).

Na mesma esteira, Lima (2011a) fala de “economismo educacional” que predomina no nosso país, onde sobressai “a clareza da missão da organização e a definição objetiva e passível de mensuração dos seus objetivos, escrutináveis através de complexos e rigorosos processos de avaliação” (p.17). Pode, inclusivamente, afirmar-se que as políticas educativas atuais usam a avaliação como “instrumento de controlo” (p. 11). Lima (2011a) faz também referência a uma “burocracia escolar radicalizada” ou “hiperburocracia” (p. 18) que acabou por ser reforçada através das novas tecnologias que permitem um “controlo eletrónico” da vida escolar por parte do poder central. Como dimensões desta “hiperburocratização escolar” o autor enumera, entre outras, a liderança unipessoal que veio substituir a liderança colegial e “a obsessão pela eficácia e eficiência, pela escolha ótima e pela performance competitiva; a centralidade dos processos de gestão da qualidade, de avaliação e de mensuração, sob

inspiração neopositivista (rankings, escolas de excelência, avaliação externa, testes estandardizados...)” (p. 18). Esta burocratização está a tomar conta das escolas e do trabalho dos professores. A missão educativa está a ser substituída pela missão burocrática.

A mesma referência bibliográfica afirma que, devido à existência de uma liderança única e controlada pelo poder político central as lideranças intermédias são vistas como “correias de transmissão da visão e das regras do líder” (p.21), já que a sua legitimidade é delegada pelo Diretor e não atribuída, democraticamente, pelos outros profissionais, seus pares. Assiste-se, portanto, à passagem da liderança distributiva para a liderança de tipo hierárquico e pessoal, nas nossas escolas. Os professores correm assim o risco de não ter uma representação colegial e de perderem a intermediação do seu representante, já que este é representante do Diretor.

Maio, Silva e Loureiro (2010) afirmam, referindo-se aos coordenadores, que a sua supervisão pedagógica é de “primordial importância”, já que permite a observação e reflexão sobre as práticas dos professores e proporciona a entreaajuda e colaboração. Para isso, é fundamental que o coordenador possa “acompanhar de perto o formando/professor” (p. 42).

Vitorino (2011), num estudo sobre a gestão intermédia (departamento curricular de expressões), concluiu que os coordenadores consideram ser um “fator motivacional” (p. 98) para o desempenho do cargo o facto de terem sido escolhidos pelo Diretor, já que revela confiança nessas pessoas.

Canas (2011), investigou também os departamentos curriculares, tendo afirmado que a dimensão dos departamentos “é um fator limitativo e constrangedor do desempenho do cargo” (p. 120), uma vez que integram um grande número de professores de vários grupos disciplinares. O coordenador vê assim a sua tarefa dificultada ao ter de gerir um grupo demasiado grande e composto por áreas que não domina.

A autora, anteriormente mencionada, conclui que os coordenadores têm plena consciência das funções que estão inerentes ao cargo e que as competências mais valorizadas são ao nível das relações humanas, “o saber agir, o saber ouvir, ter capacidade de resolver conflitos” (p. 121). O perfil de coordenador, percecionado pela amostra, dá primazia às competências de comunicação e de relacionamento, “ter boa formação humana, ser dialogante, democrático, consensual, imparcial, amigável, sem contudo, deixar de ser eficiente no trabalho ou firme na exigência” (p. 122). É usual, os colegas recorrerem ao coordenador para os esclarecer e auxiliar.

## 1.2. Inclusão de alunos com NEE nas escolas de ensino regular

Num estudo realizado em 2011, Rebelo sublinha a importância da existência de recursos humanos e materiais para o sucesso do paradigma da inclusão nas escolas regulares. Os professores consideram que a inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares tem como principal vantagem a sua sociabilização. Já para os restantes alunos ela “aumenta a sensibilidade, a solidariedade, o respeito e a compreensão para com aquele que é diferente” (p. 85).

Também Cunha (2010), chega a conclusões semelhantes, já que os professores consideram que todos ganham com a inclusão: os alunos com NEE que aprendem “em conjunto com os seus pares no seu ambiente natural” e os restantes alunos aprendem a “tornar-se cidadãos mais solidários, mais responsáveis e mais respeitadores da diferença” (p. 96).

A mesma autora refere também que os professores reconhecem que têm dificuldade em trabalhar com os alunos com NEE nas salas de aula, por falta de preparação adequada, da atenção que têm de repartir com os outros alunos, sem NEE, e pelo elevado número de alunos por turma. No que respeita à elaboração de adequações curriculares os professores fazem-nas individualmente, não havendo uma “prática de reflexão em grupo disciplinar” (p. 98). A elaboração das adequações curriculares é ainda dificultada pelo facto de os docentes não possuírem formação na área das NEE: “para saberem onde e como alterar, modificar e ou transformar o currículo face às necessidades dos alunos” (p. 98). Considera a autora que deverão ser proporcionadas aos docentes ações de formação contínua que os preparem para a “dinâmica e organização do trabalho em sala de aula, bem como na estruturação de conteúdos acessíveis a todos os alunos” (p. 104). Termina com a sugestão da realização de “uma oficina de formação em diferenciação curricular onde sejam trabalhadas questões de gestão curricular, processos de elaboração de adequações curriculares e de pedagogia diferenciada, permitindo aos docentes desenvolver competências pelo questionamento e partilha de experiências e de saberes em equipa” (p. 104).

Mais recentemente, Cardoso (2012) confirma a ideia de que os professores têm de que o essencial, para os alunos com NEE com deficiência mental, é desenvolver a sua sociabilidade e as competências sociais descurando as capacidades ou necessidades demonstradas na “aquisição de conhecimentos académicos” (p. 132). No que respeita à formação de professores o autor sugere a criação de um “círculo de estudos” dinamizado pelo professor de EE, em conjunto com outros técnicos, que possibilitaria aos docentes “a

oportunidade de debaterem dúvidas, preconceitos e práticas pedagógicas. Com esta partilha de angústias incentivam-se as práticas colaborativas na intervenção com os alunos com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente com Deficiência Mental” (p. 133).

Gostaríamos de terminar este ponto fazendo referência a um estudo realizado por Rodrigues (2010) onde são comparadas as políticas educativas de EE refletidas nos Projetos Educativos de seis agrupamentos de escolas e seis escolas secundárias. Em jeito de conclusão, o investigador manifesta a sua apreensão acerca da falta de princípios orientadores de uma política inclusiva, em especial nas escolas secundárias que “ainda não projetam a inclusão da melhor forma não estando em concordância com o que é preconizado a nível legislativo... nomeadamente no Decreto-Lei 3/2008 que ‘obriga’ a que o Projeto Educativo da Escola deva conter as metas e estratégias que a escola se propõe realizar, com vista a apoiar os alunos com necessidades educativas especiais...” (p. 103)

## 2. Metodologia

### 2.1. Problema a investigar e questões específicas

Qualquer estudo empírico parte, necessariamente, da formulação do problema feita “a partir de uma situação concreta que comporta um fenómeno que pode ser descrito e compreendido, segundo as significações atribuídas pelos participantes aos acontecimentos” (Fortin, 2009, p. 42). No nosso caso, a problemática escolhida foi:

**“Qual o papel das estruturas de Gestão Intermédia na inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário?”**

No entanto, estamos conscientes da necessidade de formularmos questões mais precisas “com vista a explorar os elementos estruturais, as intenções e os processos que permitem descrever o fenómeno e elaborar o conceito” (Fortin, 2009, p. 42). Assim, na esteira de Afonso (2005), considerámos ainda que, “o problema ou questão de partida deve ser subsequentemente aprofundado através da definição de questões específicas ou eixos de análise, a partir dos quais se pode organizar solidamente o programa de pesquisa, com a clarificação do âmbito da investigação” (p. 53).

Decidimos então elaborar três questões centrais, definindo depois objetivos, que mais facilmente, nos conduziriam às respostas e nos guiariam no longo e moroso percurso de trabalho.

### QUESTÕES CENTRAIS

- 1.<sup>a</sup> Como é que os gestores intermédios percecionam o seu papel no acolhimento e sucesso dos alunos com NEE e que medidas consideram ser prioritárias para proporcionar o êxito da integração dos alunos com NEE no ensino secundário?
- 2.<sup>a</sup> Quais os constrangimentos e/ou potencialidades para o desenvolvimento de práticas de gestão curricular intermédia, orientadas para o sucesso da educação inclusiva?
- 3.<sup>a</sup> Em que medida são desenvolvidas políticas educativas locais, coerentes e articuladas, orientadas para o desenvolvimento de práticas de educação inclusiva?<sup>13</sup>

Para obtermos a resposta a estas questões, decidimos estabelecer os objetivos que passamos a enumerar.

### OBJETIVOS

#### Objetivo geral:

- Percecionar o papel das estruturas intermédias na definição e desenvolvimento de políticas e práticas educativas locais, orientadas para a inclusão de alunos com NEE no ensino secundário.

#### Objetivos específicos:

- Clarificar a existência de referenciais de Inclusão, preconizados no Projeto Educativo do Agrupamento e nas representações dos líderes intermédios.
- Identificar as principais barreiras à inclusão dos alunos com NEE, no ensino secundário, percecionadas pelos líderes intermédios.
- Conhecer as possíveis ofertas educativas que estão a ser pensadas para os alunos com NEE que vão iniciar 10º ano.
- Abordar a forma como está a ser feita a preparação dos professores do ensino secundário para receber e trabalhar com os alunos com NEE.
- Sentir o contributo das estruturas de gestão intermédia para o sucesso do processo de inclusão.
- Refletir sobre a forma como está ser feita a coordenação entre as várias estruturas de gestão intermédia, a gestão de topo, os alunos e os pais com vista à criação de condições facilitadoras da inclusão dos alunos com NEE, no 10º ano, e à conclusão da escolaridade obrigatória de 12 anos com sucesso.

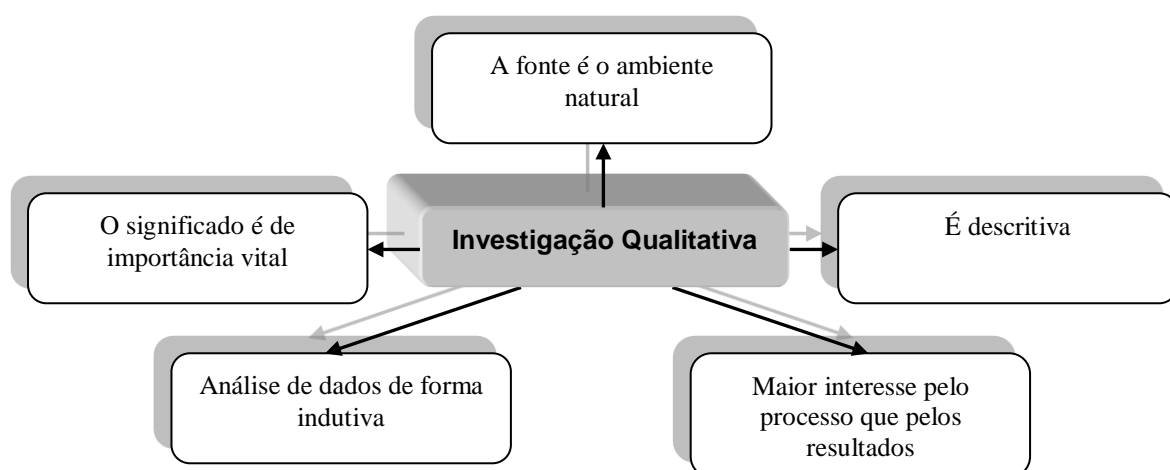
<sup>13</sup> Dadas as limitações de tempo e o tema escolhido focar o seu interesse nas estruturas de liderança intermédia, esta questão terá um tratamento limitado e apenas do ponto de vista dos líderes escolares.

De acordo com a hierarquia dos Níveis de Investigação propostos por Fortin (2009), a nossa é uma questão de Nível I já que, existem “poucos ou nenhuns conhecimentos sobre o fenómeno” (p. 52) que nos propomos estudar. Esta escassez justifica-se pelo facto de apenas no próximo ano letivo de 2012/2013 os alunos com NEE serem, tal como todos os outros, e por imposição da lei, obrigados a frequentar o 10.º ano e de que, até ao momento, a maior parte deles se ficava pelo 9.º ano.

## 2.2. Tipo de investigação

Tendo em vista a problemática escolhida, iremos fazer uma investigação qualitativa, “investigação cuja finalidade é compreender um fenómeno segundo a perspectiva dos sujeitos; as observações são descritas principalmente sob a forma narrativa” (Fortin, 2009, p. 371).

Este tipo de investigação possui determinadas características (Figura 21) das quais destacamos: a perspectiva naturalista<sup>14</sup>, o estudo descritivo e a importância atribuída à compreensão do processo e ao fenómeno em si e não aos dados quantitativos. Como tão bem sublinha Fortin (2009) “a abordagem qualitativa, baseada na perspectiva naturalista, concentra-se em demonstrar a relação existente entre os conceitos, as descrições, as explicações e as significações dadas pelos participantes e investigador relativamente ao fenómeno e sobre a descrição semântica, de preferência às estatísticas probabilísticas” (p. 322)



**Figura 21 - Características de investigação qualitativa**

Figura de elaboração própria, a partir da leitura de Bogdan e Biklen (1994)

<sup>14</sup> O paradigma de investigação qualitativa, é determinado pela filosofia subjacente à corrente naturalista. “Conceção filosófica que não admite a existência de nada que seja exterior à natureza, reduzindo o conceito de realidade à experimentação do mundo natural” (Dicionário Básico de Filosofia, 2001).

### 2.3. Método de colheita de dados

Os dados são, os “materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 149). São estes “materiais em bruto” que, depois de tratados, irão responder à nossa questão de partida, uma vez que são “simultaneamente as provas e as pistas” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 149). Considerando também que “a natureza do problema de investigação determina o tipo de método de colheita de dados a utilizar” (Fortin, 2009, p. 239). Tendo em mente este preceito, o tipo de estudo a realizar - descritivo -, a nossa escolha recaiu sobre as medidas subjetivas de colheita de dados, e dentro destas, sobre as entrevistas semiestruturadas.

Carmo e Ferreira (1998) referem duas situações típicas em que a entrevista é o meio de recolha de dados recomendável: (i) quando a resposta às questões do investigador não se encontram na documentação disponível; (ii) quando o investigador deseja ganhar tempo e economizar energias, recorrendo a informadores qualificados como especialistas no campo da sua investigação ou, a líderes da população-alvo que se pretende estudar (p. 129). Nesta nossa busca não encontramos as respostas para a questão de partida que colocámos e apenas as lideranças intermédias poderiam facultar-nos as informações que desejávamos.

A entrevista é, “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (Marconi e Lakatos, 2005, p. 197). Esta conversação poderá ser realizada em presença, via telefone ou online (videoconferência). A nossa escolha recaiu na primeira opção - em presença - uma vez que, estar cara a cara com os entrevistados, permite uma percepção dos sentimentos e emoções (expetativas, dúvidas, angústias...) o que é, uma mais-valia, neste tipo de estudo.

Outras vantagens que tem este tipo de método tem em relação a outros são, os factos de se poder elucidar os entrevistados no caso de terem alguma dúvida, a taxa de resposta ser bastante elevada e possibilitar o acesso a dados que não estão nos documentos oficiais. É claro que existem também desvantagens, como por exemplo, o facto de ser bastante mais morosa, não só a preparação, como também a realização. As transcrições, o tratamento, a codificação e análise de dados são bastante mais difíceis (do que no questionário, por exemplo) e a amostra é mais diminuta.

Independentemente do método usado haverá sempre, vantagens e desvantagens, as quais temos de conhecer. A reter fica, a noção que a nossa opção deverá ser tomada de forma

consciente e informada, sem ilusões de que seja a única, a melhor ou a mais objetiva. É-o na nossa opinião, o que por si só, já demonstra subjetividade.

Existem dois tipos de entrevista: estruturada (o investigador controla a entrevista) e não estruturada (o participante controla o conteúdo). No nosso estudo utilizámos as entrevistas semiestruturadas ou parcialmente estruturadas onde, “o responsável apresenta uma lista de temas a cobrir, formula questões a partir destes temas e apresenta-os ao respondente segundo uma ordem que lhe convém. O objetivo visado é que no fim da entrevista todos os temas propostos tenham sido cobertos” (Fortin, 2009, p. 247). Este tipo de entrevistas permite a comparação de dados entre os vários entrevistados e dá-lhes, simultaneamente, a possibilidade de explorar as suas ideias/emoções/sentimentos e expor opiniões. Os guiões de entrevista (em anexo) foram elaborados com base no problema de investigação e tendo em conta os objetivos que nos propomos atingir.

Juntamente com as entrevistas iremos também socorrer-nos da pesquisa documental, através da análise de documentação oficial, como o Regulamento Interno do Agrupamento, o Projeto Educativo das três escolas agrupadas e o Plano Anual de Atividades.

Finalmente, e tendo em atenção que esta investigação se trata de um estudo qualitativo, não poderíamos deixar de inserir aqui um terceiro elemento: nós próprios, que, ao longo de toda a investigação, socorremo-nos da técnica da observação, para termos acesso a vários aspetos da realidade que não poderiam ser acedidos de outra forma. Dados que nos foram sendo fornecidos através de cerca de dois anos, sem que houvesse interferência da nossa parte. Poderemos aqui interrogar-nos se, o facto de estarmos inseridos no contexto organizacional onde decorreu o nosso estudo, não terá funcionado como um *handicap*, impedindo o devido distanciamento e uma visão mais clara da realidade. Cremos que, a nossa experiência profissional na área da História, já nos provou que nenhuma investigação é completamente neutra e assética, a subjetividade está patente na própria escolha do tema a investigar e, como tão bem refere Sharma, consideramos também que “fui influenciado por todas as pessoas que conheço, todos os livros que li e todos os lugares que visitei - de alguma forma” (2012, p. 127). A própria vida e todas as nossas experiências contribuíram, também elas, para aquilo que hoje somos e influenciaram as nossas perceções, valores, crenças e atitudes mas, o investigador, tem obrigação de os submeter a um rigoroso processo de análise reflexiva, pondo-os em causa e reconhecendo as suas vantagens e os seus erros, distanciando-se assim, do seu objeto de estudo.

#### 2.4. Local a estudar e participantes no estudo (população, critérios de seleção e amostra)

O **local escolhido** para a realização do nosso estudo foi, o Agrupamento de Escolas de Sátão. Esta escolha prende-se com quatro razões: **(i)** o facto de lecionarmos no agrupamento, tornando-o desta forma, acessível; **(ii)** a existência de uma Unidade de Multideficiência e Surdo-Cegueira Congénita, a funcionar numa das escolas do agrupamento; **(iii)** o elevado número de alunos com NEE inseridos nas turmas de duas das escolas: Ferreira de Aves e Ferreira Lapa; **(iv)** a possibilidade de compararmos o ensino secundário com o terceiro ciclo, no que respeita ao trabalho desenvolvido com os alunos com NEE.

A **população** a ser **estudada** é o grupo de pessoas que, “partilha características comuns, as quais são definidas pelos critérios estabelecidos para o estudo” (Fortin, 2009, p. 41) e que neste caso são as Lideranças Intermédias. Coordenadores de Departamento (Línguas; Matemática e Ciências Experimentais; Ciências Sociais e Humanas; Expressões; Educação Especial); Coordenadores de Diretores de Turma (2.º Ciclo; 3.º Ciclo; Secundário); Coordenadores de Estabelecimento (escolas com 3.º Ciclo); bem como Líderes Informais das três Escolas com 3.º Ciclo e Secundário. Não poderíamos, neste estudo, deixar de escutar a opinião do responsável pelos SPO e do Presidente do Conselho Geral, órgão de direção estratégica da organização e do Diretor do agrupamento, rosto da organização e delineador do paradigma de Inclusão da mesma.

Em termos de análise organizacional podemos considerar que existe uma dualidade de papéis por parte do Conselho Geral e do Diretor. Através de uma macro análise ao sistema educativo português podemos considerar que eles são os líderes intermédios entre o poder central, gestor de topo que determina as políticas e a quem têm de prestar contas, e as estruturas de coordenação educativa, aqui entendidas como gestores operacionais responsáveis pela realização das políticas organizacionais. Numa análise meso, ao nível do agrupamento, o Diretor é o gestor de topo que aplica a política educativa nacional à envolvente local, sendo auxiliado pelas estruturas de coordenação educativa, agora líderes intermédios responsáveis pela mobilização dos professores para a prossecução dos objetivos organizacionais. Este nosso entendimento justifica a opção de incluir estes dois sujeitos num estudo sobre o papel das lideranças intermédias.

Podemos aqui fazer a distinção entre, a **população alvo**, aquela “que o investigador quer estudar” e a **população acessível**, que “é a porção da população alvo que está ao alcance do investigador” (Fortin, 2009, p. 41). A nossa população alvo eram todos os referidos no parágrafo anterior mas, a população acessível, regista menos dois elementos: o Coordenador

do Departamento de Línguas, pela indisponibilidade demonstrada e o Líder Informal da Escola Básica de Ferreira de Aves, tendo em atenção que apenas existiam três professores a exercerem aí funções, em exclusivo, e que nenhum deles evidenciava características de liderança.

O **critério de seleção** utilizado prendeu-se com a “relação íntima dos participantes com a experiência que se quer descrever e analisar” (Fortin, 2009, p. 149). Pretendeu-se uma descrição tão profunda quanto possível do fenómeno a descrever e daí que tenham sido chamados a colaborar todos os líderes intermédios, anteriormente referidos.

Uma outra dúvida que se nos colocou foi o **tamanho da amostra**, seria demasiado grande ou insuficiente? Fortin considera que deverá ser evitada uma amostra grande porque “gera um enorme amontoado de dados, difícil de analisar” (p. 156). Como saber a quantidade ideal de sujeitos a entrevistar? A resposta para o ‘tamanho ideal’ não existe, mas deverá “incluir tantos sujeitos quantos os necessários para atingir a ‘saturação de dados’” (Fortin, 2009, p. 156) altura em que o investigador, já “não aprende nada de novo dos participantes ou das situações observadas” (Fortin, 2009, p. 156). Ainda que esta saturação de dados possa atingir-se com um grupo pequeno de participantes, se este for homogéneo.

O nosso estudo contará com a colaboração de **13 sujeitos** “indivíduos junto dos quais são recolhidos dados aquando de uma investigação” (Fortin, 2009, p. 375), a saber:

- **Quatro Coordenadores de Departamento**- Matemática e Ciências Experimentais; Ciências Sociais e Humanas; Expressões e Educação Especial;
- **Três Coordenadores de Diretores de Turma**- 2.º e 3.º Ciclos e Secundário;
- **Um Coordenador de Estabelecimento**- Escola Básica de Ferreira Lapa;
- **O Presidente do Conselho Geral;**
- **O Psicólogo dos SPO;**
- **O Diretor do Agrupamento;**
- **Dois Líderes Informais**- um da Escola Básica de Ferreira de Aves (do 2.º Ciclo) e outro da Escola Secundária Frei Rosa Viterbo (do Secundário).

Apesar do estudo ser qualitativo e de se usar, predominantemente, a entrevista como método de recolha de dados, tal não significa que não se tenha tido especial atenção à fidelidade e à validação dos resultados. A fidelidade “designa a precisão e a constância dos resultados que eles fornecem” (Fortin, 2009, p. 225-226), já a validade “corresponde ao grau de precisão com que os conceitos em estudo são representados pelos enunciados específicos de um instrumento de medida” (Fortin, 2009, p. 229). Neste caso, e tendo em conta que em

questão estão entrevistas, temos de recorrer “ao julgamento de especialistas de um domínio específico, a fim de se assegurar que o seu instrumento de medida é representativo do domínio que ele deseja avaliar” (Fortin, 2009, p. 225). Isto acaba por ser ultrapassado pelo facto de existir um orientador, especialista creditado pela Universidade, que fará uma leitura crítica de todo o material que, aliás, irá fazer uma 2.<sup>a</sup> leitura e supervisionar, quer os instrumentos de medida, quer os dados e os resultados obtidos, o que aumenta a fidelidade dos resultados assegurando que através da análise dos mesmos dados brutos, chega às mesmas conclusões, sendo uma estratégia que se “aproxima da dupla verificação (...) que se realiza na análise de conteúdo” (Fortin, 2009, p. 157).

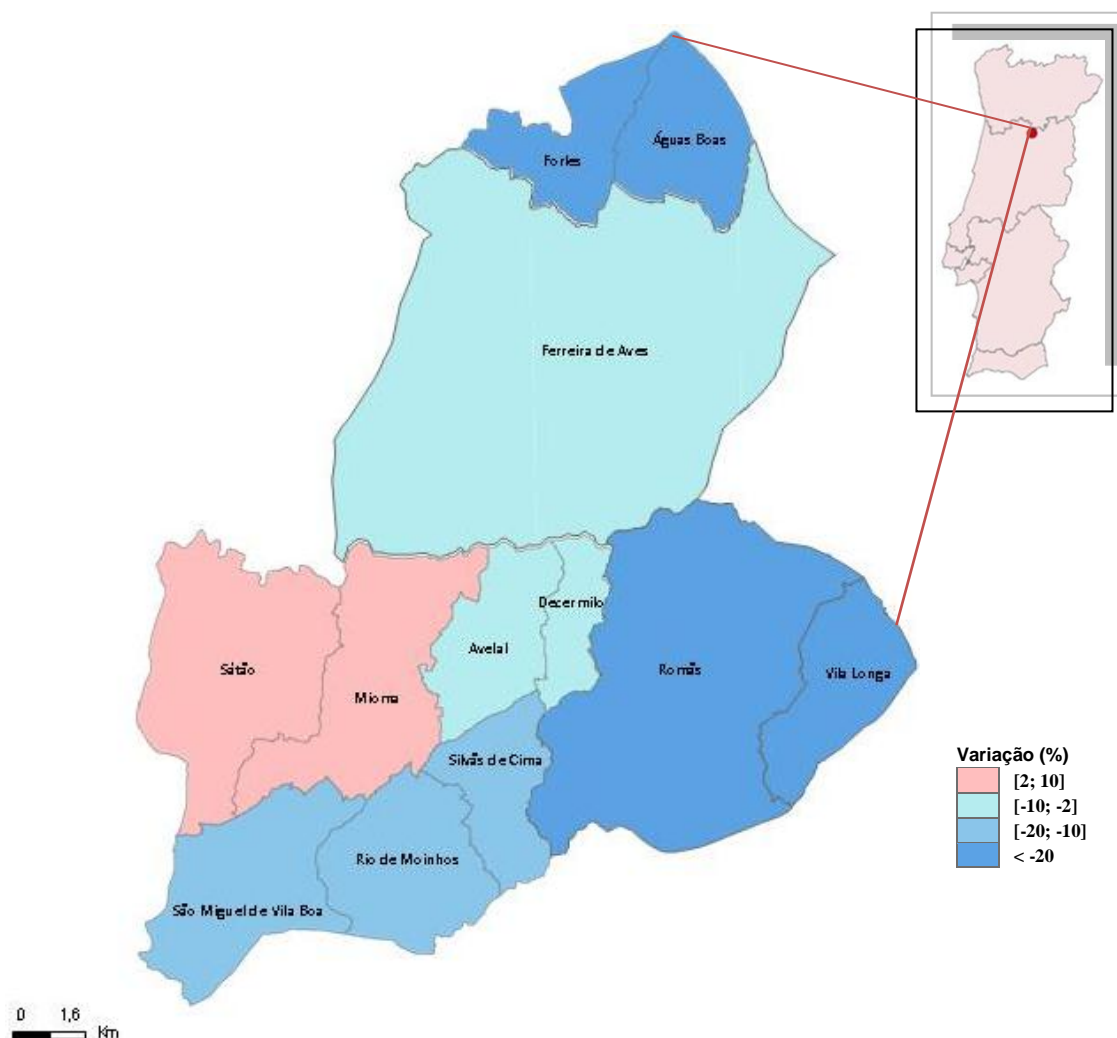
Por outro lado, tentámos socorrer-nos dos chamados ‘casos negativos’ ou seja “pessoas que podem fornecer um ponto de vista diferente daquele que predomina entre as pessoas que já deram a sua contribuição” (Fortin, 2009, p. 156), através da entrevista a outros atores que não líderes intermédios (Líderes Informais, Psicólogo dos SPO, Presidente do Conselho Geral e Diretor). Usámos ainda, a triangulação de dados, através da análise dos documentos oficiais do Agrupamento (Projeto Educativo de Agrupamento, Regulamento Interno e Plano Anual de Atividades), o que nos permitirá comparar alguns dos dados oficiais, com os sentimentos dos sujeitos intervenientes na organização e com notícias em jornais e na internet acerca da formação do agrupamento e da impugnação da eleição do Diretor por parte da Associações de Pais e de alguns alunos do ensino secundário.

Ainda foi equacionada a aplicação de um pequeno questionário a todos os professores do 2.º e 3.º Ciclos mas, tal não nos pareceu recomendável, devido ao cansaço extremo evidenciado pelos professores do agrupamento que preencheram questionários internos e externos durante todo o ano e que, nos demonstraram a sua pouca receptividade a este método de colheita de dados e à fraca atenção que a ele dedicam.

### **3. Caracterização do local de estudo**

#### **3.1. Meio Envolvente**

O concelho de Sátão, um dos 24 municípios do distrito de Viseu, situado na região Centro e pertencendo à sub-região do Dão Lafões está subdividido em 12 freguesias: Águas Boas, Avelal, Decermilo, Ferreira de Aves, Forles, Mioma, Rio de Moinhos, Romãs, S. Miguel de Vila Boa, Sátão, Silvã de Cima e Vila Longa, pouco populosas, como podemos ver de seguida (Figura 22).



**Figura 22 - Variação da População Residente por freguesia, 2001-2011**

Fonte: Censos 2011-Resultados Preliminares. Instituto Nacional de Estatística. P. 166 (adaptado)

Ocupa uma área de 198,40 Km<sup>2</sup> e tem uma população de 12 444 habitantes<sup>15</sup> o que dá uma densidade populacional de 67,72 hab./Km<sup>2</sup>. Sátão é, a vila e o município mais antigos de Portugal, tendo recebido foral a 9 de Maio de 1111 por D. Henrique de Borgonha e D.<sup>a</sup> Teresa de Leão, a quem tinha sido doado o Condado Portucalense por D. Afonso VI, rei de Leão e Castela, em 1096.

A maior parte da população possui, como habilitações literárias, o 1.º ciclo do ensino básico (segundo os dados existentes nos três Projetos Educativos das três escolas que agora

<sup>15</sup> De acordo com os resultados dos censos de 2011 e disponibilizados no site do Instituto Nacional de Estatística (INE), [http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011\\_apresentacao](http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos2011_apresentacao).

A mesma fonte mostra que a população do concelho de Sátão tem vindo a decrescer desde 2001, altura em que tinha 13144 habitantes (através da aplicação interativa com mapas dos concelhos que permite comparar os resultados de 2001 e 2011).

compõem o agrupamento). A população ativa trabalha na agricultura, construção civil e pequeno comércio e existe um grande número de habitantes que optou pela emigração, alguns deles para a realização de trabalhos agrícolas de carácter sazonal.

Existe, na sede do concelho, uma importante comunidade cigana, sendo vários os alunos desta etnia que frequentam a Escola Básica de Ferreira Lapa. Existem, também, alunos africanos, brasileiros e chineses.

A taxa de abandono escolar no ensino secundário situa-se na ordem dos 30%, de acordo com o Projeto Educativo da Escola Secundária Frei Rosa Viterbo, de 2009.

### 3.2. O Agrupamento

O agrupamento de escolas de Sátão foi criado por Despacho do Secretário de Estado da Educação de 14 de Junho de 2010 e inclui todos os Jardins de Infância, Escolas de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos e Secundário do Concelho. Juntou:

- O agrupamento de escolas de Sátão, formado em 2003, constituído por doze Jardins de Infância, oito escolas do 1º Ciclo e a Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Ferreira Lapa (EBFL), num total de 23 Escolas;
- O agrupamento de escolas de Ferreira de Aves, criado em 1997, constituído por cinco Jardins de Infância e uma Escola Básica Integrada de Ferreira de Aves (EBIFA), num total de 6 escolas;
- A escola secundária / 3.º ciclo Frei Rosa Viterbo, inaugurada em 1982.

O processo de constituição do atual agrupamento foi bastante polémico e demorado. Criado por decisão superior, sem ter em linha de conta as organizações a agrupar e as suas sensibilidades, chocou com a resistência de toda a comunidade educativa: pais, alunos, professores, assistentes operacionais e o meio envolvente.

A Resolução do Conselho de Ministros n.º 44/2010, de 14 de Junho, cria os “mega agrupamentos”, e o agrupamento de escolas de Sátão ‘nasce’ no mesmo dia, sendo essa decisão formalmente comunicada por email aos Diretores das respetivas escolas a 6 de Julho, assim como a nomeação da Comissão Administrativa Provisória do agrupamento<sup>16</sup> (Despacho de 2 de Julho de 2010).

---

<sup>16</sup> A implementação do processo administrativo, nomeadamente os órgãos a designar, foi regulamentada através do Despacho n.º 12955/2010, de 11 de Agosto. Aí constava a existência de uma Comissão Administrativa Provisória (CAP) nomeada pelas Direções Regionais de Educação, e constituída por 1 Presidente e 3 Vogais e um Conselho Geral Transitório. O período de transição teria a duração, previsível, de 1 ano letivo, durante o qual decorreriam os trâmites legais necessários para assegurar os órgãos do novo Agrupamento.

A 16 de Julho reuniu o Conselho Geral do agrupamento de escolas de Sátão, tendo manifestado, numa moção enviada à então Ministra da Educação, Isabel Alçada, o seu “mais veemente repúdio pela forma como a administração central e regional conduziu o processo de formação dos mega agrupamentos de forma precipitada, apressada, pouco clara e à revelia das comunidades educativas, ignorando os seus órgãos legalmente constituídos”<sup>17</sup>. Entre outros aspetos, o referido Conselho Geral, frisa os factos **(i)** da decisão ter sido tomada “à revelia” do mesmo que “deveria ter sido consultado”; **(ii)** a sede do mega agrupamento irá fomentar “inevitavelmente o aparecimento de focos de indisciplina”; **(iii)** a “despersonalização”, também ela potencial geradora de “indisciplina generalizada”; **(iv)** a perda da ligação de proximidade aluno-escola.

O Conselho Geral “solicita a imediata suspensão deste processo de reorganização, de modo a permitir o necessário envolvimento de todos os agentes educativos e que o sistema educativo seja democratizado”, responsabilizando, “os autores destas medidas pelo impacto negativo” que as mesmas provocarão na comunidade “**já evidenciadas até nesta fase do processo, pela crispação e instabilidade criadas no seio das escolas e de toda a comunidade local**”. A verdade é que esta “crispação” e instabilidade” foram sentidas por todos os que estiveram por perto durante este processo e foram transversais a todas as escolas do atual agrupamento, oficialmente fundado a 1 de Agosto de 2010.

No próprio Regulamento Interno, de Julho de 2011, há o cuidado de referir, no seu preâmbulo, que este agrupamento “resulta da agregação imposta pela tutela das Unidades de Gestão” que existiam no Concelho.

O processo de constituição e formalização do agrupamento, não se concluiu durante o ano letivo de 2010/11, altura em que, os conflitos e a luta pelo poder se acentuaram. As três Associações de Pais / Encarregados de Educação existentes mantiveram-se em funcionamento e surgiu uma quarta. A 6 de Novembro de 2010 são eleitos os representantes dos pais / encarregados de educação para o Conselho Geral Transitório (CGT). No entanto, a 13 de Junho de 2011, novos representantes são eleitos, provocando a apresentação de uma queixa à DREC por parte da Associação de Pais do Agrupamento de Escolas de Águas Boas, Ferreira de Aves e Forles e da Associação de Pais do agrupamento de escolas de Sátão, alegando ilegalidade nesta última eleição, assim como, na eleição dos representantes dos alunos do ensino secundário.

---

<sup>17</sup> Este documento encontra-se disponível na internet para consulta, no endereço [http://educar.files.wordpress.com/2010/07/cg\\_agesatao\\_mocao\\_16-07-10.pdf](http://educar.files.wordpress.com/2010/07/cg_agesatao_mocao_16-07-10.pdf) (consultado em 22/04/2012).

A Diretora da DREC, por Despacho de 7 de Agosto de 2011, reconhece irregularidades na eleição dos representantes dos alunos do ensino secundário, mandando repetir esta eleição e suspendendo o procedimento concursal para eleição do Diretor, já então em curso.

Apenas a 27 de Janeiro de 2012, o Conselho Geral Transitório elegeu o primeiro Diretor do novo agrupamento e que tomou posse a 23 de Fevereiro, pondo fim a um longo e demorado processo de aceitação e constituição formal deste novo modelo de reorganização da rede escolar.

### 3.3. Estrutura organizacional

A administração e a gestão do agrupamento de escolas de Sátão são asseguradas por órgãos próprios, determinados pelo Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Janeiro, e a mais recente alteração: o Conselho Geral; o Diretor; o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

O **Diretor** - vértice estratégico – responsável pela tomada de todas as decisões, sendo assistido por uma linha hierárquica constituída pela **Gestão Intermédia**, responsável pela relação entre as diferentes partes da organização. Esta linha hierárquica engloba:

- a. **Coordenação de Estabelecimento;**
- b. **Estrutura de Coordenação Educativa e Supervisão Pedagógica:** Coordenador do Departamento Curricular do 1.º ciclo; Coordenador da Educação Pré-Escolar; Coordenadores de Departamento (Coordenadores de Departamento e Coordenadores de Disciplina); Coordenador da Área de Estudo Acompanhado; Coordenador da Área de Formação Cívica; Coordenador das Áreas de Compensação e de Desenvolvimento; Coordenadores dos Diretores de Turma (2.º ciclo, 3.º ciclo e secundário); Coordenador das Novas Oportunidades; Coordenador dos cursos profissionalizantes;
- c. **Outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica** (serviços técnico-pedagógicos; serviços administrativos; serviços operacionais; outras estruturas de coordenação).

Temos depois o centro operacional, onde acontece a lecionação diretamente associada à produção dos resultados finais pelos quais a organização irá ser avaliada, constituído pelo conjunto dos **professores**. É sobre este centro, onde operam os professores, que recaem os olhares, os julgamentos da sociedade em geral e dos pais e alunos em particular. Acaba por ser o rosto da organização e daí, a enorme importância da boa coordenação entre o vértice

estratégico e a linha hierárquica. Esta descodifica a mensagem que vem do topo, levando o centro operacional a trabalhar para atingir os objetivos delineados pelo Diretor. No caso do nosso estudo, ela será a responsável pela transmissão, junto dos operacionais, da visão de inclusão do Diretor.

Por fim temos o pessoal de apoio, os **assistentes operacionais**, que constituem o suporte do sistema. Apesar da sua fraca visibilidade, permitem que a organização labore e prossiga as metas delineadas. O seu prolongado contacto com os discentes torna-os fundamentais na construção de uma escola inclusiva.

No prosseguimento desta análise temos, necessariamente, que falar da tecnoestrutura, alguém exterior à escola que faz a monitorização do sistema. Esta entidade externa é, no caso da organização em questão, a IGEC<sup>18</sup>, através das várias inspeções que faz ao agrupamento. Em todas as inspeções que fez a IGEC refere, no relatório final, o sucesso e compara os resultados internos com os externos (exames nacionais) o que acaba por ser um fator de pressão e provoca dilemas nos professores, em especial no que toca aos alunos com NEE.

### 3.4. População discente com NEE

No Agrupamento existe uma população discente de mais de 1600 alunos, 7,3% dos quais com NEE.

Na página seguinte apresentaremos uma tabela com a distribuição do n.º de alunos, por nível de ensino, evidenciando os com NEE e os respetivos domínios (Tabela 12).

---

<sup>18</sup> Nos relatórios realizados às várias escolas do agrupamento, e disponíveis para consulta em [http://www.ige.min-edu.pt/content\\_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/05&auxID=&newsID=694](http://www.ige.min-edu.pt/content_01.asp?BtreeID=03/01&treeID=03/01/03/05&auxID=&newsID=694), é dito que se espera que, “o processo de avaliação externa fomente a autoavaliação e resulte numa oportunidade de melhoria ... ao identificar pontos fortes e pontos fracos, bem como oportunidades de desenvolvimento e constrangimentos, a avaliação externa oferece elementos para a construção ou aperfeiçoamento de planos de melhoria e de desenvolvimento de cada escola/agrupamento, em articulação com a administração educativa e cada comunidade em que se insere”.

Tabela 12 - Alunos NEE a frequentar o Agrupamento, nos vários níveis de ensino, e respetivos domínios

Nível de Ensino	Domínios	Sexo				Alunos com NEE	N.º Total de Alunos
		F		M			
Pré-Escolar	Síndrome de Asperger		CEI	2	CEI		
	Visão			1			
	Cognitivo/Motor/Sensorial			1			
<b>Totais Parciais</b>		<b>0</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>269</b>
1.º Ciclo	Cognitivo	6	3	5			
	Comunicação/Linguagem/Fala	3		7			
	Audição	1		1			
	Emocional			2			
	Visão			1			
	Multideficiência	1	1				
	?	1					
<b>Totais Parciais</b>		<b>12</b>	<b>4</b>	<b>16</b>	<b>-</b>	<b>28</b>	<b>426</b>
2.º Ciclo	Comunicação/Linguagem/Fala	2		7			
	Cognitivo	4	1	2	1		
	Motor			1	1		
	Cognitivo/Motor/Sensorial			1	1		
<b>Totais Parciais</b>		<b>6</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>3</b>	<b>17</b>	<b>238</b>
3.º Ciclo	Cognitivo	15	6	19	9		
	Comunicação/Linguagem/Fala	9		15			
	Motor	1		1			
	Autismo			1	1		
	Cognitivo/Motor/Sensorial	1	1				
	Emocional/Atenção concentração	1					
<b>Totais Parciais</b>		<b>27</b>	<b>7</b>	<b>36</b>	<b>10</b>	<b>63</b>	<b>470</b>
Secundário	Comunicação/Linguagem/Fala	1		3			
	Cognitivo	1		1			
	Cognitivo/Motor/Sensorial	1	1				
<b>Totais Parciais</b>		<b>3</b>	<b>1</b>	<b>4</b>		<b>7</b>	<b>232</b>
<b>Totais</b>		<b>48</b>	<b>13</b>	<b>71</b>	<b>13</b>	<b>119*</b>	<b>1635</b>

A IGEC intervencionou, no ano letivo de 2010/2011, 46 agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas de referência ou com unidades, tendo concluído que os alunos com NEE nas referidas escolas, correspondem a 4,5% do total<sup>19</sup>, o que se situa abaixo do agrupamento por nós estudado.

