



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

INCLUSÃO: UM DESAFIO ÀS LIDERANÇAS
DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Maria Natália Soares Dos Santos

Porto, agosto de 2019



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

INCLUSÃO: UM DESAFIO ÀS LIDERANÇAS
DESENVOLVIMENTO DE UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Administração e Organização Escolar -

Maria Natália Soares Dos Santos

Trabalho efetuado sob orientação de:
Professor Doutor José Joaquim Ferreira Matias Alves

Porto, agosto de 2019

Agradecimentos

O meu primeiro agradecimento dirige-se a Deus pelo dom da vida e pelo dom do chamamento a segui-Lo de uma forma muito particular, vivendo a minha vocação, em fraternidade, na dedicação à promoção integral da pessoa e em contacto com variadas culturas e geografias. Agradeço o dom da família onde nasci e cresci, rodeada de amor e emersa na prática dos valores cristãos, juntamente com um forte sentido do trabalho e do esforço exigido para alcançar os objetivos desejados. Agradeço à minha Congregação, por me ter acolhido no seu seio, dando-me a oportunidade de conhecer e de me inserir no seu património histórico, tão diverso nas suas formas, mas sempre nutrido pelo carisma educacional concedido ao grande homem, sacerdote, e missionário Jerónimo Mariano Usera e Alarcón, Fundador das Irmãs do Amor de Deus. O lema “O Amor de Deus faz sábios e santos”, uma das suas frases nucleares, consubstancia a sua filosofia educativa e os seus pressupostos pedagógicos. O contacto precoce e permanente com os ideais educativos do Padre Usera nortearam todo o meu itinerário educativo, como fonte inesgotável a jorrar dinamismos de vida, sabedoria e amor, urgindo-me a aprofundar e a descobrir constantemente novos talentos para o exercício de uma educação livre e libertadora, humanizante e verdadeiramente socializadora, uma educação solidária e inclusiva.

Agradeço o testemunho de tantas irmãs e colaboradores que numa cadeia ininterrupta de 155 anos de existência mantiveram viva a chama do carisma educacional legado por Jerónimo Usera e foram para mim exemplos de mestras virtuosas e audazes que me impulsionaram na descoberta da riqueza incomparável dos caminhos da educação inclusiva. Agradeço a oportunidade e a confiança concedidas à hora de realizar o presente estudo, num momento em que assumia uma nova e exigente missão de liderança que requeria potenciar as minhas competências e capacidades e abrir novos horizontes face à missão que ia abraçar: animar o projeto educativo-evangelizador “Amor de Deus” no Colégio onde me encontro enviada.

Um agradecimento expresso à pessoa de Jerónimo Mariano Usera e Alarcón, homem que sonhou uma educação baseada no Amor e que mostrou com a sua vida e ação como essa utopia é concretizável, independentemente da geografia e da cultura em que se insere. Educar por amor, em amor e para o amor implica acompanhar cada pessoa no seu processo de maturação a todos os níveis, levando-a a optar livremente por “dizer sempre a verdade e fazer sempre o bem”. O Educador Amor de Deus, deve distinguir-se pela sua exemplaridade, sendo um Educador integral para uma educação integral, um modelo de

atuação racionalmente educado, com o qual o educando se possa identificar e ter como melhor livro a mestra: “o melhor livro deve ser a mestra”. Usera acredita que a educação assente no amor gratuito capacita para a sabedoria e para a santidade, sendo capaz de “fazer “sábios e santos”, pessoas capazes de se doar em gratuidade. É este ideal que faz deste homem um pedagogo excepcional, cujos pressupostos pedagógicos se revelam intemporais e resistem no seu núcleo profundo a todas as mudanças de paradigma. É este estilo pedagógico, esta atenção ao projeto vital da pessoa, que me levou e leva a adota-lo como o meu mentor, guia, inspirador da minha ação como dinamizadora desta missão.

O meu agradecimento estende-se à Comunidade Educativa do Colégio Amor de Deus que representou para mim um vale imenso de canteiros diferenciados, todos interligados, formando um horizonte vocacionado a metamorfosear-se em frutos doirados expansores dos mais diversos perfumes. Aos alunos, um desafio constante à minha presença e palavra, à criatividade e à inteligibilidade das minhas intervenções, expresso aqui o meu grande obrigado que quero seja uma forma de os abraçar. Aos Professores e a todos os educadores sem exceção, sempre desafiando, não me permitindo ficar na estagnação e na monotonia do quotidiano. A interação com cada um, a partilha permanente de vivências, a escuta e a avaliação de processos, vão consolidando, mesmo que os passos pequeninos, a comunidade de aprendizagem.

À família, Pais e Encarregados de Educação, primeiros aliados na missão de educar, sempre “primeirando” nas suas responsabilidades e velando pela qualidade educativa dos seus filhos, numa articulação produtiva e corresponsável, através do diálogo autêntico e discernido, em ordem à busca comum das melhores opções educativas. O cruzamento diário, a confiança, a participação nas dinâmicas escolares e a vontade de cooperar na comum missão educativa fazem do colégio uma casa de todos onde se constrói a ciência e a virtude, onde a permuta de dons e a superação das adversidades constitui uma aprendizagem que se vai forjando e ensinando cada um a ser uma pessoa melhor.

À I. Idalina agradeço o ânimo dado na fase inicial do projeto; à I. Olívia, os cuidados logísticos e as interpelações que serviram de âncora nos momentos de abrandamento. À Professora Inês, agradeço o questionamento e o remeter-me sempre, de forma lúcida, pertinente e firme para o meu compromisso. À I. Maria José, pelas suas achegas perspicazes e pela paciência que teve comigo. À Luz pelos apoios de reprografia e à Ana pela colaboração e ajuda na organização e na produção final da tese.

Por fim, um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Doutor José Joaquim Matias Alves, pelo acolhimento e impulso iniciais dados e pela forma rigorosa e

excepcional atenção com que orientou o meu trabalho, pela paciência perante as minhas hesitações, pelas constantes sugestões de melhoria e pelos apoios subsidiários oferecidos que permitiram ampliar as pesquisas, pela conjugação perfeita da exigência com a compreensão, pela disponibilidade constantemente demonstrada e pelo estímulo permanente que contribuiu para que perseverasse até ao fim, apesar dos diversos sobressaltos experimentados.

Agradeço à UCP, a minha Universidade, “a minha casa de sempre”, aos professores que comigo partilharam o seu saber e competência e me despertaram para prosseguir buscando, respondendo assim àquele apelo que late em nós de ir mais além e não ficar na estagnidade dos dias que bloqueia a nossa criatividade e impede voos deslumbrantes de possibilidades novas.