<sup>19</sup> Este estudo revela, ainda, alguns dados interessantes que refletem os problemas ainda sentidos nestas escolas de referência ou com unidades de intervenção que, supostamente, estão preparadas ou deveriam estar para lidar

Como é possível concluir através da análise da Tabela 12, mais de 44% dos alunos com NEE estão integrados no domínio cognitivo e quase 22% (21,8%) têm Currículo Específico Individual, a medida mais restritiva prevista no Decreto-Lei n.º3/2007, de 7 de Janeiro. É no 3.º ciclo que a população discente condicionada por NEE é mais elevada (mais de 13%), seguida pelo 2.º ciclo (7%) e pelo 1.º ciclo (mais de 6,5%). No ensino secundário a percentagem desce para 3% e, no pré-escolar, para menos de 1%.

O agrupamento é uma das cinco escolas de referência do distrito de Viseu, nele funcionando uma unidade de intervenção, na escola Básica Número Um de Sátão. Esta inovação foi introduzida pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, criando escolas de referência para alunos surdos e para alunos cegos e com baixa visão, bem como unidades de ensino estruturado para alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita. Todas elas, consideradas respostas educativas especializadas, para responder às dificuldades específicas dos alunos com essas problemáticas. O art.º 26 considera que a estas escolas compete, entre outras coisas, “d) Criar espaços de reflexão e de formação sobre estratégias de diferenciação pedagógica numa perspetiva de desenvolvimento de trabalho transdisciplinar e cooperativo entre os vários profissionais; e) Organizar e apoiar os processos de transição entre os diversos níveis de educação e de ensino”.

Ao agrupamento de escolas está também ligada uma equipa de Intervenção Precoce na Infância, medida educativa impulsionada pela publicação do Decreto-Lei n.º 281/2009, de 6 de Outubro que criou o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI), sob a alçada dos Ministérios do Trabalho e da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação e coordenado pela Comissão de Coordenação do SNIPI (presidida por um representante do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social). O SNIPI funciona em colaboração direta com as famílias e abrange as crianças dos zero aos seis anos que, apresentem alterações ou o risco de alterações, nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso no desenvolvimento.

A unidade de intervenção local funciona na Escola Básica Número Um de Sátão, anteriormente inserida no agrupamento de escolas de Sátão.

Ainda recente, a unidade encontra-se relativamente bem equipada, resultado da parceria entre agrupamento de escolas e Município de Sátão e contando com o apoio de

técnicos do Centro de Recursos para a Integração (CRI) da Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral de Viseu (APCV), para além da ação desenvolvida pelos professores de EE do agrupamento, assistentes operacionais e técnicos do *Psinapses*- Centro de Psicologia e Terapêutica. Este define-se como, “um núcleo de intervenção terapêutica, constituído por uma equipa multidisciplinar de profissionais ligados à avaliação e à prática em áreas clínicas e de educação”<sup>20</sup> nas áreas da Psicologia, Terapia da Fala, Terapia Ocupacional e Exames Psicotécnicos. Contudo, apesar do atual agrupamento ter sido formado há dois anos, existe um grande número de professores que desconhece a existência e funcionamento desta unidade na organização escolar onde leciona.

Numa das turmas de 10.º ano dos cursos científico-humanísticos esteve este ano letivo, pela primeira vez, inscrita uma aluna com multideficiência. Dado que a aluna tinha um CEI, apenas frequentava as aulas de Formação Cívica e de EMRC com os colegas da turma, todas as restantes atividades eram desenvolvidas fora da sala de aula, na escola secundária e na unidade de multideficiência. A notícia da sua ida para o ensino secundário causou uma enorme surpresa e confusão, principalmente entre os professores do CT. Esse sentimento acabou por serenar quando souberam que apenas frequentaria duas disciplinas. A sua integração na turma foi facilitada pelo facto de conhecer muitos dos colegas desde o 5.º ano. A aluna gosta de frequentar a escola, socializa bem com todos os funcionários, professores e colegas e participa nas atividades extraescolares com os restantes colegas de turma. Todas estas informações nos foram transmitidas através de conversas com a sua diretora de turma e com a professora de EE que, faz o seu acompanhamento.

A situação desta aluna tornou-se mais difícil este ano, uma vez que, o MEC terminou com a Formação Cívica e nenhum dos alunos da turma escolheu a disciplina de EMRC o que significa que o nome da aluna consta da turma (está integrada) mas não terá qualquer situação de sala de aula com os restantes alunos (não está incluída). O CT e os órgãos de gestão encontram-se a analisar este caso, em busca de uma solução que seja a melhor possível para a aluna.

---

<sup>20</sup> <http://psinapses.comportugal.com/empresa>

## **Capítulo II – Análise e interpretação de dados**

“A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação”.

Afonso, 2005, p. 111

### **1. Documentos Oficiais do Agrupamento**

Como anteriormente referimos, iremos analisar alguns documentos oficiais, disponibilizados pelo agrupamento de escolas de Sátão, que constituirão o ponto de partida para estudo.

Podemos afirmar que a pesquisa documental “consiste na utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objetivo de obter dados relevantes para responder às questões de investigação” (Afonso, 2005, p. 88). Neste caso serão objeto de estudo, por si próprios, os documentos de natureza oficial da organização educativa em questão e que têm a vantagem de permitir, de forma rápida e fácil, o acesso a dados que refletem o ‘sentir’ da própria organização.

#### **1.1. Projeto Educativo**

Devido a todas as contingências relacionadas com a constituição do agrupamento e eleição do Diretor, como descrevemos anteriormente, o Projeto Educativo de Agrupamento estava ainda (Julho) em fase de elaboração, prevendo-se a sua aprovação para o início do próximo ano letivo. Assim, foi necessário comparar os três Projetos Educativos das três escolas agora agrupadas (Tabela 13). Dessa comparação é notória a discrepância entre as escolas de 2.º e 3.º ciclos e a secundária, relativamente à EE e à Inclusão.

Tabela 13 - Comparação entre os Projetos Educativos de Agrupamento/Escola, de 2009, das escolas que constituem o atual Agrupamento de Escolas de Sátão.

<b>Projeto Educativo de Agrupamento (2009)</b>			
<b>Aspetos a comparar</b>	<b>EBFL</b>	<b>EBIFA</b>	<b>Escola Secundária Frei Rosa Viterbo</b>
<b>1. Contexto socio-económico e cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alunos oriundos de um estrato sociocultural médio baixo;</li> <li>- Elevada percentagem de alunos apoiados pelo SASE;</li> <li>- A maior parte da população tem o 1.º ciclo de escolaridade</li> </ul>		
<b>2. Sucesso escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sucesso escolar acima dos 90% até ao 11.º ano.</li> <li>- No 12.º ano desce para 52%</li> </ul>		
<b>3. SPO</b>	- Existência de SPO		
<b>4. Educação Especial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Departamento de EE</li> <li>- Ligação à APCV e à APPACDM de Viseu</li> <li>- Projetos de Transição para a Vida Ativa</li> <li>- Unidade de Apoio à Multideficiência</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Departamento de EE</li> </ul>	- Não há qualquer referência à EE
<b>5. Referência às NEE/Inclusão nas Metas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Uma Escola integradora, criando nos alunos o espírito de aceitação da diferença, da partilha e da solidariedade”;</li> <li>- “Promoção da inclusão educativa e social dos alunos”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Responder de forma inclusiva a todos os alunos com NEE”</li> <li>- “Adequação das aprendizagens aos perfis dos alunos”</li> </ul>	- Não há qualquer referência à Inclusão ou aos alunos com NEE

Tabela de elaboração própria

Podemos concluir que, a população discente é muito semelhante em todas as escolas do agrupamento, partilhando o meio socioeconómico e cultural e a percentagem de sucesso. Nas três escolas existiam Serviços de Psicologia e Orientação com um Psicólogo que, no caso do agrupamento de escolas de Sátão e da Escola Secundária Frei Rosa Viterbo, era partilhado.

As diferenças são notórias entre as três, quando se passa para o campo da Inclusão e dos alunos com NEE. As duas escolas básicas com 3.º Ciclo possuíam um Departamento de EE, tendo o respetivo Coordenador, assento no Conselho Pedagógico. A EBIFA fazia apenas referência aos alunos com NEE, restringindo a estes, o conceito de inclusão. A EBFL assumia-se como, uma “escola integradora”, que acolhe a diferença e promove a “inclusão educativa e social” de todos os seus alunos. A esta noção, mais perto do conceito de “escola para todos”, da EBFL, não será alheio o facto de ser frequentada por alunos de várias raças e

etnias: africanos, chineses, ciganos, para além de ter a funcionar, junto às suas instalações, a unidade de multideficiência.

No caso da Escola Secundária não existia, em todo o Projeto Educativo de Escola, qualquer referência aos alunos com NEE ou ao conceito de inclusão. Falava-se das classificações externas e internas dos alunos - demonstrativo da importância atribuída aos exames nacionais - mas, como a escola era frequentada por um número bastante reduzido de alunos com NEE, estes foram completamente esquecidos por este documento escolar.

## 1.2. Regulamento Interno

Da análise do Regulamento Interno do Agrupamento, de Julho de 2011, destacamos alguns dados de interesse:

- No art.º 4.º o agrupamento de escolas de Sátão define-se como "uma **unidade organizacional**, dotada de órgãos próprios de administração e gestão".
- A **proposta de formação** no âmbito do Agrupamento é, de acordo com o art.º50, alínea i), da competência do Conselho Pedagógico.
- Algumas das várias competências dos Departamentos Curriculares são, "**contribuir para** a adoção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras **medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão dos alunos**" e, "**identificar necessidades de formação dos docentes** e colaborar na elaboração do plano de formação" art.º 64.º, ponto 11, alíneas f) e n)
- No art.º 80º, os **Serviços Técnico-Pedagógicos** são definidos como, "**estruturas que se destinam a promover a existência de condições que assegurem a plena integração escolar dos alunos**, devendo conjugar a sua atividade com as estruturas de orientação educativa", sendo constituídos pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo dos quais fazem parte os SPO.
- Os Serviços Especializados de Apoio Educativo estão na "dependência direta do Diretor" (art.º 81.º, ponto 3).
- Existe o **Departamento de EE**, tendo uma Coordenadora, mas **inserido no Departamento de Expressões**, embora tendo 'regimento específico e reuniões próprias' (art.º 64, ponto 2.2); as reuniões são convocadas e presididas pela Coordenadora de EE, as atas são lavradas e entregues ao Diretor, as competências do Departamento de EE e respetiva Coordenadora são as mesmas dos restantes

Departamentos Curriculares e Coordenadores, no entanto, a Coordenadora da EE não faz parte do Conselho Pedagógico, sendo representada pela Coordenadora do Departamento de Expressões<sup>21</sup>. O Departamento de EE acaba por se tornar, um ‘departamento fantasma’, a funcionar dentro de outro, esse sim, visível.

- A EE “tem por **objetivos a inclusão educativa e social**, o acesso e o sucesso educativos, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como, a **promoção de igualdade de oportunidades**, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós escolar das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais de Caráter Permanente” (art.º 69, ponto 1).

O seu **público-alvo** são “os alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social” (ponto 2).

A sua **principal competência** é, “contribuir para a **igualdade de oportunidades de todas as crianças e jovens**, promovendo a existência de respostas diferenciadas, diversificadas e adequadas às suas necessidades educativas específicas e ao seu desenvolvimento global” (ponto 3).

- Nas modalidades específicas de educação (ponto 7) pode ler-se que, “de modo a garantir as adequações de caráter organizativo e de funcionamento, necessárias para responder adequadamente às necessidades educativas especiais de caráter permanente dos alunos com multideficiência **a escola foi constituída como - Escola de Referência para alunos com Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita**”. Esta unidade é composta por “docentes, com formação especializada e assistentes operacionais/tarefeiras” (ponto 4).
- Em vários pontos se faz referência à **necessidade de articulação e colaboração entre a EE e os SPO** relativamente à avaliação dos alunos com dificuldades, elaboração de PEI’s e medidas educativas.

---

<sup>21</sup> De acordo com o art.º 49º do Regulamento Interno, o Conselho Pedagógico é composto por 15 elementos: Diretor, Coordenador do Departamento Curricular da Educação Pré-Escolar, Coordenador do Departamento Curricular do 1.º Ciclo, Coordenador do Departamento Curricular de Línguas, Coordenador do Departamento Curricular de Matemática e Ciências Experimentais, Coordenador do Departamento Curricular de Ciências Sociais e Humanas, Coordenador do Departamento Curricular de Expressões, Coordenador dos Diretores de Turma do 2.º Ciclo, Coordenador dos Diretores de Turma do 3.º Ciclo, Coordenador dos Diretores de Turma do secundário, Coordenador das Áreas de Compensação e de Desenvolvimento, Representante dos Pais/Encarregados de Educação, Representante do Pessoal Não Docente, Representante dos Alunos do Ensino Secundário e Coordenador dos Cursos Profissionalizantes.

- Os SPO não estão representados no Conselho Pedagógico.

O Regulamento Interno do Agrupamento assume, oficialmente, a necessidade de “promover a inclusão” e “prevenir a exclusão” o que é bastante positivo e demonstra que o termo ‘inclusão’ passou também a fazer parte do léxico da Escola Secundária. Contudo, existe ainda, o uso simultâneo dos termos integração e inclusão. O primeiro, aplicado aos SPO “integração escolar” e o segundo, à EE “inclusão educativa”.

Nem os representantes dos SPO nem os da EE fazem parte do Conselho Pedagógico, sendo os SPO aí representados pelo Diretor e a EE pelo Coordenador do Departamento de Expressões. Esta comunicação ascendente/descendente e horizontal, acaba por diminuir, necessariamente, a qualidade da comunicação.

O facto dos Departamentos Curriculares terem o dever de, “prevenir a exclusão dos alunos” e a EE ver definida como a sua principal competência, contribuir “para a **igualdade de oportunidades de todas as crianças e jovens**”, revela uma especial atenção com as noções de justiça e de igualdade ou de ‘justiça social’, conceito já anteriormente tratado. Num meio socioeconómico e cultural desfavorecido, com elevadas taxas de emigração, onde uma grande parte da população discente é apoiada pelo SASE e as taxas de alunos com NEE são muito superiores à média nacional e onde há variedade rracica e étnica, é normal que isto aconteça, sendo positivo que o agrupamento se assuma, como uma organização que defende este valor de justiça social e que o promova junto da comunidade educativa.

### **1.3. Plano Anual de Atividades**

Este documento refere, na sua introdução que “está em constante crescimento e evolução, por esse facto não é impenetrável, tem uma dinâmica e está em constante construção, estando sempre aberto às diferenças dos nossos alunos e ainda aos seus interesses e expectativas em relação à escola”.

Nele, estão caracterizadas as três principais escolas do agrupamento e os dois patronos, a calendarização do ano letivo e estão definidas as atividades de todas as escolas do agrupamento a desenvolver ao longo do ano letivo.

Da sua análise, é notória a existência de diversas e variadas atividades pensadas para os alunos com NEE, como por exemplo:

- A confeção de doce de abóbora, a Feira de S. Martinho ou a sessão de esclarecimento “Como ajudar a estudar”, em Novembro; a comemoração do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência e do Natal, em Dezembro; o Campeonato Distrital de Boccia, entre outras;

- A promoção de diversas **ações de formação**:
  - Pelo Departamento de EE- “CIF- classificação Internacional de Funcionalidade e a aplicação do Decreto-Lei n.º 3/2008”; “I Jornadas Pedagógicas - Avaliar para Intervir”, em conjunto com o centro de formação EDUFOR;
  - Pela *Psinapes- Workshops* como “Num mundo feito para os outros - A perturbação do Espectro Autista”; “Sem papas na língua” – estratégias de intervenção nas alterações da fala”; “Gaguez”; etc.
  - Pela Câmara Municipal- “Plano de Soluções Integradas de Acessibilidade para Todos”, em parceria com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto;
- Do Projeto do Desporto Escolar do agrupamento faz parte a modalidade de Boccia, sendo a equipa da EBIFA, a Campeã Regional e Nacional<sup>22</sup> da sua Divisão tanto em equipas como individual. Para além do Boccia, o agrupamento está a implementar o *Goalball*, e os alunos frequentam as piscinas municipais de Sátão acompanhados pelos professores de Educação Física e aqueles que têm condições motoras estão inseridos nas várias equipas das várias modalidades desportivas que o agrupamento possui.

Apesar destas atividades, os alunos com NEE, são encorajados a participar em todas as outras atividades escolares, junto com os restantes alunos.

Como ficou expresso, é notória a preocupação com os alunos com NEE e a procura de atividades que lhes permitam desenvolver competências úteis para a sua vida quotidiana e para a promoção da sua sociabilidade e bem-estar físico. No entanto, à exceção do Boccia que é também praticado na Escola Secundária, todas as outras atividades são desenvolvidas nas escolas básicas com 3.º Ciclo.

De frisar também, que todas as atividades desenvolvidas, quer pelo agrupamento quer pela *Psinapes*, quer mesmo pelo Município de Sátão, são abertas a todos os professores das escolas de Sátão, sendo a inscrição, gratuita. O que, numa altura como aquela em que vivemos, é de grande ajuda e permite o acesso a formação específica na área das NEE a um grande número de profissionais da educação.

---

<sup>22</sup> A EBIFA tem uma longa e brilhante tradição nesta modalidade que começou por ser praticada pelos alunos com NEE e que atualmente se alargou a todos. No verão os emigrantes franceses trouxeram, há décadas, o jogo que ensinaram aos familiares e amigos que o continuaram a praticar. O campeão paralímpico, Fernando Ferreira, é natural de Lamas, onde reside, e utiliza as instalações desportivas da Escola, às quais foi atribuído o seu nome numa homenagem prestada em 2011, para treinar. Quando foi formado o agrupamento, esta modalidade começou também a ser praticada nas outras escolas que atualmente possuem equipas próprias.

## 2. Apresentação e análise dos dados recolhidos através das Entrevistas

Iremos de seguida, apresentar os dados resultantes das entrevistas semiestruturadas efetuadas aos sujeitos que constituem a nossa amostra. Neste tipo de investigação (qualitativa) a análise de dados pode ser definida como “uma fase integrada no processo de investigação, presente de cada vez que o investigador se remete a um período de colheita de dados e em que ele deve situar-se em relação ao que já emergiu dos dados e ao que resta para descobrir” (Fortin, 2009, p. 306). Gostaríamos de frisar aqui que, antes do início da entrevista, todos os sujeitos foram elucidados acerca do tema a tratar e dos objetivos da mesma e foram respeitados os seus direitos e liberdades. Uma investigação social, em que os sujeitos de estudo são seres humanos, exige uma especial atenção à ética, entendida como “um conjunto de regras que regem o caráter moral do processo de investigação” (Fortin, 2009, p. 369).

Fortin (2009) estabelece uma tipologia de “cinco princípios ou direitos fundamentais aplicáveis aos seres humanos ... determinados pelos códigos de ética” (p. 116), a saber:

- Direito à **autodeterminação** - optar participar, ou não, no estudo;
- Direito à **intimidade** - ter em conta as informações privadas e íntimas dos sujeitos e salvaguardar a confidencialidade dos dados e o seu anonimato;
- Direito ao **anonimato** e à **confidencialidade** - utilização de códigos para transmitir os dados e não partilhar dados “sem autorização expressa do sujeito”;
- Direito de **proteção contra o desconforto e o prejuízo** - proteger o sujeito dos inconvenientes e efeitos negativos que poderão resultar da investigação;
- Direito a um **tratamento justo e equitativo** - informar o sujeito sobre o tipo de investigação e os seus objetivos, basear a escolha do sujeito na natureza da investigação, o acesso a todos os dados relativos à sua participação no estudo e a possibilidade de desistirem, se assim o entenderem.

Assim, depois de uma explicação sobre o estudo a efetuar e a razão da escolha da amostra, disponibilizámo-nos para proceder a qualquer esclarecimento adicional necessário. Foi pedido o consentimento dos sujeitos a entrevistar, tendo frisado a importância da sua participação mas, dando possibilidade de escolha para que recusassem, se assim o entendessem, não se sentindo coagidos a tal, se não estivessem à vontade para o fazer.

O estudo a efetuar estava muito baseado em emoções, sentimentos, expectativas, opiniões pessoais que, por vezes, as pessoas não podem ou não querem partilhar, tendo o

investigador que respeitar e aceitar com naturalidade as recusas. A todos aqueles que concordaram, foi pedida a autorização para se proceder à gravação em formato áudio digital da entrevista, tendo dois deles recusado por motivos pessoais, o que foi prontamente aceite e minimizado pela entrevistadora. Foi ainda, garantido o anonimato e a confidencialidade das suas declarações, explicando-lhes a forma como iriam ser tratados os dados. Toda a informação pessoal referente a cada um dos participantes foi disponibilizada, tendo-lhes sido enviado por email a transcrição, na íntegra, das suas entrevistas.

Para que os sujeitos se sentissem mais à vontade, todas as entrevistas foram marcadas nas suas escolas de lecionação e realizadas numa sala disponível e em horário previamente definido por cada um deles, de acordo com os seus interesses. Tentámos, em todos os passos desta longa jornada, ter em atenção, sempre e em primeiro lugar, as pessoas envolvidas, os seus receios e angústias, as suas sensibilidades e reiterámos a nossa disponibilidade para prestar esclarecimentos e aceitar todas as decisões dos sujeitos.

Antes de iniciarmos todo este processo pedimos, por escrito, autorização ao então Diretor da CAP, hoje Diretor, para proceder a esta investigação no agrupamento, tendo o Conselho Pedagógico (CP) dado parecer favorável.

Com a enorme quantidade de informação recolhida optámos por seguir o plano de gestão operacional de dados, sugerido por Afonso (2005), baseado em Marshall e Rossman. Esse plano é constituído por seis fases, que passamos a enumerar:

- 1.ª Organização dos dados** - lemos todas as transcrições das entrevistas, de forma a termos uma visão global e organizada da vastíssima informação aí contida o que nos facilitou a sua gestão.
- 2.ª Produção de categorias, temas e padrões** - construámos grelhas com as sete dimensões que nos propusemos estudar, subdivididas em categorias e estas, em subcategorias, às quais associamos os respetivos indicadores.
- 3.ª Processo de codificação dos dados** - realizada em conjunto com a 2.ª fase. Fomos atribuindo códigos às dimensões, categorias e subcategorias, assim como aos sujeitos.
- 4.ª Listagem das interpretações** - a codificação de dados vai permitir estabelecer relações entre os dados dos vários sujeitos e começar a tentar interpretá-los.
- 5.ª Busca de explicações alternativas** - procurando dados que possam contrariar a nossa explicação ou, utilizando a expressão popular “o que não te mata torna-te mais forte”.
- 6.ª Produção do texto final** - que resulta da análise de todos os dados, respondendo a todas as questões por nós anteriormente colocadas.

Este plano foi um ponto de partida mas foi, por nós, utilizado de forma flexível. Não foi entendido como um plano rígido e limitativo ao qual tivéssemos de obedecer cegamente, até porque tal não seria possível.

As entrevistas basearam-se em sete dimensões (Tabela 14) que serão apresentadas separadamente de forma a contribuir para que a análise seja a mais completa e simples possível.

**Tabela 14 - Dimensões das entrevistas aos líderes e respetivos objetivos**

Dimensões
<p><b>A. Questões de Enquadramento</b></p> <p>Tem como objetivo tentar perceber se a situação do alargamento da escolaridade obrigatória para 12 anos, também para os alunos com NEE, constitui uma preocupação dos professores, na opinião das lideranças</p>
<p><b>B. Expetativas dos Professores</b></p> <p>Tem como objetivo identificar os receios dos professores do ensino secundário relativamente à inclusão dos alunos com NEE nas suas turmas, percecionados pelas lideranças</p>
<p><b>C. Práticas Inclusivas</b></p> <p>Tem como objetivo determinar o conceito de inclusão promovido pelo agrupamento e sentido pelas lideranças</p>
<p><b>D. Preparação dos Alunos com NEE</b></p> <p>Tem como objetivo percecionar a posição das lideranças face à inclusão</p>
<p><b>E. Quadro Normativo</b></p> <p>Tem como objetivo saber qual a opinião das lideranças em relação à legislação em vigor que regula as NEE</p>
<p><b>F. Trabalho Direto com Alunos com NEE</b></p> <p>Tem como objetivo perceber qual a predisposição dos líderes intermédios e dos professores que coordenam para trabalharem com alunos com NEE</p>
<p><b>G. Lideranças</b></p> <p>Tem como objetivo determinar o peso das lideranças intermédias e a sua capacidade de iniciativa para promover a inclusão</p>

## 2.1. Perfil dos Entrevistados

O tempo das entrevistas variou entre os 25min e 1h43min, uma vez que, demos alguma liberdade para que os sujeitos pudessem falar e alguns deles quiseram partilhar connosco algumas experiências e angústias, que consideraram importantes. Após as primeiras

entrevistas, inicialmente programadas para 30/40min, apercebemo-nos que não seria possível cumprir este item pois ao coartarmos a liberdade de expressão dos sujeitos, deixaríamos de aceder a dados que poderiam enriquecer o nosso estudo e abrir novas perspetivas acerca dos temas em questão.

A nossa amostra é constituída por 13 sujeitos, dos quais apresentamos os respetivos perfis (Tabela 15).

**Tabela 15 - Perfil dos entrevistados**

Código Atribuído	Habilitações Literárias	Tempo Serviço		Situação Profissional
		Total	Escolas do Agrupamento	
E1	Licenciatura	33 anos	28 anos	QND
E2	Licenciatura	25 anos	12 anos	QND
E3	Licenciatura	31 anos	12 anos	QND
E4	Licenciatura	19 anos	11 anos	QND
E5	Mestrado	18 anos	7 anos	QND
E6	Licenciatura	28 anos	10 anos	QND
E7	Licenciatura	24 anos	23 anos	QND
E8	Licenciatura	20 anos	Não se recorda	QND
E9	Mestrado	28 anos	Não se recorda	QND
E10	Licenciatura	16 anos	9 anos	QND
E11	Licenciatura	19 anos	3 anos	QZP
E12	Mestrado	20 anos	11 anos	QND
E13	Licenciatura	14 anos	12 anos	Contratado

Dos 13 sujeitos, sete são do sexo feminino e seis do sexo masculino e as suas idades estão compreendidas entre os 38 e os 61 anos (seis deles entre os 41 e os 49 anos e cinco entre os 51 e os 55 anos). À exceção de um, todos os sujeitos pertencem ao quadro - apenas um deles está nos QZP, estando todos os outros no QND de um agrupamento de escolas ou escola não agrupada. O tempo de serviço varia entre os 16 e os 33 anos (à exceção do sujeito que não pertence aos Quadros e que possui 14 anos de tempo de serviço). Já o tempo de serviço no Agrupamento de escolas de Sátão varia entre os três e os 23 anos.

A grande maioria (10 sujeitos) possui como habilitações literárias, a licenciatura, tendo apenas três sujeitos o grau de mestre. À exceção do técnico especializado **todos os outros sujeitos** já desempenharam anteriormente outros cargos de gestão intermédia.

## 2.2. Dimensões privilegiadas

Procederemos, seguidamente, à apresentação e análise dos dados obtidos nas entrevistas através de tabelas (Tabelas 16, 18, 21, 23, 24, 25 e 26) com cada uma das dimensões criadas, onde constarão as categorias, subcategorias, indicadores, e unidades de referência (UR), seguidas do total de UR por indicador e das respetivas percentagens, por indicador e por subcategoria.

### 2.2.1. Questões enquadradoras do tema em estudo

Tabela 16 - Dimensão A – Dificuldades decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	Total UR	Total UR por indicador	% UR por indicador	% UR por subcategoria
A - Escolaridade obrigatória	A1 - Dificuldades decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória	Principais Preocupações	Contexto de sala de aula	7	16	44%	24%
			Oferta educativa	2		13%	7%
			Avaliação	3		19%	10%
			Futuro dos alunos	2		13%	7%
			Falta de recursos	2		13%	7%
		Existência de recursos financeiros e humanos no agrupamento	Sim	4	13	31%	14%
			Apenas humanos	2		15%	7%
			Não	4		31%	14%
			Não sei	3		23%	10%
	A2 - Perceções dos professores sobre as expetativas dos alunos com NEE relativamente ao ensino secundário	Interesse e vontade demonstrados pelos alunos com NEE no prosseguimento de estudos no secundário	Sim	3	13	23%	23%
			É obrigatório	3		23%	23%
			Alguns	1		8%	8%
			Não sei	6		46%	46%
	A3 - Preparação do agrupamento	Demonstração de preocupações pelos SPO e EE	Sim	4	13	31%	4%
			Penso que sim	4		31%	4%
			Penso que não	1		8%	1%
			Imposição legal	1		8%	1%
			Não	1		8%	1%
			Não sei	2		15%	2%
		Diagnóstico da situação por parte dos SPO e EE	Sim	6	14	43%	7%
			Penso que sim	2		14%	2%
			Não sei	5		36%	5%
			Não	1		7%	1%
		Manifestação das preocupações por parte das lideranças (formal/informal)	Em contexto formal	2	12	17%	2%
			Em contexto informal	5		42%	5%
			Não manifestadas	5		42%	5%
			Previsão do número de alunos com NEE a ingressar no secundário	Não sei	9	13	69%
Quantidade incerta				4	31%		4%
Diagnóstico dos interesses dos alunos com NEE relativamente à oferta educativa			Sim	8	13	62%	9%
			Não sei	5		38%	5%
Oferta educativa diagnosticada			Prosseguimento de estudos e profissionais	2	13	15%	2%
		Profissionais	8	62%		9%	
		Não sei	3	23%		3%	
Oferta educativa de cursos profissionais	Existentes	6	13	46%	7%		
	Existentes e novos	4		31%	4%		
	Não sei	3		23%	3%		

No que concerne à *subcategoria A1* podemos concluir que as principais preocupações das lideranças acerca do alargamento da escolaridade obrigatória, também aos alunos com NEE, estão centradas no **contexto de sala de aula (44%)**, onde estes não conseguem “acompanhar o currículo” **E8**; necessitam de “um apoio mais especializado” **E2**; podendo “ser um

*entreve, entre aspas, ao trabalho que nós pretendemos desenvolver com os outros” E10; tendo em conta que “em termos de questões de trabalho dos colegas que não estão habituados a lidar com este tipo de alunos” E12*

A preocupação relacionada com a **avaliação** aparece-nos em segundo lugar (19%), questionando alguns professores sobre “*como é que se vai fazer com as disciplinas de exame nacional?*” E5, até porque, como acrescenta um entrevistado, no “*ensino secundário a nossa preocupação fundamental é preparar os alunos para os exames e muitas vezes nós não temos a disponibilidade mental para estar em simultâneo a prestar um apoio mais individualizado com alunos que estão nitidamente... têm nitidamente mais dificuldades que os outros*” E10.

Em terceiro lugar aparece a escassez de oferta educativa para responder “às NEE permanentes dos alunos com NEE do domínio cognitivo” E13; a preocupação com o futuro destes alunos, em especial “*para aqueles alunos que a escola, pouco tem para oferecer. É uma grande preocupação porque neste momento eles podem estar na escola até ao 12º ano e depois?*” E6 e a falta “*recursos adequados à idade deles*” E9.

Contudo, dois entrevistados salientam que o alargamento da escolaridade dos alunos com NEE é positivo<sup>23</sup>,

*“Se tivermos em conta a realidade da nossa escola e a integração que estes alunos estão a ter penso que seria benéfico, esse alargamento” E1*

*“No geral é muito bom” E7*

Porém, a questão de existência de recursos financeiros e humanos suficientes para fazer face às novas exigências decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória, não se afigura como uma situação consensual dividindo-se a opinião entre aqueles que consideram que estes existem (31%), até porque existe “*uma unidade de multideficiência para estes alunos e é das poucas escolas que têm*” E1 e vão servindo “*para os casos que nós temos tido*” E8 e os que consideram que não existem (31%), até porque há um crescendo do “*número de crianças com NEE de carácter prolongado.... nunca há pessoas a mais. Os meios, os meios financeiros é que, na realidade, são muito baixos*” E12.

Dois dos sujeitos da amostra consideram que, apesar de existirem recursos humanos, os recursos financeiros são insuficientes:

*“Não, financeiros, não terá. Humanos tem, penso que sim. Financeiros é que há algumas, nomeadamente a nível de profissionais, como o Estado, o ministério, está a limitar os cursos profissionais...” E3*

---

<sup>23</sup> Refira-se no entanto que houve dois sujeitos cujas respostas não foram tidas em consideração, uma vez que referem o alargamento como algo positivo para este tipo de alunos, mas sem mencionar quaisquer preocupações.

Esta falta de recursos humanos e financeiros engloba aspetos muito específicos identificados pelos nossos sujeitos e que passaremos a indicar (Tabela 17).

**Tabela 17 - Falta de recursos materiais e humanos identificados pelas lideranças**

Recursos Financeiros	
<i>“Financeiros é que há algumas [limitações], nomeadamente a nível de profissionais, como o Estado, o ministério, está a limitar os cursos profissionais, porque estão a ser cada vez mais limitados. Nós tínhamos 4 para oferta formativa este ano, provavelmente será 1 ou 2, no máximo. O que é muito pouco e significa que o Estado não está ajudar, porque são necessárias verbas”</i> <b>E3</b>	<b>Limitação da oferta educativa</b>
<i>“é sempre muito complicado fazer face a qualquer tipo de despesas, as verbas são muito curtas”</i> <b>E4</b>	<b>Fazer face às despesas</b>
<i>“Os meios, os meios financeiros é que, na realidade, são muito baixos, nós temos conseguido com algum apoio financeiro, muito pouco, a nível ministerial para equipar a nossa unidade com materiais que hoje são muito necessários para a estimulação sensorial destas crianças.... Mas há materiais que não são muito caros e importados e que era necessário neste momento mais alguma verba para esse equipamento”</i> <b>E12</b>	<b>Materiais de estimulação sensorial, para a Unidade de Multideficiência</b>
Recursos Humanos	
<i>“mas devíamos ter mais auxiliares”</i> <b>E4</b>	<b>Auxiliares</b>
<i>“Faz muita falta no agrupamento, uma terapeuta ocupacional e um psicomotricista”</i> <b>E6</b>	<b>Terapeuta ocupacional e psicomotricista</b>
<i>“Era necessário pelo menos mais um psicólogo e outros técnicos nomeadamente terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais que fossem do próprio agrupamento porque todas essas valências que os alunos têm beneficiado são dos serviços externos”</i> <b>E13</b>	<b>Psicólogo, terapeuta ocupacional e terapeuta da fala dos quadros do agrupamento</b>

Relativamente à **subcategoria A2**, a maior parte das lideranças desconhece se os alunos com NEE que frequentam o 9.º ano revelam interesse e vontade em prosseguir para o ensino secundário, principalmente porque,

*“Não, não tenho qualquer referência”* **E9**

*“Não faço ideia, isso ultrapassa-me”* **E4**

*“Não sei, porque não tenho o básico”* **E5**

*“Não sei, não tenho 9º ano”* **E2**

Há no entanto alguns sujeitos que afirmam que os alunos revelam esse interesse *“sobretudo as mais problemáticas, elas querem continuar na escola, elas sentem-se bem na escola”* **E12** e outros que consideram que a vontade e interesse dos alunos é irrelevante uma vez que a escolaridade é obrigatória, havendo a aceitação natural da continuidade:

*“Mais do que interesse eles são obrigados a frequentar os 12 anos de escolaridade obrigatória pelo facto de terem entrado para o 7º ano há dois anos”* **E10**

*“Sim, porque já têm interiorizado, a maioria deles, de que a escolaridade atualmente já é de 12 anos e estes alunos que este ano frequentaram o 9º já são abrangidos pela nova legislação então eles já tinham essa ideia” E13*

Na *subcategoria A3*, referente às preocupações demonstradas pelos SPO e pela EE em relação a esta temática, as lideranças auscultadas distribuem as suas respostas entre o “sim” (31%) curto “Sim” E7 e o “penso que sim” (31%),” *porque (...) são pessoas que se preocupam com estes alunos e portanto com certeza que estarão preocupados com o alargamento, nesse sentido julgo que sim” E9*

Há, também aqui, uma percentagem de 15% que diz não saber,

*“Eles tentam dar-nos o apoio necessário, agora se têm outra preocupação além daquela do apoio, não sei. Em relação ao prosseguimento de estudos dos alunos com NEE, não faço ideia” E8*

No entanto, as respostas divergem quando em causa está o diagnóstico da situação por parte desses serviços. O número de respostas afirmativas sobe para 43%, descendo o “penso que sim” para 14%. O número de entrevistados a responder “não sei”, sobe agora para 36%.

As lideranças optaram por não manifestar as suas preocupações (42%), ou fazê-lo em contextos informais (42%), *“já tive oportunidade de falar por várias vezes, informalmente, até que ponto eles conseguiam integrar-se no ensino secundário” E8*

Nos casos em que o fizeram em contexto formal, o local escolhido foi o Conselho de Turma.

A grande maioria dos sujeitos (69%) desconhece o número previsto de alunos com NEE que irá ingressar no secundário no início do próximo ano letivo.

O diagnóstico dos interesses dos alunos com NEE, relativamente à oferta educativa foi feito, segundo 69% dos sujeitos, através de *“um questionário pelos SPO, onde divulgaram junto dos alunos das diferentes turmas qual a oferta formativa que a escola tinha não só nestes mas também os cursos profissionais e eles tiveram oportunidade de manifestar as preferências” E10*. Os restantes 38% não tem conhecimento da realização desse diagnóstico,

O possível interesse dos alunos com CEI não é levado em linha de conta, como nos explica um dos entrevistados,

*“com exceção dos CEI, porque os alunos têm de estar matriculados numa turma onde estejam o máximo tempo possível com os colegas. Se não estiver numa turma onde todos tenham EMRC por exemplo, não vão poder estar com todos os colegas e nesses alunos com CEI não nos interessa a área. Nos outros sim, nos outros sempre interessa a área” E6*

A escolha dos alunos recai, na sua maioria (62%) nos cursos profissionais:

“O interesse dos alunos, os projetos dos alunos, sim são mais para cursos profissionalizantes, sim” **E13**

Essa oferta educativa profissionalizante consta de cursos já existentes no agrupamento, está dependente das “preferências dos alunos e tendo em conta os recursos que o agrupamento tem, quer recursos materiais, quer recursos humanos” **E9**. Até porque, como nos dizem os sujeitos, “não há cursos direcionados para os alunos com NEE” **E6**

No entanto, um dos cursos profissionais a abrir pela primeira vez no agrupamento, o de Técnico de Desenho de Mobiliário, resulta do interesse dos alunos e do “facto de os alunos lá em cima do CEF estarem em marcenaria” **E8**

### 2.2.2. Expectativas das lideranças sobre a frequência do ensino secundário pelos alunos com NEE

Tabela 18 - Dimensão B – Expectativas dos professores

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	Total UR	Total UR por indicador	% UR por indicador	% UR por subcategoria
<b>B - Representações</b>	<b>B1 - Formação e recetividade de professores</b>	Perceção das lideranças sobre as expetativas dos professores quanto à inclusão de alunos com NEE no secundário	Sem preocupações	2	13	15%	5%
			Com preocupações	6		46%	15%
			Não sei	5		38%	13%
		Perceção das lideranças sobre se os professores se sentem preparados	Sim, os que lecionam o 3º ciclo	1	13	8%	3%
			Não	8		62%	21%
			Não sei	4		31%	10%
		Formação sobre a temática proporcionada pelo agrupamento	Sim	4	13	31%	10%
			De âmbito geral	2		15%	5%
			Não	5		38%	13%
			Não sei	2		15%	5%

Na *subcategoria B1*, as perceções das lideranças sobre as expetativas dos professores quanto à inclusão de alunos com NEE no ensino secundário revelam preocupações (**46%**), de várias ordens. Para um perfeito entendimento desses receios iremos apresentar uma listagem dos mesmos (Tabela 19).

**Tabela 19 – Perceção das lideranças quanto aos receios dos professores do secundário relativamente à inclusão dos alunos com NEE nas suas turmas**

<p><b>Apreensivos e/ou preocupados</b></p> <p>“Os professores estão <b>apreensivos</b>, especificamente aqueles que contatam com eles e nomeadamente os SPO e a EE que estão sempre preocupados em resolver os problemas dos alunos” <b>E3</b></p> <p>“Eu acho que está a mudar um bocadinho, a mentalidade porque eu acho que os professores também estavam <b>muito preocupados</b> porque ao receberem um aluno com estas problemáticas, o receio é sempre ‘Como é que nós vamos trabalhar estes alunos? Como é que vamos cumprir? Como é que vamos desenvolver competências? Como é que os vamos avaliar no final?’. Porque a maior dificuldade, sempre e está inerente à situação de se ser professor é o avaliar e, o avaliar, eu costumo dizer ‘É a parte mais complicada da vida de um professor’”, naturalmente, não é?” <b>E12</b></p> <p>“É também apreensiva, estão <b>apreensivos</b> e compreendo mas é um ano de mudança e as pessoas têm de se adaptar. Sei que leva sempre um bocadinho de tempo mas também estão um pouco, deduzo eu, <b>expectantes</b> e também receosos, <b>preocupados</b>, receosos é muito forte, é mais preocupados.” <b>E13</b></p>
<p><b>Perplexos</b></p> <p>“É como digo, aqui na escola mais especificamente nós não temos casos muito graves mas sei que foi um bocado a <b>perplexidade total</b> quando veio a aluna L. naquele Conselho de Turma, embora ela só frequente EMRC e Educação Física” <b>E8</b></p>
<p><b>Ainda não se aperceberam da realidade que se aproxima</b></p> <p>“Eu julgo que os professores ainda estão <b>adormecidos</b> nisso, eu julgo que só se vão aperceber quando os tiverem mesmo na sala de aula, não é? Só aí é que vão se aperceber que têm uma realidade completamente diferente que já existia no ensino básico e que agora passa também para o ensino secundário.” <b>E9</b></p>
<p><b>Receosos</b></p> <p>“Espero que tenham melhores expectativas que as minhas. Há sempre um certo <b>receio</b> que dificultem um bocadinho o trabalho com a necessidade de elaborar adequações, depois durante as aulas os alunos necessitam de um acompanhamento mais próximo e isso dificulta um bocadinho o trabalho e penso que causa sempre algum receio” <b>E10</b></p>
<p><b>Angustiados</b></p> <p>“acho que vai haver professores <b>muito angustiados</b> porque acho que vai haver alunos no ensino secundário que vão estar lá obrigados, não é? Por causa da escolaridade obrigatória mas que, no fundo, não lhes vai dizer nada” <b>E11</b></p>

Os líderes, questionados acerca das expectativas dos professores quanto à inclusão de alunos com NEE nas turmas de ensino regular, ou não sabem (38%), porque este “*não foi sequer um assunto abordado nas reuniões do conselho de DTs*” **E5** ou, deixam transparecer um cenário pouco animador, como vimos na Tabela 18.

Estas baixas expectativas foram evidentes durante as entrevistas, assim como, a angústia dos professores, em especial dos anos terminais de ciclo (6.º e 9.º anos) e do secundário face à chegada eminente deste novo público-alvo.

As respostas indicam que muitos dos sujeitos desconhecem se os professores se consideram preparados para lidar com estes alunos no ensino secundário (31%), por duas razões:

- i. Não têm contacto com os professores do secundário, uma vez que são de outra escola

*“Não conheço essa realidade, eu conheço aqui os do 9.º ano. Agora a nível do secundário não conheço” E1*

- ii. Essas questões que não são debatidas em Departamento

*“Não sei, não tenho contacto com ninguém no meu departamento, isso é mais debatido em conselho de turma. Também tem a ver com o número reduzido de alunos e depois dilui-se nos conselhos de turma” E2*

*“Não sei, nunca fui contactado nesse assunto” E5*

A grande maioria das respostas (62%) vão no sentido de considerar que os professores não se sentem preparados para lidar com alunos com NEE no ensino secundário, identificando as várias razões dessa perceção (Tabela 20).

**Tabela 20 - Perceção das lideranças acerca das razões que levam a que os professores não se sintam preparados para lidar com aluno com NEE no ensino secundário**

<p><b>Os alunos não conseguem acompanhar</b></p> <p><i>“Há problemas complicados, é o caso da aluna referida, por exemplo, seria impossível colocar a aluna em aulas de Português, ou Matemática, ou fosse o que fosse, mesmo a base de um curso profissional, porque ela não acompanha. Tem um atraso significativo a nível mental, o que é impossível, nestes casos é impossível!” E3</i></p>
<p><b>Distanciamento entre professores/alunos</b></p> <p><i>“à medida que os alunos vão prosseguindo os estudos, cada vez os professores ficam mais distantes, seja de alunos com NEE ou não. Eles traçam um rumo, há um currículo a atingir e tem de ser atingido, atinge, atinge, não atinge ...” E6</i></p>
<p><b>Falta de preparação</b></p> <p><i>“A preocupação muitas vezes também vem nesse sentido de dizer que não têm preparação propriamente” E8</i></p>
<p><b>Especificidades do secundário</b></p> <p><i>“Sem dificuldades acrescidas, o secundário funcionava muito diferente do básico, agora alargando a escolaridade obrigatória ao ensino secundário, julgo que os professores vão ter também de mudar algumas práticas” E9</i></p> <p><i>“acho que os professores do secundário são sempre, pronto, têm aquela ideia que são os professores académicos, não é? E que estão ali é para preparar alunos para entrar na universidade e para competirem para terem boas notas. Eu acho que eles ficam um bocado desiludidos se tiverem de trabalhar com este tipo de alunos porque acho que eles não se vão sentir realizados em termos profissionais” E11</i></p>
<p><b>Falta de ajuda diretiva</b></p> <p><i>“muitas vezes fico com a sensação que os alunos são-nos entregues, recebemos um relatório com as características individuais de cada um deles, temos o apoio do professor de EE mas ficamos sempre, um bocadinho à espera de um pouco mais...” E10</i></p>

As opiniões dos líderes divergem quanto à formação, neste âmbito, proporcionada pelo agrupamento. Mais de metade das respostas (53%), vão no sentido negativo (38%), ou de desconhecimento da existência dessa formação (15%).

*“Neste momento não. A secção de formação, pelo menos no que apresentou, não tem. Que eu tenha conhecimento” E5*

A formação na área das NEE não foi realizada com o objetivo de preparar os professores do ensino secundário para trabalharem com os alunos com NEE, assim pensam os professores, como se comprova pelos 15% de respostas verificadas:

*“Eu penso que têm tido formação, mas de âmbito mais geral. Ainda agora tiveram estas “Jornadas Pedagógicas”, mas específico para trabalhar com estes alunos, nestes cursos não tenho conhecimento, a nível do secundário” E1*

### 2.2.3. Práticas inclusivas no agrupamento

Tabela 21 - Dimensão C – Práticas inclusivas no agrupamento

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	Total UR	Total UR por Indicador	% UR por indicador	% UR por subcategoria
C - Práticas Inclusivas	C1 - Balanço do trabalho com alunos com NEE no ensino básico	Avaliação das práticas inclusivas desenvolvidas no 3º ciclo no agrupamento	Com sucesso	9	13	69%	35%
			Sucesso parcial	4		31%	15%
		Apreciação da forma como o agrupamento lida com estes alunos no ensino básico	Muito positiva	7	13	54%	27%
			Positiva	3		23%	12%
			Pouco ou nada positiva	3		23%	12%
	C2 - Articulação entre 3º ciclo e secundário	Questões fundamentais da partilha entre professores de 3º ciclo e professores de secundário	Saberes e experiência	6	14	43%	43%
			Questões de avaliação	2		14%	14%
			Partilha formal	4		29%	29%
			Necessidade de orientação e formação também no 3º ciclo	2		14%	14%
	C3 - Paradigma de inclusão	Posição do agrupamento face à inclusão	Práticas inclusivas	13	13	100%	100%
	C4 - Participação da comunidade escolar e envolvente no paradigma da inclusão	Grau de envolvimento da comunidade educativa	Muito grande	4	13	31%	31%
			Grande	4		31%	31%
			Grande por parte de professores e funcionários	2		15%	15%
			Relativa	2		15%	15%
			Não sei	1		8%	8%
	C5 - A(s) cultura(s) de escola(s) e a sua relação com a inclusão	Diferenças entre as escolas do agrupamento face à inclusão	Não existem	4	16	25%	16%
			Existem	10		63%	40%
			Não sei	2		13%	8%
		Aspetos de convergência das escolas para a inclusão	Trabalho articulado e reuniões	5	9	56%	20%
			Não está a ser feita	1		11%	4%
C6 - Barreiras à inclusão	Principais barreiras à inclusão no agrupamento	Não existem	4	19	21%	21%	
		Trabalho docente em contexto de sala de aula	4		21%	21%	
		Mentalidades	4		21%	21%	
		Recursos materiais, financeiros e humanos	4		21%	21%	
		Falta de formação	2		11%	11%	
		Legislação	1		5%	5%	

Através da *subcategoria C1* podemos concluir que todos os professores consideram que, no ensino básico, já foram desenvolvidas práticas inclusivas de sucesso com os alunos

com NEE, embora, **31%** das respostas coloquem as suas dúvidas na efetividade desse sucesso.

Ao analisarmos as respostas positivas encontramos justificações que vão no sentido de um desenvolvimento dos alunos com NEE,

*“Desde a integração depois na comunidade educativa, por exemplo, a nível de trabalho e noutros domínios, os alunos que entretanto evoluíram bastante quer a nível emocional, quer a nível social, quer a nível mesmo de motivação para a escola, de empenho nas tarefas, alunos que eram extremamente desmotivados que também muitas vezes porque a família não valorizava as suas aquisições, as suas aprendizagens, famílias desestruturadas e que presentemente são alunos já mais responsáveis, autónomos que eles próprios têm gosto em estudar porque sabem que, isso depois vai-se refletir no seu sucesso escolar” E13*

e de todos os alunos,

*“Os alunos com CEI estão integrados na turma. Acompanham a turma para quê? Para, acho que aqui há um duplo papel, eles aprendem atitudes e saber estar com os ditos “normais” e os ditos “normais” aprendem atitudes e valores com os alunos com NEE.” E6*

*“Hoje acho que as famílias já entenderam que as crianças têm que ser felizes, da sua maneira, não é? (...) E que há a possibilidade de eles virem a fazer uma vida mais normal e estes casos para nós são os exemplos que nós damos a crianças, com menos problemática, para elas entenderem que, que se aqueles alunos com aquelas dificuldades tão acentuadas, conseguiram fazer isto tudo, elas se calhar têm possibilidade de fazer muito mais, não é? E portanto, também aproveitamos muitas vezes esses casos.” E12*

Já outros professores questionam, se esse sucesso será real,

*“Para ser muito sincera, as práticas acho que todos tentamos, na medida do possível, ajudá-los a eles adquirirem os mínimos, os objetivos mínimos e ajudá-los a acompanhar mais ou menos o que os outros fazem mas na realidade eles conseguem só mesmo com muitas adequações e vamos tentando que eles tenham algum sucesso mas não sei até que ponto esse sucesso é realmente efetivo...” E8*

*“Isso é sempre relativo porque aliás nota-se especialmente neste ano, que até ao ano passado .... os professores facilitavam um pouco no final do ano letivo uma vez que os alunos não iriam realizar exame nacional e este ano com a obrigatoriedade de praticamente todos realizarem exames a nível nacional, os resultados que eles tiveram já não foram idênticos aos dos anos anteriores. Houve um bocadinho mais rigor, os professores procuraram precaver-se, puxando um bocadinho mais as notas e...” E10*

Mais de metade das respostas (**54%**) vão no sentido de fazer uma apreciação muito positiva acerca da forma como o agrupamento tem vindo a lidar com estes alunos, já que lhes possibilita a inclusão no mundo do trabalho,

*“Muito positiva porque eles vão para o meio trabalhar, para o mercado de trabalho, enquanto estão aqui é-lhes facilitado esse estágio para estarem em contacto com a realidade empregadora. Eles estão a trabalhar” E1*

promove a aceitação e recetividade da comunidade escolar,

*“há um carinho uma aceitação muito grande. Há uma receptividade muito grande .... Também há aqueles casos, com maiores dificuldades de dizer “os teus alunos”, mas já olham para eles de outra forma” E6*

No entanto, **23%** das respostas ainda vão no sentido de considerar que as escolas estão a lidar com estes alunos de forma pouco ou nada positiva já que se limitam a integrá-los,

*“Não sei se será apenas a minha visão ou se será representativa, eu considero que os alunos estão aqui na escola mais para se integrarem porque as expectativas que a maior parte dos professores tem relativamente ao futuro escolar dos alunos são reduzidas. É mais integrá-los, ajudá-los a atingir um conjunto mínimo de competências mas sem termos assim grandes expectativas” E10*

Outros professores consideram que a partir do momento em que os alunos são incluídos no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, deixam de trabalhar porque perpassa a ideia que vão sempre transitar de ano,

*“Por mais apoio que se lhe dê, por mais que se articulem os currículos, quando chegam a um momento, pronto, há alunos completamente desmotivados, outros porque os pais dizem que é por estarem incluídos na lei 3 é que eles fazem menos porque se lhes pede menos, também há essa perspetiva. Aliás eu tenho um aluno cuja mãe o tirou, não quis que ele estivesse na lei 3 porque ela disse que desde que estava na lei 3 não fazia nada” E8*

*“Eu penso que a ideia é que esses alunos são para passar, ponto final. A partir do momento em que é de NEE é logo visto como... é logo rotulado como um caso especial que está ali, que não consegue mais, que não faz mais do que aquilo, logo é para passar e acabou .... há professores de EE que (...) acham que é um aluno que não pode mais e que o professor tem de dar nível para ele passar porque anda ali e não consegue e portanto é suposto passar e ponto final” E11*

Na **subcategoria C1**, as respostas são unânimes em considerar que é importante os professores do 9.º ano partilharem as suas experiências com os professores do secundário, apesar de um dos sujeitos afirmar que os do ensino básico *“também andam um bocado desorientados” E8*, e outro entender que essa partilha deveria acontecer entre os professores do 2.º e do 3.º ciclos, uma vez que *“os de 2º ciclo é que não são de secundário, seria preferível fazer ali uma articulação com o 3º ciclo” E7*

Ao passarmos à **subcategoria C2**, podemos verificar (anexo VI) que as questões fundamentais, no âmbito desta partilha, são muito variadas. Podemos, apesar disso, dividi-las em quatro grandes grupos: saberes e experiência, partilha formal; questões de avaliação e necessidade de orientação e formação (também para o 3.º ciclo).

Dois dos entrevistados deixam, inclusivamente, sugestões para que haja uma partilha formal no agrupamento no sentido de facilitar um pouco o trabalho do docente e promover o sucesso dos alunos. O primeiro através de uma partilha formal *“entre o 2º e o 3º ciclo”* em “

reuniões para discutir isso” **E7**. O segundo, através da inclusão deste assunto num dos pontos das reuniões de grupo de início do ano letivo,

*“Acho interessante e por exemplo nas reuniões de grupo, onde estão todos os professores quer do básico, quer do 3º e secundário.... quem trabalhou com ele o ano inteiro (...) Ao longo das aulas conhece..., tem outras informações e tem, adaptadas à sua disciplina, coisa que, nem eu nem os colegas de EE sabemos, não é? São especificidades científicas das disciplinas curriculares em que..., portanto, é uma boa ajuda para os colegas do secundário, para os professores do secundário” **E13***

No que respeita à **subcategoria C3**, podemos verificar que todas as respostas vão no sentido do agrupamento ter uma posição facilitadora e promotora da inclusão.

*“O nosso agrupamento tem feito tudo para integrar estes alunos da melhor forma possível e tem havido uma grande abertura” **E1***

no entanto essa posição inclusiva é mais reconhecida numa das escolas,

*“Esta escola, inclusivamente na avaliação externa, a nível da Ferreira Lapa já teve um louvor por parte da inspeção relativamente à inclusão. Penso que isso está a alastrar para todo o agrupamento” **E3***

Um dos entrevistados afirma ser difícil saber qual a posição do agrupamento face à inclusão, em resultado da formação do mega agrupamento

*“Aqui há dois anos atrás era muito mais simples responder, agora o que posso dizer é que estamos todos também a conhecer o que é que é o agrupamento, não é? Quais são as mentalidades que existem, estamos a aprender a conviver primeiro e só depois é que começamos a perceber qual é a mentalidade dos professores, por exemplo, da secundária porque até aqui nós podemos falar do ensino básico, não é? Com a questão do agrupamento ou mega agrupamento a questão do secundário passa-nos um bocadinho ao lado e muitas vezes não nos... a mentalidade dos próprios professores é um bocadinho diferente da mentalidade dos professores do básico” **E9***

A **subcategoria C4** tentava aceder à perceção das lideranças acerca da participação da comunidade escolar e envolvente no paradigma de inclusão. Maioritariamente, as respostas indicam que o grau de envolvimento da comunidade escolar é muito grande (**31%**), ou grande (**31%**),

*“Há um envolvimento muito grande por parte de todos, sempre que são chamados e mesmo do poder local. Acho que há um trabalho conjunto muito grande e que este saber e esta partilha devia ser levado para melhor aceitação e integração destes alunos no secundário” **E1***

Os sujeitos referiram o elevado grau de envolvimento da comunidade local, onde os alunos com CEI são acolhidos para realizar os seus PIT's, nas pequenas empresas locais,

*“ há outras entidades, estou-me a lembrar de particulares, cabeleireiros, oficinas auto, pastelarias.... estou-me a lembrar de jardins-de-infância, particulares também, temos tido a*

*colaboração também não só da Câmara mas também de particulares para o desenvolvimento dessas atividades por parte dos aluno [PIT's]" E13*

Notório foi o destaque ao envolvimento do poder local por parte de uma larga maioria dos nossos sujeitos. Nenhuma das questões colocadas nas entrevistas incluía a referência direta ao papel da Câmara no paradigma de inclusão no entanto, os sujeitos fizeram questão de destacar a sua participação. Dos sete líderes intermédios formais, cinco referiram-se, espontaneamente, à cooperação da Câmara Municipal, como são os casos dos Coordenadores de:

- Ciências Sociais e Humanas, que destaca a formação de professores e a promoção das acessibilidades,

*"Ainda agora promoveu uma ação de formação, que está a ser frequentada por professores de 1º ciclo sobre acessibilidades. Já tivemos também com a autarquia um projeto (...) sobre os sítios onde era necessário fazer alterações e até fizeram protocolos com empresas para fazer alterações a nível da câmara, das finanças, que não havia rampa para os deficientes entrarem, etc."*

- Educação Especial, que ressalta o seu apoio na criação e funcionamento da unidade,

*"Autarquia acima de tudo, temos andado de mãos dadas, aliás a unidade de multideficiência só se criou com muita colaboração da autarquia. Andamos de mãos dadas, escola e autarquia. É a nossa parceira preferencial"*

- Diretores de Turma do 2.º ciclo, que destaca a disponibilização de transportes,

*" , nós temos cá os alunos que são transportados na carrinha e a carrinha é da Câmara que os vem trazer, porque eles têm dificuldade em se deslocar"*

A mesma ideia positiva tem o Presidente do Conselho Geral,

*"certa envolvência de todos os agentes, tem havido, a câmara nos transportes e não só, em tudo aquilo que é necessário a Câmara ajuda"*

Assim como o Diretor que enumera algumas das vertentes da cooperação que o agrupamento tem com a Câmara:

- Na abolição de barreiras arquitetónicas e construção de acessibilidades,

*"Nós temos feito uma interação muito grande com a autarquia em termos das barreiras arquitetónicas públicas.... Quando nós fizemos o 1º trabalho da "Escola Alerta" (...) não havia um único estacionamento para deficientes. Hoje, há uma série deles, hoje há uma série de rampas desniveladas, desnivelamento dos passeios, etc. para as cadeiras de rodas... há uma série de árvores que foram deslocadas, houve sinais de trânsito, muitos, que já foram desviados.... Agora, já é a Câmara que está a construir um plano para o concelho, com a ajuda da universidade do Porto, com a faculdade de psicologia (...) portanto, a escola às vezes também tem este papel, que é despertar nos outros, a necessidade de fazer algumas alterações. Uma delas tem sido esta, de interagirmos com a Câmara"*

- Apoio material e envolvimento nas atividades desenvolvidas na unidade de multideficiência,

*“a Câmara até apoiou muitas vezes essa unidade e agora de repente há cerca de quê? Talvez de um ano, a nossa vereadora de educação e cultura da Câmara Municipal, por convite, teve que lá ir assistir a uma atividade e envolveu-se nas atividades dos meninos, de tal forma, que agora quando há alguma atividade e ela sabe, desloca-se e vai lá para fazer as mesmas atividades com os meninos”*

- Promoção da prática desportiva,

*“sempre tivemos um grupo de natação com crianças com deficiências, algumas das quais, fazem a atividade sozinhos com um professor (...) também dizer aqui que, este trabalho só é possível, porque a própria autarquia nos ajuda muito e acredita no trabalho que nós fazemos porque se não acreditasse também não nos cedia as piscinas gratuitamente para que as nossa crianças pudessem frequentar da forma como frequentam”*

- Contribuição para a inserção na vida ativa dos alunos com CEI,

*“os alunos nomeadamente os que têm CEI e a dada altura eles (...) vão frequentar o PIT (...) temos tido a colaboração também não só da Câmara mas também de particulares para o desenvolvimento dessas atividades por parte dos alunos”*

Nenhum dos líderes informais se referiu à comunidade envolvente.

A **subcategoria C5** focou-se na(s) cultura(s) de escola(s) e a sua relação com a inclusão. A grande maioria das respostas (**63%**) confirma a existência de diferenças entre as três escolas do agrupamento no que respeita à inclusão, estando a convergência a ser efetuada através de trabalho articulado e reuniões (**56%**)

As diferenças mencionadas situam-se aos níveis:

- Burocrático;

*“havia diferenças a nível burocrático, porque havia autonomia das escolas para criar os modelos de PEI, modelos de avaliação especializada e todos os outros documentos” E6*

- Mentalidades,

*“Nota-se diferença de mentalidades e da forma de trabalhar entre básico e secundário.... Aqui praticamente não há alunos com NEE” E9*

- Apoio prestado pelos professores de EE,

*“o apoio que ele dava era um bocadinho diferente do que por exemplo eu noto aqui na escola,... claramente” E10*

- A noção de que uma ou outra das escolas é mais inclusiva,

*“a nossa escola, Ferreira Lapa, já estava um bocadinho mais avançada, já tinha a unidade, a estrutura estava aqui montada” E7*

*“Eu acho que lá em cima, em Ferreira de Aves, os professores de EE são mais assertivos e acho que se preocupam em fazer todos os possíveis para que o aluno aprenda algo, a fazer algo, e se eles acharem que realmente o aluno não dá, pronto não dá e vai ser sujeito a uma prova e se ele não for bem-sucedido nisso acho que eles aceitam bem, enquanto que na Ferreira Lapa acham que não” E11*

A identificação das barreiras à inclusão existentes no agrupamento foi obtida através da *subcategoria C6*. Das respostas que obtivemos apenas **21%** não identificam quaisquer barreiras. Todas as restantes, **79%**, consideram que elas existem e se situam fundamentalmente ao nível do trabalho em contexto de sala de aula; das mentalidades e da falta de recursos materiais, financeiros e humanos (Tabela 22).

**Tabela 22 - Barreiras à inclusão identificadas pelas lideranças**

Trabalho em contexto de sala de aula	
<i>“Sinto que é a integração numa turma normal. Podem-se integrar na turma mas não se vão integrar completamente a nível de conhecimento” E2</i>	<b>Integração numa turma regular</b>
<i>“Será ao nível dos apoios em contexto de sala de aula” E7</i>	<b>Apoio individualizado</b>
<i>“Depois a grande barreira é, o que é que podemos fazer para o sucesso do aluno? Em termos académicos, pouco, agora em termos sociais nós tentamos fazer o máximo mas, ficamos sempre com dúvida o que é que podemos fazer mais para a melhoria destas situações” E7</i>	<b>Contributo para o sucesso dos alunos</b>
Mentalidades	
<i>“A maior barreira ainda são as mentalidades. Aqueles que têm menos autonomia e que são mais limitados, a maior barreira são as mentalidades, porque acham que são uns ‘coitadinhos’” E6</i>	<b>Piedade</b>
<i>vai ser difícil a uma escola secundária, uns professores que tinham uma mentalidade de seleção agora passar a ser de inclusão, não é? Essa é a mentalidade que é necessário alterar, poderão surgir aqui muitos obstáculos, muitas barreiras” E9</i>	<b>Caracter seletivo do secundário</b>
<i>“os alunos acabam por interiorizar, não sei se são induzidos ou não, acabam por interiorizar a noção de que não há necessidade de trabalhar, ou seja, eu ando nas NEE portanto basta-me ir às aulas que com maior ou menor dificuldade os professores me irão dar positiva no final do período. Acho que falta inculcar nestes alunos um bocadinho de uma atitude de trabalho” E10</i>	<b>Falta de trabalho dos alunos com NEE</b>
<i>“ acho que ainda precisamos de mais dinamismo, naturalmente, nunca é demais, precisamos de mais dinamismo para este tipo de crianças, para a integração deste tipo de crianças... E12</i>	<b>Falta de dinamismo</b>
Falta de recursos	
<i>“Há algumas barreiras, ainda, arquitetónicas.... a necessidade de fazer algumas alterações. .... A outra é, exatamente, dotar a escola dos meios necessários, neste momento, se calhar mais meios materiais” E12</i>	<b>Barreiras arquitetónicas e falta de meios materiais</b>
<i>“A falta de técnicos especializados, que já referi e de ofertas educativas que respondam às necessidades dos alunos com NEE do domínio cognitivo” E13</i>	<b>Falta de técnicos especializados e falta de ofertas educativas</b>

## 2.2.4. Papel das escolas / agrupamento

Tabela 23 - Dimensão D – Perceção das lideranças sobre a preparação dos alunos com NEE

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	Total UR	Total UR por indicador	% UR por indicador	% UR por subcategoria
D - Alunos com NEE nas turmas regulares	D1 - Papel das escolas de ensino regular	Preparação dos alunos por parte do agrupamento	Boa	7	13	54%	54%
			Dentro do possível	3		23%	23%
			Baixa	2		15%	15%
			Não sei	1		8%	8%
	D2 - Circulação de informação no agrupamento	Conhecimento da existência da Unidade de Multideficiência em funcionamento no agrupamento	Sim	11	13	85%	46%
			Não	2		15%	8%
		Forma de obtenção da informação	Desde o início	8	11	73%	33%
			Contexto formal	1		9%	4%
			Contexto informal	2		18%	8%
	D3 - Papel da unidade de intervenção	Posição sobre a existência da Unidade de Multideficiência	Favorável	10	13	77%	77%
			Pouco favorável	1		8%	8%
			Desconhece o funcionamento	2		15%	15%
	D4 - Inclusão total	Posição sobre a inclusão de todos os alunos nas escolas de ensino regular	A favor se houver recursos e reorganização das escolas	4	13	31%	31%
No básico não sei, no secundário contra			1	8%		8%	
Contra, nos casos mais graves			8	62%		62%	

Com a *subcategoria D1* verificámos que as respostas das lideranças vão no sentido de percecionarem que o agrupamento está a fazer uma boa preparação dos alunos com NEE (54%). Apesar disso há quem pense (15%) que essa preparação não é adequada “*para integrarem o currículo normal*” E5 ou que ainda “*que falta muita coisa (... ) eu vejo que eles estão muito tempo com os funcionários quando o professor de EE não está ou quando não há ninguém para ficar com eles*” E11.

A circulação de informação no agrupamento foi prevista na *subcategoria D2*. Verificámos que 15% dos sujeitos não sabia da existência da unidade de multideficiência que funciona numa das escolas do agrupamento (um líder formal e um líder informal), tendo oito deles tomado conhecimento desse facto desde o início da criação da unidade (73%).

Temos de referir, neste ponto, que todas as lideranças que responderam que sabiam da existência desta unidade, desde o seu início, trabalham há vários anos na EBFL, à qual pertence a referida unidade.

A existência da unidade, *subcategoria D3*, obtém a aprovação de 73% das respostas indicados apesar de 15% desconhecer o seu funcionamento. A aprovação justifica-se pelo facto de constituir “*uma mais-valia*” E1; por se preocupar “*com a integração dos alunos na turma*” E2; de possibilitar “*apoios especializados por profissionais que facilitarão as aprendizagens*” E4; junto de alunos que “*têm o mesmo tipo de problemática*” E13.

Um dos sujeitos que desconhece o seu funcionamento, até porque foi informado por nós durante a entrevista da sua existência, diz:

*“Então eu acho que deveria, esse tal centro, deveria ser mais rentabilizado para estes alunos que estão numa escola de 2º e 3º ciclo e que estão simplesmente num corredor sem fazer nada, não é?” E11*

O sujeito que tem uma posição pouco favorável à existência da Unidade no agrupamento, justifica essa opinião com o facto de esses alunos dificultarem as aprendizagens e o trabalho docente:

*“acho que a integração é boa, só que muitas vezes o facto de eles serem colocados numa turma “normal” causa provavelmente mais problemas aos colegas do que propriamente.... dificulta um bocadinho o trabalho dos professores e depois têm consequências assim... e acaba também por condicionar um bocadinho o trabalho junto dos restantes” E10*

A **subcategoria D4**, pretendia captar as perceções das lideranças acerca da inclusão total, inclusão de todos os alunos com NEE em escolas do ensino regular. Quatro sujeitos mostraram-se a favor, ressalvando que para isso, a escola terá de ter recursos (anexo VI). A maior parte das respostas vão contra a inclusão dos casos mais graves que *“não conseguem comunicar com nada, ou interagir com nada” E3*.

Há também quem considere que

*“ao mesmo tempo nós estamos a prejudicar os outros, porventura, por causa deles. Isto pode ser a pior coisa que se possa dizer mas, temos que analisar friamente e é no fundo combater por um lado, mas por outro lado também estamos a privar os outros de poderem se calhar ir mais longe” E5*.

### 2.2.5. Opinião das lideranças sobre o quadro normativo

Tabela 24 - Dimensão E – Opinião das lideranças sobre o quadro normativo

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	Total	Total UR por	% UR por	% UR por
				UR	indicador	indicador	subcategoria
E- Legislação	E1 - Aplicação da legislação em contexto real	Conhecimento da legislação	Sim	13	13	100%	100%
		Adequação ao contexto real	Adequada	2	13	15%	15%
			Adequada mas com falhas	4		31%	31%
			Não se sente preparado(a) para responder	3		23%	23%
			Não adequada, limitativa, subjetiva, carece regulamentação	4		31%	31%
		Alterações sugeridas	Orientações superiores claras e objetivas	6	13	46%	46%
			Limitar a oferta educativa	2		15%	15%
			Maior abrangência	1		8%	8%
			Menos Burocracia	1		8%	8%
			Nenhuma	3		23%	23%

Da análise da **subcategoria E1**, aplicação da legislação em contexto real, podemos afirmar que todos os sujeitos que constituíram a nossa amostra conhecem a legislação em

vigor que regulamenta as NEE. Quanto à opinião sobre se é a mais adequada as respostas divergem. Há algumas lideranças que consideram não se sentirem preparadas para responder a esta questão (23%) mas, apesar disso, uma delas sugere alterações à lei.

Das respostas obtidas concluímos que as sugestões de alteração se prendem, em primeiro lugar, com a falta de orientações claras e objetivas, por parte ministerial:

*“a questão de ensino individual nalgumas situações. Isso não é permitido, é permitido nas aulas de apoio, com um professor da EE, mas com o professor em si, algumas situações em que seja o ensino individual, em limitações que o aluno tenha, nomeadamente a nível cognitivo, ou até outro nível” E3*

*“definia muito bem o que eram alunos com NEE, definia muito bem o que era a EE” E6*

*“dar orientações para saber sobre o que é que se entende por adequação curricular” E10*

*“Quem pode e quem não pode fazer essa integração, quem tem ou quem não tem um conjunto de instrumentos necessários a essas crianças poderem ficar na escola.... que tipo de crianças é que poderiam ser mesmo institucionalizadas porque estou convencido de que há algumas que teriam que ser, que a escola não tem essa capacidade porque isso aí, já era quase estar a fazer atos, atos de acompanhamento médico” E12*

*“a criação dos materiais aferidos .... para a população portuguesa (...) para os vários níveis de escolaridade (...) a nível da atividade e participação” E13*

Em segundo lugar as alterações estão diretamente relacionadas com a inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário e propõem a restrição de oferta educativa:

*“Há alunos que não podem de todo integrar uma turma de prosseguimento de estudos” E5*

*“Sugeria, encaminhar esses alunos para áreas onde eles pudessem, pronto, para já, que não exigissem que eles fizessem provas finais, não é?” E11*

## 2.2.6. Trabalho direto com alunos com NEE

Tabela 25 - Dimensão F- Trabalho direto com alunos com NEE

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	Total UR	Total UR por indicador	% UR por indicador	% UR por subcategoria
F - Ensinar alunos com NEE	F1 - Predisposição para ensinar alunos com NEE	Voluntariado	Sim	4	12	33%	33%
			Sim, com condicionantes	3		25%	25%
			Não	5		42%	42%
	F2 - Principais preocupações	Perceção sobre possível voluntariado de colegas	Alguns	1	12	8%	5%
			Penso que sim	1		8%	5%
			Em casos menos complicados	1		8%	5%
			Penso que não	3		25%	14%
			Não	4		33%	18%
			Não sei	2		17%	9%
		Preocupações dos professores do secundário em lecionar turmas com alunos com NEE	Falta de experiência e formação	4	10	40%	18%
			Nível de exigência do secundário	3		30%	14%
			Burocracia	1		10%	5%
			Interferência nas aprendizagens dos outros alunos	1		10%	5%
			Caraterísticas pessoais	1		10%	5%

Através da análise das respostas da *dimensão F1* podemos observar que a maior parte das lideranças intermédias revelam alguma predisposição para ensinar alunos com NEE. Que

deixa de ser visível nas perceções que têm em relação aos seus colegas, com se comprova pelos dados da *subcategoria F2*. Os principais receios dos professores, percecionados pelas suas lideranças, incluem a falta de experiência e de formação dos colegas e deles próprios,

*“A questão não é por excluirmos os alunos, é mais sentirmo-nos preparados para trabalhar com eles” E10*

e o nível de exigência do ensino secundário, cujo sucesso é mensurável,

*“é assim, nós somos preparados e o que é que no fundo a sociedade exige de nós? É um bocado o sucesso dos alunos mas o sucesso, mais um sucesso académico, é nas notas e isto aqui não vem nas notas” E7*

### 2.2.7. Lideranças

Tabela 26 - Dimensão G – As lideranças intermédias e a promoção da inclusão

Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	Total UR	Total UR por indicador	% UR por indicador	% UR por subcategoria
G - Liderança	G1 - Perfil dos coordenadores	Forma de obtenção do cargo	Eleição	6	8	75%	8%
			Designação / Nomeação pelo diretor	2		25%	3%
		Formação na área	Formação de avaliadores e coordenação	1	8	13%	1%
			Especialização em administração escolar e direito da educação	1		13%	1%
			Não	6		75%	8%
		Principais funções	Coordenar	4	16	25%	5%
			Apoio aos colegas	2		13%	3%
			Elo de ligação entre gestão de topo e operacional	3		19%	4%
			Conhecer a legislação e tratar da burocracia	3		19%	4%
			Contactos / Parcerias com o meio envolvente	2		13%	3%
			Articulação e gestão quotidiana	2		13%	3%
		Perfil de um líder intermédio	Dominar relações interpessoais	17	42	40%	23%
			Saber gerir conflitos	5		12%	7%
			Demonstrar capacidades de liderança	12		29%	16%
			Ser da confiança do diretor	2		5%	3%
	Dominar a legislação		5	12%		7%	
	Ter formação na área da gestão intermédia ou relações interpessoais		1	2%		1%	
	G2 - Reconhecimento pessoal e coletivo das lideranças intermédias	Importância pessoal atribuída ao cargo	Muito importante	4	8	50%	14%
			Importante	2		25%	7%
			Não sei	1		13%	3%
			Nenhuma	1		13%	3%
		Solicitação pelos colegas	Sim	7	8	88%	24%
			Não	1		13%	3%
		Importância atribuída às lideranças intermédias na promoção do sucesso dos alunos com NEE	Determinante	6	13	46%	21%
	Grande		5	38%		17%	
	Alguma		1	8%		3%	
	Nenhuma		1	8%		3%	
G3 - Capacidade de iniciativa e de intervenção dos líderes intermédios	Contactos estabelecidos com pais dos alunos com NEE para perceber as suas preocupações	Sim, são preocupações decorrentes da mudança de ciclo e semelhante às dos outros pais	2	7	29%	9%	
		Não	5		71%	22%	
	Atividades programadas para o departamento	Sim, ações de formação	1	8	13%	4%	
		Não	7		88%	30%	
	Contactos com o Diretor, outros Coordenadores e poder local	Sim	1	8	13%	4%	
		Sim, Vereadora da Cultura	1		13%	4%	
		Não	6		75%	26%	

A *subcategoria G1*, relativa ao perfil dos coordenadores, revela-nos que dos oito coordenadores que integram a nossa amostra, seis chegaram ao cargo através de eleição. Apenas o coordenador de estabelecimento foi designado pelo Diretor, assim como o coordenador dos diretores de turma do 2.º ciclo que substituiu a sua predecessora, a meio do ano letivo, quando aquela passou a assessora do Diretor.

Esta opção pela eleição dos cargos de coordenação foi-nos justificada desta forma pelo Diretor:

*“o que me parece é que em termos de liderança, é muito melhor que os pares possam dizer (...) E se o conjunto dos pares, acha que deve ser aquela pessoa porque é que o diretor há-de impor outra pessoa?... quando nós dizemos que ele tem a parte humana, representa-me bem, eu gostaria que fosse ele por isto, por aquilo, estamos a escolher um líder. O meu líder é aquela pessoa e (...), trabalhar depois com o líder, que também, foi escolhido, acho que é preferível .... uma boa gestão, passa obrigatoriamente, por uma liderança e essa liderança tem que ser reconhecida, não pode ser ditatorial”*

Dos coordenadores que fazem parte da nossa amostra apenas dois têm formação na área mas todos possuem experiência nestes cargos. Conhecem bem as principais funções exigidas pela legislação mas destacam a de coordenar tudo o que respeite aos seus departamentos (25%), incluindo a representatividade dos seus pares no CP; o facto de servirem de elo de ligação entre os vários níveis de gestão e as várias estruturas e conhecer a legislação / tratar da burocracia.

O perfil de coordenador, na opinião das lideranças, deve evidenciar quatro competências:

- 1.ª Dominar relações interpessoais (40%)**, que passam por saber ouvir, comunicar, criar empatia e ser assertivo;
  - 2.ª Demonstrar capacidades de liderança (29%)**, ser confiante, saber tomar decisões, decidir democraticamente;
  - 3.ª Dominar a legislação (12%)**, estar a par dos dispositivos legais e saber aplicá-los;
- e
- Saber gerir conflitos (12%)** que surgem.

Quanto ao reconhecimento pessoal e coletivo atribuído às lideranças intermédias, *subcategoria G2*, dos nossos oito líderes intermédios, quatro (50%) atribui uma importância muito grande ao cargo, que determina o sucesso do gestor de topo *“o topo só funciona se as estruturas intermédias funcionarem muito bem” E1* e contribui para o sucesso da organização ao *“motivar os colegas para fazer um trabalho colaborativo” E2*.

Apenas um dos líderes, não atribui qualquer importância ao cargo que desempenha, não o vendo como uma forma de liderança “*Liderança? Nenhuma, acho que vejo mais este papel mesmo a nível de coordenar, apoiar e não como líder*” **E8**. Este é também o único coordenador que afirma não ser solicitado pelos colegas. Os restantes sete coordenadores ajudam os colegas a procurar locais de estágio na comunidade para os alunos com CEI (**E1**); partilhar materiais e trocar ideias (**E3**); interpretar normativos legais e tratar de burocracia (**E5**); entre outros.

A importância atribuída às lideranças intermédias na promoção do sucesso dos alunos com NEE é considerada determinante por **46%** e grande por **38%** das respostas obtidas. São estas lideranças que fazem “*o trabalho de base*” **E2**; dão “*prosseguimento às orientações do Diretor*” e tratam da “*organização das atividades*” **E3**; apelam à participação das pessoas e têm a função de “*motivá-las e envolve-las*” **E3**; prestam aos alunos com NEE um “*apoio mais próximo e efetivo*” **E4**; tratam de toda a “*parte burocrática e logística*” **E6** da EE e são eles que “*transmitem a filosofia da escola aos colegas*” **E13**.

A *subcategoria G3* permitiu-nos aferir da capacidade de iniciativa e de intervenção das lideranças intermédias junto dos pais, dos professores e das outras estruturas de gestão da escola e poder local.

Em relação aos pais, das oito respostas apenas foram consideradas sete pelo facto de uma se ter desviado do assunto. Dessas, cinco (**71%**) não estabeleceram qualquer contacto com os pais dos alunos com NEE, no sentido de percecionarem as suas preocupações relativamente ao alargamento da escolaridade obrigatória, também para os seus filhos. Apenas dois coordenadores (**29%**) estabeleceram contactos informais com pais afirmando que “*estão preocupados*” **E3**, tal como os pais dos outros alunos, e que “*as preocupações surgem com as mudanças de contexto*” **E6**, e que serão as mesmas sempre que há mudanças de ciclo e de escola.

No que concerne aos professores, sete (**88%**) dos líderes intermédios não desenvolveu nem está a pensar desenvolver atividades no sentido de o preparar para o alargamento da escolaridade obrigatória. Um dos coordenadores promoveu, com o departamento, ações de formação sobre as NEE.

Os contactos com os outros coordenadores, Diretor e poder local apenas foram estabelecidos em conversas informais por dois dos coordenadores, tendo sido a maior parte das respostas (**75%**) negativa.

### 3. Discussão dos resultados

Da apresentação dos dados recolhidos através da pesquisa documental e das entrevistas e anteriormente enunciados podemos tirar algumas conclusões que consideramos relevantes.

Começando pelo conceito de inclusão, existem diferenças de entendimento e de operacionalização entre as escolas básicas e a escola secundária. Desde logo nos seus Projetos Educativos. A escola secundária não faz aí qualquer referência aos alunos com NEE e às estratégias usadas para atingirem o sucesso. Nas escolas básicas existe um Departamento Curricular de EE, onde o respetivo coordenador tem assento no CP, e faz-se referência à inclusão nas metas a atingir. Estes resultados vão de encontro às conclusões de Rodrigues (2010) acerca da falta de princípios orientadores de uma política inclusiva, em especial nas escolas secundárias, apesar da determinação legal em contrário (p. 103).

O Regulamento Interno do agrupamento veio criar um Departamento Curricular de EE mas inseriu-o no Departamento Curricular de Expressões e sem que o seu coordenador tivesse assento em Pedagógico, situação que parece estar prestes a ser alterada<sup>24</sup>.

Muitos dos sujeitos que participaram no nosso estudo consideram que a EBFL “já estava um bocadinho mais avançada, já tinha a unidade, a estrutura estava aqui montada” **E7**. O conceito de Inclusão transmitido por esta escola é mais abrangente e engloba não só os alunos com NEE mas também os alunos de etnia cigana “o nosso agrupamento tem feito tudo para integrar estes alunos da melhor forma possível e tem havido uma grande abertura, por exemplo, o nosso diretor já foi falar com a comunidade de etnia cigana” **E1**; “nunca tivemos alunos de etnia cigana no 3º ciclo, só ultimamente. Os pais não deixavam vir os alunos” **E3**.

A cultura escolar, percecionada é também diferente, ao nível das festas de cada uma das escolas, do tipo de atividades desenvolvidas e da forma de trabalhar e de estar. Estas diferenças estão visíveis no Plano Anual de Atividades, uma vez que as atividades relacionadas com a EE e mais direcionadas para os alunos com NEE decorrem nas escolas básicas, e nas conversas informais entre os vários professores, alunos e funcionários das três

---

<sup>24</sup> O Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro prevê o Departamento de EE no entanto, o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril limita a quatro o número de Departamentos (art.º 43.º, ponto 3), anulando desta forma a possibilidade do Departamento de EE estar representado em CP. A segunda alteração a este normativo legal, através do Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de Julho, modifica esta situação uma vez que alarga o número de representantes em CP para 17 (art.º 32.º, ponto 1), restringindo-o a docentes, sendo o número de Departamentos Curriculares definido pelo agrupamento ou escola não agrupada (art.º 43.º, ponto 3).

escolas. É notória uma ‘cultura diferenciadora’ (Torres e Palhais, 2008), com a existência de duas subculturas muito fortes e concorrenciais (escola secundária e EBFL).

Ao longo das entrevistas ficou patente certa fricção entre os SPO e a EE, deixando transparecer alguma dificuldade em trabalharem em conjunto ou em equipa, tal como está previsto no Regulamento Interno, pelo que se depreende das palavras dos sujeitos:

*“Temos falado entre nós, mas assim ações concretas... Sim estamos preocupados. Tenho articulado com os colegas de EE, temos falado dessa...” SPO*

*“É muito difícil trabalhar em conjunto, porque há aqui uma sobreposição de papéis, (...) em que a parte técnica se sobrepõe à parte educativa. Não deve, não pode, porque há choque. Muitas vezes nós não concordamos” EE*

*“Nós temos um regimento, em que a coordenadora é a responsável pelas medidas educativas, tem de estar sempre a par das medidas educativas dos alunos, dá sempre o seu parecer em tudo o que seja relacionado com a EE ao Diretor.... Neste momento há papéis sobrepostos, em que na definição de medidas raramente sou chamada.... com a constituição do mega agrupamento sinto que não sei qual é o meu papel.” EE*

O Regulamento Interno explicita os papéis de cada um dos serviços em questão e apela à necessidade de articulação e colaboração entre eles, nomeadamente ao nível da avaliação dos alunos com dificuldades, na elaboração dos PEI’s e na definição das medidas educativas. A coordenadora de EE entende que o seu papel está a ser relegado e que há uma sobrevalorização da ‘parte técnica’ em detrimento da ‘educativa’. Poderão, talvez, estas divergências resultar de diferentes modelos teóricos preconizados por cada um dos serviços.

O Diretor aparece aqui como o ponto de contacto entre os SPO e a EE, a articulação que deveria ser feita entre ambos os serviços, é feita entre cada um deles e a Direção, como se depreende das respostas na **Subcategoria A1**, acerca do diagnóstico da situação pelos serviços:

*“neste momento são 113 alunos na EE mas nesta altura de transição é um trabalho muito articulado principalmente com a direção, sobre o que se pode dar a estes alunos e isto já está a acontecer, não pode ser quando o ano acabar.” Coordenador de EE*

A criação do mega agrupamento foi referida por muitas lideranças como um entrave à função de coordenação:

*“Neste momento, num mega agrupamento é muito difícil cumprir as funções de um coordenador. Porquê? Porque os passos são diferentes, os professores são muitos e portanto limitam o trabalho de um coordenador.... porque a dispersão e depois o facto de serem muitos professores, diferentes níveis de ensino, nem era por isso, desde que fossem todos do mesmo sítio, neste caso é muito complicado.... a monitorização das atividades é impossível” E3*

*“E conheço muito bem o trabalho que eles fazem a nível de família e escola aqui dos colegas. Agora das outras escolas não, porque não temos vida para andar sempre para baixo e para cima” E1*

*“É mais complicado com o agrupamento em termos de desgaste, de chegar às pessoas. O agrupamento trouxe um distanciamento entre as pessoas, que não se conheciam e teve de haver uma aproximação. Quebrou-se a proximidade entre as pessoas. Até as críticas são diferentes, os colegas não se conhecem, não há contacto. O elevado número de professores acarreta mais problemas a nível da comunicação, também” E2*

Como comprovámos, esta nova forma organizacional impossibilita a monitorização das atividades dos docentes das diferentes escolas por parte do CD uma vez que as escolas estão dispersas, distando uma delas cerca de 13 km das outras duas. Esta é uma função que Maio, Silva e Loureiro (2010) consideram da maior importância e que neste agrupamento não é possível levar a cabo. Daqui resulta um distanciamento entre as pessoas que acabam por contactar mais, ou apenas, com aquelas que estão nas suas escolas de lecionação, não se tendo uma visão ou um conhecimento prático do que se passa nas outras. Esta realidade vai provocando problemas comunicacionais dentro do DC, quer ao nível da comunicação descendente quer da comunicação ascendente.

As lideranças intermédias consideram negativa a dimensão dos DC's, de vários níveis de ensino e vários grupos disciplinares, o que corrobora as conclusões apresentadas por Canas (2011). Por outro lado, a nova realidade organizacional dificulta a noção, defendida por Bateman e Scott Snell (2008), de que os líderes intermédios, devido à sua posição na organização, têm um conhecimento real dos problemas,

*“Veio dificultar completamente (...) dada a amplitude e os problemas específicos que cada agrupamento tinha e agora termos a visão global do novo agrupamento é muito mais complicado” E9*

Este conhecimento, da realidade do agrupamento, não existe uma vez que nenhum dos CD leciona em mais do que uma das escola do agrupamento limitando-se a conhecer a realidade da sua, como tantas vezes nos referiram. Perdem assim a visão de conjunto. Aliás, os professores entrevistados continuam a referir-se à nossa escola, distinguindo-a das outras do agrupamento,

*“Se tivermos em conta a realidade da nossa escola” E1*

*“um trabalho conjunto com certos colegas. Repito, mais com os colegas desta escola E2 a ligação estava aqui, na nossa escola” E7*

A distância entre as várias escolas do agrupamento foi também a maior dificuldade apontada pelo Diretor, na liderança de um mega agrupamento,

*“é o aspeto da distância. Esse (...) é o aspeto que acho que falhou, a quem fez a previsão desta..., destes mega agrupamentos, não é? É impossível, por aquilo que eu tenho que fazer aqui na direção, que eu tenha tempo e disponibilidade para poder estar constantemente a estar a ausentar-me daqui para ir para a Ferreira Lapa ou para Ferreira de Aves. E, às vezes, isto não é entendido, pelas pessoas até que lá estão, tanto os funcionários como os professores. Pode-lhes parecer é, ‘Ai, ele não quer é cá vir’, não é!”*

Só agora, volvidos quase dois anos, e após serenarem os ânimos e a animosidades resultantes desta ‘aglutinação’ por ordem superior as pessoas começam a conhecer-se,

*“o que posso dizer é que estamos todos também a conhecer o que é que é o agrupamento, não é? (...) estamos a aprender a conviver” E9*

Vimos, também, que a comunicação organizacional (Bilhim, 2001) não se processa da melhor forma, quer a comunicação formal (onde incluímos todos os tipos de fluxo: descendente, horizontal, ascendente e lateral) quer a comunicação informal (aqui assume a forma de pessoa a pessoa e ao acaso) e por isso a informação não circula. A barreira talvez esteja na sobrecarga de informação, que funciona como bloqueador impedindo as lideranças de distinguir entre a informação essencial e acessória a transmitir aos seus liderados informação que poderia constituir, no caso da Unidade de Multideficiência e Surdo Cegueira Congénita, uma mais-valia para as práticas docentes. Uma sugestão para tentar minorizar este problema será, talvez, a transmissão da informação pelo líder de topo, na reunião geral de professores, no início do ano letivo, tendo depois os líderes intermédios a incumbência de levar os colegas do departamento que lideram a conhecer, *in loco*, a Unidade de Multideficiência.

Os professores foram sempre referindo, que não se sentem preparados para lidar com alunos com NEE,

*“faz-nos falta formação inicial porque a muitos de nós são-nos atribuídas turmas onde estão alunos com NEE e nós não... muitas vezes a culpa também é nossa porque não procurámos a formação porque estamos mais interessados na área específica das nossas disciplinas e descaramos um bocadinho a formação no âmbito dos alunos com NEE” E10*

Existe consciência da necessidade de formação na área das NEE, especialmente para prestar um apoio individualizado na sala de aula, uma das dificuldades reconhecidas pela Agência Europeia para o Desenvolvimento da EE (2009), e referida pelas lideranças. Existe também noção da importância dos ‘momentos formativos de partilha’ entre professores de diferentes níveis de ensino, na busca de soluções para os problemas práticos diários. Partilha entre todos os professores e não só entre os do 9.º ano e do ensino secundário.

O próprio Diretor afirma que muitos professores procuram formação nessa área

*“a oferta formativa e a necessidade fez com que muitos professores, hoje, tenham frequentado diversos tipos de formação, tenham feito formações complementares. Temos imensos professores, no agrupamento, que já fizeram formações e alguns as especializações, embora não tenham passado para a EE, as especializações em EE e isso também é uma mais-valia. As coisas não se aprendem assim, dum dia para o outro, colocando um aluno, com estas problemáticas, dentro de uma sala de aula e depois o professor habituar-se, não. Por muito que o professor leia e saiba algumas coisas, sem algum apoio por trás e sem alguma formação é muito difícil lidar com este tipo de crianças”.*

A verdade é que decorreram, durante o presente ano letivo, várias ações de formação sobre as NEE promovidas pelo agrupamento, pelo *Psinapses* e pela Câmara Municipal. Apesar de não terem sido pensadas como uma forma de preparação dos professores, em particular os do ensino secundário, para o alargamento da escolaridade obrigatória poderiam ter-se aproveitado esses momentos para se refletir e tentar dar sugestões de como trabalhar com os alunos com NEE em contexto de sala de aula, a principal preocupação referida pelas lideranças.

Se o aluno tem adequações curriculares o problema começa logo aí, uma vez que o MEC não deu orientações claras acerca do *“que é que se entende por adequação curricular porque, e aqui penso que não estou a falar apenas por mim, todos nós sentimos uma grande dificuldade que é ‘o que é que eu vou exigir a este aluno’”* **E10** e *“muitas vezes a adequação curricular acaba por ser uma simplificação, ou seja, acabamos por retirar conteúdos e não os ajustamos efetivamente”* **E10**

Estas conclusões são semelhantes às de Cunha (2010) acerca das dificuldades em elaborar as adequações curriculares (p. 98). Também os nossos sujeitos afirmam que *“muitas vezes não existe um trabalho cooperativo (...) do grupo disciplinar ou do próprio departamento e os coordenadores podem desempenhar um papel extremamente importante no sentido de procurar que haja uma maior cooperação para que consigamos, reunindo as mais-valias que cada um de nós tem, encontrar uma forma a que os alunos consigam ter sucesso”* **E10**

Muitos são também os dilemas educativos que se colocam aos docentes, já enunciados por Brahm Norwich (2008): desde a **identificação** e aplicação das medidas educativas referidas no Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro *“os pais dizem que é por estarem incluídos na lei 3 é que eles fazem menos porque se lhes pede menos, também há essa perspetiva”* **E8**; passando pelo **currículo** (o que se deve privilegiar nas adequações? O mesmo currículo dos colegas ou um simplificado e, por vezes, com graves lacunas? *“muitas vezes a adequação curricular acaba por ser uma simplificação, ou seja, acabamos por retirar conteúdos e não os*

*ajustamos efetivamente” E10, “é muito difícil nós decidirmos o que é que vamos exigir a este aluno” E10; até à colocação “os alunos com deficiências muito profundas teriam maior rendimento em escolas específicas. Aqui não se desenvolvem como deveriam, pelo menos nestas disciplinas mais teóricas, que frequentam. Mas ganham na integração...” E2*

Os líderes intermédios têm um papel decisivo no estabelecimento de um trabalho colaborativo em prol da inclusão, uma vez que são simultaneamente professores, líderes e membros da equipa, o tal ‘papel híbrido’ de que falava Sonia Blanford (2008). A sua posição, entre o topo e a base é perfeita para veicular a filosofia do agrupamento junto das bases e para comunicar às chefias os receios, necessidades de formação (uma das suas competências de acordo com o Regulamento Interno, art.º 64.º. Ponto 11 alínea n) e barreiras à inclusão existentes na organização. Cada professor possui alguma liberdade na aplicação das medidas educativas, tendo em conta os alunos e as suas características específicas no entanto, a forma como são feitas as adequações curriculares, o tipo de testes e de questões, as competências a avaliar passam ou deveriam passar, necessariamente, pela coordenação de departamento. Este líder tem a vantagem de, ao ser professor no ativo, estar confrontado com os mesmos dilemas e ‘angústias’ dos seus colegas e ser capaz de os entender. Ele não necessita de se colocar no papel do outro porque ele é, também, o outro. Esta é uma mais-valia que não está a ser explorada,

*“É claro que se preocupam nas reuniões, falam sempre nos alunos com NEE, alertam sempre “atenção para os alunos de NEE” mas acho que depois fica ao critério dos professores que tiverem esses alunos. Eu acho que não se envolvem no sentido de apoiar os colegas a desenvolver atividades, sugerir formas diferentes de trabalhar e portanto acho que passa só por aí, em saber onde estão em que turma estão mas depois fica ao critério do professor gerir conforme as necessidades de cada aluno” E12*

As lideranças intermédias não aproveitam o seu potencial para desenvolver, no interior dos seus DC’s, um trabalho colaborativo no que respeita às práticas inclusivas, como defende Ainscow (1995). Neste caso em estudo falha a planificação cooperativa (em equipa) e as estratégias de coordenação já que as ações dos professores e dos outros intervenientes não são coordenadas (veja-se o caso das ações de formação).

Estas lideranças, apesar de conscientes da sua importância para o sucesso dos alunos com NEE, não assumem uma posição proactiva e dinamizadora junto dos seus liderados, porque consideram que é uma temática demasiado específica e que não lhes diz respeito, “é mais um serviço da EE, dos SPO e da direção e dos técnicos da Psinapses (...) mas não tem nada a ver connosco, os coordenadores” E3; ou então porque consideram que esse não é um assunto da

sua competência, não querem tomar *“iniciativa sobre um assunto que não lhes diz respeito, porque temos de respeitar as áreas e hierarquias”* **E5**.

Nas respostas dos nossos sujeitos, referentes ao perfil de coordenador, podemos identificar os três tipos de competências enunciados por Thomas Bateman e Scott Snell (2008): as **competências técnicas** *“a primeira coisa é saber os normativos legais e depois saber aplicá-los”* **E3**; as **competências interpessoais e de comunicação** *“essa parte das relações interpessoais”* **E5**; *“ser boa comunicadora”* **E13**; **competências conceptuais e decisórias** *“têm que tentar resolver alguns problemas, de uma forma justa”* **E12**; *“ter poder de decisão”* **E6**.

Tal como os autores supra citados afirmam as competências interpessoais e de comunicação são importantes ao longo de toda a carreira e a todos os níveis de gestão e por isso os nossos sujeitos as colocaram em primeiro lugar. Estas conclusões são convergentes com as de Canas (2011). De referir ainda que, aos líderes informais que entrevistámos são-lhes reconhecidas essas competências e são elas que, em parte, justificam o facto de liderarem, apesar de não serem detentores de autoridade formal.

Outra característica, muito apreciada, nos líderes intermédios é a capacidade de gerir conflitos, agigantados com a formação dos mega agrupamentos. Estes conflitos organizacionais são: (i) **intragrupais**, muitas vezes decorrentes da ‘luta de poder’ no acesso ao cargo de Coordenador de Departamento (nas entrevistas não foi um assunto abordado mas foi-o durante as conversas informais ao longo do ano); (ii) **intergrupais** gerados pela interdependência de funções (como no caso do conflito latente entre a EE e os SPO) e pela interdependência de recursos; (iii) **intra organizacionais** quando existe ambiguidade das regras e que levam a conflitos entre os docentes das várias disciplinas e os psicólogos, por exemplo *“acho que mesmo as próprias psicólogas, pelo menos aquela que eu conheci, foi muito arrogante, muito arrogante e não estava aberta a sugestões por parte dos professores que trabalham realmente com os alunos”* **E12**, ou entre a EE e os SPO, como já vimos; (iv) **inter organizacionais**, devido à mudança decorrente da formação do mega agrupamento, como já tivemos oportunidade de referir.

Fullan (2003) defende a combinação de estilos de liderança, fazendo-os depender da situação, o que parece ser condicente com as respostas dos nossos sujeitos. O líder *“tem de fazer valer as suas ideias embora oiça os demais”* **E10** - elemento **autoritário**; tem de *“ser democrata, o mais possível, não estar a impor”* **E11** - aspeto de liderança **democrática**; *“um perfil humano, que entenda os problemas dos colegas (...) normalmente, os líderes têm de se dar aos outros, e portanto, tem que sentir os problemas dos outros”* **E12** - ser **paternalista**.

As dificuldades dos professores, segundo a perceção dos seus líderes, passam também pela limitada oferta educativa do secundário permitida pelo MEC. Apesar dos projetos pessoais e dos interesses revelados pelos alunos estarem mais voltados para cursos os profissionais, a verdade é que as ofertas educativas permitidas pelo MEC são muito limitadas e limitativas. Os alunos com CEI têm, obrigatoriamente de se inscrever em cursos científico-humanísticos, mais voltados para o prosseguimento de estudos e para a entrada no ensino superior. A explicação para esta obrigatoriedade é-nos dada pelos entrevistados,

*“Nos cursos profissionais que são financiados pelo POPH não pode haver alunos com CEI, os alunos terão que pertencer a uma turma de um curso científico-humanístico e depois poderão frequentar algumas disciplinas nomeadamente das de componente técnica dos cursos profissionais (...) A justificação é que esses alunos como são financiados e o objetivo é que no final saiam com a dupla certificação, os que têm um CEI só ficam com o certificado de competências desenvolvidas, não ficam nem com a qualificação profissional de nível 3, nem com o diploma de 12º ano (...) Os alunos com adaptações curriculares, podem ser integrados na turma, podem ser alunos da turma (...) essas adequações não vão condicionar a aprendizagem das competências gerais do ciclo e no final do ciclo estão aptos para receber a dupla certificação, quer a escolar, quer a profissional.” E13*

Os alunos com adaptações curriculares poderão optar pelos cursos profissionais, onde terão o problema da carga teórica que os mesmos envolvem,

*“no ensino secundário mesmo a opção ou alternativa mais profissionalizante, e a única, que são os cursos profissionais são igualmente bastante exigentes a nível teórico, a nível cognitivo uma vez que também dão, como é óbvio, equivalência ao 12º ano, portanto não são apenas práticas ou apenas profissionais como o nome sugere e como se calhar a maior parte das pessoas também pensa” E13*

Por essa razão o nosso entrevistado deixa, ao MEC, uma sugestão bastante pertinente:

*“eu acho que deveria, por exemplo, à semelhança do que existe ao nível do IIEFP, que há outras variedades de cursos nomeadamente os cursos de qualificação que são cursos praticamente práticos, passe a redundância, cursos que não dão equivalência escolar mas que dão uma qualificação profissional. Eu penso que deveria haver essa alternativa a nível do ME também porque estes funcionam apenas nos centros de formação profissional e às vezes é longe das escolas e implicam deslocações e despesas também para as suas famílias, apesar de terem subsídios financeiros mas nunca são suficientes. Era uma sugestão, que a nível do ministério deveria haver uns cursos intermédios, entre os cursos científico-humanísticos e os cursos profissionais, que são apenas estas duas valências que existem no ensino secundário” E13*

No caso dos alunos com adaptações poderão também optar pelos cursos científico-humanísticos, onde terão de realizar exames nacionais para obterem a certificação de conclusão do secundário (Portaria n.º243/2012, de 10 de Julho).

Fica bem claro neste ponto que as três grandes concepções de justiça social enunciadas por Torrecilla e Castilla (2011), não estão disponíveis aos alunos com NEE: a justiça como **distribuição** não existe já que não lhes disponibilizam os recursos de que necessitariam nas escolas regulares; enquanto **reconhecimento** também não já que implica relações justas e respeito pela diferença, o que lhes é negado pelo MEC; como **participação** é atropelada pelo alargamento da escolaridade obrigatória que os limita e/ou impede de participar nas decisões que afetam as suas vidas.

Os exames são um dos grandes problemas neste momento e estiveram sempre presentes durante todas as entrevistas. Os professores reconhecem que *“no ensino secundário a nossa preocupação fundamental é preparar os alunos para os exames”* **E10**; *“nós trabalhamos no fundo, em função de resultados e esses resultados, 30% são dados pela classificação de exame!”* **E5**.

Se apenas interessam os resultados finais, a inclusão de alunos com NEE nas turmas pode constituir um problema acrescido, se pensarmos que, por esse facto, os outros alunos *“são em termos de valores mais bem preparados (...) poderão é ser menos bem preparados em termos de competências”* **E.5**. O que prefere a sociedade? Esta é a questão que os professores colocam *“o que é que no fundo a sociedade exige de nós? É um bocado o sucesso dos alunos mas o sucesso, mais um sucesso académico, é nas notas e isto aqui não vem nas notas, há aqui situações de alunos que aqui o sucesso é um bocado os miúdos integrarem-se na sociedade, aprender e fazer coisas práticas e não tanto o sucesso académico, enquanto que a maioria dos professores e falo por mim, nós preocupamo-nos muito mais é com o sucesso, é o sucesso, é o sucesso...”* **E7**. Esta pressão social e política constante sobre o corpo docente em nada contribui para a inclusão.

Fica aqui bem patente a incoerência entre o discurso e a ação, o facto de se exigir que as escolas sejam inclusivas e façam adequações curriculares, sem se explicitar devidamente em que consistem e, obrigar depois os alunos que delas usufruíram a realizar os exames nacionais nas mesmas condições que os colegas, *“há discrepâncias relativamente à avaliação interna e externa para esses alunos, acho que a avaliação é injusta para esses alunos, não prevê que eles são alunos de NEE e não prevê critérios de classificação diferentes para eles.”* **E11**.

As lideranças, ao reconhecerem que estes alunos com NEE do domínio cognitivo não deveriam ser sujeitos a exames nacionais, vão de encontro à posição assumida por Kauffman (2003). Contrariamente, o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho vem sublinhar a importância dos exames, que fornecem *“resultados fiáveis sobre a aprendizagem”*. Mais uma vez não foram levadas em linha de conta as recomendações do Parecer n.º2/2012 do Conselho

Nacional de Educação que alertava para a necessidade de “substituição de uma escola seletiva por uma escola que sabe acolher todos os alunos”.

A organização escolar é vista hoje, através do enfoque científico-racional (Libâneo, 2001), em que a “educação contábil” (Lima, 2005, p.81) reina e tudo é mensurável. O próprio MEC faz depender a atribuição de horas de crédito da aferição dos resultados internos com os externos (Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de Junho), o que reflete a opinião de Lima (2011b) de que as políticas educativas atuais usam a avaliação como “instrumento de controlo” (p.11).

Lieberman (2003) alerta para o risco de “uma desvantagem académica resultar numa desvantagem escolar” (p. 97) no caso dos alunos com deficiência mental. Nós tememos pelo facto destes normativos legais em vigor poderem resultar, nos alunos com NEE de carácter cognitivo, na opção de aplicar a medida mais restritiva prevista pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro e que **impede** estes alunos, muitos deles com grandes aptidões profissionais, de se inscrever e frequentar os cursos profissionais, obrigando-os a pseudofrequentar um curso científico-humanístico, sem que daí retirem qualquer vantagem.

A existência destes alunos nas turmas representa “*logo uma carga de burocracia (planificações, adequações, etc) e isso é um trabalho acrescido para o professor*” **E2**, que se sente desmotivado. Esta denúncia da “hiperburocracia” (Lima, 2011b, p.18) estende-se ao trabalho de coordenação, visto como “*trabalho que cansa, uma pessoa trabalha imenso, é muita burocracia*” **E3**, ao processo de referenciação dos alunos com NEE, que inclui “*muita burocracia. Às vezes (...) há documentos que repetem informação e (...) depois perde-se a essência e perde-se a principal preocupação que no fundo é o aluno, não é?*” **E13**

Esta preocupação é ainda maior quando, “*nos últimos anos em termos de documentação as coisas estão a alterar sempre, muito muito, muito papel muita documentação e aquilo que se fazia há uns anos atrás não tem nada a ver com o que se faz agora*” **E7**, talvez esta seja uma das razões que justifica o facto de os líderes apontarem como uma das suas principais funções conhecer a legislação e tratar da burocracia e de identificarem como uma das características do perfil de coordenador dominar a legislação, daí que seja uma das solicitações feitas pelos colegas quando pedem ajuda aos líderes. A burocracia, ou antes, o burocratismo, impera nas organizações escolares sobrepondo-se à docência.

Os sujeitos são adeptos da inclusão parcial ou moderada, como defende Low (2007), considerando que as escolas regulares, com as limitações que têm, não serão o local mais apropriado no caso dos alunos com problemáticas mais graves, *“alguns são tão complicados que não sei até que ponto as escolas sabem lidar com elas. Há situações extremas que, se calhar, não os alunos não têm o melhor nas escolas regulares”* **E4**.

As suas opiniões estão em consonância, com a visão da UNESCO (2005) quando, no caso de não existir interação é mais apropriado para o aluno “o encaminhamento para escolas especiais de elevada qualidade” (p. 27).

Os alunos devem estar na escola sempre que possível e ter direito a uma ajuda especializada para desenvolver o seu potencial, deve respeitar-se a sua privacidade e a sua condição humana. A integração total em casos que requerem a prestação de cuidados de saúde ou de técnicos especializados, em escolas que não estão adaptadas para os receber, não é uma manifestação de respeito pela condição humana, e pelo direito de escolha,

*“Tem que haver inclusão sim, mas se houver os recursos, senão a escola vira um gueto, porque os miúdos vão para as escolas mas as escolas não tendo recursos, estão lá parados, quietos, quem toma conta deles é o docente de EE, que não pode fazer muita coisa. Quando não está com o docente de EE está com um funcionário e assim não se está a desenvolver. Eu vejo isso como se fosse um gueto, o aluno está ali, o aluno foi à escola, mas ele está na escola?”* **E6**

*“Se queremos, na realidade, trazer todos os alunos com..., ou permitir, não é trazer, é permitir que todos os alunos possam, se assim os pais o entenderem e os alunos, frequentar a escola pública, que tenham condições na escola pública, para estar. E nós sabemos que há uma grande parte de escolas públicas que não têm condições e também ninguém lhas dá (...)”* **E12**

As opiniões destas lideranças são convergentes com a opinião de Lieberman (2003) que ser “contra a inclusão total (...) não significa ser a favor da exclusão” (p. 92). Todos concordam que os alunos ganham, em termos de sociabilidade e de valores com a integração nas turmas, quer aqueles que têm NEE *“A escola vai nesse sentido, desenvolver as potencialidades de que eles são portadores. Um aluno vai tão longe quanto nós o pudermos levar mas é, em contexto educativo junto de outros com “normalidade”*” **E6**, quer aqueles que não têm essa designação *“Estes alunos que lidam com esses com multideficiência, são em termos de valores mais bem preparados que os outros (...)”* **E5**

As conclusões de Cunha (2010) são também no sentido de considera que todos ganham com a inclusão, os alunos com NEE que aprendem “em conjunto com os seus pares no seu ambiente natural” os restantes alunos aprendem a “tornar-se cidadãos mais solidários, mais responsáveis e mais respeitadores da diferença” (p. 96).

Os entrevistados estão, maioritariamente, de acordo ao afirmarem que o Agrupamento tem uma posição facilitadora e promotora da inclusão, referindo ainda uma grande abertura do Diretor na gestão de casos mais difíceis e no apoio prestado quer aos DT's e aos professores de EE quer aos pais dos alunos. Mas, na sua maioria, identificam várias barreiras à inclusão apesar de muitas terem já sido ultrapassadas. Tomemos um exemplo de abolição de barreiras arquitetónicas, dado Diretor,

*“Temos uma escola com dois pisos que não tinha elevador. E (...) tínhamos uma série de valências no piso superior (...) a biblioteca e por exemplo a sala de informática (...) Deu uma polémica muito grande porque alguém deu uma entrevista a um jornal, dizendo que nesta escola os funcionários transportavam os alunos às costas para poderem frequentar a biblioteca e a sala dos computadores (...) Entretanto apareceu, um benemérito, que nem era daqui desta zona que viu a notícia e imediatamente aparece-me aqui na escola para ter uma conversa comigo e eu falei com o senhor, não percebi nada do que é que o senhor estava ali a fazer e porquê, ele lá me foi explicando. Eu perguntei-lhe se ele vinha pela Direção Regional (...) até que o senhor disse ‘Não, não, não. Eu ouvi a notícia e simplesmente, acho ridículo que, ainda haja crianças a ter esse tipo de necessidade, eu sou construtor civil e estou aqui para oferecer à escola, um elevador’. E foi assim que nós passámos a ter o elevador”*

Houve sempre a tendência, por parte dos nossos entrevistados, pela utilização dos dois termos - inclusão e integração - começavam por utilizar o primeiro passando, inadvertidamente, para o segundo ou até dizendo que não sabiam qual utilizar “*dizem que é um grande problema, tem que se integrar, tem de se inclu... já não sei se é integrar, se incluir!*” **E.8.** O próprio Regulamento Interno utiliza os dois termos, associando integração aos SPO e inclusão à EE.

Esta coexistência de conceitos revela a necessidade de uma definição “prescritiva/normativa” (Ainscow, Both e Dyson, 2006) por parte do MEC no sentido de levar a sua noção de inclusão a ser utilizada por todas as organizações escolares.

Das palavras das lideranças podemos entender que, tal como Lieberman (2003), acreditam que é necessário existirem serviços especiais que apoiem os alunos com NEE, uma vez que essas exigências ultrapassam as competências do professor do ensino regular, “*eu acho que sim, tem que haver especialistas, digamos assim, em certas áreas porque com certeza que os professores não abarcam todas as necessidades, só sendo que tenhamos entre nós professores já especialistas nesses assuntos, não é?*” **E9.** Esta será uma visão contrária à defendida por Baptista (2008) segundo a qual a EE “se dilui na escola regular” (p. 203)., prevendo o seu fim.

Este agrupamento tem um perfil democrático (Torres, 2011) existindo uma preocupação em tentar, dentro do possível, disponibilizar uma oferta educativa que possibilite o sucesso de todos os alunos, incluindo aqueles em risco de exclusão e com NEE, o que é demonstrado pela abertura do curso profissional visando integrar os alunos de um curso de CEF, de uma das escolas do agrupamento (como já referimos).

A legitimidade das lideranças intermédias ainda é atribuída democraticamente pelos seus pares, por opção do Diretor, mantendo-se uma liderança distributiva, apesar da legislação em vigor, o que contraria as conclusões de Lima (2011b). Os líderes intermédios aceitam com naturalidade essa decisão e revelam um certo ‘orgulho’ em terem sido escolhidos,

*“Estou aqui neste cargo eleita pelos colegas, porque eles pensam que uma das características principais, e é isso que têm dito, que é o bom senso que tenho e o saber ouvir os colegas” E1*

O próprio Diretor afirmou preferir que os professores escolham os seus Coordenadores para os sentirem como líderes. Esta visão contradiz as conclusões de Vitorino (2011), segundo as quais a designação pelo Diretor constituía um “fator motivacional” (p. 98) para os CD’s.

Resolvemos terminar da mesma forma que começámos, analisando e assumindo a escola enquanto organização e olhando-a através da conjugação de várias metáforas de modo a captar a realidade de um mega agrupamento de escolas.

Considerando a experiência de alguns anos, os contributos teóricos colhidos na nossa formação, e as respostas dos nossos sujeitos, a organização escolar compreende um misto de políticas, interesses, paradigmas, dilemas, emoções e sentimentos que resultam numa organização complexa, difícil de entender e de mudar; heterogénea e em rutura eminente. É esta amálgama de metáforas que, pode ser facilmente percecionada na escola, que torna tão difícil a sua compreensão e a aplicação de medidas efetivas de mudança.

Por um lado, temos uma **burocracia** visível na forma como a organização escolar depende do MEC para o seu funcionamento, desde o financiamento até à própria fiscalização (através da IGEC), na uniformidade curricular, no perpetuar de rotinas, na especialização docente e na individualização do trabalho, no apego desmesurado pelos ‘papéis’, na minuciosa planificação de toda e qualquer atividade, na liderança formal, etc. Por outro lado, é notória a democratização e a crescente tentativa de pseudoautonomia das escolas. A **democracia** pode ser notada nos processos de tomada de decisão ao nível do CG ou do CT, através da participação de todos os intervenientes no processo educativo, na liderança informal, na pedagogia personalizada ou nos contratos de autonomia. Estas são, em nosso

entender, as duas principais forças que se digladiam no interior da escola e que vão estar, na base das outras metáforas.

Este duelo, entre o centralismo e a democracia, vai dar origem a uma **hipocrisia**<sup>25</sup>, usando o conceito de Nils A. Brunsson, em que o discurso e a ação não são condicentes, uma vez que as políticas do MEC e os dispositivos legais por ele publicados são contraditórios e dúbios.

A escola é também uma **arena política** visível no conflito de interesses e na luta pelo poder. Este aspeto ganha notoriedade na altura da escolha dos órgãos de gestão mas ele existe sempre, os processos de negociação estão presentes em todas as decisões, os conflitos de interesse entre os vários departamentos e entre os vários indivíduos e as alianças estratégicas que vão sendo feitas entre eles. O conflito é algo natural, inerente ao ser humano, e está sempre presente em todas as escolas, pode é ser mais explícito ou mais encoberto e resulta sempre de uma divergência de interesses que, pode ser real ou imaginada (Morgan, 2006, p. 191).

A escola é ainda, uma **anarquia** onde reina a falta de coesão entre os vários órgãos e estruturas que a compõem, os indivíduos não se sentem e não estão unidos, há uma fragmentação enorme que potencia as decisões pessoais e aleatórias, sem ter em conta os interesses da organização escolar.

Podemos reconhecer na Escola a imagem das **prisões psíquicas** se atendermos ao facto de que, muitas vezes, os professores são prisioneiros de imagens, ideias, pensamentos, sobre a educação, o ensino, a deficiência, a diferença, a disciplina, a carreira, as relações no trabalho, ou sobre aquela escola, em particular, onde estão a exercer a sua atividade. Por vezes, ideias comuns são partilhadas por um grupo originando a chamada ‘cegueira grupal’ (Morgan, 2006, p. 220). As próprias diretrizes e normas do MEC podem transformar-se em prisões que impedem os docentes, os alunos e as próprias escolas, de mudar.

Mas, a escola pode também ser vista como um **instrumento de dominação**, uma vez que, ela foi historicamente criada como uma forma de reprodução e manutenção da cultura dominante, visão que perdura até aos nossos dias. Ela produz e reproduz as políticas, as orientações e as normas sociais vigentes, características das classes dominantes, que são desconhecidas da grande massa de alunos a que a escola se abriu na segunda metade do séc. XX. Por outro lado, o MEC impõe as regras a que nós, professores, alunos e pais,

---

<sup>25</sup> A **Teoria da Hipocrisia** foi desenvolvida por **Nils A. Brunsson**. Este conceito, de hipocrisia, não é usado pelo autor com conotações pejorativas ou de ordem moral. De acordo com o autor existem elevados níveis de inconsistência, nas organizações, entre o discurso e a ação.

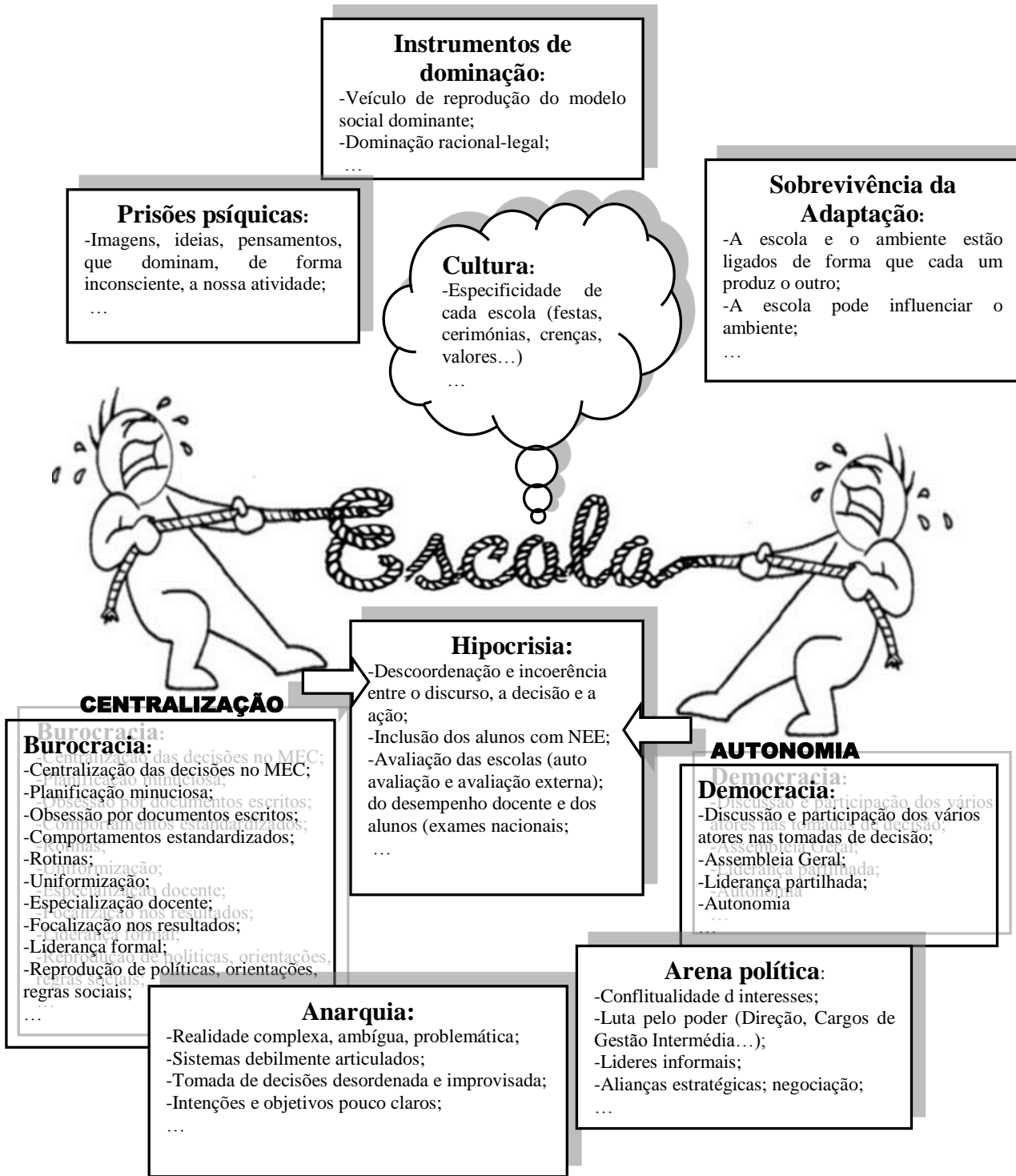
obedecemos, independentemente de estarmos ou não de acordo com elas uma vez que consideramos, ainda que implicitamente, que tem o direito de o fazer, é o que poderemos chamar de ‘dominação racional-legal’ (Morgan, 2006, p. 305).

A excessiva burocratização das escolas é utilizada pelo Estado, como uma forma de dominação que, por um lado é posta em causa pelo desenvolvimento das técnicas informáticas e que, por outro, as utiliza também, como uma forma de controlo ao ligar todas as escolas ao MEC (reforçando os princípios burocráticos e o centralismo), aumentando essa dominação. Max Weber acreditava que “a burocratização da administração estabelece uma forma de relação de poder que é ‘praticamente indestrutível’” (Morgan, 2006, p. 305).

Cada escola é única, uma vez que possui uma **cultura** própria, *visível* através das festas que realiza, das cerimónias que celebra e de todos os valores e ideais que transmite e que partilha. Muitos dos aspetos da cultura não são visíveis, “a cultura é muito mais do que os olhos podem ver” (Morgan, 2006, p. 174), e esta cultura *invisível* tem raízes bem profundas, que se sentem e não se explicam, “uma forma de experiência vivenciada” (Morgan, 2006, p. 175).

A escola pode ainda ser vista como um **organismo**, onde há a tentativa de adaptação ao ambiente, cada vez mais competitivo - teoria contingencial – e essa adaptação passou, nos últimos tempos, por assumir um carácter mais seletivo e restritivo por dar mais atenção aos resultados do que ao processo de aprendizagem, por se render às exigências dos rankings e, para sobreviver, enfrentar a concorrência selecionando os alunos ‘mais fortes’, eliminando os ‘mais fracos’ - ecologia populacional. No entanto, nós acreditamos, tal como muitos biólogos, que o ecossistema é que evolui e essa evolução resulta da relação entre organismos e ambientes. A evolução depende, assim, da ‘**sobrevivência da adaptação**’. “As organizações são, em princípio, capazes de influenciar a natureza do seu ambiente. Elas desempenham um papel ativo na determinação do seu futuro, especialmente quando atuando em conjunto com outras organizações. Ambientes, então, tornam-se, até certo ponto, ambientes negociados mais do que forças externas independentes” (Morgan, 2006, p. 82). O ambiente onde se insere a escola está repleto de organizações, que podem influenciá-la e, a quem ela pode influenciar. E juntas formam um ecossistema complexo. Só assim é possível acreditar que a escola tem um papel a desempenhar na alteração das mentalidades e da sociedade que a rodeia.

Seguindo a voz popular que diz que “uma imagem vale por mil palavras”, resolvemos apresentar esta nossa visão da organização escolar sob a forma visual (Figura 23).



**Figura 23 - A nossa visão da Organização Escolar**

Figura de elaboração própria com recurso a imagem retirada de

<http://ericanchong.blogspot.pt/2010/09/business-strategy-push-vs-pull.html> em 27/03/2012

# Conclusão

“As pessoas que trabalham em condições adversas tendem a ter pouca paciência e a apresentar um baixo desempenho.... Querem melhorar as escolas? Então transformem-nas em lugares concebidos para o trabalho dos professores.”

Kauffman, 2003, p. 185

“No dia em que a norma para a educação residir na resposta às necessidades de todas as crianças, todas as crianças com NEE podem frequentar as classes regulares.”

Lieberman, 2003, p 106

## 1. Síntese do percurso

Agora que chegamos ao fim do nosso estudo, é hora de fazer uma revisão do percurso que nos trouxe até aqui. Após longos e penosos meses de leitura, começámos em Dezembro a escrever o nosso quadro teórico. A atribuição dos adjetivos - longos e penosos - justifica-se pelo facto de, inicialmente, nos termos deixado cair no pecado da gula. Uma “gula livresca” e investigativa, para a qual alguns manuais nos tinham alertado, que nos deixou desorientados e plenos de incertezas e de dúvidas, que nos levaram a uma nova procura de respostas que, por sua vez, conduziram a novas dúvidas... e assim sucessivamente. Depois deste início atribulado e confuso, conseguimos organizar as ideias e regressar ao plano previamente traçado com o orientador, o que nos deu alguma segurança. Confessamos, no entanto, que esta ‘gula tresloucada’ se revelou, posteriormente, uma mais-valia responsável por uma visão muito mais abrangente do problema em estudo e de capacidade de compreensão dos dados recolhidos.

O guião de entrevista foi delineado em Fevereiro, tendo sofrido alguns acertos até à versão final. As entrevistas foram agendadas em Maio, para o início do mês de Junho. Acabaram por decorrer entre 1 de Junho e 10 de Julho, devido a recalendarizações decorrentes do final do ano letivo, serviço de exames e reuniões. O percurso que já tinha sido longo, pareceu tornar-se infundável quando, em simultâneo, começámos a fazer as transcrições das entrevistas. Fomos, de novo, acometidos pela ‘febre da gula’, já que as contribuições dos nossos sujeitos superaram as nossas expectativas e tínhamos bastante material que era necessário seleccionar. Depois de mais um momento de paragem, para reflexão e

reorganização mental, iniciámos a análise e interpretação dos dados continuando, assim, o desenvolvimento da parte empírica.

## **2. Principais linhas que subjazem aos discursos e às práticas no agrupamento**

Os discursos e as práticas dos professores são condicentes, eles acreditam na inclusão e defendem-na, sempre que tal seja possível e benéfica para os alunos, estando o líder de topo a esforçado para alargar a noção de inclusão, defendida pela EBFL (à qual pertencia a unidade de multideficiência), a todo o agrupamento, notando-se já as diferenças no Regulamento Interno. É claro que as práticas são diferentes consoante o nível de ensino da escola, daí a necessidade de orientação do líder de topo e dos líderes intermédios para uma convergência.

De destacar também, a variedade de parcerias conseguidas pelo agrupamento e que e revelam de vital importância para superar a falta de recursos materiais e humanos.

Transparece uma enorme incerteza, quanto ao alargamento da escolaridade obrigatória também para os alunos com NEE, e um forte desejo de ajuda diretiva por parte das lideranças intermédias. Elas querem ajudar os alunos com NEE, mas, não sabem bem como e as formações são demasiado teóricas e conceptuais, quando, o que necessitam é de exemplos práticos. Talvez essa necessidade pudesse ser suprida através de *workshops* dinamizados em parceria pelos SPO e EE, pelo gabinete de psicologia da Câmara e pelo *Psinapses*.

As lideranças querem que lhes expliquem, de uma vez por todas, o que é a inclusão, como devem fazer as adequações curriculares, orientações para trabalharem em contexto de sala de aula e o que pretende, de verdade, o MEC, com os alunos com NEE.

O reparo, ao nível das lideranças, vai para a falta de trabalho colaborativo em DC e para a sua falta de iniciativa para iniciar com os seus parceiros educativos ações que preparassem os seus liderados para esta entrada no secundário de alunos com NEE. Isto apesar de terem perfeita consciência da importância do seu papel ao nível da promoção do sucesso destes alunos. Não podemos, no entanto, deixar de referir que toda a mudança organizacional e as alterações político-legais podem, em parte, ter limitado a sua ação.

### 3. Questão de partida e objetivos

No sentido de respondermos à nossa questão de partida - “*Qual o papel das estruturas de Gestão Intermédia na inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário?*” - elaboramos três questões centrais e estabelecemos, seguidamente, um objetivo geral e seis objetivos específicos. Vamos fazer, agora, o percurso inverso.

Consideramos que através da análise dos dados apresentados ficaram, perfeitamente esclarecidos, todos os objetivos específicos, assim como o objetivo geral.

A primeira questão colocada pretendia saber “como é que os gestores intermédios percecionam o seu papel no acolhimento e sucesso dos alunos com NEE e, que medidas consideram ser prioritárias para proporcionar o êxito da integração dos alunos com NEE no ensino secundário?” As lideranças intermédias, têm, na sua maioria consciência que desempenham um papel fundamental no acolhimento e sucesso dos alunos com NEE pelo facto de: fazerem o trabalho de base junto dos professores, que inclui a motivação e o envolvimento; darem orientações sobre o trabalho a fazer, em grupo e individualmente; promoverem o trabalho colaborativo; assegurarem a parte burocrática e logística ligada às suas funções; permitirem a ligação entre as várias estruturas de gestão intermédia; veicularem, junto dos professores, as decisões do Diretor; transmitirem a filosofia do agrupamento. Apesar disso, também ficou claro que devido aos condicionalismos decorrentes da constituição do mega agrupamento, ao carácter dúbio da legislação e à falta de ofertas educativas pensadas, tendo em conta os interesses e competências deste tipo de alunos, os líderes intermédios não estão confiantes no êxito da integração dos alunos com NEE no ensino secundário e sentem-se impotentes para alterar a situação.

A segunda questão tinha como fim, saber “quais os constrangimentos e/ou potencialidades para o desenvolvimento de práticas de gestão curricular intermédia orientadas para o sucesso da educação inclusiva?”.

Os nossos sujeitos identificaram, ao longo das suas intervenções, inúmeros constrangimentos e potencialidades. Entre os constrangimentos podemos referir: a legislação e a excessiva burocratização do sistema; as barreiras arquitetónicas ainda existentes e a falta de condições das escolas; o tipo de NEE; as mentalidades; a falta de formação de professores, nomeadamente ao nível do apoio a prestar a estes alunos em contexto de sala de aula; os dilemas educacionais; as dificuldades de comunicação ou os conflitos internos. Ao nível das potencialidades destacamos: o apoio por parte do Diretor; a existência da Unidade de Multideficiência; o apoio por parte da autarquia, da comunidade local e das várias entidades

com quem a Direção tem sabido estabelecer parcerias; a partilha de experiência entre os professores; a continuidade entre ciclos, já que os professores do 3.º ciclo podem, simultaneamente, lecionar o secundário; o envolvimento de pais, professores, assistentes operacionais e alunos.

Na terceira questão, pretendíamos saber “em que medida são desenvolvidas políticas educativas locais coerentes e articuladas orientadas para o desenvolvimento de práticas de educação inclusiva?” Esta questão tinha como referência as perceções dos líderes intermédios e do líder de topo acerca das políticas educativas e práticas municipais. Os resultados foram unanimemente favoráveis à Câmara Municipal de Sátão que, de acordo com os nossos entrevistados, tem uma política local muito voltada para a inclusão e que participa, ativamente, na eliminação de barreiras arquitetónicas existentes no concelho, no apoio aos alunos do agrupamento, na promoção de formação aberta a todos os professores do concelho e no apoio à unidade de multideficiência.

Parece que as práticas do poder local e do agrupamento convergem no sentido de promoverem e aplicarem a inclusão na comunidade.

Pensamos que nas transcrições dos nossos entrevistados deixamos as respostas à problemática que serviu de base a este estudo: “Qual o papel das estruturas de Gestão Intermédia na inclusão dos alunos com NEE no ensino secundário?”

#### **4. Relevância pessoal e organizacional do estudo**

Não só os resultados desta investigação mas, todo o percurso que a eles nos conduziram, se revestem de uma grande importância para o nosso percurso pessoal e profissional. Os conhecimentos que colhemos terão aplicabilidade no nosso contacto diário com adultos e com alunos com NEE, facilitarão a procura de soluções para o trabalho direto com este público discente e permitirão uma nova postura e questionamento face às medidas educativas a adotar em Conselho de Turma.

O cargo de Direção de Turma que, tantas vezes desempenhamos, poderá também ser enriquecido com estas bases conceptuais e legais que desenvolvemos no quadro teórico, possibilitando uma melhor condução das reuniões e uma ajuda efetiva aos professores que dela necessitarem. Importante foi, também, ter consciência que os nossos receios, dilemas e angústias eram partilhados pelos colegas.

A nível organizacional este estudo teve a grande virtude de colocar os professores a falarem acerca do tema e a partilharem os seus sentimentos e expectativas, o que poderá ser, o

primeiro passo para a mudança. As conclusões do estudo serão apresentadas ao agrupamento que, poderá usá-las, se assim o entender, para fazer alguns acertos em pontos específicos que foram identificados.

## 5. Limites do estudo

Esta investigação tem, desde logo, o limite decorrente do seu carácter qualitativo e delimitado a um agrupamento específico impedindo, deste modo, generalizar os resultados obtidos. Por outro lado, tal como dissemos, cada organização é única pelo que as generalizações são sempre muito perigosas. As ciências humanas e sociais primam pela busca de entendimento de uma realidade ou situação num determinado tempo o que, só por si, é limitativo. As conclusões, também não poderão, ainda, ser alargadas a todos os professores do agrupamento em causa, uma vez que o que foi investigado, foram as perceções das lideranças intermédias.

Uma outra limitação decorre da constante mudança político-legal a que assistimos nos últimos meses. A torrente de legislação publicada a partir de Junho impossibilita uma análise precisa da situação da EE em Portugal. O que foi afirmado aqui, relativo e decorrente de, poderá deixar de ter validade nas próximas semanas.

O terceiro e talvez mais penoso limite foi a falta de tempo para proceder a outras demandas sugeridas pelas leituras do riquíssimo material resultante das entrevistas. Este limite poderá, no entanto, ser ultrapassado em trabalhos futuros.

## 6. Desafios subsequentes e investimentos investigativos futuros

Gostaríamos de apresentar alguns desafios de investigação, que surgiram no decorrer deste estudo e que poderão, de alguma forma, aportar avanços às ciências da educação, e não só.

Uma das razões que nos levou a optar por este mestrado foi, como já referimos, o facto de nos depararmos com um número particularmente elevado de alunos com NEE nas escolas do agrupamento onde lecionamos, o que nos causou alguma surpresa. Durante a nossa entrevista ao Diretor, ele revelou-nos que:

*“Está a crescer muito e estão-nos a aparecer, imensos casos, de doenças e de deficiências que antigamente não apareciam. Claro que há duas respostas para isso, a primeira que nos salta assim logo à vista, é que eventualmente a escola pública estará também neste momento mais sensível à sinalização destes casos, temos mais meios especializados, não é? (...) Esta pode ser uma das ideias que pode ser passada mas a outra é que também estejam a surgir mais casos*

*mesmo de deficiência nesta zona porque em contactos com os elementos da saúde, isso também nos é evidenciado por eles portanto (...) parece-me que os próprios profissionais de saúde se queixam de que estão a aparecer muitas crianças, nesta região, com graves problemas e para além daqueles mais ligeiros que afetam só, e já não é pouco, o problema da aprendizagem há depois estes casos de crianças com deficiências muito graves e que nos estão neste momento a surgir”.*

Sendo o próprio a deixar a seguinte sugestão “*acho que seria até uma boa matéria de estudo porque é que, por exemplo, na zona de Sátão cada vez mais cresce o número de crianças com NEE de carácter prolongado*”. Sugestão, essa, que, pela validade que lhe reconhecemos, aqui enunciámos.

Uma outra questão que nos surgiu durante as entrevistas, advém da cumplicidade e elevado grau de envolvimento da Câmara Municipal de Sátão na política de inclusão do agrupamento e a sua disponibilidade para apoiar as iniciativas por ele desenvolvidas em prol de uma maior participação e autonomia dos jovens com NEE, na vida da comunidade. O agrupamento tem parcerias com várias oficinas e pequenas e médias empresas da região, onde os alunos com CEI fazem os seus estágios, e com o centro de terapêutica, *Psínapes*. O nosso tema estava focado nas lideranças intermédias mas, seria interessante estudar a noção de inclusão do ponto de vista do poder local e destes parceiros e as suas repercussões na comunidade e, saber quais as perceções da própria comunidade envolvente relativamente à inclusão dos jovens com deficiência.

A nossa última sugestão prende-se com o facto da comunidade de etnia cigana ser muito representativa e o agrupamento estar a desenvolver um grande esforço para a sua inclusão. Qual o impacto da inclusão nessa comunidade e quais as repercussões das aprendizagens escolares nas tradições ciganas e nas suas relações com a comunidade local?

## Bibliografia

Afonso, Almerindo Janela (2010). Políticas educativas e avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Est. Aval. Educ.* Vol. 21 N.º 46. P. 343-362.

Afonso, Natércia (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico.* Lisboa: ASA.

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2003). *Necessidades Educativas Especiais na Europa.*

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2009). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva Recomendações para Decisores Políticos.*

Ainscow, Mel (1995). *Educação para todos torná-la uma realidade.* Comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial.

Ainscow, Mel (2000). *O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula.* Comunicação apresentada no Simpósio “Improving the Quality of Education for All”.

Ainscow, Mel (2003). *Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos.* Ponencia a apresentar en San Sebastián.

Ainscow, Mel (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva.* Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar.

Ainscow, Mel, Booth, Tony, Dyson, Alan (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion.* Oxon: Routledge.

Ainscow, Mel, Miles, Susie (2008) *Por una educación para todos que sea inclusiva: Hacia donde vamos ahora? Revista trimestral de educación comparada, n.º 145, 18-38.*

Ainscow, Mel et al (2011). *Aprender com a Diversidade Um guia para o desenvolvimento da escola.* 2.ª Ed. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

American Psychological Association (2012). *Regras essenciais de estilo da APA.* 6.ª Edição. Porto Alegre: Penso.

Ariès, Philippe e Duby, Georges (Dir.), (1989). História da Vida Privada. Lisboa: Edições Afrontamento. Vols 1, 3 e 5

Baptista, José Afonso (2008). Os surdos na escola. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Baptista, José Afonso (2011). Introdução às Ciências da Educação Temas e problemas da educação inclusiva. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Barroso, João (2003). Fatores organizacionais da exclusão escolar. In Rodrigues (Org), Perspetivas sobre a Inclusão Da educação à sociedade (p.25-55). Porto: Porto Editora.

Barroso, João (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. Educ. Soc. Campinas. Vol. 26, N.º 92. P. 725-751.

Barroso, João (2010). Conhecimento, atores e política. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação* N.º 12. P. 37-50.

Barzotto, Luís Fernando (2003). Justiça social – Génese, estrutura e aplicação de um conceito. *Revista Jurídica Virtual* Vol.5, n.º 41.

Bateman, Thomas, Snell, Scott (2008). Management Leading & Collaborating in a Competitive World. 8.ª Edição. Boston: McGraw-Hills/Irwin.

Benevides, Maria Victória (2000). Cidadania e Direitos Humanos. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, Brasil. Retirado de <http://www.iea.usp.br/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>

Bentley, Tom (2010). Innovation and Diffusion as a Theory of Change. In Second International Handbook of Educational Change Part I. NY: Springer. P.29-46.

Bilhim, João Faria de Abreu (2001). Teoria Organizacional estruturas e pessoas. 2.ª ed. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Bexiga, Fernando Luís Monteiro (2009). *Liderança nas organizações escolares – Estudo de caso sobre o desempenho dos Presidentes dos Agrupamentos de Escola*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Retirada de <http://hdl.handle.net/10773/1113>

Blandford, Sonia (2006). *Middle Leadership in Schools: Harmonising Leadership and Learning*. 2.<sup>nd</sup> ed. UK: Pearson Education Limited.

Bogdan, Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Booth, Tony, Ainscow, Mel (2002). *Índex para a inclusão, Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*.

Brito, M.<sup>a</sup> Leonor F., Rodrigues, David (2006). *Educação Inclusiva e desenvolvimento profissional dos professores: dos discursos às práticas. Investigação em Educação Inclusiva* Vol. 1. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana. pp. 181-198.

Canas, Maria de Fátima (2011). *A voz do coordenador de departamento curricular: percepções e práticas no exercício da função*. (Tese de Mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal). Retirada de <http://hdl.handle.net/10316/18017>

Capucha, Luís (Coord.) (2009). *Mais escolaridade – realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.

Capucha, Luís (2006). *Desafios da pobreza*. Tese apresentada à Faculdade de Lisboa para a obtenção do grau de Doutor em Sociologia.

Capucha, Luís (2010). *Inovação e Justiça Social Políticas ativas para a inclusão educativa. Sociologia, Problemas e Prática* n.º 36. pp. 25-50.

Cardoso, Lígia Miguel Ferreira (2012). *Perceção e práticas dos professores- perspectivas inclusivas no 2.º ciclo do ensino básico*. (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal). Retirada de <http://comum.rcaap.pt/handle/123456789/2440>

Carmo, Hermano, Ferreira, Manuela Malheiro (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, M.<sup>a</sup> João de (2009). *No trajeto das racionalidades decisórias da organização escolar. Educação, Sociedade & Cultura*. N.º 29. pp. 141-155.

Chiavenato, Idalberto (2004). *Introdução à Teoria Geral da Administração*. 7.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.

Correia, Luís de Miranda (Org.) (2003). *Educação Especial e Inclusão Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, Luís de Miranda (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais Um guia para os educadores e professores*. Porto: Porto Editora

Costa, Helena Lopes (2009) RELATÓRIO SOBRE ENSINO ESPECIAL – X Legislatura – Maio 2009 / Palácio de S. Bento, Lisboa retirado de <http://educar.files.wordpress.com/2009/07/releducespecial.pdf>

Cunha, Custódia Maria Araújo da (2010). *O currículo e as necessidades educativas especiais- Práticas de adequação curricular no terceiro ciclo*. (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal). Retirada de <http://hdl.handle.net/10400.21/1395>

EEENET (2004). *Enabling Education* (8) Edição Especial: Salamanca- Dez anos depois.

Estêvão, Carlos Alberto Vilar (2002). *Justiça complexa e educação. Uma reflexão sobre a dialetologia da justiça em educação*. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 64. pp. 107-134.

English, Fenwick W. (2006). *Encyclopedia of Education Leadership and Administration*. California: SAGE Publications.

Esteve, José (2003). *Los modelos educativos de la sociedad contemporánea. En la tercera revolución educativa*. España: Paidó. pp. 123-151

Fernandes, Helena Serra (2002). *Educação Especial Integração das Crianças e Adaptações das Estruturas de Educação Estudo de um caso*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Ferreira, J. M. Carvalho; Neves, José e Caetano António (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Filgueiras, Fernando (2010). *Estado, justiça e reconhecimento*. *Análise social* vol. XLV (194). pp. 63-90.

Fleming, Peter (2000). *The Art of Middle Management in Secondary Schools: A Guide to Effective Subject and Team Leadership*. 2<sup>nd</sup> ed. GB: David Fulton Publishers Ltd.

- Fortin, Marie-Fabienne (2009). *O Processo de Investigação: da concepção à realização*. 5.<sup>a</sup> Edição. Loures: Lusociência.
- Frota, Ana Paula da Rocha (2011). *Gestão escolar e culturas docente. O público e o privado em análise*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Retirada de <http://hdl.handle.net/10773/6004>
- Fullon, Michael (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições ASA.
- Goleman, Daniel; Boyatzis, Richard; McKee, Annie (2002). *Primal Leadership Realizing The Power of Emocional Intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Grint, Keith (2010). *Leadership: a very short introduction*. NY: Oxford University Press.
- Gutiérrez, Carmen Paz Tapia; Peña, Sandra Becerra; Sepúlveda, Juan Mansilla; Muñoz, July Saavedra (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educ. Educ.* Vol.14 N.º 2. pp. 389-409.
- Hargreaves, A. et al (2011). *Second International Handbook of Education Change*. New York: Springer.
- Inspecção-Geral da Educação (2011). *Educação Especial: Respostas educativas – Relatório 2010-2011*. Lisboa: IGE.
- Jiménes, Rafael Bautista (Coord.), (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Kauffman, James M. (2003). In Correia (Org), *Educação Especial e Inclusão Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Libâneo, José Carlos (2001). *Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática*. 4.<sup>a</sup> ed. Goiânia: Editora Alternativa.
- Lieberman, Laurence : (2003) In Correia (Org), *Educação Especial e Inclusão Quem Disse Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Lima, Licínio C. (1996). O paradigma da educação contábil. Políticas educativas e perspectivas gerencialistas do ensino superior em Portugal. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 42-59.

Lima, Licínio C. (2005). Cidadania e Educação: Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização de democracia??. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 22. pp. 71-90.

Lima, Licínio C. (2011a). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: Teoria e Prática*, Vol.11, n.º 28, pp.1-18.

Lima, Licínio C. (2011b). Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores. *Educação: teoria e prática*-Vol.21, n.º 38. pp. 8-26.

Lima, Licínio C., Pacheco; José Augusto; Esteves, Manuela; Canário, Rui (2006). A Educação em Portugal (1986-2006) Alguns contributos de investigação. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.

Louis, Karen Seashore (2010). Better Schools Through Better Knowledge? New Understanding, New Uncertainty. In *Second International Handbook of Educational Change Part I*. NY: Springer. pp.3-27.

Low, Collin (2007). A defense of moderate inclusion and the end of ideology. In Cigma (Ed.), *Included or Excluded? The Challenge of the Mainstream for some SEN Children*. London: Routledge.

Maio, Natividade; Silva, Helena Santos; Loureiro, Armando (2010). Supervisão: funções e competências do supervisor. *Revista de Educação*, Vol 2 (1). pp. 37-51.

Marconi, Marina de Andrade, Lakatos, Eva M.<sup>a</sup> (2005). *Fundamentos de metodologia científica*. 6.<sup>a</sup> ed. S. Paulo: Editora Atlas.

Martins, Édio (Cord) (2000). *Critérios de Reordenamento da Rede Educativa*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação

Martins, Édio; Delgado, João Manuel (2001). *Autonomia, Administração e Gestão das Escolas Portuguesas - 1974-1999 Continuidades e Rupturas*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação

Mintzberg, Henry (2004). *Estrutura e dinâmica das organizações*. 3.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

- Northouse, Peter G. (2010). *Leadership theory and practice*. 5<sup>th</sup> ed. California: SAGE Publications, Inc.
- Norwich, Brahm (2008). *Dilemas of Difference, Inclusion and Disability*, Internacional Perspectives and Future Directions. Oxon: Routledge.
- Nóvoa, António (2007). *Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: SINPRO-SP.
- ONU (2009). *The Millennium Development Goals Report 2009*. NY: ONU.
- Pereira, Filomena (Cord) (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial Indicadores Chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Diretores*. Lisboa: DGIDC
- Prates, M.<sup>a</sup> Lúcia; Aranha, Ágata; Loureiro, Armando (2010). *Liderança: supervisão e aprendizagem partilhada na escola atual*. *EDUSER: revista de educação*. Vol. 2(1). pp. 20-36.
- Quivy, Raymond; Campenhoudt, Luc Van (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 2.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Gradiva.
- Radcliffe, Steve (2010). *Leadership Plain and Simple*. Great Britain: Pearson Education
- Rebelo, Maria da Conceição Almeida (2011). *Conceções e práticas de professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico face à inclusão de alunos com NEE*. (Tese de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa, Portugal). Retirada de <http://hdl.handle.net/10400.21/122>
- Rix, Jonathan, Nind, Melanie, Sheehy, Kieron, Simmons, Katu, Walsh, Christopher (2010). 2<sup>nd</sup> edition. *Equality, Participation and Inclusion 1 Diverse perspectives*. London: David Fulton Book.
- Rodrigues, David (org.) (2003). *Perspetivas Sobre a Inclusão Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, David (ed.) (2006). *Educação Inclusiva Estamos a Fazer Progressos?* Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana Edições.

Rodrigues, David (2010). Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e Opções. *Revista Educación Inclusiva* Vol. 3, n.º 1. pp. 97-109

Rodrigues, David, Lima-Rodrigues, Luzia (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores? *Educar em Revista*, n.º41. pp. 41-60.

Rodrigues, David, Nogueira, Jorge (2010). Educação especial e inclusive em Portugal factos e opções. *Revista Educación Inclusiva*, Vol. 3 N.º 1. pp. 97-109.

Rodrigues, Sérgio Nuno Marques (2010). *Políticas de inclusão/educação especial no projeto educativo*. (Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal). Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/3828>

Roque, Alberto e Costa, Jorge Adelino (2005). A gestão da informação no contexto da gestão escolar. Retirado de <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1332/1141>

Sanches, Isabel, Teodoro, Antonio (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2). pp. 105-149.

Santos, Manoel Augusto (2006). Considerações sobre a justiça. Retirado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/teo/article/viewFile/1760/1293>

Serra, Helena (2005). Paradigmas da inclusão no contexto mundial. *Revista Saber (e) Educar*, n.º 10. pp. 31-50.

Smith, Alistair (2011). *High Performers: The Secret of Successful Schools*. UK: Crown House Publishing Ltd.

Thomas, Gary, Loxley, Andrew (2007). *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Berkshire: Mc GrawHill.

Silva, José Manuel (2007). Gestão e liderança nas escolas públicas portuguesas. Da revolução à globalização. Comunicação ao IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, III Congresso Nacional do Fórum Português de Administração Educacional.

Torrecilla, F. Javier Murillo, Castilla, Reys Hernández (2011). Hacia un Concepto de Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 9, n.º4. pp.8-23.

Torres, Leonor Lima (2005). Configurações culturais e o processo de construção da gestão democrática numa escola secundária. *Revista portuguesa de educação*, v.18 n.2. pp. 89-124.

Torres, Leonor Lima; Palhares, José Augusto (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83. pp. 99- 120.

Torres, Leonor Lima (2011). Culturas de escola e excelência académica. Trabalho apresentado em XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía, Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía , Corunã. P. 2777-2788.

Torres, Leonor Lima (2010). Cultura, gerencialismo e democracia na escola pública. *Práxis Educacional* Vol. 6 n.º 9. pp. 13-25.

Trigo, João Ribeiro e Costa, Jorge Adelino (2008). Liderança nas organizações educativas: a direção por valores. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* v. 16, n. 61, pp. 561-582.

UNESCO (2003). *Overcoming Exclusion through Inclusive Approaches in Education*.

UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão Garantindo o Acesso à Educação para Todos*.

UNESCO (2010). *Out-of-school Adolescents*. Canada: UNESCO.

Ventura, Alexandre; Castanheira, Patrícia; Costa, Jorge Adelino (2006). Gestão das Escolas em Portugal. *REICE* vol.4, n.º4. pp. 128-136.

Mary Warnock; Great Britain. Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). *Special educational needs: report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Warnock, Mary, Norwich, Brahm (2010). *Special Education Needs, A New Look*. New York: Continuum International Publishing Group.

## **Anexos**

## Índice Anexos

Anexo I – Autorização para realizar estudo no agrupamento .....	176
Anexo II - Guião de Entrevista-Cargos de Gestão Intermédia.....	178
Anexo III - Guião de Entrevista-Líderes informais.....	183
Anexo IV - Guião de Entrevista-Presidente do Conselho Geral .....	187
Anexo V - Guião de Entrevista - Diretor .....	192
Anexo VI – Grelhas de análise de dados.....	196
Dimensão 1 .....	197
Dimensão 2.....	210
Dimensão 3.....	214
Dimensão 4.....	229
Dimensão 5.....	237
Dimensão 6.....	242
Dimensão 7.....	246
Anexo VII - Transcrições das entrevistas.....	260
Entrevista 1 .....	261
Entrevista 2.....	268
Entrevista 3.....	274
Entrevista 4.....	282
Entrevista 5.....	288
Entrevista 6.....	295
Entrevista 7.....	306
Entrevista 8.....	314
Entrevista 9.....	322
Entrevista 10.....	331
Entrevista 11.....	339
Entrevista 12.....	350
Entrevista 13.....	376

## **Anexo I – Autorização para realizar estudo no agrupamento**



**Universidade Católica Portuguesa**  
**Centro Regional das Beiras - Pólo de Viseu**

Data: 23 de Novembro de 2011

Assunto: Pedido de Autorização

Exmo. Sr. Presidente da CAP  
do Agrupamento de Escolas de Sátão:

Eu, Cristina Maria da Rocha Matos, Professora do QND a exercer funções neste Agrupamento de Escolas, encontro-me a frequentar o segundo ano do **Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor**, na Universidade Católica Portuguesa. O tema da minha investigação prende-se com o papel das estruturas de Gestão Intermédia na inclusão dos alunos NEE no ensino secundário.

Sendo eu docente deste Agrupamento, onde existe uma percentagem tão elevada de alunos com Necessidades Educativas Especiais a frequentar o ensino básico que, para o próximo ano letivo, transitarão para o secundário, considero que as conclusões deste estudo poderiam ser uma contribuição para a inclusão e sucesso escolar destes alunos.

Assim, venho por este meio, **pedir autorização** a Vossa Exa **para efetuar a investigação empírica neste Agrupamento** de Escolas (analisando o RI, PEA e PAA e entrevistando os líderes intermédios) **e para poder nomear o Agrupamento na tese de dissertação** a apresentar à Universidade Católica Portuguesa.

Grata pela atenção, encontro-me ao dispor de Vossa Exa para proceder ao esclarecimento de qualquer dúvida que entretanto possa surgir, relativamente à investigação.

A Professora:

(Cristina Rocha Matos)

## **Anexo II - Guião de Entrevista-Cargos de Gestão Intermédia**

## Guião de Entrevista-Cargos de Gestão Intermédia

Entrevistadora:	
Local:	
Data/Hora:	
Recursos utilizados:	
Entrevista N.º __	

A entrevistadora terá o cuidado de começar por agradecer a disponibilidade e a colaboração do entrevistado(a), que se reveste de vital importância para este estudo. Explicará qual o tema que está a ser tratado e disponibilizar-se-á para qualquer esclarecimento que seja necessário.

Pedirá, de seguida, autorização para proceder à gravação da conversa e garantirá a confidencialidade da mesma.

### Elementos Pessoais/Profissionais referentes ao Entrevistado(a)

Sexo:	
Idade:	
Área Científica/Curso:	
Grupo de Recrutamento:	
Habilitações Literárias:	
Tempo de Serviço:	
Tempo de Serviço em Escolas do Agrupamento:	
Situação Profissional:	
Cargo (s) de Gestão que desempenha:	
Cargos já desempenhados anteriormente:	

### **1. Questões de Enquadramento**

1. Acerca da questão do alargamento da escolaridade, também para os alunos com NEE, quais são as suas principais preocupações?
  - a) Considera que os recursos financeiros e humanos do agrupamento são suficientes?
2. Os alunos, com NEE que este ano estão a frequentar o 9.º de escolaridade demonstram interesse e vontade em prosseguir estudos?
3. Os serviços técnico-pedagógicos, como os SPO, e a Educação Especial revelaram alguma preocupação particular quanto a esta temática?
  - a) Esses/ ou outros serviços fizeram / estão a fazer o diagnóstico da situação?
  - b) Teve oportunidade de manifestar as suas preocupações? Em contextos formais ou informais?
4. Quantos alunos com NEE estão previstos para a frequência do 10º ano no Agrupamento no ano letivo de 2012-2013?
5. Foram diagnosticados os interesses dos alunos com NEE relativamente aos cursos previstos para eles?
  - a) Estes cursos são mais vocacionados para o prosseguimento de estudos pós secundário ou são cursos profissionais?
  - b) O Agrupamento está a planear o ingresso destes alunos nos cursos profissionais já existentes ou estão a pensar noutros mais direcionados para as competências dos alunos em questão?

### **2. Expetativas dos professores**

1. Quais as expectativas dos professores quanto à inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino secundário?
2. Os professores consideram-se preparados para lidar com estes alunos no ensino secundário?
  - a) Está a ser proporcionada ou a ser equacionada alguma formação neste âmbito pelo Agrupamento?

### **3. Práticas inclusivas**

1. Considera que no ensino básico já foram desenvolvidas práticas inclusivas de sucesso com os alunos com NEE?
  - a) Como aprecia o modo como as escolas do ensino básico têm vindo a lidar com este tipo de alunos?

2. Considera que os professores que acompanharam os alunos com NEE no 9º ano devem partilhar as suas experiências com os professores do ensino secundário?

a) Quais são para si, neste âmbito, as questões fundamentais?

3. Qual a posição do Agrupamento face à inclusão?

4. Qual o grau de envolvimento da comunidade escolar (pais, professores, alunos, assistentes operacionais, poder local e meio envolvente) no processo de inclusão?

5. Quais as diferenças sentidas entre as várias escolas do Agrupamento no que diz respeito à Inclusão?

a) Como está a ser feita a convergência de posições?

6. Quais considera ser as principais barreiras à inclusão existentes no Agrupamento.

#### **4. Preparação dos alunos com NEE**

1. Considera que o Agrupamento está a preparar devidamente os alunos com NEE?

2. Tem conhecimento que o Agrupamento é uma escola de referência para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita?

a) Como obteve essa informação?

3. Qual a sua posição sobre a existência de unidades de intervenção no Agrupamento?

4. Concorda com a inclusão de todos os alunos com NEE nas escolas de ensino regular? Porquê?

#### **5. Quadro normativo**

1. Conhece o Decreto-Lei n.º 3 /2008 que a regulamenta a inclusão de alunos com NEE na escola regular?

2. Considera que a legislação atual é a mais adequada?

3. Se fosse possível, o que alteraria na legislação?

#### **6. Trabalho direto com alunos com NEE**

1. Seria voluntário(a) para lecionar numa turma do 10º ano que integrasse aluno(s) com NEE? Porquê?

2. E os seus colegas, o que tem sentido relativamente a esta possibilidade? Essa possibilidade constitui uma preocupação?

## **7. Lideranças**

1. Como se tornou Coordenador?
2. Tem algum tipo de formação na área?
3. Quais as suas principais funções como Coordenador?
4. Na sua opinião, qual deverá ser o perfil de um Coordenador?
5. Que importância atribui à sua função de liderança, como Coordenador?
6. Os professores procuram-no para colocar dúvidas ou pedir ajuda para lidar com os alunos com NEE?
7. Que importância atribui à liderança intermédia na promoção do sucesso escolar dos alunos com NEE?
8. Já estabeleceu algum contacto (formal ou informal) com os pais dos alunos com NEE para perceber quais as suas preocupações relativamente ao alargamento da escolaridade dos seus filhos?
9. Já desenvolveu alguma atividade, no seu departamento, no sentido de o preparar para a nova realidade? Quais?
10. Tem-se reunido com o Diretor e os restantes Coordenadores, representantes da autarquia e poder local para debater este assunto?

## **Anexo III - Guião de Entrevista-Líderes informais**

## Guião de Entrevista-Líderes Informais

Entrevistadora:	
Local:	
Data/Hora:	
Recursos utilizados:	
Entrevista N.º _____	

A entrevistadora terá o cuidado de começar por agradecer a disponibilidade e a colaboração do entrevistado(a), que se reveste de vital importância para este estudo. Explicará qual o tema que está a ser tratado e disponibilizar-se-á para qualquer esclarecimento que seja necessário.

Pedirá, de seguida, autorização para proceder à gravação da conversa e garantirá a confidencialidade da mesma.

### Elementos Pessoais/Profissionais referentes ao Entrevistado(a)

Sexo:	
Idade:	
Área Científica/Curso:	
Grupo de Recrutamento:	
Habilitações Literárias:	
Tempo de Serviço:	
Tempo de Serviço em Escolas do Agrupamento:	
Situação Profissional:	
Cargo (s) de Gestão que desempenha:	
Cargos já desempenhados anteriormente:	

## 1. Questões de Enquadramento

1. Acerca da questão do alargamento da escolaridade, também para os alunos com NEE, quais são as suas principais preocupações?
  - a) Considera que os recursos financeiros e humanos do agrupamento são suficientes?
2. Os alunos, com NEE que este ano estão a frequentar o 9.º de escolaridade demonstram interesse e vontade em prosseguir estudos?
3. Os serviços técnico-pedagógicos, como os SPO, e a Educação Especial revelaram alguma preocupação particular quanto a esta temática?
  - a) Esses/ ou outros serviços fizeram / estão a fazer o diagnóstico da situação?
  - b) Teve oportunidade de manifestar as suas preocupações? Em contextos formais ou informais?
4. Quantos alunos com NEE estão previstos para a frequência do 10º ano no Agrupamento no ano letivo de 2012-2013?
5. Foram diagnosticados os interesses dos alunos com NEE relativamente aos cursos previstos para eles?
  - a) Estes cursos são mais vocacionados para o prosseguimento de estudos pós secundário ou são cursos profissionais?
  - b) O Agrupamento está a planear o ingresso destes alunos nos cursos profissionais já existentes ou estão a pensar noutros mais direcionados para as competências dos alunos em questão?

## 2. Expetativas dos professores

1. Quais as expectativas dos professores quanto à inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino secundário?
2. Os professores consideram-se preparados para lidar com estes alunos no ensino secundário?
  - a) Está a ser proporcionada ou a ser equacionada alguma formação neste âmbito pelo Agrupamento?

## 3. Práticas inclusivas

1. Considera que no ensino básico já foram desenvolvidas práticas inclusivas de sucesso com os alunos com NEE?
  - a) Como aprecia o modo como as escolas do ensino básico têm vindo a lidar com este tipo de alunos?
2. Considera que os professores que acompanharam os alunos com NEE no 9º ano devem partilhar as suas experiências com os professores do ensino secundário?

a) Quais são para si, neste âmbito, as questões fundamentais?

3. Qual a posição do Agrupamento face à inclusão?

4. Qual o grau de envolvimento da comunidade escolar (pais, professores, alunos, assistentes operacionais, poder local e meio envolvente) no processo de inclusão?

5. Quais as diferenças sentidas entre as várias escolas do Agrupamento no que diz respeito à Inclusão?

a) Como está a ser feita a convergência de posições?

6. Quais considera ser as principais barreias à inclusão existentes no Agrupamento.

#### **4. Preparação dos alunos com NEE**

1. Considera que o Agrupamento está a preparar devidamente os alunos com NEE?

2. Tem conhecimento que o Agrupamento é uma escola de referência para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita?

a) Como obteve essa informação?

3. Qual a sua posição sobre a existência de unidades de intervenção no Agrupamento?

4. Concorda com a inclusão de todos os alunos com NEE nas escolas de ensino regular? Porquê?

#### **5. Quadro normativo**

1. Conhece o Decreto-Lei n.º 3 /2008 que a regulamenta a inclusão de alunos com NEE na escola regular?

2. Considera que a legislação atual é a mais adequada?

3. Se fosse possível, o que alteraria na legislação?

#### **6. Trabalho direto com alunos com NEE**

1. Seria voluntário(a) para lecionar numa turma do 10º ano que integrasse aluno(s) com NEE? Porquê?

2. E os seus colegas, o que tem sentido relativamente a esta possibilidade? Essa possibilidade constitui uma preocupação?

#### **7. Lideranças**

1. Na sua opinião, qual deverá ser o perfil de um Coordenador?

2. Que importância atribui à liderança intermédia na promoção do sucesso escolar dos alunos com NEE?

## **Anexo IV - Guião de Entrevista-Presidente do Conselho Geral**

## Guião de Entrevista-Presidente do Conselho Geral

Entrevistadora:	
Local:	
Data/Hora:	
Recursos utilizados:	
Entrevista N.º _____	

A entrevistadora terá o cuidado de começar por agradecer a disponibilidade e a colaboração do entrevistado, que se reveste de vital importância para este estudo. Explicará qual o tema que está a ser tratado e disponibilizar-se-á para qualquer esclarecimento que seja necessário.

Pedirá, de seguida, autorização para proceder à gravação da conversa e garantirá a confidencialidade da mesma.

### Elementos Pessoais/Profissionais referentes ao Entrevistado

Sexo:	
Idade:	
Área Científica/Curso:	
Grupo de Recrutamento:	
Habilitações Literárias:	
Tempo de Serviço:	
Tempo de Serviço em Escolas do Agrupamento:	
Situação Profissional:	
Cargos já desempenhados anteriormente:	

## 1. Questões de Enquadramento

1. Acerca da questão do alargamento da escolaridade, também para os alunos com NEE, quais são as suas principais preocupações?
  - a) Considera que os recursos financeiros e humanos do agrupamento são suficientes?
2. Os alunos, com NEE que este ano estão a frequentar o 9.º de escolaridade demonstram interesse e vontade em prosseguir estudos?
3. Os serviços técnico-pedagógicos, como os SPO, e a Educação Especial revelaram alguma preocupação particular quanto a esta temática?
  - a) Esses/ ou outros serviços fizeram / estão a fazer o diagnóstico da situação?
  - b) Teve oportunidade de manifestar as suas preocupações? Em contextos formais ou informais?
4. Quantos alunos com NEE estão previstos para a frequência do 10º ano no Agrupamento no ano letivo de 2012-2013?
5. Foram diagnosticados os interesses dos alunos com NEE relativamente aos cursos previstos para eles?
  - a) Estes cursos são mais vocacionados para o prosseguimento de estudos pós secundário ou são cursos profissionais?
  - b) O Agrupamento está a planear o ingresso destes alunos nos cursos profissionais já existentes ou estão a pensar noutros mais direcionados para as competências dos alunos em questão?

## 2. Expetativas dos professores

1. Quais as expectativas dos professores quanto à inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino secundário?
2. Os professores consideram-se preparados para lidar com estes alunos no ensino secundário?
  - a) Está a ser proporcionada ou a ser equacionada alguma formação neste âmbito pelo Agrupamento?

## 3. Práticas inclusivas

1. Considera que no ensino básico já foram desenvolvidas práticas inclusivas de sucesso com os alunos com NEE?
  - a) Como aprecia o modo como as escolas do ensino básico têm vindo a lidar com este tipo de alunos?

2. Considera que os professores que acompanharam os alunos com NEE no 9º ano devem partilhar as suas experiências com os professores do ensino secundário?

a) Quais são para si, neste âmbito, as questões fundamentais?

3. Qual a posição do Agrupamento face à inclusão?

4. Qual o grau de envolvimento da comunidade escolar (pais, professores, alunos, assistentes operacionais, poder local e meio envolvente) no processo de inclusão?

5. Quais as diferenças sentidas entre as várias escolas do Agrupamento no que diz respeito à Inclusão?

a) Como está a ser feita a convergência de posições?

6. Quais considera ser as principais barreiras à inclusão existentes no Agrupamento.

#### **4. Preparação dos alunos com NEE**

1. Considera que o Agrupamento está a preparar devidamente os alunos com NEE?

2. Tem conhecimento que o Agrupamento é uma escola de referência para alunos com multideficiência e surdo cegueira congénita?

a) Como obteve essa informação?

3. Qual a sua posição sobre a existência de unidades de intervenção no Agrupamento?

4. Concorda com a inclusão de todos os alunos com NEE nas escolas de ensino regular? Porquê?

#### **5. Quadro normativo**

1. Conhece o Decreto-Lei n.º3/2008 que regulamenta a inclusão de alunos com NEE na escola regular?

2. Considera que a legislação atual é a mais adequada?

3. Se fosse possível, o que alteraria na legislação?

#### **6. Trabalho direto com alunos com NEE**

1. Seria voluntário para lecionar numa turma de 10.º ano que integrasse aluno(s) com NEE? Porquê?

2. E os seus colegas, o que tem sentido relativamente a esta possibilidade? Essa possibilidade constitui uma preocupação?

---

## **7. Lideranças**

- 1.** Quais as suas principais funções como Presidente do Conselho Geral?
- 2.** Que importância atribui à sua função de liderança, como Presidente do Conselho Geral?
- 3.** Na sua opinião, qual deverá ser o perfil de um Coordenador?
- 4.** Os professores procuram-no para colocar dúvidas ou pedir ajuda para lidar com os alunos com NEE?
- 5.** Que importância atribui à liderança intermédia na promoção do sucesso escolar dos alunos com NEE?
- 6.** Já estabeleceu algum contacto (formal ou informal) com os pais dos alunos com NEE para perceber quais as suas preocupações relativamente ao alargamento da escolaridade dos seus filhos?
- 7.** O Conselho Geral tem planeada alguma reunião para discutir este assunto?
- 8.** Tem-se reunido com o Diretor e os restantes Coordenadores, representantes da autarquia e poder local para debater este assunto?

## **Anexo V - Guião de Entrevista - Diretor**

## Guião de Entrevista-Diretor

Entrevistadora:	
Local:	
Data/Hora:	
Recursos utilizados:	
Entrevista N.º _____	

A entrevistadora terá o cuidado de começar por agradecer a disponibilidade e a colaboração do entrevistado, que se reveste de vital importância para este estudo. Explicará qual o tema que está a ser tratado e disponibilizar-se-á para qualquer esclarecimento que seja necessário.

Pedirá, de seguida, autorização para proceder à gravação da conversa e garantirá a confidencialidade da mesma.

### Elementos Pessoais/Profissionais referentes ao Entrevistado

Sexo:	
Idade:	
Área Científica/Curso:	
Grupo de Recrutamento:	
Habilitações Literárias:	
Tempo de Serviço:	
Tempo de Serviço em Escolas do Agrupamento:	
Situação Profissional:	
Cargos já desempenhados anteriormente:	

## 1. Questões de Enquadramento

1. Acerca da questão do alargamento da escolaridade, também para os alunos com NEE, quais são as suas principais preocupações?
  - a) Considera que os recursos financeiros e humanos do agrupamento são suficientes?
2. Os alunos, com NEE que este ano estão a frequentar o 9.º de escolaridade demonstram interesse e vontade em prosseguir estudos?
3. Os serviços técnico-pedagógicos, como os SPO, e a Educação Especial revelaram alguma preocupação particular quanto a esta temática?
  - a) Esses/ ou outros serviços fizeram / estão a fazer o diagnóstico da situação?
4. Quantos alunos com NEE estão previstos para a frequência do 10º ano no Agrupamento no ano letivo de 2012-2013?
5. Foram diagnosticados os interesses dos alunos com NEE relativamente aos cursos previstos para eles?
  - a) Estes cursos são mais vocacionados para o prosseguimento de estudos pós secundário ou são cursos profissionais?
  - b) O Agrupamento está a planear o ingresso destes alunos nos cursos profissionais já existentes ou estão a pensar noutros mais direcionados para as competências dos alunos em questão?

## 2. Expetativas dos professores

1. Quais as expectativas dos professores quanto à inclusão de alunos com NEE nas turmas do ensino secundário?
2. Os professores consideram-se preparados para lidar com estes alunos no ensino secundário?
  - a) Está a ser proporcionada ou a ser equacionada alguma formação neste âmbito pelo Agrupamento?
  - b) Os professores sentem necessidade de alguma formação nesta área?

## 3. Práticas inclusivas

1. Considera que no ensino básico já foram desenvolvidas práticas inclusivas de sucesso com os alunos com NEE?
  - a) Como aprecia o modo como as escolas do ensino básico têm vindo a lidar com este tipo de alunos?
2. Considera que os professores que acompanharam os alunos com NEE no 9º ano devem partilhar as suas experiências com os professores do ensino secundário?
  - a) Quais são para si, neste âmbito, as questões fundamentais?
3. Qual a posição do agrupamento face à inclusão?
  - a) Acha que a sua visão de inclusão é partilhada pelos professores?
4. Qual o grau de envolvimento da comunidade escolar (pais, professores, alunos, assistentes operacionais, poder local e meio envolvente) no processo de inclusão?
5. Quais as diferenças sentidas entre as várias escolas do Agrupamento no que diz respeito à Inclusão?
  - a) Como está a ser feita a convergência de posições?

6. Quais considera ser as principais barreias à inclusão existentes no Agrupamento.

#### **4. Preparação dos alunos com NEE**

1. Considera que o Agrupamento está a preparar devidamente os alunos com NEE?
2. Qual a sua posição sobre a existência de unidades de intervenção no Agrupamento?
3. Concorda com a inclusão de todos os alunos com NEE nas escolas de ensino regular? Porquê?

#### **5. Quadro normativo**

1. Conhece o Decreto-Lei n.º 3 /2008 que a regulamenta a inclusão de alunos com NEE na escola regular?
2. Considera que a legislação atual é a mais adequada?
3. Se fosse possível, o que alteraria na legislação?

#### **7. Lideranças**

1. Considera que a sua função de líder é mais complicada agora, com o mega agrupamento?
2. Na sua opinião, qual deverá ser o perfil de um Coordenador?
  - a) Quais as vantagens decorrentes de o Diretor poder escolher os líderes intermédios com quem trabalha?
3. Que importância atribui à liderança intermédia na promoção do sucesso escolar dos alunos com NEE?
4. Num mega agrupamento as lideranças intermédias tornam-se mais importantes?
5. Já estabeleceu algum contacto (formal ou informal) com os pais dos alunos com NEE para perceber quais as suas preocupações relativamente ao alargamento da escolaridade dos seus filhos?
6. Tem-se reunido ou está a pensar reunir com os coordenadores, representantes da autarquia e poder local para debater este assunto?

## **Anexo VI – Grelhas de análise de dados**

Dimensão 1	Categoria	Subcategoria	Indicadores	UR	UC	Código
	A. Escolaridade obrigatória	A.1. Dificuldades decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória	- Principais preocupações	<p><b>É benéfico</b></p> <p><b>Contexto de sala de aula</b></p> <p><b>Oferta educativa</b></p> <p><b>Contexto de sala de aula</b></p> <p><b>Avaliação</b></p> <p><b>Futuro dos alunos</b></p>	<p>“Se tivermos em conta a realidade da nossa escola e a integração que estes alunos estão a ter penso que seria benéfico, esse alargamento”</p> <p>“Principalmente o tipo de apoio, ao serem integrados na turma. O professor ter de dar um apoio mais especializado em contexto de sala de aula, não é?”</p> <p>“o facto de eles terem mais escolaridade não significa que eles tenham todos as mesmas aptidões cognitivas para atingir o mesmo sucesso que os outros, portanto, agora terá que haver percursos alternativos necessariamente, porque não podem chegar todos ao 12º ano desta forma, como está”</p> <p>“Eles já têm muitas dificuldades em acompanhar até ao 9.º ano, ainda mais vão ter até ao 12.º. A escola está-lhes a facultar o que pode mas irá ser complicado, as dificuldades vão ser muitas.”</p> <p>“Quando nós falamos no alargamento da escolaridade, nos cursos gerais temos este problema que é, como é que se vai fazer com as disciplinas de exame nacional? .... até agora não temos a experiência de termos alunos.... com adaptações curriculares, portanto quando nós falarmos das NEE, podemos ir até esses e aí não temos essa experiência. As minhas reticências são a esse nível, como é que vai funcionar com esses. Se também lhe vão adaptar os exames, o que não parece”</p> <p>“A minha principal preocupação, é o futuro deles (...) A minha preocupação é maior, muito maior, para aqueles alunos que a escola, pouco tem para oferecer. É uma grande preocupação porque neste momento eles podem estar na escola até ao 12º ano e depois? Neste momento em que eles estão a fazer a transição para o 10º ano a mim acrescenta-se-me já um outro problema, é a saída do secundário. Para onde é que eles vão? Que respostas é que existem na comunidade para estes jovens que não conseguem aceder ao currículo comum? São os alunos</p>	<p><b>E.1</b></p> <p><b>E.2</b></p> <p><b>E.3</b></p> <p><b>E.4</b></p> <p><b>E.5</b></p> <p><b>E.6</b></p>

					com CEI”	
				<b>É muito bom</b>	“Na grande maioria dos casos concordo, acho que sim, ter mais escolaridade, noutros casos, não sei, se se conseguisse arranjar alguma coisa mais prática para todos os alunos se calhar seria melhor. No geral é muito bom”	<b>E.7</b>
				<b>Contexto de sala de aula</b>	“As principais preocupações, é o facto de eles conseguirem acompanhar o currículo que muitas vezes, da experiência que eu tenho, não se verifica, eles não conseguem”	<b>E.8</b>
				<b>Falta de recursos</b>	“As principais preocupações nesse aspeto é as escolas que não estão preparadas para responder a esta situação porque primeiro não têm tradição, segundo não sei terão recursos adequados à idade deles e recursos materiais, recursos humanos talvez, não sei mas é um caminho que tem que ser percorrido e portanto principalmente na parte daqueles que têm CEI, julgo que aí serão onde vai haver maiores problemas de dar respostas”	<b>E.9</b>
				<b>Avaliação</b> <b>Contexto de sala de aula</b>	“A principal preocupação prende-se com o facto de ao longo do percurso escolar os alunos têm sofrido adequações curriculares e um acompanhamento que nós aqui no ensino secundário, não... não é que não tenhamos possibilidade é que como os alunos têm de realizar exames nacionais praticamente a todas as disciplinas. Essas medidas de apoio é que nos podem condicionar um bocadinho o trabalho. No ensino secundário a nossa preocupação fundamental é preparar os alunos para os exames e muitas vezes nós não temos a disponibilidade mental para estar em simultâneo a prestar um apoio mais individualizado com alunos que estão nitidamente... têm nitidamente mais dificuldades que os outros. Até ao momento a maior parte dos alunos que frequentam o ensino secundário reúne um conjunto de características que lhes permite prosseguimento de estudos, no caso de alunos com NEE poderão ser um entrave, entre aspas, ao trabalho que nós pretendemos desenvolver com os outros mas isso depois também depende das características de cada aluno.”	<b>E.10</b>
					“O facto de eles não conseguirem acompanhar as matérias de	<b>E.11</b>

				<p><b>Contexto de sala de aula</b></p> <p><b>Avaliação</b></p> <p><b>Falta de recursos</b></p> <p><b>Contexto de sala de aula</b></p> <p><b>Futuro dos alunos</b></p> <p><b>Oferta educativa</b></p> <p><b>Sim</b></p> <p><b>Não sei</b></p> <p><b>Apenas humanos</b></p>	<p>todas as disciplinas, depois acho que também há discrepâncias relativamente à avaliação interna e externa para esses alunos, acho que a avaliação é injusta para esses alunos, não prevê portanto, que eles são alunos de NEE e não preveem critérios de classificação, diferentes para eles”</p> <p>“A primeira preocupação é no fundo a adaptação dos espaços e também em termos de questões de trabalho dos colegas que não estão habituados a lidar com este tipo de alunos.... A nossa preocupação é essa, é sobretudo conseguirmos oferecer a estas crianças, uma estabilidade que lhes permita aprender coisas, que lhes sirvam em termos futuros, para a vida ativa, não é?”</p> <p>“Tem a ver com o facto de não haver ofertas educativas no ensino secundário que respondam às NEE permanentes dos alunos com NEE do domínio cognitivo. Principalmente dos alunos com problemas nesse domínio uma vez que, e não me estou a referir a alunos com CEI mas sim aos outros, aqueles que têm beneficiado de adequações curriculares individuais”</p> <p>“Sim, têm uma unidade de multideficiência para estes alunos e é das poucas escolas que têm.”</p> <p>“Não sei, não tenho ideia, acho que não. Vão ter apoio individualizado a físico-química, por exemplo, ou outros apoios que necessitem? Há recursos?”</p> <p>“Não, financeiros, não terá. Humanos tem, penso que sim. Financeiros é que há algumas, nomeadamente a nível de profissionais, como o Estado, o ministério, está a limitar os cursos profissionais... Se eles não criarem esses cursos vai haver muitos alunos com retenções repetidas e isso não é bom para os alunos, nem para os professores nem para a escola. Terá que ser repensado.”</p> <p>“Não são suficientes, é sempre muito complicado fazer face a</p>	<p><b>E.12</b></p> <p><b>E.13</b></p> <p><b>E.1</b></p> <p><b>E.2</b></p> <p><b>E.3</b></p> <p><b>E.4</b></p>
--	--	--	--	---	---	---

			<b>Não</b>	qualquer tipo de despesas, as verbas são muito curtas. Em termos de professores são os que necessitamos mas devíamos ter mais auxiliares”	
			<b>Apenas humanos</b>	“Financeiros, não lhe sei dizer. Humanos, contamos com a equipa de apoio do EE, e com os SPO. São esses que no fundo têm estado à frente e têm que continuar a acompanhar esses alunos”	<b>E.5</b>
			<b>Não</b>	“os recursos são parcos, são muito limitados.... A nível dos recursos, não existem muitos recursos, porque os alunos vão às aulas, por exemplo de EMRC, Educação Física, TIC e têm Formação Cívica. Depois estão sujeitos às ofertas de escola, aquilo que existe para os outros, nós aproveitamos, por exemplo, clubes.... Mais pessoal fazia jeito, atendendo aos casos de CEI que existem no agrupamento (...) Faz muita falta no agrupamento, uma terapeuta ocupacional e um psicomotricista”	<b>E.6</b>
			<b>Sim</b>	“Por aquilo que eu conheço mais que é o 2º ciclo, 5º e 6º ano não há razões de queixa”	<b>E.7</b>
			<b>Sim</b>	“Para os casos que nós temos tido, sim. Para outros agora não sei mas também a nível do agrupamento não sei quais são os casos do 3º ciclo, todos, porque nós aqui na escola temos essencialmente dislexia”	<b>E.8</b>
			<b>Sim</b>	“Não sei se estarão adequados esses recursos porque existem recursos, não é? Agora se estão ou não adequados à...”	<b>E.9</b>
			<b>Não sei</b>	“não tenho conhecimento sobre os recursos”	<b>E.10</b>
			<b>Não sei</b>	“Não conheço os recursos financeiros. Humanos sim, não é?”	<b>E.11</b>
			<b>Não</b>	“Não, nunca são.... cada vez mais cresce o número de crianças com NEE de carácter prolongado.... nunca há pessoas a mais. Os meios, os meios financeiros é que, na realidade, são muito baixos”	<b>E.12</b>

			<b>Não</b>	“Não, são insuficientes.... Era necessário pelo menos mais um psicólogo e outros técnicos nomeadamente terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais que fossem do próprio agrupamento porque todas essas valências que os alunos têm beneficiado são dos serviços externos”	<b>E.13</b>
	<b>A.2. Perceções dos professores sobre as expectativas dos alunos com NEE relativamente ao ensino secundário</b>	<b>- Interesse e vontade demonstrados pelos alunos com NEE no prosseguimento de estudos no secundário</b>	<b>Sim</b>	“Temos uma das alunas que eu conheço aqui do 9.º ano que é a T. essa sim mostra e a família também. Eu conheço porque foi minha aluna e tenho acompanhado a professora F.P. nesse trabalho”	<b>E.1</b>
<b>Não sei</b>			“Não sei, não tenho 9º ano”	<b>E.2</b>	
<b>Sim</b>			“Estão a ser encaminhados. Foi auscultada, foi feito um inquérito a todos os alunos do 9º ano relativamente ao percurso que querem ter, foi feito ao nível dos SPO”	<b>E.3</b>	
<b>Não sei</b>			“Não faço ideia, isso ultrapassa-me”	<b>E.4</b>	
<b>Não sei</b>			“Não sei, porque não tenho o básico”	<b>E.5</b>	
<b>Alguns</b>			“Há de tudo”	<b>E.6</b>	
<b>Não sei</b>			“Como lido mais com o 2º ciclo isso ainda não se discute”	<b>E.7</b>	
<b>É obrigatório</b>			“É obrigatória a escolaridade. (...) Motivação? Não sei muito bem mas sim penso que eles estão mais motivados para cursos profissionais”	<b>E.8</b>	
<b>Não sei</b>			“Não, não tenho qualquer referência”	<b>E.9</b>	
<b>É obrigatório</b>			“Mais do que interesse eles são obrigados a frequentar os 12 anos de escolaridade obrigatória pelo facto de terem entrado para o 7º ano há dois anos, portanto esses alunos, não sei... em função das respostas que eles deram no inquérito que nós distribuimos no início do ano letivo, pelo menos um deles fazia tenção de frequentar apenas até ao 9º ano de escolaridade, no entanto, com a extensão da escolaridade até aos 12 anos ele será obrigado a frequentar até aos 18 anos. Em termos de motivação,	<b>E.10</b>	

				<b>Não sei</b>	não têm motivação, frequentam contra vontade”	<b>E.11</b>
				<b>Sim</b>	“Não tenho ouvido assim nada relevante relativamente a eles mas eu penso que os colegas pensam sempre no percurso, não é? Na continuação do percurso e dar-lhe pelo menos um curso de formação, podem integrá-los num curso profissional”	<b>E.12</b>
				<b>Sim</b>	“a primeira reação que estes alunos têm normalmente, eu estou a falar sempre dos mais graves, não é? A primeira reação que estes alunos têm na realidade é continuarem com os professores e com a escola, nós vemos a alegria deles em vir, ficar e estar porque muitos deles é essa a forma de expressão que eles têm e que nós percebemos, é o prazer que eles têm em estar em atividades e estarem na escola e quando nos veem a alegria de nos verem. E isso é um sinónimo de que eles querem continuar, naturalmente, não é? .... eu estou convencido que todas as crianças, sobretudo as mais problemáticas, elas querem continuar na escola, elas sentem-se bem na escola”	<b>E.13</b>
	<b>A.3. Preparação da escola</b>	<b>- Demonstração de preocupações pelos SPO e EE</b>	<b>Penso que sim</b>		“Penso que sim, eu não falei muito disso com a coordenadora de educação especial mas a equipa que têm todos, o CRI e os terapeutas ocupacionais, eles trabalham muito bem com a PSINAPES, têm muitas parcerias e eu penso que têm todos os recursos para este alargamento”	<b>E.1</b>
			<b>Penso que sim</b>		“Acho que têm essa preocupação, os alunos são auscultados e seguidos por estes serviços”	<b>E.2</b>
			<b>Sim</b>		“Sim, mas a nível de EE não é bem isso, nomeadamente os alunos que sejam de carácter permanente mais graves, têm de se encontrar é os percursos de vida, que eles chamam de inserção	<b>E.3</b>

					na vida ativa, de forma a encontrar os caminhos mais práticos para eles seguirem ou pelo menos para terem mais autonomia, portanto, eles não vão ter o mesmo percurso que os outros”	
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.4</b>
				<b>Penso que sim</b>	“Aquilo que eu tenho da minha experiência como professor de alunos com NEE de há dois anos atrás, era que eles estavam atentos, que aconselhavam, que orientavam, tenho essa ideia, ou seja, são preocupados e atentos. Em relação ao alargamento ainda não vi nada”	<b>E.5</b>
				<b>Imposição legal</b>	“Isto impôs-se por lei”	<b>E.6</b>
				<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.7</b>
				<b>Não sei</b>	“Eles tentam dar-nos o apoio necessário, agora se têm outra preocupação além daquela do apoio, não sei. Em relação ao prosseguimento de estudos dos alunos com NEE, não faço ideia”	<b>E.8</b>
				<b>Penso que sim</b>	“Eu suponho que sim porque são pessoas que, por aquilo que eu conheço delas, são pessoas que se preocupam com estes alunos e portanto com certeza que estarão preocupados com o alargamento, nesse sentido julgo que sim”	<b>E.9</b>
				<b>Não sei</b>	“Desconheço, até ao momento acho que ainda não, que é uma questão que ainda não foi analisada, pelo menos os DTs não foram chamados a emitir qualquer opinião sobre isso”	<b>E.10</b>
				<b>Não</b>	“Não, eu acho que eles têm sempre a ilusão que esses alunos conseguem sempre um percurso mas lá está, sempre com aquelas adaptações, não é?”	<b>E.11</b>
				<b>Sim</b>	“Têm, têm”	<b>E.12</b>
				<b>Sim</b>	“Temos falado entre nós, mas assim ações concretas... Sim, estamos preocupados. Tenho articulado com os colegas de EE,	<b>E.13</b>

					temos falado dessa temática”	
			<b>- Diagnóstico da situação por parte dos SPO e EE</b>	<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.1</b>
				<b>Penso que sim</b>	“Acho que são feitos”	<b>E.2</b>
				<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.3</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.4</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.5</b>
				<b>Sim</b>	“Teve de ser, neste momento são 113 alunos na EE mas nesta altura de transição é um trabalho muito articulado principalmente com a direção, sobre o que se pode dar a estes alunos e isto já está a acontecer, não pode ser quando o ano acabar”	<b>E.6</b>
				<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.7</b>
				<b>Não sei</b>	“Também não sei se fizeram”	<b>E.8</b>
				<b>Não sei</b> <b>Penso que sim</b>	“Para já não sei, não posso dizer assim abertamente agora mas também não posso dizer que não. Por aquilo que conheço das pessoas com certeza que sim que estarão a tratar do encaminhamento ou pelo menos do levantamento dos alunos para poderem continuar”	<b>E.9</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.10</b>
				<b>Não</b>	“Não”	<b>E.11</b>
				<b>Sim</b>	“Estão a fazer naturalmente”	<b>E.12</b>
				<b>Sim</b>	“Sim, isso foi feito ao longo do ano com a maioria dos alunos, sim”	<b>E.13</b>

			<b>- Manifestação das preocupações por parte das lideranças (formal/informal)</b>	<b>Não manifestadas</b>	“Sim, a coordenadora de educação especial faz parte do departamento de expressões e faz um trabalho muito exaustivo e que é louvável para eu apresentar sempre as preocupações da educação especial no CP. Quem conhecer esse trabalho e toda a resposta que vem dos conselheiros, penso que sim que está a ser preparado.”	<b>E.1</b>
				<b>Em contexto formal</b>	“Sim, em contexto de reunião de conselho de turma. Tenho alunos com NEE e um dos problemas é dar um apoio mais individualizado apesar da boa relação que existe entre nós professores e a equipa de educação especial”	<b>E.2</b>
				<b>Em contexto informal</b>	“Informal sim, agora formal não”	<b>E.3</b>
				<b>Não manifestadas</b>	“As minhas conversas com a Direção, que são diárias, em termos informais, têm mais a ver com questões logísticas”	<b>E.4</b>
				<b>Não manifestadas</b>	“Não”	<b>E.5</b>
				<b>Em contexto informal</b>	“Principalmente informais. No entanto, depois fica registado, porque levo tudo a pedagógico”	<b>E.6</b>
				<b>Não manifestadas</b>	“Não”	<b>E.7</b>
				<b>Em contexto informal</b>	“Já, já se falou, já tive oportunidade de falar por várias vezes, informalmente, até que ponto eles conseguiam integrar-se no ensino secundário e até que ponto eles conseguiam inteirar-se e sobretudo ter sucesso, o grande problema é o sucesso, não é?”	<b>E.8</b>
				<b>Em contexto informal</b>	“Sim, por vezes falamos nalguns assuntos relacionados com a EE, quer com a coordenadora, quer com a direção. Pelo menos estamos a par dos problemas que vão surgindo. Informalmente só mais com a coordenadora do EE, de resto não”	<b>E.9</b>
				<b>Em contexto formal</b>	“Sim, inclusive tive oportunidade de falar com colegas dos CT e mas também com a professora de apoio os meus receios	<b>E.10</b>

					relativamente ao futuro escolar dos alunos”	
				<b>Não manifestadas</b>	“Não, nunca”	<b>E.11</b>
				---	-----	<b>E.12</b>
				<b>Em contexto informal</b>	“Já, em algumas reuniões mas(...), ultimamente também não temos tido reuniões formais a nível da DREC mas tenho tido alguns contactos com superiores da DREC em outras situações e já expressei essa preocupação e com colegas da escola, com o diretor inclusive, DTs etc.”	<b>E.13</b>
			<b>- Previsão do número de alunos com NEE a ingressar no secundário</b>	<b>Não sei</b>	“Para o 10.º não sei... No total não, não tenho conhecimento”	<b>E.1</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.2</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.3</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.4</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.5</b>
				<b>Quantidade incerta</b>	“Só de CEI são 8 ou 9 e depois cerca de 14 alunos”	<b>E.6</b>
				<b>Quantidade incerta</b>	“Há um ou dois no máximo, com NEE”	<b>E.7</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.8</b>
				<b>Não sei</b>	“Não, para já não tenho esses dados, não tenho presente, quantos alunos”	<b>E.9</b>
				<b>Quantidade incerta</b>	“Sei porque no outro dia tivemos uma reunião onde estava presente a F. e ela referiu 10 a 15 alunos, alguns deles são alunos com CEI”	<b>E.10</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.11</b>
				<b>Quantidade incerta</b>	“O ano passado veio uma multideficiente, este ano vem outra	<b>E.12</b>

					multideficiente, isto para além dos alunos que vêm para o 10º ano com redução de turma, que já são bastantes”	
				<b>Não sei</b>	“De momento não tenho presente”	<b>E.13</b>
			<b>- Diagnóstico dos interesses dos alunos com NEE relativamente à oferta educativa</b>	<b>Sim</b>	“Sim, foi feito um inquérito, a nível do agrupamento para estes alunos, onde iam várias ofertas, que a escola podia oferecer de cursos”	<b>E.1</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei, penso que isso é feito na Educação Especial, ainda não foi a pedagógico”	<b>E.2</b>
				<b>Sim</b>	“Sim, eles estiveram incluídos nos inquéritos”	<b>E.3</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.4</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.5</b>
				<b>Sim</b>	“Tem que ser sempre, com exceção dos CEI, porque os alunos têm de estar matriculados numa turma onde estejam o máximo tempo possível com os colegas. Se não estiver numa turma onde todos tenham EMRC por exemplo, não vão poder estar com todos os colegas e nesses alunos com CEI não nos interessa a área. Nos outros sim, nos outros sempre interessa a área”	<b>E.6</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.7</b>
				<b>Sim</b>	“Eu acho que a questão foi colocada foi, a todos em geral, não especificamente aos alunos com NEE”	<b>E.8</b>
				<b>Sim</b>	“Sei que foram, agora se foi especificamente para estes alunos, não sei mas para os alunos do 9º ano sei que, para os alunos as ofertas educativas, eles tiveram que responder a um questionário, não é?”	<b>E.9</b>
				<b>Sim</b>	“Foi feito um questionário pelos SPO, onde divulgaram junto	<b>E.10</b>

					dos alunos das diferentes turmas qual a oferta formativa que a escola tinha não só nestes mas também os cursos profissionais e eles tiveram oportunidade de manifestar as preferências”	
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.11</b>
				<b>Sim</b>	“Sim, aliás essa é uma das grandes intervenções do agrupamento que, tem sido nos últimos anos, a procura de diversificar ao máximo a oferta formativa”	<b>E.12</b>
				<b>Sim</b>	“Sim. Todos os do 9º ano”	<b>E.13</b>
			<b>- Oferta educativa diagnosticada</b>	<b>Profissionais</b>	“Mais para os profissionais”	<b>E.1</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei, não acompanho.”	<b>E.2</b>
				<b>Profissionais</b>	“Para os cursos profissionais”	<b>E.3</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.4</b>
				<b>Profissionais</b>	“Profissionais”	<b>E.5</b>
				<b>Prosseguimento de estudos e profissionais</b>	“Tem as duas coisas, porque felizmente no nosso agrupamento, temos a vertente de prosseguimento de estudos e vertente profissional”	<b>E.6</b>
				<b>Profissionais</b>	“Pelo que me apercebo é mais virado para cursos profissionais”	<b>E.7</b>
				<b>Profissionais</b>	“Este ano já se fez um levantamento dos interesses e das preferências dos alunos, é como digo, mais a nível geral .... e eles agora já selecionaram 2 cursos que foi aqueles que foi o resultado da pré-inscrição mas será um com duas variantes, restaurante-bar e pastelaria-cozinha portanto vai funcionar em desdobramento, em princípio, logo se vê depois com as inscrições definitivas e o de desenho de mobiliário. É novo e deve ter advindo do facto de os alunos lá em cima do CEF estar	<b>E.8</b>

					em marcenaria.”	
				<b>Profissionais</b>	“Mais para os profissionais”	<b>E.9</b>
				<b>Profissionais</b>	“Na minha DT a situação está um bocado complicada porque nenhum deles conseguiu ser admitido a exame mas os outros dois mostraram-se interessados em inscrever-se em cursos profissionais”	<b>E.10</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.11</b>
				<b>Prosseguimento de estudos e profissionais</b>	“os alunos que têm por exemplo CEI, nem sequer podem integrar turmas de profissionais”	<b>E.12</b>
				<b>Profissionais</b>	“O interesse dos alunos, os projetos dos alunos, sim são mais para cursos profissionalizantes, sim”	<b>E.13</b>
			<b>- Oferta educativa de cursos profissionais</b>	<b>Existentes e novos</b>	“Novos também, específicos”	<b>E.1</b>
				<b>Existentes</b>	“Acho que não estão a pensar em abrir novos cursos. Vamos limitar um curso a 3 ou 4 alunos?”	<b>E.2</b>
				<b>Existentes</b>	“Sim, nos existentes”	<b>E.3</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.4</b>
				<b>Existentes</b>	“Novos não, porque a rede escolar não permite”	<b>E.5</b>
				<b>Existentes</b>	“Não há cursos direcionados para os alunos com NEE”	<b>E.6</b>

				<b>Existentes</b>	“Não, outro tipo de curso não. Só dentro dos cursos profissionais que há”	<b>E.7</b>
				<b>Existentes</b>	“Não foi pensado específico para eles, também não era possível, não é?”	<b>E.8</b>
				<b>Existentes e novos</b>	“É de acordo com as preferências dos alunos e tendo em conta os recursos que o agrupamento tem, quer recursos materiais, quer recursos humanos”	<b>E.9</b>
				<b>Não sei</b>	“A oferta formativa resultou do inquérito que foi passado junto dos alunos. Se teve especial atenção sobre as preferências dos alunos com NEE não sei”	<b>E.10</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.11</b>
				<b>Existentes e novos</b>	“Desses e dos outros, desses e dos outros”	<b>E.12</b>
				<b>Existentes e novos</b>	“A preferência dos alunos em alguns coincidiu mas pronto foi no geral, onde eles também estão incluídos que levou a que abrissem”	<b>E.13</b>

	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR</b>	<b>UC</b>	<b>Código</b>
<b>Dimensão 2</b>	<b>B. Representações</b>	<b>B1. Formação e recetividade de professores</b>	<b>- Perceção das lideranças sobre as expetativas dos professores quanto à inclusão de alunos com NEE no secundário</b>	<b>Sem preocupações</b>	“Os professores do departamento não têm grandes problemas porque temos um grande acompanhamento destes alunos, estão muito bem integrados e a família tem uma confiança muito grande no agrupamento”	<b>E.1</b>
				<b>Não sei</b>	“Não faço ideia”	<b>E.2</b>
				<b>Com preocupações</b>	“Os professores estão apreensivos, especificamente aqueles que contactam com eles e nomeadamente os SPO e a EE que	<b>E.3</b>

					estão sempre preocupados em resolver os problemas dos alunos”	
				<b>Não sei</b>	“Não sei, não me têm dito nada acerca desse assunto”	<b>E.4</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei, sinceramente não foi sequer um assunto abordado nas reuniões do conselho de DTs”	<b>E.5</b>
				<b>Não sei</b>	“Desconheço até porque isso possivelmente passa pelo pedagógico”	<b>E.6</b>
				<b>Não sei</b>	“A ligação que eu tenho é mais ao 2º ciclo e nós, é difícil como deve perceber nunca falamos depois no secundário, falamos sempre em relação ao 3º ciclo, do 2º para o 3º ciclo como é que eles vão ser seguidos, o que é que eles precisam o que é que não precisam no 3º ciclo”	<b>E.7</b>
				<b>Com preocupações</b>	“É como digo, aqui na escola mais especificamente nós não temos casos muito graves mas sei que foi um bocado a perplexidade total quando veio a aluna L naquele CT”	<b>E.8</b>
				<b>Com preocupações</b>	“Eu julgo que os professores ainda estão adormecidos nisso, eu julgo que só se vão aperceber quando os tiverem mesmo na sala de aula, não é?”	<b>E.9</b>
				<b>Com preocupações</b>	“Há sempre um certo receio que dificultem um bocadinho o trabalho com a necessidade de elaborar adequações depois durante as aulas os alunos necessitam de um acompanhamento mais próximo e isso dificulta um bocadinho o trabalho e penso que causa sempre algum receio”	<b>E.10</b>
				<b>Com preocupações</b>	“eu acho que vai ser um bocado difícil, acho que vai haver professores muito angustiados porque acho que vai haver alunos no ensino secundário que vão estar lá obrigados, não é?”	<b>E.11</b>
				<b>Sem preocupações</b>	“eu penso que neste momento os professores, sentiam nestes casos mais complicados, sentiam alguma dificuldade em	<b>E.12</b>

					trabalhar com os alunos, isso já passou”	
				<b>Com preocupações</b>	“estão apreensivos e compreendo mas é um ano de mudança e as pessoas têm de se adaptar”	<b>E.13</b>
			<b>- Perceção das lideranças sobre se os professores se sentem preparados</b>	<b>Não sei</b>	“Não conheço essa realidade, eu conheço aqui os do 9.º ano. Agora a nível do secundário não conheço”	<b>E.1</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei, não tenho contacto com ninguém no meu departamento”	<b>E.2</b>
				<b>Não</b>	“Não, acho que não, alguns não, depende dos problemas dos alunos”	<b>E.3</b>
				<b>Não sei</b>	“Desconheço”	<b>E.4</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei, nunca fui contactado nesse assunto”	<b>E.5</b>
				<b>Não</b>	“Penso que à medida que os alunos vão prosseguindo os estudos, cada vez os professores ficam mais distantes, seja de alunos com NEE ou não. Eles traçam um rumo, há um currículo a atingir e tem de ser atingido, atinge, atinge, não atinge ...”	<b>E.6</b>
				<b>Não</b>	“Há muitas carências nessa área, porque nós temos cá alunos com vários tipos de necessidade e alguns de carácter permanente e com um grau muito elevado, Na nossa formação muitas vezes temos algumas carências para lidar com isso”	<b>E.7</b>
				<b>Não</b>	“Não. A preocupação muitas vezes também vem nesse sentido de dizer que não têm preparação propriamente”	<b>E.8</b>
				<b>Não</b>	“Eu julgo que não, eu julgo que não estão preparados para lidar com esses como já antes, mesmo com os ditos ‘sem dificuldades’, ditos ‘normais’, não é?”	<b>E.9</b>

			<b>Não</b>	“eu pessoalmente não me sinto preparado e não é apenas ao nível do secundário também ao nível do 3º ciclo”	<b>E.10</b>
			<b>Não</b>	“Eu acho que não, acho que os professores do secundário têm aquela ideia que são os professores académicos, não é?”	<b>E.11</b>
			<b>Não</b>	“Eu acho que eles estão preparados porque sabem perfeitamente que os alunos não vão estar nas suas salas, agora se nós dissermos assim, ‘Estes alunos vão ter que estar nas salas e vão ter que trabalhar diretamente com o professor’, a minha resposta é, ‘Eu penso que nenhum está preparado para trabalhar com este tipo de alunos’”	<b>E.12</b>
			<b>Os que lecionam o 3º ciclo</b>	“à partida, os professores de secundário, também dão aulas a um básico, no 3º ciclo. A grande maioria já leciona alunos do 3º ciclo e conhecerão, se bem que o ensino secundário tem características diferentes do básico”	<b>E.13</b>
		<b>- Formação sobre a temática proporcionada pelo agrupamento</b>	<b>De âmbito geral</b>	“Eu penso que têm tido formação, mas de âmbito mais geral (...) específico para trabalhar com estes alunos, nestes cursos não tenho conhecimento, a nível do secundário”	<b>E.1</b>
			<b>Não sei</b>	“Também não tenho conhecimento”	<b>E.2</b>
			<b>Não</b>	“Não, a responsabilidade recai muito na EE, não nos professores”	<b>E.3</b>
			<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.4</b>
			<b>Não</b>	“Neste momento não... que eu tenha conhecimento”	<b>E.5</b>
			<b>Sim</b>	“Tem havido formação, fizemos agora as jornadas pedagógicas, ‘Avaliar para intervir’”	<b>E.6</b>
			<b>Não</b>	“Não, que eu saiba não”	<b>E.7</b>
			<b>Sim</b>	“Houve, penso que aquela formação foi para toda a gente, aquela que foi ‘Avaliar para intervir’, as jornadas, foi um	<b>E.8</b>

				<b>Sim</b>	bocado nesse sentido, acho eu”	<b>E.9</b>
				<b>De âmbito geral</b>	“Para já não tenho conhecimento, não sei se a coordenação do EE tem algo em mente, não sei”	<b>E.10</b>
				<b>Não</b>	“Houve uma ação de formação que teve lugar aqui na escola durante este ano letivo mas não sei se era especialmente direcionada para os alunos no ensino secundário mas sei que houve uma ação de formação sobre alunos com NEE”	<b>E.11</b>
				<b>Sim</b>	“Não”	<b>E.12</b>
				<b>Não</b>	“O agrupamento já promoveu, através do nosso centro de formação, algumas formações em relação a esta área, para todos os docentes, desde o pré-escolar até ao 1º ciclo”	<b>E.13</b>
					“Que eu tenha conhecimento não, este ano, neste momento não”	

	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR</b>	<b>UC</b>	<b>Código</b>
<b>Dimensão 3</b>	<b>C. Inclusão</b>	<b>C.1. Balanço do trabalho com alunos com NEE no ensino básico</b>	<b>- Avaliação das práticas inclusivas desenvolvidas no 3º ciclo no agrupamento</b>	<b>Com sucesso</b>	“Não sei se tem conhecimento mas os nossos alunos de educação especial, <b>todos eles têm estágio</b> .... Podia haver alguma recusa por parte das pessoa, e não. E estão a estagiar, elas em cabeleiros, eles em oficinas de mecânica, é uma realidade”	<b>E.1</b>
				<b>Sucesso parcial</b>	“Acho que sim, que se isso se traduza num sucesso de integração ao nível da inclusão na sociedade, já não sei”	<b>E.2</b>
				<b>Com sucesso</b>	“Sim, sem dúvida. Até ao 9º ano têm sido feitas inclusivamente com imensos alunos que eu tenho conhecimento que tiveram <b>inserção na vida ativa</b> ”	<b>E.3</b>
				<b>Com sucesso</b>	“Pelo que sei, penso que sim”	<b>E.4</b>
				<b>Com sucesso</b>	“Na minha experiência enquanto professor no ensino básico,	<b>E.5</b>

					sim, fazia-se isso”	
				<b>Com sucesso</b>	“Muitas práticas de sucesso”	<b>E.6</b>
				<b>Com sucesso</b>	“Acho que temos aqui várias situações que, não fosse com essa evolução das melhorias das práticas, que dificilmente estariam na escola ou teriam o apoio que têm na escola e eles estão bem inseridos na escola, temos aí vários casos”	<b>E.7</b>
				<b>Sucesso parcial</b>	“Para ser muito sincera, as práticas acho que todos tentamos, na medida do possível, ajudá-los a eles adquirirem os mínimos, os objetivos mínimos e ajudá-los a acompanhar mais ou menos o que os outros fazem mas na realidade eles conseguem só mesmo com muitas adequações e vamos tentando que eles tenham algum sucesso mas não sei até que ponto esse sucesso é realmente efetivo”	<b>E.8</b>
				<b>Com sucesso</b>	“Sim, no ensino básico sim porque havia sempre uma preocupação da inclusão de todos e portanto de estratégias diferentes, pedagogias diferenciadas também para eles depois até na parte quando eles já tinham mais idade, a elaboração de PITs, programas de transição não é?”	<b>E.9</b>
				<b>Sucesso parcial</b>	“Isso é sempre relativo”	<b>E.10</b>
				<b>Sucesso parcial</b>	“Alguns, talvez. Talvez aqueles que tenham um nível cognitivo não muito baixo, não é?”	<b>E.11</b>
				<b>Com sucesso</b>	“Já. Já, temos casos já, de práticas”	<b>E.12</b>
				<b>Com sucesso</b>	“Sim, sim, claro”	<b>E.13</b>
			<b>- Apreciação da forma como o</b>	<b>Muito positiva</b>	“Muito positiva porque eles vão para o meio trabalhar, para o mercado de trabalho, enquanto estão aqui é-lhes facilitado esse	<b>E.1</b>

			<b>agrupamento lida com estes alunos no ensino básico</b>		estágio para estarem em contacto com a realidade empregadora. <b>Eles estão a trabalhar”</b>	
				<b>Positiva</b>	“Tenho boa ideia da forma como o agrupamento lida com estes alunos”	<b>E.2</b>
				<b>Muito positiva</b>	“Não tenho dúvidas que as básicas, até ao 9º ano, estão a lidar muito bem com estes alunos”	<b>E.3</b>
				<b>Muito positiva</b>	“Posso falar mais em concreto pela nossa e a apreciação é bastante boa, a começar pelas pessoas envolvidas no processo, que são muitas”	<b>E.4</b>
				<b>Muito positiva</b>	“Para os alunos que eu acompanhei nessas condições, acho que era um ótimo trabalho porque o acompanhamento era, não só aos alunos no âmbito de <b>aulas de apoio</b> , falando dos SPO e da EE, estavam disponíveis para (...) trabalhar em parceria com os professores em primeiro. Segundo, estavam <b>disponíveis nos casos em que havia adaptações curriculares</b> , em verem essas adaptações com os professores e pelo que me apercebi também <b>mantinham informados os Encarregados de Educação”</b>	<b>E.5</b>
				<b>Muito positiva</b>	“Muito bom, penso que pode haver exceções como em todo o sítio, mas há um carinho uma <b>aceitação</b> muito grande.... Também há aqueles casos, com maiores dificuldades de dizer “os teus alunos”, mas já olham para eles de outra forma”	<b>E.6</b>
				<b>Muito positiva</b>	“Muito positivo, é melhor ainda na nossa escola”	<b>E.7</b>
				<b>Pouco ou nada positiva</b>	“É mesmo assim-assim”	<b>E.8</b>
				<b>Positiva</b>	“Até agora é positivo, agora daqui para a frente... é tudo uma incógnita, não é?”	<b>E.9</b>
				<b>Pouco ou nada positiva</b>	“Não sei se será apenas a minha visão ou se será representativa, eu considero que os alunos estão aqui na escola mais para se integrarem porque as expectativas que a maior parte dos professores tem relativamente ao futuro escolar dos	<b>E.10</b>

				<b>Pouco ou nada positiva</b>	alunos são reduzidas” “A apreciação geral? Eu penso que a ideia é que esses alunos são para passar, ponto final”	<b>E.11</b>
				<b>Muito positiva</b>	“acho que é muito positivo, muito positivo”	<b>E.12</b>
				<b>Positiva</b>	“É positivo, sim, sim, sem dúvida, sem dúvida”	<b>E.13</b>
	<b>C.2. Articulação entre o 3.º ciclo e secundário</b>	<b>- Necessidade de partilhar experiências</b>	<b>Sim</b>		“Acho que sim, que era muito importante esta partilha porque eles não conhecem a realidade. Muitos dos nossos colegas do secundário não conhecem o trabalho que é feito aqui, a nível do agrupamento.... Esta partilha de saberes e de experiências devia ser levada”	<b>E.1</b>
			<b>Sim</b>		“Eu acho que sim”	<b>E.2</b>
			<b>Sim</b>		“Sim, mas isso teria que haver depois orientações diferentes”	<b>E.3</b>
			<b>Sim</b>		“Eu penso que sim”	<b>E.4</b>
			<b>Sim</b>		“Terão que ser partilhadas e estão a ser partilhadas ao nível dos alunos que já estão no secundário de cursos profissionais”	<b>E.5</b>
			<b>Sim</b>		“Algumas foram... Os professores do secundário só sentem essa necessidade de conhecimento quando têm os alunos com NEE, enquanto não os têm podem considerar que ‘o aluno não é meu’. Só vão estar confrontados com o que é estar com um aluno com NEE quando o tiverem esse aluno dentro das salas de aula”	<b>E.6</b>
			<b>Sim</b>		“Sim (...) os de 2º ciclo é que não são de secundário, seria preferível fazer ali uma articulação com o 3º ciclo”	<b>E.7</b>
			<b>Sim</b>		“Mas acho que os do básico também andam um bocado desorientados”	<b>E.8</b>
			<b>Sim</b>		“Eu acho que sim, eu acho que seria bom, os professores de 9º e	<b>E.9</b>

					não só e outros portanto os professores que tiveram essas experiências e a própria coordenação do EE que teve esses casos de sucesso”	
				<b>Sim</b>	“Isso acho que é extremamente importante porque com a extensão da escolaridade obrigatória até aos 12 anos, os professores do secundário vão ter de ver estes alunos de uma forma diferente”	<b>E.10</b>
				<b>Sim</b>	“Eu acho que sim, que era muito importante, sim. Haver uma articulação entre eles”	<b>E.11</b>
				<b>Sim</b>	“Sim, sim, sim, acho que é importante”	<b>E.12</b>
				<b>Sim</b>	“Sim, sim, acho uma sugestão interessante e não só os de EE, se calhar também os outros do ensino regular, no geral”	<b>E.13</b>
			<b>- Questões fundamentais da partilha entre professores de 3º ciclo e professores de secundário</b>	<b>Saberes e experiência</b>	“A partilha de saberes experiências, pois pode haver alguma relutância dos colegas porque desconhecem isto e realmente as pessoas aceitaram-nos muito bem na comunidade”	<b>E.1</b>
				<b>Saberes e experiência Questões de avaliação</b>	“O que temos feito, o tipo de testes, de avaliação, os critérios... Em termos do que podemos transmitir, em contexto de sala de aula é muito difícil dar apoio a esses alunos”	<b>E.2</b>
				<b>Partilha formal</b>	“A EE é que é a ligação, disso não tenho dúvidas. É o papel deles”	<b>E.3</b>
				<b>Partilha formal</b>	“Essa partilha é importante para não haver uma quebra. E penso que é o que acontece aqui, que somos um agrupamento que vai desde a pré até ao 12.º ano, por isso é importante haver uma continuidade, até ao nível dos professores porque há muitos do 3.º ciclo que também podem dar aulas no secundário”	<b>E.4</b>
				<b>Questões de avaliação</b>	“Serão mais no âmbito dos exames”	<b>E.5</b>

				<b>Saberes e experiência</b>	“A necessidade dos professores de secundário, procurarem respostas para lidar com estes alunos. Devem procurar”	<b>E.6</b>
				<b>Partilha formal</b>	“partilha, que não existe entre o 2º e o 3º ciclo, não em termos formais, não há reuniões para discutir isso”	<b>E.7</b>
				<b>Necessidade de orientação e formação também no 3º ciclo</b>	“Não é tanto o partilhar experiências mas os próprios professores do 9º ano terem alguém que os ajude e que lhe deem e forneçam sugestões de outras medidas de outras tipologias de exercícios, da melhor forma de acompanhar esses no fundo porque nós fazemos aquilo que achamos que será melhor, dentro daquelas possibilidades que nos são dadas na lei 3, eles apontam para algumas estratégias e nós vamos implementando mas até que ponto é que a maneira como nós formalizamos isso está correta, não sei e acho que essa desorientação a nível dos professores do ensino básico acho que não é só minha. Por isso também o encontro com os do secundário não sei até que ponto é que seria perfeito”	<b>E.8</b>
				<b>Saberes e experiência</b>	“Todos os professores que já lidaram”	<b>E.9</b>
				<b>Necessidade de orientação e formação também no 3º ciclo</b>	“Eu tenho a experiência do básico e do secundário e pessoalmente, apesar de este ser o 7º ano consecutivo em que sou DT, de turmas onde estão alunos com NEE, não me sinto especialmente preparado para dar orientações aos meus colegas do ensino secundário”	<b>E.10</b>
				<b>Saberes e experiência</b>	“Partilhar as experiências e darem dicas, não é? No fundo uma vez que o aluno é desconhecido para o professor que vem a seguir acho que se ele já for com algumas indicações, ‘olha, com este aluno consegues fazer isto, portanto se fores por este percurso consegues obter isto ou aquilo’, acho que sim, que era benéfico, que era importante”	<b>E.11</b>
				<b>Saberes e experiência</b>	“Acho que é importante e hoje já há muitos colegas que já se apercebem do trabalho que é feito na própria unidade. Já há	<b>E.12</b>

				<p>interesse mesmo de alguns professores daqui em conhecerem e irem ver o trabalho que se faz na unidade e conhecerem sobretudo a unidade”</p> <p><b>Partilha formal</b></p> <p>“Acho interessante e por exemplo nas reuniões de grupo, onde estão todos os professores quer do básico, quer do 3º e secundário.... quem trabalhou com ele o ano inteiro (...) Ao longo das aulas conhece..., tem outras informações e tem, adaptadas à sua disciplina, coisa que, nem eu nem os colegas de EE sabemos, não é? São especificidades científicas das disciplinas curriculares em que..., portanto, é uma boa ajuda para os colegas do secundário, para os professores do secundário”</p>	<b>E.13</b>
	<b>C.3. Paradigma de Inclusão</b>	<b>- Posição do agrupamento face à inclusão</b>	<b>Práticas inclusivas</b>	<p>“O nosso agrupamento tem feito tudo para integrar estes alunos da melhor forma possível e tem havido uma grande abertura”</p>	<b>E.1</b>
			<b>Práticas inclusivas</b>	<p>“Há uma preocupação permanente”</p>	<b>E.2</b>
			<b>Práticas inclusivas</b>	<p>“Esta escola, inclusivamente na avaliação externa, a nível da Ferreira Lapa já teve um louvor por parte da inspeção relativamente à inclusão. Penso que isso está a alastrar para todo o agrupamento. A EE está a fazer um trabalho, que eu acho, bastante feliz, relativamente ao trabalho de inclusão. E isso passa para os professores”</p>	<b>E.3</b>
			<b>Práticas inclusivas</b>	<p>“Acho que a escola está a fazer o que deve ser feito para integrar os alunos, até pelo facto dos professores terem o conhecimento partilhado pelos professores da EE e o facto de estarem na aula com os outros alunos, de participarem nas atividades e incluídos nos clubes. A escola tenta, na medida do possível, incluí-los”</p>	<b>E.4</b>
			<b>Práticas inclusivas</b>	<p>“Sinceramente, eu acho que por aquilo que eu conheço também a nível pessoal, é que têm trabalhado no sentido de incluir os alunos nas turmas normais e têm envidado esforços para que eles se sintam integrados e promover o seu sucesso. É esta a ideia que eu tenho”</p>	<b>E.5</b>
			<b>Práticas inclusivas</b>	<p>“De uma maneira é positiva”</p>	<b>E.6</b>

			<b>Práticas inclusivas</b>	“Ah, muito elevada, muito boa mesmo”	<b>E.7</b>
			<b>Práticas inclusivas</b>	“Eles promovem, o agrupamento promove. Promove no sentido de tentar incluir nas turmas, ter cada vez mais professores na EE, portanto eles são a favor”	<b>E.8</b>
			<b>Práticas inclusivas</b>	“Aqui há dois anos atrás era muito mais simples responder, agora o que posso dizer é que estamos todos também a conhecer o que é que é o agrupamento, não é? Quais são as mentalidades que existem, estamos a aprender a conviver primeiro e só depois é que começamos a perceber qual é a mentalidade dos professores, por exemplo, da secundária porque até aqui nós podemos falar do ensino básico, não é?”	<b>E.9</b>
			<b>Práticas inclusivas</b>	“Acho que o agrupamento sempre defendeu uma política de inclusão... o agrupamento tem tido uma posição que facilita a integração dos alunos”	<b>E.10</b>
			<b>Práticas inclusivas</b>	“Eu acho que o agrupamento, sim, tem preocupações em integrar os alunos, sim e preocupa-se com eles e está aberto para discutir soluções para eles”	<b>E.11</b>
			<b>Práticas inclusivas</b>	“Foi preciso muito trabalho, de quem estava nas direções, dos vários elementos das direções das escolas, para se conseguir ter o que se tem hoje, não é? Rampas de acesso, elevadores, salas com facilidade de mobilidade para alunos com deficiências, etc., etc., etc., portanto, foi um conjunto de coisas que se tiveram que arranjar, daí eu ver, vejo a integração destes alunos como uma mais-valia para os alunos”	<b>E.12</b>
			<b>Práticas inclusivas</b>	“Acho que somos uma escola inclusiva, que temos tido boas práticas e temos tido algum sucesso a esse nível. Sim, penso que somos uma escola inclusiva”	<b>E.13</b>
	<b>C.4. Participação da comunidade</b>	<b>- Grau de envolvimento da</b>	<b>Muito grande</b>	“Há um envolvimento muito grande por parte de todos”	<b>E.1</b>

		<b>escolar e envolvente no paradigma da inclusão</b>	<b>comunidade educativa</b>	<b>Muito grande</b>	“É de ajuda, é um trabalho colaborativo”	<b>E.2</b>
				<b>Muito grande</b>	“Acho que a comunidade educativa está bastante envolvida, sem dúvida”	<b>E.3</b>
				<b>Grande</b>	“Sei que o envolvimento é grande, pelo que ouço”	<b>E.4</b>
				<b>Grande por parte de professores e funcionários</b>	“Professores e funcionários, é grande, na restante comunidade não sei, suponho que isso está no âmbito da EE”	<b>E.5</b>
				<b>Grande</b>	“Felizmente tem havido uma grande recetividade por parte da comunidade para toda a EE”	<b>E.6</b>
				<b>Muito grande</b>	“Também é muito grande”	<b>E.7</b>
				<b>Relativa</b>	“Não acho que seja muito grande, vão fazendo face a alguns alunos que lhe vão surgindo, não é com preparação, digo eu, não é?”	<b>E.8</b>
				<b>Relativa</b>	“Até agora portanto até ao 9º ano, julgo que há toda uma certa envolvimento de todos os agentes”	<b>E.9</b>
				<b>Não sei</b>	“Aí já não posso responder”	<b>E.10</b>
				<b>Grande por parte de professores e funcionários</b>	“Eu acho que eles colaboram bastante, colaboram bastante com esses alunos... tanto pelos professores como pelos funcionários, acho que sim, acho que as pessoas tanto professores como auxiliares têm a preocupação que eles sejam felizes, pelo menos enquanto estão lá”	<b>E.11</b>
				<b>Grande</b>	“É grande”	<b>E.12</b>
				<b>Grande</b>	“Penso que é grande”	<b>E.13</b>
			<b>- Envolvimento da Câmara</b>	<b>Muito grande sempre que</b>	“envolvimento muito grande por parte de todos, sempre que são chamados e mesmo do poder local”	<b>E.1</b>

			<b>Municipal</b>	<b>necessário nas várias áreas: Apoio com recursos humanos e materiais, atividades, etc.</b>	<p>“bastante envolvida (...) até a autarquia. Ainda agora promoveu uma ação de formação, que está a ser frequentada por professores de 1º ciclo sobre acessibilidades. Já tivemos também com a autarquia um projeto (...) sobre os sítios onde era necessário fazer alterações e até fizeram protocolos com empresas para fazer alterações a nível da câmara, das finanças, que não havia rampa para os deficientes entrarem, etc.”</p>	<b>E.3</b>
					<p>“Há um grande empenho da Câmara, inclusivamente, e todos estão dispostos a ajudar os alunos”</p>	<b>E.4</b>
					<p>“Autarquia acima de tudo, temos andado de mãos dadas, aliás a unidade de multideficiência só se criou com muita colaboração da autarquia. Andamos de mãos dadas, escola e autarquia. É a nossa parceira preferencial”</p>	<b>E.6</b>
					<p>“os pais estão a colaborar muito, a câmara também, nós temos cá os alunos que são transportados na carrinha e a carrinha é da câmara que os vem trazer, porque eles têm dificuldade em se deslocar”</p>	<b>E.7</b>
					<p>“certa envolvimento de todos os agentes, tem havido, a câmara nos transportes e não só, em tudo aquilo que é necessário a câmara ajuda”</p>	<b>E.9</b>
					<p>“Nós temos feito uma interação muito grande com a autarquia em termos das barreiras arquitetónicas públicas.... Quando nós fizemos o 1º trabalho da “Escola Alerta” (...) não havia um único estacionamento para deficientes. Hoje, há uma série deles, hoje há uma série de rampas desniveladas, desnivelamento dos passeios, etc. para as cadeiras de rodas, para os deficientes poderem andar, aí na vila. Portanto há uma série de árvores que foram deslocadas, houve sinais de trânsito, muitos, que já foram desviados.... Agora, já é a Câmara que está a construir um plano para o concelho, com a ajuda da universidade do Porto, com a faculdade de psicologia, que tivemos lá uma reunião conjunta, a escola com a Câmara e a universidade e as entidades públicas, a GNR, as juntas de freguesia, etc., para tentarmos encontrar aqui,</p>	<b>E.12</b>

				<p>ajudas, para beneficiarmos todo o concelho por causa das pessoas com deficiência, portanto, a escola às vezes também tem este papel, que é despertar nos outros, a necessidade de fazer algumas alterações. Uma delas tem sido esta, de interagirmos com a Câmara e a Câmara, neste momento, está completamente desperta para este tipo de problemas, não é?”</p> <p>“nós falávamos muito em unidade (...) e a Câmara até apoiou muitas vezes essa mesma unidade e agora de repente há cerca de quê? Talvez de um ano, a nossa vereadora de educação e cultura da Câmara Municipal, por convite, teve que lá ir assistir a uma atividade e envolveu-se nas atividades dos meninos, de tal forma, que agora quando há alguma atividade e ela sabe, ela desloca-se e vai lá correr também para fazer as mesmas atividades com os meninos”</p> <p>“Nós sempre tivemos, de alguns anos a esta parte, atividades individualizadas, por exemplo, na área do desporto, a natação sempre tivemos um grupo de natação com crianças com deficiências, algumas das quais, fazem a atividade sozinhos com um professor (...) também dizer aqui que, este trabalho também só é possível, porque a própria autarquia nos ajuda muito e acredita no trabalho que nós fazemos porque se não acreditasse também não nos cedia as piscinas gratuitamente para que as nossa crianças pudessem frequentar da forma como frequentam, portanto, toda a prática que nós fazemos, por exemplo na natação, com este tipo de crianças, é gratuita”</p> <p>“é grande, mesmo por exemplo a nível da Câmara... os alunos nomeadamente os que têm CEI e a dada altura eles (...) vão frequentar o PIT (...) temos tido a colaboração também não só da Câmara mas também de particulares para o desenvolvimento dessas atividades por parte dos alunos”</p> <p>“A articulação com os técnicos da Psinapses e o gabinete de psicologia da Câmara Municipal de Sátão e os SPO fazem parte de um organismo da escola que são os serviços especializados de apoio educativo que são os SPO e as outras entidades com as quais o agrupamento tem protocolo”</p>	<b>E.13</b>
	<b>C.5. A(s) cultura(s) de</b>	<b>- Diferenças entre as escolas do</b>	<b>Não existem</b>	<p>“A EE reúne mensalmente (...) todos em conjunto, portanto esta realidade aqui é comum às três”</p>	<b>E.1</b>

		escola(s) e a sua relação com a inclusão	agrupamento face à inclusão	Não sei	“Não sei”	E.2
				Não existem	“Não, acho que não, pelo que conheço não, porque trabalham em equipa, no departamento são imensos professores de EE. Conheço o trabalho deles a fundo e sei perfeitamente que isso está a ser bem estruturado”	E.3
				Existem	“Não posso comparar mas aqui parece que é mais sentida a presença deles mas não me parece que na Secundária tenham o mesmo acompanhamento”	E.4
				Não sei	“Não sei responder a essa questão. Os professores da secundária não têm estado nas escolas”	E.5
				Existem	“Não senti muito isso porque em todas elas há docentes de EE e todos os meses reúnem.... havia diferenças a nível burocrático, porque havia autonomia das escolas para criar os modelos de PEI, modelos de avaliação especializada e todos os outros documentos”	E.6
				Existem	“Não senti grandes diferenças, o que se notou mais foi que a nossa escola, Ferreira Lapa, já estava um bocadinho mais avançada, já tinha a unidade, a estrutura estava aqui montada”	E.7
				Não existem	“Não acho que haja grande diferença”	E.8
				Existem	“Nota-se diferença de mentalidades e da forma de trabalhar entre básico e secundário.... Aqui praticamente não há alunos com NEE. A prioridade era lá acima, a prioridade era o acompanhamento, levá-los até ao 9º, portanto daí que a experiência foi na Ferreira Lapa porque aqui pouca... também raramente vinham para aqui porque lá tinham o apoio já estruturado, enquanto que aqui não”	E.9
				Existem	“Há 100%, pela experiência que eu tenho, eu já trabalhei com o S noutro agrupamento e o apoio que o S, enquanto professor da EE, o apoio que ele dava era um bocadinho diferente do que por exemplo eu noto aqui na escola,... claramente”	E.10

				<b>Existem</b>	“Senti, senti. Eu acho que lá em cima, em Ferreira de Aves, os professores de EE são mais assertivos e acho que se preocupam em fazer todos os possíveis para que o aluno aprenda algo, a fazer algo, e se eles acharem que realmente o aluno não dá, pronto não dá e vai ser sujeito a uma prova e se ele não for bem-sucedido nisso acho que eles aceitam bem, enquanto que na Ferreira Lapa acham que não”	<b>E.11</b>
				<b>Existem</b>	“Eu penso que não havia diferenças. Talvez houvesse aqui uma forma de trabalhar um pouco diferente nos dois anteriores agrupamentos... os alunos que entravam, por exemplo, para o pré-escolar ou para o 1º ciclo com uma deficiência grave, eles iam-se manter sempre até ao 9º ano e portanto, só no 9º ano é que, eventualmente, eles sairiam. E aquilo que eu disse no princípio foi, na realidade, a maioria deles não saía para a escola secundária”	<b>E.12</b>
				<b>Não existem</b>	“Nenhuma, por exemplo, eu da minha experiência já, apesar do mega agrupamento ter sido criado no ano letivo passado, desde sempre trabalhei com a Escola Básica Ferreira Lapa e a Escola Secundária Frei Rosa Viterbo .... aquilo que eu conheceria ou conheço menos será o de Ferreira de Aves mas não noto diferenças”	<b>E.13</b>
			<b>- Aspetos de convergência das escolas para a inclusão</b>	-----	N/A	<b>E.1</b>
				<b>Trabalho articulado e reuniões</b>	“Há uma coordenação do Ensino Especial que funciona muito bem e por isso as práticas têm de ser convergentes”	<b>E.2</b>
				—	N/A	<b>E.3</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.4</b>
				<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.5</b>
				<b>Trabalho</b>	“Através de reuniões, de muita articulação entre os vários	<b>E.6</b>

			<b>articulado e reuniões</b>	docentes. Houve necessidade de reunirmos, ver o que havia de melhor em cada um e criar os nossos próprios documentos e maneiras de agir”	
			<b>Trabalho articulado e reuniões</b>	“De forma a que trabalhem da mesma forma, nas várias escolas”	<b>E.7</b>
			---	N/A	<b>E.8</b>
			<b>Trabalho articulado e reuniões</b>	“Já estava a ser feita”	<b>E.9</b>
			<b>Não sei</b>	“Não sei”	<b>E.10</b>
			<b>Não está a ser feita</b>	“Não está, eu acho que também depende das sensibilidades das pessoas”	<b>E.11</b>
			<b>Trabalho articulado e reuniões</b>	“Não houve necessidade. Foi simplesmente, nós tínhamos um trabalho mais profundo, porque já detínhamos uma unidade de multideficiência há cerca de 4 anos e, portanto, já havia um trabalho mais profundo nessa área e com pessoas especializadas”	<b>E.12</b>
			----	N/A	<b>E.13</b>
	<b>C.6. Barreiras à inclusão</b>	<b>- Principais barreiras à inclusão no agrupamento</b>	<b>Não existem</b>	“Eu não tenho visto grandes barreiras”	<b>E.1</b>
			<b>Trabalho docente em contexto de sala de aula</b>	“Sinto que é a integração numa turma normal. Podem-se integrar na turma mas não se vão integrar completamente a nível de conhecimento. Tem de ser um trabalho exterior, feito em termos de fichas. Isto representa um acréscimo de trabalho muito grande para um professor, se levar isto a bom porto. Nota-se nos conselhos de turma, os professores não estão muito sensibilizados para este tipo de trabalho”	<b>E.2</b>
			<b>Não existem</b>	“Não acho que existam barreiras no Agrupamento, acho que está	<b>E.3</b>

					tudo sensibilizado para isso”	
				<b>Não existem</b>	“Não vejo grandes problemas, se não tivermos em conta a especificidade de cada criança”	<b>E.4</b>
				<b>Trabalho docente em contexto de sala de aula</b>	“Será ao nível dos apoios em contexto de sala de aula, porque vejo uma grande dificuldade”	<b>E.5</b>
				<b>Mentalidades</b>	“A maior barreira ainda são as mentalidades. Aqueles que têm menos autonomia e que são mais limitados, a maior barreira são as mentalidades, porque acham que são uns “coitadinhos”... embora os funcionários agora sejam mais recetivos, a mentalidade ainda tem de ser trabalhada e também devia haver nos próximos anos formação para pessoal não docente, não só para pessoal docente, na área das NEE”	<b>E.6</b>
				<b>Falta de formação</b>		
				<b>Trabalho docente em contexto de sala de aula</b>	“Depois a grande barreira é, o que é que podemos fazer para o sucesso do aluno? Em termos académicos, pouco, agora em termos sociais nós tentamos fazer o máximo mas, ficamos sempre com dúvida o que é que podemos fazer mais para a melhoria destas situações”	<b>E.7</b>
				<b>Falta de formação</b>	“Não há assim grandes barreiras, não seja a falta de preparação dos professores, talvez”	<b>E.8</b>
				<b>Legislação e oferta educativa</b>	“este alargamento sem ter sido planeado nem ter sido dadas diretrizes, julgo eu que esse é logo um 1º obstáculo... vai ser difícil a uma escola secundária, uns professores que tinham uma mentalidade de seleção agora passar a ser de inclusão, não é? Essa é a mentalidade que é necessário alterar, poderão surgir aqui muitos obstáculos, muitas barreiras”	<b>E.9</b>
				<b>Mentalidades</b>		
				<b>Mentalidades</b>	“os alunos acabam por interiorizar, não sei se são induzidos ou não, acabam por interiorizar a noção de que não há necessidade de trabalhar, ou seja, eu ando nas NEE portanto basta-me ir às aulas que com maior ou menor dificuldade os professores me irão dar positiva no final do período. Acho que falta incutir nestes alunos um bocadinho de uma atitude de trabalho”	<b>E.10</b>

				<b>Não existem</b>	“Não estou a ver assim nenhuma barreiras à inclusão”	<b>E.11</b>
				<b>Mentalidades</b>	“Há vários tipos de barreiras, eu acho que ainda precisamos de mais dinamismo, naturalmente, nunca é demais, precisamos de mais dinamismo para este tipo de crianças, para a integração deste tipo de crianças... Há algumas barreiras, ainda, arquitetónicas.... a necessidade de fazer algumas alterações. Uma delas tem sido esta, de interagirmos com a Câmara .... A outra é, exatamente, dotar a escola dos meios necessários, neste momento, se calhar mais meios materiais”	<b>E.12</b>
				<b>Recursos materiais, financeiros e humanos</b>		
				<b>Recursos materiais, financeiros e humanos</b>	“A falta de técnicos especializados, que já referi e de ofertas educativas que respondam às necessidades dos alunos com NEE do domínio cognitivo”	<b>E.13</b>
				<b>Legislação e oferta educativa</b>		

	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR</b>	<b>UC</b>	<b>Código</b>
<b>Dimensão 4</b>	<b>D. Alunos com NEE nas turmas regulares</b>	<b>D.1. Papel das escolas de ensino regular</b>	<b>- Preparação dos alunos por parte do agrupamento</b>	<b>Boa</b>	“Está a fazer um bom trabalho”	<b>E.1</b>
				<b>Boa</b>	“Acho que tem essa preocupação, nomeadamente através do CEI e da preparação para a vida ativa”	<b>E.2</b>
				<b>Boa</b>	“Sim, claro”	<b>E.3</b>
				<b>Dentro do possível</b>	“Eu penso que sim, pelo que sei a equipa está a fazer um bom trabalho, na medida do possível”	<b>E.4</b>

				<b>Baixa</b>	“Para integrarem o currículo normal, não.... Um aluno, por aquilo que eu sei de adaptação curricular, nós vamos suprimir-lhe parte do currículo, basicamente é isto. Ora, se um aluno vem com parte do currículo, vão-lhe faltar sempre competências para que ele depois possa prosseguir, ou seja, vai ter sempre falha em certas competências (...) vamos ter que continuar a arranjar-lhe um currículo que não necessite daquelas competências como pré-requisitos, porque se ele nunca as pode adquirir, não pode de um momento para o outro passar a exigir-lhe, portanto será uma aluno que terá sempre, algumas lacunas no seu currículo”	<b>E.5</b>
				<b>Dentro do possível</b>	“Eu acho que os docentes querem sempre o melhor para o aluno. Quando têm um aluno com dificuldades vão à procura de ajuda, por isso é que eu digo que quando os alunos forem para a secundária, os professores vão à procura”	<b>E.6</b>
				<b>Boa</b>	“Na minha opinião, sim”	<b>E.7</b>
				<b>Não sei</b>	“É aquilo que eu dizia há bocado, não sei. Não sei o que se pretende também, se é para eles prosseguirem estudos depois”	<b>E.8</b>
				<b>Boa</b>	“Até hoje sim, daqui para a frente não sei porque não sei como é que se vão preparar para a vida ativa porque são mais 3 anos na escola não sei se eles estarão... o que é que se lhe vai oferecer, não sei. A minha preocupação é mais nesse sentido, o que tem para oferecer a esses alunos”	<b>E.9</b>
				<b>Dentro do possível</b>	“não sei se será do agrupamento se será a nível das políticas educativas que nós temos mas todos tentamos dar o nosso melhor. É óbvio que, a formação que temos é diferente e como tal aquilo que nós consideramos melhor pode variar ou pode ser diferente. Agora se os estamos a preparar bem ou mal, não sei mas isso é uma questão que não se limita aos alunos com NEE”	<b>E.10</b>
				<b>Baixa</b>	“Eu acho que não, acho que falta muita coisa (...)eu vejo que eles estão muito tempo com os funcionários quando o professor de EE não está ou quando não há ninguém para ficar com eles, um terapeuta da fala ou um psicólogo ou qualquer outro técnico que eles precisem, não é?”	<b>E.11</b>

			<b>Boa</b>	“Sim”	<b>E.12</b>
			<b>Boa</b>	“Sim, pelo menos estamos (risos) a fazer o melhor que conseguimos, lá está com as limitações que falei”	<b>E.13</b>
	<b>D.2. Circulação de informação no agrupamento</b>	<b>- Conhecimento da existência da Unidade de Multideficiência em funcionamento no agrupamento</b>	<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.1</b>
			<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.2</b>
			<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.3</b>
			<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.4</b>
			<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.5</b>
			<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.6</b>
			<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.7</b>
			<b>Não</b>	“Ah! Não, não!!”	<b>E.8</b>
			<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.9</b>
			<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.10</b>
			<b>Não</b>	“Não. Estou “parva”! A sério? Porquê?”	<b>E.11</b>
			<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.12</b>
			<b>Sim</b>	“Sim”	<b>E.13</b>
		<b>- Forma de obtenção da informação</b>	<b>Desde o início</b>	“Logo na altura que foi criada, isto foi-nos anunciado que era uma escola de referência”	<b>E.1</b>
			<b>Contexto informal</b>	“No dia a dia”	<b>E.2</b>

			<b>Desde o início</b>	“Desde o início, pela própria escola”	<b>E.3</b>
			<b>Desde o início</b>	“Desde o início, estava cá na escola quando foi criada”	<b>E.4</b>
			<b>Contexto formal</b>	“No Conselho Pedagógico”	<b>E.5</b>
			<b>Desde o início</b>	“Desde o início”	<b>E.6</b>
			<b>Desde o início</b>	“Quando foi criada foi-me dada informação no CP, foi para os grupos também, portanto apercebi-me disso”	<b>E.7</b>
			---	N/A	<b>E.8</b>
			<b>Desde o início</b>	“Logo na altura quando se pediu, quando se concorreu para isso, estávamos informados de tudo isso, pertencia ao CG e esses problemas passavam também pelo CG”	<b>E.9</b>
			<b>Contexto informal</b>	“No início do ano letivo anterior, quando foi constituído o agrupamento, até então não sei se em 2009/2010, se já existia essa unidade”	<b>E.10</b>
			-----	N/A	<b>E.11</b>
			<b>Desde o início</b>	“desde o início”	<b>E.12</b>
			<b>Desde o início</b>	“Sim, pelo menos estamos (risos) a fazer o melhor que conseguimos, lá está com as limitações que falei”	<b>E.13</b>
	<b>D.3. Papel das Unidades de Multideficiência</b>	<b>- Posição sobre a existência da Unidade de Multideficiência</b>	<b>Favorável</b>	“É uma mais-valia para os alunos, sem dúvida nenhuma, com os recursos e todo o trabalho que tem desenvolvido”	<b>E.1</b>
			<b>Favorável</b>	“Penso que funciona bem e é bem coordenada. É positiva, preocupa-se com a integração dos alunos na turma, a gente sente essa ‘pressão’ nos Conselhos de Turma. A nossa coordenadora foi convidada a ir dar o seu testemunho noutras escolas”	<b>E.2</b>
			<b>Favorável</b>	“Concordo com essa existência, sem dúvida”	<b>E.3</b>

				<b>Favorável</b>	“Acho que são muito importantes, até por essa situação de inclusão, e são alunos com especificidades que necessitam de apoios especializados por profissionais que facilitarão as aprendizagens e essa tal inclusão”	<b>E.4</b>
				<b>Desconhece o funcionamento</b>	“Não faço ideia de como funcionam”	<b>E.5</b>
				<b>Favorável</b>	“Muito positiva, graças aos recursos e projetos que conseguimos criar e desenvolver. (...) Essas unidades tendo recursos e é preciso saber com que tipos de recursos a unidade deve ser munida para responder aos alunos e às suas necessidades, sim, sou totalmente apologista das unidades”	<b>E.6</b>
				<b>Favorável</b>	Muito positiva, porque trata com casos especiais. Os miúdos estão ali a fazer coisas mais concretas que precisam para o dia-a-dia que é diferente de estar numa sala de aulas. Um aluno quando está por exemplo numa aula mais teórica de português, de inglês para alguns alunos, nomeadamente o aluno que eu tenho, para ele aquilo era pouco, pouco e então nessa hora ele está a trabalhar com coisas práticas que poderão dar-lhe jeito no dia-a-dia	<b>E.7</b>
				<b>Favorável</b>	“Sou favorável sempre, temos os alunos acho que temos de lhe dar o apoio necessário”	<b>E.8</b>
				<b>Favorável</b>	“Eu acho que sim, tem que haver especialistas, digamos assim, em certas áreas porque com certeza que os professores não abarcam todas as necessidades, só sendo que tenhamos entre nós professores já especialistas nesses assuntos, não é? Se não temos, temos que ir fora procurar esses especialistas para responder a essas necessidades desses alunos”	<b>E.9</b>
				<b>Pouco favorável</b>	“acho que a integração é boa, só que muitas vezes o facto de eles serem colocados numa turma ‘normal’ causa provavelmente mais problemas aos colegas do que propriamente..., em especial aqueles alunos que estão na unidade, que eles têm apenas 2 ou 3 disciplinas e nessas disciplinas, o facto de eles conviverem com colegas é bastante	<b>E.10</b>

				<p>positivo onde eles estão integrados. Nas restantes disciplinas no currículo normal é complicado, complicado entre aspas, dificulta um bocadinho o trabalho dos professores e depois têm consequências assim... e acaba também por condicionar um bocadinho o trabalho junto dos restantes”</p> <p>sendo assim penso que esses alunos deveriam ser, quando não, pronto é claro que eles devem ser integrados nas turmas para também se socializarem, não é? E aprenderem a conviverem com os outros. Então eu acho que deveria, esse tal centro, deveria ser mais rentabilizado para estes alunos que estão numa escola de 2º e 3º ciclo e que estão simplesmente num corredor sem fazer nada, não é?</p> <p>É positiva. É positiva porque é assim, as unidades aparecem porque há crianças nas escolas com estas problemáticas.... A unidade apareceu, precisamente, para dar resposta às dificuldades.</p> <p>“Acho que sim, que são coisas positivas porque consegue-se fazer um trabalho mais especializado junto dos alunos que têm o mesmo tipo de problemática”</p>	<p><b>E.11</b></p> <p><b>E.12</b></p> <p><b>E.13</b></p>
	<b>D.4. Inclusão total</b>	<b>- Posição sobre a inclusão de todos os alunos nas escolas de ensino regular</b>	<p><b>Contra, nos casos mais graves</b></p> <p><b>Contra, nos casos mais graves</b></p> <p><b>Contra, nos casos mais graves</b></p> <p><b>Contra, nos casos mais graves</b></p>	<p>“Eu concordo. Exceto aquelas muito graves, acho que deviam estar nas escolas especiais, onde tinham um atendimento mais específico para o problema deles”</p> <p>“Não de todos. Há alunos que, por terem deficiências profundas, deviam ser encaminhados para escolas específicas. Ao querermos integrar todos, vamos acabar por deixá-los de fora, e não permitir que desenvolvam as suas capacidades”</p> <p>“Sim, concordo. Embora haja alunos que se tiverem um grau de incapacidade, que não conseguem comunicar com nada, ou interagir com nada, acho que não, devem ir para sítios específicos”</p> <p>Todos sabem que há casos e casos e alguns são tão complicados que não sei até que ponto as escolas sabem lidar com elas. Há</p>	<p><b>E.1</b></p> <p><b>E.2</b></p> <p><b>E.3</b></p> <p><b>E.4</b></p>

				<p><b>Contra, nos casos mais graves</b></p>	<p>situações extremas que, se calhar, não os alunos não têm o melhor nas escolas regulares”</p> <p>“Não. É a minha opinião pessoal. Porque quando vamos falar de multideficientes ou com deficiência mais profunda, temos um problema que é, é bom porque eles são integrados na turma mas, ao mesmo tempo nós estamos a prejudicar os outros, porventura, por causa deles. Isto pode ser a pior coisa que se possa dizer mas, temos que analisar friamente e é no fundo combater por um lado, mas por outro lado também estamos a privar os outros de poderem se calhar ir mais longe. Claro que isto pode ter uma vantagem, que se calhar saem moralmente ou pessoalmente melhores”</p>	E.5
				<p><b>A favor se houver recursos e reorganização das escolas</b></p>	<p>“Concordo, porque tenho essa experiência aqui. Concordo se houver recursos, atenção, se houver recursos. Se não houver recursos não concordo. Disse logo concordo porque tenho aqui a unidade onde tenho o necessário para trabalhar com esses alunos”</p>	E.6
				<p><b>A favor se houver recursos e reorganização das escolas</b></p>	<p>“Concordo, concordo embora que possa ir também contra. Se me perguntar se os alunos ganham, acho que sim, depois podemos ver aí o outro lado, que é, um aluno quando está na sala, o desenvolver da aula não é o mesmo, embora seja em determinadas situações não é? Sim porque, o aluno precisa de um acompanhamento mais especial e se se dá mais acompanhamento especial a esse é mais difícil depois acompanhar os outros. Tem de se arranjar aqui uma estratégia para isso, agora também não significa que os outros saiam prejudicados, os outros não saem prejudicados mas que, exige aqui um bocadinho mais aos professores, exige porque tem que arranjar aqui uma estratégia, muito diferente para a mesma aula mas eu acho que é muito positivo”</p>	E.7
				<p><b>No básico não sei, no secundário não</b></p>	<p>“A nível do secundário, sinceramente, não. A nível do ensino básico, não sei, por acaso nunca estive confrontada com situações muito difíceis mas já ouvi colegas fora deste agrupamento dizendo que tinham alunos com síndrome de Dawn e lá em cima autismo, por exemplo e dizem que é muito</p>	E.8

					<p>difícil dar uma resposta a esses meninos numa turma de 20 e tal alunos ou mesmo que seja de 16 ou 17 o acompanhamento que se dá a esses meninos, acho que tem algumas limitações”</p>	
				<b>A favor se houver recursos e reorganização das escolas</b>	<p>“Eu julgo que, é bom que eles estejam no ensino regular, agora se é bom que eles estejam sempre, passem a semana no ensino regular? Alguns talvez ganhariam mais se fossem a determinadas, com é que eu hei de dizer, associações que respondessem melhor às dificuldades deles, não é? .... O virem já os terapeutas, já é bom, que eles venham à escola, agora também não sei se eles vêm, se eles estão a vir, quanto deveriam para responder às necessidade desses alunos. Se eles vierem para responder e respondem às necessidades desses alunos em vez de ser só uma vez mas se vêm duas ou três vezes durante semana, tudo bem, já não é necessário eles irem a essas escolas especializadas, digamos assim mas se não tiverem estes apoios julgo que estes alunos ficam um bocadinho coartados”</p>	<b>E.9</b>
				<b>Contra, nos casos mais graves</b>	<p>“Nas situações mais complicadas, por exemplo, os alunos com síndrome de Dawn eu acho que é muito complicado esperar que um aluno com essas características se integre completamente, mesmo um aluno com um grau de autismo mais severo não sei até que ponto é que se consegue integrar esses alunos”</p>	<b>E.10</b>
				<b>Contra, nos casos mais graves</b>	<p>“Não. Acho que cada aluno é um caso e acho que eles seriam mais felizes se fosse determinado um percurso mediante as capacidades deles, não é? Porque estarem numa sala normal e pronto, não terem capacidades para acompanharem as matérias e depois também não terem técnicos para os acompanharem noutras modalidades. Eu acho que eles deveriam ser encaminhados para qualquer coisa prática, que eles conseguiriam fazer e onde se sentiriam muito mais felizes”</p>	<b>E.11</b>
				<b>Contra, nos casos mais graves</b>	<p>“Não. Não, não concordo.... E há este tipo de doenças e algumas paralisias, que é muito complicado, nós trabalharmos com este tipo de crianças em contexto de escola porque para isso é preciso então, adaptarmos a escola mais como uma instituição, que tem materiais próprios, desde mobiliário</p>	<b>E.12</b>

				<p><b>A favor se houver recursos e reorganização das escolas</b></p>	<p>próprio, desde condições de salas próprias para ter este tipo de crianças, não é?... Portanto, há aqui casos, concretos, de que ou as escolas tinham que ser adaptadas com meios que têm hoje as instituições e com pessoal que têm as instituições, ou então, há algumas deficiências que não..., se calhar não..., não..., não será propriamente, o sítio mais adequado para estarem, não é? E nós sabemos que há deficiências, infelizmente, em que a escola não pode estar com esse tipo de crianças, permanentemente, não é?”</p> <p>Concordo com todos mas as escolas também deveriam... precisavam de se reorganizar, por exemplo, damos o exemplo agora da multideficiência que é uma área bastante complicada e complexa. Nas escolas onde não há unidade é muito mais difícil integrar e incluir estas crianças, visto que, não têm tantos recursos, quer humanos, quer materiais que facilitem essa tarefa juntamente com as turmas do regular, quer com os alunos, quer com os professores, onde esses alunos estão incluídos</p>	<b>E.13</b>
--	--	--	--	--	--	-------------

	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR</b>	<b>UC</b>	<b>Código</b>
<b>Dimensão 5</b>	<b>E. Legislação</b>	<b>E.1. Aplicação da legislação em contexto real</b>	<b>- Conhecimento da legislação;</b>	<b>a. Sim (100%)</b>	“Sim, claro”	<b>E.1</b>
					“Sim, tenho presente”	<b>E.2</b>
					“Sim”	<b>E.3</b>
					“Sim”	<b>E.4</b>
					“Sim”	<b>E.5</b>
					“Sim, é claro”	<b>E.6</b>
					“Sim”	<b>E.7</b>

					“Sim”	E.8
					“Sim”	E.9
					“Sim”	E.10
					“Sim”	E.11
					“Claro”	E.12
					“Sim”	E.13
			<b>- Adequação ao contexto real;</b>	<b>Adequada</b>	“por aquilo que nós conhecemos do 3/2008, penso que sim. Eles têm todas as medidas previstas para estes alunos desde eles poderem reformular todos os planos de acompanhamento, portanto, isso é feito sempre uma avaliação intermédia para ver se estão a dar resultados e poder-se reformular”	<b>E.1</b>
				<b>Não se sente preparado(a) para responder</b>	“Acho que não devo dizer, não tenho essa ideia fundamentada”	<b>E.2</b>
				<b>Adequada mas com falhas</b>	“Acho que sim, tendo em conta as características dos alunos e aquilo que eles querem que se faça dentro da sala de aula e fora, a partir daí está legislado, agora é assim, é sempre insuficiente. Eles legislam relativamente às medidas e há medidas que não estão lá contempladas, mas que se calhar ajudariam os alunos a resolver determinadas questões, não é? Porque as medidas são limitativas. São aquelas medidas e mais nenhuma, ou é a adequação dos processos ou outro tipo de medidas, mas são medidas restritivas, portanto, poderia haver outras medidas que se calhar ajudariam outras situações”	<b>E.3</b>
				<b>Não se sente preparado(a) para responder</b>	“Não gostaria de estar a falar sobre isso porque o meu conhecimento não é avalizado para isso e confio nas pessoas que trabalham aqui e são elas que se regem por ele”	<b>E.4</b>

				<b>Não se sente preparado(a) para responder</b>	“Não tenho bagagem para lhe poder responder”	<b>E.5</b>
				<b>Adequada mas com falhas</b>	“Ela possibilitou que os agrupamentos tivessem os recursos. Agora daí a os agrupamentos terem todos esses recursos...”	<b>E.6</b>
				<b>Adequada</b>	“Acho que sim, não vejo assim nada que...”	<b>E.7</b>
				<b>Adequada mas com falhas</b>	“Nunca analisei nesse sentido. Nos casos que eu tenho tido sim, mas é o que eu digo, não tenho tido assim uma variedade muito grande de casos portanto nunca me deparei com essa dificuldade, não sei”	<b>E.8</b>
				<b>Não adequada, limitativa, subjetiva, carece regulamentação</b>	“Suponho que não porque eles no decreto de 2008 só falam das dificuldades permanentes, não é? Só esses é que são abrangidos portanto logo aí só têm mais aqueles que têm alguma deficiência mesmo funcional, digamos assim, quer cognitiva quer... enquanto que antes abrangia muito mais gente, poderiam ser ajudados muito mais alunos porque tinham outras dificuldades que embora não fossem permanentes mas naquele momento precisavam e portanto podiam ser ajudados. Responde àquilo que responde, não é?”	<b>E.9</b>
				<b>Adequada mas com falhas</b>	“Para aqueles que eu tenho é, embora depois acabe... a forma como uma das medidas que é como é com as adequações curriculares, a forma como essa medida é depois implementada é que deixa um bocadinho a desejar porque não há orientações sobre como proceder a uma adequação curricular, deixa-se um bocadinho ao critério dos professores”	<b>E.10</b>
				<b>Não adequada, limitativa, subjetiva, carece regulamentação</b>	“Eu acho que tem várias restrições, não é?... é muito difícil enquadrar um aluno a partir deste decreto no 3/2008”	<b>E.11</b>
				<b>Não adequada, limitativa,</b>	“Não. Se calhar não é. Não é porque também, vamos lá ver uma coisa, o que a legislação fala, fala numa integração das crianças,	<b>E.12</b>

				<p><b>subjativa, carece regulamentação</b></p> <p><b>Não adequada, limitativa, subjativa, carece regulamentação</b></p>	<p>ponto final, parágrafo. E depois não vemos mais nada em termos de regulamentação, como é que se faz essa integração”</p> <p>“Penso que não, não é tanto o 3, eu penso é que a CIF é que... apesar do objetivo deles inicialmente, pelo que entendi, era haver alguma objetividade no processo, eu penso que continua a haver muita subjetividade”</p>	<p><b>E.13</b></p>
			<p><b>- Alterações sugeridas</b></p>	<p>-----</p> <p><b>Nenhuma</b></p> <p><b>Orientações superiores claras e objetivas</b></p>	<p>“Daquilo que eu conheço, nada”</p> <p>“Não posso responder”</p> <p>“há situações em que penso que os alunos beneficiariam mais, nomeadamente a questão de ensino individual nalgumas situações. Isso não é permitido, é permitido nas aulas de apoio, com um professor da EE, mas com o professor em si, algumas situações em que seja o ensino individual, em limitações que o aluno tenha, nomeadamente a nível cognitivo, ou até outro nível mas nós sabemos que há esse tipo de apoio mas é limitado a alguns professores e algumas disciplinas. Não dá por exemplo para a EVT, se o aluno tiver uma questão de motricidade”</p>	<p><b>E.1</b></p> <p><b>E.2</b></p> <p><b>E.3</b></p>
				<p><b>Nenhuma</b></p> <p><b>Limitar a oferta educativa</b></p>	<p>“Não sei! Eu não a conheço assim tão bem”</p> <p>“Não os incluiria nos cursos de prosseguimento de estudos, estamos a falar daqueles que não têm capacidade de estudar, não de um disléxico ou com um problema numa mão, ou seja, dependendo das situações, tal como, se faz para as adaptações. Há alunos que não podem de todo integrar uma turma de prosseguimento de estudos”</p>	<p><b>E.4</b></p> <p><b>E.5</b></p>
				<p><b>Orientações superiores claras e objetivas</b></p> <p>-----</p>	<p>“Primeiro definia muito bem o que eram alunos com NEE, definia muito bem o que era a EE (...)Perante isso formulava a lei”</p> <p>“Quando foi necessário ir treinando, entrei, li, acho que não há</p>	<p><b>E.6</b></p> <p><b>E.7</b></p>

					<p>assim nada que alteraria mas se calhar se fosse analisado, agora com outros olhos, de analisar, o que é que poderia alterar... Eu quando li, foi naquela o que é que temos de fazer, o que há a cumprir, não foi com ideia de analisar o que é que ia alterar, portanto se eu fosse analisar, se houvesse possibilidade, se calhar interpretava e lia de maneira diferente e detetava algumas falhas mas para já não”</p>	
				<b>Nenhuma</b>	<p>“Não, nada de especial”</p>	<b>E.8</b>
				<b>Maior abrangência</b>	<p>Por exemplo, há certos alunos com hiperatividade com falta de atenção e de concentração que, eu julgo que alguns deles deviam pertencer à proteção do EE e por este modelo eles não pertencem.</p>	<b>E.9</b>
				<b>Orientações superiores claras e objetivas</b>	<p>“dar orientações para saber sobre o que é que se entende por adequação curricular porque, e aqui penso que não estou a falar apenas por mim, todos nós sentimos uma grande dificuldade que é ‘o que é que eu vou exigir a este aluno”</p>	<b>E.10</b>
				<b>Limitar a oferta educativa</b>	<p>“Sugeria, encaminhar esses alunos para áreas onde eles pudessem, pronto, para já, que não exigissem que eles fizessem provas finais, não é?”</p>	<b>E.11</b>
				<b>Orientações superiores claras e objetivas</b>	<p>“Quem pode e quem não pode fazer essa integração, quem tem ou quem não tem um conjunto de instrumentos necessários a essas crianças poderem ficar na escola] O que acabei de referir, sem dúvida alguma. E depois teríamos que ver na realidade, em termos legislativos também, que tipo de crianças é que poderiam ser mesmo institucionalizadas porque estou convencido de que há algumas que teriam que ser, que a escola não tem essa capacidade porque isso aí, já era quase estar a fazer atos, atos de acompanhamento médico, de saúde quase, para esse tipo de crianças”</p>	<b>E.12</b>
				<b>Orientações superiores claras e objetivas</b>	<p>“Não sei, era a criação dos materiais aferidos (há materiais que não estão aferidos para a população portuguesa, materiais que não estão aferidos para os vários níveis de escolaridade e enquanto que, ao nível dos materiais de avaliação psicológica já</p>	<b>E.13</b>

				<b>Menos burocracia</b>	existem alguns aferidos a nível da atividade e participação não há, que eu tenha conhecimento) , mas isso tem a ver com o processo, não é? Éh, também é um processo, acho que é um bocadinho burocratizado demais, êh se calhar um bocadinho menos de burocratização, ser um bocadinho mais pragmático”	
--	--	--	--	-------------------------	---	--

	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR</b>	<b>UC</b>	<b>Código</b>
<b>Dimensão 6</b>	<b>F.1. Ensinar alunos com NEE</b>	<b>F.1. Predisposição para ensinar alunos com NEE</b>	<b>- Voluntariado;</b>	<b>Sim</b>	“Penso que não teria problemas”	<b>E.1</b>
				<b>Sim, com condicionantes</b>	“Neste momento? Para fazer o que faço poderia ser voluntária mas penso que fazemos muito pouco por esses alunos, não porque não queiramos mas porque não temos tempo para isso numa aula normal”	<b>E.2</b>
				<b>Sim, com condicionantes</b>	“Não posso, mas se pudesse era capaz”	<b>E.3</b>
				<b>Sim</b>	“Sim, sem problemas nenhuns”	<b>E.4</b>
				<b>Não</b>	“Não”	<b>E.5</b>
				<b>Sim, com condicionantes</b>	“voluntariava-me se fossem alunos com problemáticas muito acentuadas.... Agora, ir trabalhar para a secundária com alunos que necessitassem, porque às vezes confundem EE com explicações e eu para dar explicações dizia que não, agora para trabalhar uma área que o aluno tem limitada, seja cognição, dislexia, isso sim em qualquer nível de ensino”	<b>E.6</b>
				<b>Não</b>	“Talvez não, porque é assim, exige trabalho diferente, uma formação diferente que eu na minha opinião não tive, tive que a adquirir um bocadinho à medida que vou tendo os alunos e para o nível do 2º ciclo eu acho que estou mais ou menos bem adaptado para estas situações. A nível do secundário se calhar a exigência já é outra. Agora, se era uma coisa que me preocupasse muito, não, até poderia aceitar agora que me	<b>E.7</b>

				<b>Não</b>	voluntariasse não”	<b>E.8</b>
				<b>Sim</b>	“não dizia que não a queria, voluntariar-me não sei até que ponto. Para mim não seria impeditivo de querer aquela turma, agora teria muito receio, muito medo e sobretudo muita angústia em lidar com esses alunos”	<b>E.9</b>
				<b>Não</b>	“Sim, não tinha qualquer dificuldade em utilizar algumas estratégias que utilizamos, que já utilizamos com aqueles que nos passam pelas mãos porque um ou outro que vai aparecendo e temos que alterar, alterar, adaptar o currículo, fazer adequações na avaliação desses alunos portanto já há uma série de estratégias que nós já vamos utilizando e que com certeza que, nos anos do secundário, com certeza que terão que também ser utilizadas”	<b>E.10</b>
				<b>Não</b>	“porque para me voluntariar teria de considerar que tinha competências para poder trabalhar com esses alunos. Eu pessoalmente não me sinto preparado. Não me voluntariaria”	<b>E.11</b>
				<b>Não</b>	“tenho experiência de alunos com NEE, até disléxicos numa turma, dentro de uma turma de 25, como tive este ano, eu sinto que não consigo acompanhar aquele aluno porque tenho os outros 24, não é? E eu tenho de preparar a turma para um exame, isso preocupa-me e então como é que eu vou fazer. Há ali um dilema, no fundo, não o posso deixar para trás mas também não posso deixar os outros 24, não é? São muitos. Assim numa turma regular não”	<b>E.12</b>
				-----	N/A	<b>E.13</b>
				<b>Sim</b>	“Voluntariava, sim é uma área que me interessa, é uma área que me preocupa”	<b>E.1</b>
	<b>F.2. Principais preocupações</b>	<b>- Perceção sobre possível</b>	<b>Não sei Falta de experiência</b>		“penso que eles estejam preocupados, mas penso que seria uma mais-valia esta troca de experiências e do trabalho desenvolvido	<b>E.1</b>

			<b>voluntariado de colegas</b>  <b>- Preocupações dos professores do secundário em lecionar turmas com alunos com NEE</b>	<b>e formação</b>  <b>Penso que não Burocracia</b>  <b>Não sei Falta de experiência e formação</b>  <b>Penso que sim</b>  <b>Não</b>  <b>Não</b>  <b>Penso que não Nível de exigência do secundário</b>  <b>Penso que não Nível de exigência</b>	<p>aqui no agrupamento, e digo aqui até ao 9º ano, de todos estes alunos e da equipa da EE, que eles deviam partilhar e saber realmente tudo o que tem sido feito e que é possível fazer para desmistificar um bocadinho isso”</p> <p>“Eu acho que têm uma maior preocupação e eu também sinto isso. É logo uma carga de burocracia (planificações, adequações, etc) e isso é um trabalho acrescido para o professor”</p> <p>“não sei se voluntariavam, porque é mais difícil trabalhar com alunos assim, especialmente no 10º ano, porque não estão habituados. É um nível de ensino onde não costumavam aparecer alunos destes”</p> <p>“Penso que sim. Muitas das nossas turmas têm essas situações”</p> <p>“Não. Acho que não sinceramente”</p> <p>“a distribuição de serviço [tem] em conta a formação base. Não tem lógica um docente de 1º ciclo ir apoiar alunos do secundário e o do secundário vir apoiar os de 1º ciclo, não, vamos ser coerentes, vamos dar aos alunos aquilo que eles realmente necessitam. E até porque para um docente de secundário é frustrante trabalhar com o 1º ciclo porque não conseguem descer ao nível do 1º ciclo e isso vê-se na unidade. Já tive professores de todos os níveis aqui a trabalhar comigo na unidade e não tem nada a ver, os de 2º e 3º ciclo e secundário não conseguem descer ao nível dos alunos da primária e muito menos aqui com os alunos de multideficiência”</p> <p>“Acho que pensam o mesmo [não], mas não posso falar por eles. É difícil, é assim, nós somos preparados e o que é que no fundo a sociedade exige de nós? É um bocado o sucesso dos alunos mas o sucesso, mais um sucesso académico, é nas notas e isto aqui não vem nas notas”</p> <p>“Acho que seria mais ou menos a mesma resposta que eu estou a dar porque eu já ouvi isso, há aliás muitos dos professores que</p>	<b>E.2</b>  <b>E.3</b>  <b>E.4</b>  <b>E.5</b>  <b>E.6</b>  <b>E.7</b>  <b>E.8</b>
--	--	--	---	--	--	--

				<p><b>do secundário</b></p> <p>dizem que não vale a pena virem para o ensino secundário.... O que é que se espera para esses alunos no ensino secundário? É que eles não acompanham, estou a falar daqueles meninos com problemas cognitivos, não é? Não acompanha depois .... os professores, o que é que devem... quais são os conhecimentos que devem fornecer a esses meninos? Fornecer, acabam por fornecer os mesmos a todos mas o que é que lhes devem exigir?"</p>	
			<p><b>Em casos menos complicados</b></p> <p><b>Falta de experiência e formação</b></p>	<p>“Depende do grau, do nível de NEE desse aluno, quais são as necessidades que ele precisa, pode haver alunos muito complicados e nesse caso poderia haver professores que não... com um bocadinho mais dificuldade lidar com certos alunos, não é?”</p>	<b>E.9</b>
			<p><b>Não</b></p> <p><b>Falta de experiência e formação</b></p>	<p>“A mesma coisa. A questão não é por excluirmos os alunos, é mais sentirmo-nos preparados para trabalhar com eles”</p>	<b>E.10</b>
			<p><b>Não</b></p> <p><b>Nível de exigência do secundário</b></p> <p><b>Interferência nas aprendizagens dos outros alunos</b></p>	<p>“Não, acho que seria um trabalho inglório porque acho que os alunos ditos normais, acho que não iriam talvez desenvolver as capacidades tanto como se tivessem... sem estar a trabalhar ao ritmo dos outros porque uma turma com vários elementos de NEE precisam de um ritmo mais lento. Eu acho que os outros alunos se aborreciam e acho que também será aborrecido para o professor estar a criar ritmos diferentes nem sei muito bem como é que ele conseguiria gerir isso, a não ser que criasse grupos de níveis, dois grupos dentro da mesma turma e estivesse sempre a preparar atividades diferentes aula após aula, atividades para uns alunos e atividades mais facilitadoras para os outros, acho que só se fosse nesse sentido.... eles acham que têm sempre aquele estatuto académico de professor do secundário e acho que é um bocado difícil para eles baixarem ao nível desse tipo de alunos, de NEE, acho que ficarão sempre renitentes em ter o aluno ou fazer qualquer esforço, de certeza que fará algum esforço para o acompanhar mas talvez não o desejável</p>	<b>E.11</b>
			---	N/A	<b>E.12</b>

				<b>Alguns Características pessoais</b>	“Uns sim, outros nem por isso, pronto mas se calhar tem a ver com somos todos iguais mas também somos todos diferentes e há... as pessoas nem todas têm as mesmas características pessoais e sabemos que, lidar com este tipo de alunos, também implica ter outro tipo de cuidados, de... há determinadas características pessoais e determinadas pessoas que são mais favoráveis a trabalhar com este tipo de alunos e nem toda a gente tem, nem pode ter, não é?”	<b>E.13</b>
--	--	--	--	--	---	-------------

	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicadores</b>	<b>UR</b>	<b>UC</b>	<b>Códigos</b>
<b>Dimensão 7</b>	<b>G. Liderança</b>	<b>G.1. Perfil dos Coordenadores</b>	<b>- Forma de obtenção do cargo;</b>	<b>Eleição</b>	“Estou aqui neste cargo, eleita pelos colegas”	<b>E.1</b>
				<b>Eleição</b>	“Elegeram-me”	<b>E.2</b>
				<b>Eleição</b>	“Votaram em mim, mais nada”	<b>E.3</b>
				<b>Designação / Nomeação pelo diretor</b>	“Fui designado pelo Diretor”	<b>E.4</b>
				<b>Eleição</b>	“Por votação dos DTs”	<b>E.5</b>
				<b>Eleição</b>	“Porque os colegas votaram em mim”	<b>E.6</b>

				<b>Designação / Nomeação pelo diretor</b>	“Nomeado pelo diretor”	<b>E.7</b>
				<b>Eleição</b>	“Nomearam-me (os colegas)”	<b>E.8</b>
			<b>- Formação na área;</b>	<b>Formação de avaliadores e coordenação</b>	“Não, só tivemos como avaliadores. E tivemos como coordenadores quando fomos professores titulares”	<b>E.1</b>
				<b>Não</b>	“Não”	<b>E.2</b>
				<b>Especialização em administração escolar e direito da educação</b>	“Tenho, especialização em administração escolar e direito da educação”	<b>E.3</b>
				<b>Não</b>	“Não”	<b>E.4</b>
				<b>Não</b>	“Não”	<b>E.5</b>
				<b>Não</b>	“Não”	<b>E.6</b>
				<b>Não</b>	“Não”	<b>E.7</b>
				<b>Não</b>	“Não”	<b>E.8</b>
			<b>- Principais funções;</b>	<b>Coordenar</b>	“coordenar todo este trabalho das três escolas, dentro dos professores do meu departamento, porque são grupos disciplinares muito díspares e ainda por cima com esta realidade que é a EE, que é muito específica, que eu não tinha conhecimentos para a EE”	<b>E.1</b>
				<b>Coordenar</b>	“É coordenar”	<b>E.2</b>

			<p><b>Elo de ligação entre gestão de topo e operacional</b></p> <p><b>Conhecer a legislação e tratar da burocracia</b></p> <p><b>Articulação e gestão quotidiana</b></p>	<p>Mais a nível da representatividade, porque de facto, nem sempre podemos dizer que num agrupamento deste género, haja a articulação ideal e seja possível cumprir todas as funções de coordenador. Até agora tinha umas funções, quer aqui quer nas outras escolas onde tinha estado.... Quando as escolas eram mais pequenas, acho que havia mais articulação, era diferente o trabalho. Dava para cumprir integralmente todas as funções de coordenador. Neste momento, num Mega agrupamento é muito difícil cumprir as funções de um coordenador. Porquê? Porque os passos são diferentes, os professores são muitos e portanto limitam o trabalho de um coordenador. Neste momento sou mais a representante, a transmissora daquilo que vai do pedagógico para os grupos e dos grupos para o pedagógico, procuro fazer uma articulação na medida dos possíveis, porque de facto é difícil, portanto acho que o trabalho está mais centrado nos grupos de recrutamento, embora nós sejamos um elo, mas são demasiados professores e demasiadas escolas.... É um trabalho que cansa, uma pessoa trabalha imenso, é muita burocracia.... a monitorização das atividades é impossível. A nível da sala de aula, do trabalho do docente, isso é impossível, porque de facto não dá,”</p>	<b>E.3</b>
			<p><b>Articulação e gestão quotidiana</b></p> <p><b>Elo de ligação entre gestão de topo e operacional</b></p>	<p>“Fazer a gestão do dia-a-dia, que não é planeada, o coordenador tem uma proximidade maior com as pessoas por estar aqui, ajuda a resolver coisas que têm de resolvidas de imediato. Tem também que cumprir e fazer cumprir o que o Diretor decide”</p>	<b>E.4</b>
			<p><b>Apoio aos colegas</b></p> <p><b>Conhecer a legislação e tratar da burocracia</b></p>	<p>“Aqueles que são inerentes ao cargo. Este ano tinha mais uma que era a coordenação da Formação Cívica no 10º ano, que esteve este ano integrado, mas acabou também este ano. De resto são as funções normais, de acompanhamento dos colegas. No ano passado foi a criação de todos os documentos porque tínhamos entrado em agrupamento, este ano foi a reformulação dos documentos e a coordenação normal. Mantendo a legislação que sai neste âmbito e prestar o apoio necessário”</p>	<b>E.5</b>
			<p><b>Conhecer a</b></p>	<p>“Pois...não sei. Não sei, porque há uma sobreposição de</p>	<b>E.6</b>

				<p><b>legislação e tratar da burocracia</b></p> <p><b>Contactos / Parcerias com o meio envolvente</b></p>	<p>papéis. Eu acabo por não saber muito bem qual é o meu papel. Nós temos um regimento, em que a coordenadora é a responsável pelas medidas educativas, tem de estar sempre a par das medidas educativas dos alunos, dá sempre o seu parecer em tudo o que seja relacionado com a EE ao diretor. Está sempre com os documentos em ordem, os mapas atualizados, estabelece as parcerias, contactos, projetos, contactos com encarregados de educação. Neste momento há papéis sobrepostos, em que na definição de medidas raramente sou chamada... Faço reuniões com os encarregados de educação quando há problemas e é necessário resolver situações mais complicadas mas, com a constituição do mega agrupamento sinto que não sei qual é o meu papel”</p>	
				<p><b>Coordenar</b></p> <p><b>Apoio aos colegas</b></p> <p><b>Elo de ligação entre gestão de topo e operacional</b></p>	<p>“Coordenar aquilo que os DTs fazem e depois fazer a ligação entre a direção e os DTs, vou ao pedagógico ouço as informações que tenho de trazer com respeito à direção de turma, da direção de turma ou dos diretores para levar para pedagógico e algumas situações e algumas dúvidas que vão aparecendo aos DTs vou esclarecendo dentro daquilo que sei”</p>	<b>E.7</b>
				<p><b>Coordenar</b></p>	<p>“Coordenar tudo aquilo que diga respeito ao cargo de DT”</p>	<b>E.8</b>
			<p><b>- Perfil de um líder intermédio</b></p>	<p><b>Dominar relações interpessoais</b></p>	<p>“Um bom coordenador deve saber gerir conflitos, ser muito ponderado, saber ouvir”</p>	<b>E.1</b>
				<p><b>Saber gerir conflitos</b></p> <p><b>Demonstrar capacidades de liderança</b></p> <p><b>Demonstrar</b></p>	<p>“Tem de ser um líder, em termos de dinâmica, de motivar os</p>	<b>E.2</b>

				<p><b>capacidades de liderança</b></p> <p><b>Dominar relações interpessoais</b></p> <p><b>Ser da confiança do diretor</b></p> <p><b>Dominar a legislação</b></p>	<p>colegas, fazer trabalhos, e tem de ser uma pessoa sensata”</p> <p>“Acho que deve ser, eficiente no trabalho, saber ler a legislação e identificar o que é importante, porque quem não tiver apetência para entender a legislação, que é aquilo com que nós lidamos mais, portanto a primeira coisa é saber os normativos legais e depois saber aplicá-los. Depois ser uma pessoa humanamente acessível, ou seja, que saiba falar com todos e saiba entender as outras pessoas, todas, concordando ou não concordando, a gente tem de saber aceitá-las, a parte humana também é importante. E depois que não seja de, aquilo que eu digo, de tricas e dicas, porque se vai preocupar-se com as críticas não adianta nada, porque ninguém agrada a gregos e troianos. Depois tem de ser uma pessoa, que seja reconhecida pela direção, ou seja, que a direção tenha confiança nela”</p>	<p><b>E.3</b></p>
				<p><b>Dominar relações interpessoais</b></p> <p><b>Demonstrar capacidades de liderança</b></p>	<p>“Deve tentar fomentar um bom ambiente escolar, é meio caminho andado para o sucesso. Deve ser alguém que seja comunicativo, que seja flexível e imponha as regras necessárias ao bom funcionamento da escola. Alguém que as pessoas aprendam a respeitar, nomeadamente os alunos”</p>	<p><b>E.4</b></p>
				<p><b>Ter formação na área da gestão intermédia ou relações interpessoais</b></p>	<p>“alguém com formação ou em gestão intermédia ou em relações interpessoais, cada vez mais, acho que é importante. O resto, todos nós conseguimos fazer, com mais esforço, menos esforço, mais apoio, menos apoio. Falta essa parte das relações interpessoais, porque até aqui nós éramos menos, agora com esta história dos mega, cada vez isso é mais importante, porque cada vez menos conhecemos as pessoas com quem estamos a trabalhar”</p>	<p><b>E.5</b></p>
				<p><b>Demonstrar capacidades de</b></p>	<p>“Saber tomar decisões, estar constantemente atualizada em relação às leis”</p>	<p><b>E.6</b></p>

				<b>liderança</b>  <b>Dominar a legislação</b>  <b>Dominar as relações interpessoais</b>  <b>Saber gerir conflitos</b>  <b>Dominar a legislação</b>	<p>Tem que saber ouvir, porque também tem que saber ouvir os DTs, tem que saber coordenar, fazer uma gestão... enfim às vezes há alguns conflitos algumas situações que têm de se resolver, estar um bocadinho por dentro da legislação que os DTs também colocam algumas dúvidas</p>	<b>E.7</b>
				<b>Dominar as relações interpessoais</b>  <b>Saber gerir conflitos</b>	<p>“Disponibilidade para tentar resolver os problemas que possam surgir e para estar sempre disposto a coordenar. Alguma abertura porque, muitas vezes dizem-se muitas coisas nas reuniões, não se dizem mesmo a eles e, no entanto, as perguntas estão sempre a surgir”</p>	<b>E.8</b>
				<b>Demonstrar capacidades de liderança</b>  <b>Dominar a legislação</b>	<p>“ser alguém um pouco conhecedor da legislação, deverá ser alguém que... seja um pouco conciliador, alguém que também dinamize (...) principalmente ser o dinamizador e o conciliador ao mesmo tempo das diversas perspetivas que lhe surgem (...) sem ceder mas também sem entrar em conflito ”</p>	<b>E.9</b>
				<b>Dominar as relações interpessoais</b>  <b>Demonstrar capacidades de</b>	<p>“deve ser acessível, ou seja, deve estar disposta, deve ter disponibilidade para ouvir as sugestões, deve ser não maleável mas que esteja disposto a reconhecer que nós nos enganamos, a aceitar sugestões mas por outro lado deve ter a capacidade, deve ser uma pessoa assertiva. Aceitar a crítica mas também fazer valer a sua opinião nos momentos em que considera mais</p>	<b>E.10</b>

				<b>liderança</b>  <b>Dominar as relações interpessoais</b>  <b>Saber gerir conflitos</b>	<p>importantes tem de fazer valer as suas ideias embora oiça os demais”</p> <p>“deve ser assertivo em primeiro lugar, tem de saber gerir diferentes personalidades das pessoas que integram o departamento, acho que tem de ser bom gestor de conflitos e de ser democrata, o mais possível, não estar a impor mas sempre a deixar as decisões serem sempre tomadas em departamento e haver democracia e também os professores do departamento sentirem que estão ali e estão a contribuir e que estão a fazer algo de útil, que não estão simplesmente a fazer aquilo que alguém manda e deve criar empatia com todas as pessoas que estão no departamento”</p>	<b>E.11</b>
				<b>Dominar as relações interpessoais</b>  <b>Saber gerir conflitos</b>  <b>Demonstrar capacidades de liderança</b>  <b>Ser da confiança do diretor</b>  <b>Dominar a legislação</b>	<p>“deve ter para já, esta ideia de liderança. Para mim é essencial. Acho que um coordenador tem que ter um perfil, para já, muito..., um perfil humano, que entenda os problemas dos colegas. É assim, os lugares de lideranças são lugares de grande desgaste e, são de desgaste porquê? Porque, normalmente, os líderes têm de se dar aos outros, e portanto, têm que sentir os problemas dos outros, têm que tentar resolver alguns problemas, de uma forma justa, têm que interpretar aquilo que pode e não pode ser feito em termos legislativos.... o líder, tem que compreender todos, falar com todos, chegar a uma conclusão com o grupo, não alimentar polémicas, pelo contrário, tentar desfazer essas polémicas e depois, ter uma ligação com a direção que, sirva de elo, para trazer e levar aquilo que é importante para resolver os problemas dentro de uma escola”</p>	<b>E.12</b>
				<b>Dominar as relações interpessoais</b>  <b>Demonstrar capacidades de</b>	<p>“ter as características de uma pessoa assertiva, isto é, ser boa ouvinte, ser boa comunicadora, ouvir os outros respeitando a sua opinião e tentando criar consensos mas também transmitir a sua opinião e fazer e esclarecer o grupo com o qual trabalhasse sobre alguns assuntos e que facilitasse o debate construtivo entre as pessoas que acho que é importante haver, debater, comunicar, acho que a comunicação é fundamental em</p>	<b>E.13</b>

			<b>liderança</b>	qualquer situação.... Uma pessoa confiante no seu trabalho, também tem de ter alguma confiança senão terá mais dificuldade em transmitir as suas ideias e, portanto, não me estou a lembrar de mais... com boas competências sociais, seria o ideal. Não mas acho que acima de tudo uma pessoa comunicativa e que saiba ouvir os outros e confiante, sem... também sem exageros”	
	<b>G.2. Reconhecimento pessoal e coletivo das lideranças intermédias</b>	<b>- Importância pessoal atribuída ao cargo;</b>	<b>Muito importante</b>	As estruturas intermédias têm uma importância fundamental, não me digam que é o topo porque o topo só funciona se as estruturas intermédias funcionarem muito bem. E podemos dizer, isso foi-o reconhecido no pedagógico que o Mega agrupamento está de pé e conseguimos gerir isto, todas estas fricções de nos juntarem as três escolas porque fomos muito unidos e fizemos um trabalho de base de estruturas intermédias	<b>E.1</b>
<b>Muito importante</b>			É importante. O grande impacto de um coordenador é motivar os colegas para fazer um trabalho colaborativo, no sentido do sucesso da escola.	<b>E.2</b>	
<b>Muito importante</b>			De grande importância, aliás quando eu falo dessa questão humana, é uma questão de liderança, especialmente agora que é um agrupamento	<b>E.3</b>	
<b>Muito importante</b>			Acho que é bastante importante para as coisas fluírem. As pessoas não se devem esquecer que eu estou aqui a fazer cumprir as ordens da Direção. E, nestes Agrupamentos é muito importante o Coordenador de Estabelecimento para as pessoas não se sentirem abandonadas e para saberem que têm alguém a quem podem recorrer quando precisam.	<b>E.4</b>	
<b>Importante</b>			“Acho que o meu papel é esse, o de coordenação das atividades a todos os níveis, mesmo do desempenho deles e depois estabelecer a ligação entre eles e direção”	<b>E.5</b>	
<b>Não sei</b>			“Se me fizesses essa pergunta há dois anos atrás, dizia que	<b>E.6</b>	

					achava que o meu papel era relevante, neste momento não sei o que te diga”	
				<b>Importante</b>	“É importante haver aqui uma gestão intermédia porque são todos DTs, depois algum problema com a direção, falta aqui um elo de ligação entre a direção e os DTs. É importante, se me perguntar se é dos cargos mais importantes, pois com certeza não será, mas é algo”	<b>E.7</b>
				<b>Nenhuma</b>	“Liderança? Nenhuma, acho que vejo mais este papel mesmo a nível de coordenar, apoiar e não como líder”	<b>E.8</b>
			<b>- Solicitação pelos colegas;</b>	<b>Sim</b>	“Sim, tenho trabalhado mais com os colegas daqui, e têm-me pedido para ir à comunidade como eu sou de cá e pedir para lhes dar estágio e tenho feito isso e conseguido com elas”	<b>E.1</b>
				<b>Sim</b>	Procuram. Que tipo de testes, de avaliação, trocamos ideias, mas mais nesta escola (estou mais ligada a esta escola).	<b>E.2</b>
				<b>Sim</b>	Sim, com NEE não propriamente, mas com problemas, o tipo de problemas da sala de aula coisas que pretende deixar.	<b>E.3</b>
				<b>Sim</b>	“Sim, porque sabem que tenho uma relação de proximidade com a Direção e que facilmente entro em contacto com eles e resolvo as coisas”	<b>E.4</b>
				<b>Sim</b>	“Sim, principalmente desde o preenchimento de determinados documentos, desde procedimentos, problemas às vezes de interpretação de despachos ou normativos. Troca de ideias”	<b>E.5</b>
				<b>Sim</b>	“Os de 1º ciclo e de pré, os que me rodeiam mais, sim.... Vêm falar comigo no sentido não do que é que hão-de fazer, porque geralmente o docente de EE trabalha muito a par com o professor e com o diretor de turma, é mais para saber a minha opinião, trocar ideias”	<b>E.6</b>
				<b>Sim</b>	“já me procuraram algumas vezes para algumas situações concretas com determinados alunos e quando sei responder,	<b>E.7</b>

					<p>respondo, quando não sei responder também tenho que ir à equipa da EE e alguns DTs como sabem que há uma coordenadora de EE que está um bocadinho mais por dentro destas situações, como é cá da escola, aí eles contactam muita vez diretamente”</p>	
				<b>Não</b>	<p>Não. Não é que não costumem ter problemas, não nos põem é a mim. Colocam mais à psicóloga à professora de EE.</p>	<b>E.8</b>
			<b>- Importância atribuída às lideranças intermédias na promoção do sucesso dos alunos com NEE</b>	<b>Grande</b>	<p>Têm uma grande importância, porque uma coisa são as nossas orientações que chegam a nível superior, mas outra coisa é o trabalho de base que é feito e todo discutido e nós fazemos esse trabalho de equipa todo discutido em equipa e esse trabalho cada uma com as suas competências na sua área, mas trabalhamos muito bem. Um trabalho colaborativo muito bom.</p>	<b>E.1</b>
				<b>Determinante</b>	<p>é muito importante. Dá prosseguimento às orientações da direção e na organização das atividades. Mas ela não é só um veículo, tem de lidar com as pessoas, motivá-las e envolve-las. Lidamos com várias sensibilidades, temos de ouvir e agir com sensatez, não podemos ser impulsivos. Temos de gerir o que nos dizem. Tem de haver um equilíbrio. E tem de ser respeitada</p>	<b>E.2</b>
				<b>Determinante</b>	<p>se não houver esta ligação entre todos, é impossível que eles tenham sucesso, porque depois o diretor tem determinadas normas que vai impor, o coordenador a mesma coisa, os grupos de recrutamento que depois vão aplicar no PCT, porque os grupos de recrutamento têm que encontrar formas de diferenciação para estes alunos, certo? É nos grupos de recrutamento que são feitos, testes adaptados, as adequações curriculares, as adequações nos testes, nas matrizes, na avaliação etc., tudo isso é feito no grupo de recrutamento e as orientações vêm de cima, não pode ser de outra forma. É mais um elo de ligação, não vamos fazer mas vamos dar orientações concretas para.</p>	<b>E.3</b>
				<b>Determinante</b>	<p>“A liderança intermédia, nomeadamente o diretor de turma, é</p>	<b>E.4</b>

					preponderante na promoção do sucesso escolar de todos os alunos com especial importância quando se trata de alunos com NEE uma vez que devido às suas especificidades necessitam de um apoio mais próximo e efetivo”	
				<b>Alguma</b>	Acho que só se for na motivação dos colegas com quem trabalha, porque o sucesso destes alunos está com os professores do CT e com a equipa de EE que os acompanha mais perto e se calhar já os acompanha há mais tempo, porque os professores vão passando e a EE, provavelmente, já os acompanha desde o pré-escolar. A gestão intermédia suponho que só tem um papel, é na sensibilização	<b>E.5</b>
				<b>Determinante</b>	Muito importante. Se toda a parte burocrática e logística não passar por nós, não é o órgão de gestão que consegue fazer. Aliás, o sucesso do órgão de gestão consegue-se pelos serviços intermédios.	<b>E.6</b>
				<b>Grande</b>	Tem algum peso, porque o coordenador dos DTs ao acompanhar o trabalho dos DTs, fala com eles nestas situações, depois também fala com o coordenador da equipa de EE sobre estas situações, portanto está a haver aqui um conhecimento do que se passa dando a sua opinião e ao mesmo tempo levando depois as informações para o CP, quando se está com a direção para discutir um bocadinho situações concretas e fazendo o contrário também trazendo da direção depois para as coordenações. Acho que é importante	<b>E.7</b>
				<b>Nenhuma</b>	até poderiam, não sei se têm importância ou não mas na realidade não vejo nenhuma. Não sei se deveriam ter mas efetivamente não estou a ver.	<b>E.8</b>
				<b>Grande</b>	Contribuem para o sucesso até porque tem de haver uma grande coordenação entre o EE e a coordenação dos DTs para que os DTs estejam por dentro de todos os assuntos e daquilo que podem fazer pelos alunos para lhes poderem dar as melhores respostas. Os coordenadores de departamento podem não estar	<b>E.9</b>

					tão por dentro dos assuntos, agora a coordenação dos DTs tem que estar, tem de haver aqui uma grande conjugação entre os SPO e a coordenação do EE.	
				<b>Determinante</b>	têm um papel importante na medida em que, por exemplo, os DTs desempenham um papel extremamente importante na coordenação de todo o trabalho desenvolvido pelos diferentes professores da turma, mesmo os coordenadores de grupo da disciplina e os próprios coordenadores de departamento podem (...) tentar criar grupos de trabalho (...) no sentido de procurar que haja uma maior cooperação para que consigamos, reunindo as mais-valias que cada um de nós tem, encontrar uma forma a que os alunos consigam ter sucesso	<b>E.10</b>
				<b>Grande</b>	Importantes no sentido de que são eles os que nos representam no CP	<b>E.11</b>
				<b>Determinante</b>	Fundamental, muito, muito importante, muito importante. Muito importante, isso não tenho qualquer margem para dúvida.... Há muito tempo, que privilegio o trabalho, das lideranças intermédias, acho que são importantíssimas, cada vez acredito mais que há responsabilidades que têm que ser transmitidas a essas lideranças intermédias.... é um conjunto de docentes que sabem o que têm que fazer porque as coisas estão organizadas nesse sentido, eles sabem o que têm que fazer. Eles próprios organizaram esse tipo de trabalho, apresentaram-no à direção e a direção validou ou não validou	<b>E.12</b>
				<b>Grande</b>	Importantes sim, na forma como transmitem a filosofia da escola aos colegas, aos outros professores, no seu departamento, no seu grupo disciplinar	<b>E.13</b>

	<b>G.3. Capacidade de iniciativa e de intervenção dos líderes intermédios</b>	<b>- Contactos estabelecido com pais dos alunos com NEE para perceber as suas preocupações</b>	<b>Desviou-se da pergunta</b>	Eu acompanhava muito um aluno que foi para uma escola profissional, também outro caso de sucesso e ele queria ser agricultor e está em Moimenta E queria muito um curso profissional, está contentíssimo. Só para dizer que todos os nossos alunos estão a ter sucesso para onde foram. Estes casos que temos acompanhado e que são casos de sucesso deviam ser conhecidos.	<b>E.1</b>	
			Não	Não em relação a esta questão, mas já fui procurada por vários pais de alunos com NEE.	<b>E.2</b>	
			<b>Sim, é a preocupações decorrentes da mudança de ciclo e semelhante às dos outros pais</b>	Informal já. Formal não porque é mais diretamente com os diretores de turma. Isso é mais informal, mas não há dúvida que estão preocupados, mas nem é só nos NEE, são todos. Não se nota diferença entre as preocupações.	<b>E.3</b>	
			Não	Não, essa não é bem a minha função, eles falarão mais com os colegas da EE, ou com a Direção	<b>E.4</b>	
			Não	“Não”	<b>E.5</b>	
			<b>Sim, é a preocupações decorrentes da mudança de ciclo e semelhante às dos outros pais</b>	Sim. Mas quando são alunos mais limitados, a preocupação da entrada no secundário é a mesma que na entrada para o 2º ciclo. As mudanças de escola trazem preocupações aos pais... É a mesma coisa, as preocupações surgem com a mudança de contexto	<b>E.6</b>	
			Não	Como coordenador de DTs não	<b>E.7</b>	
			Não	Não, nunca tive oportunidade (...) nunca perguntei o que é que eles achavam do assunto.	<b>E.8</b>	
			<b>- Atividades programadas para</b>	Não	Não, tenho participado a nível de departamento em todas as atividades de EE	<b>E.1</b>
			Não	Para isto ainda não, ainda não foi falado e discutido	<b>E.2</b>	

			<b>o departamento</b>	Não	Não, não estou, porque, agora vão mudar os coordenadores	E.3
				Não	“Não”	E.4
				Não	Não. Como digo, acho que não tem que partir de nós	E.5
				<b>Sim, ações de formação</b>	Sim, algumas ações de formação	E.6
				Não	Não. Eu como coordenador dos DTs não.	E.7
				Não	“Não”	E.8
				Não	Não, porque eu sou coordenadora e ela é coordenadora. São duas coordenações dentro do mesmo departamento. Passa sempre pela coordenadora de EE	E.1
			<b>- Contactos com o Diretor, outros Coordenadores e poder local</b>	Não	Não, isso não aconteceu	E.2
				<b>Sim, já falámos</b>	Já nos reunimos, já falamos nisso pelo menos no pedagógico, mas ainda não foi feito nada em concreto. Só ficamos pela conversa	E.3
				Não	Reúno, regulamente, com o Diretor, diariamente de forma informal, mas não para discutir este assunto específico	E.4
				Não	“Não”	E.5
				<b>Sim, Vereadora da Cultura</b>	“Sim. Mais com a vereadora da cultura, aliás é muitas vezes convidada para vir aqui à unidade fazer trabalho com os nossos alunos para conhecer esta realidade”	E.6
				Não	“Não”	E.7
				Não	“Não”	E.8

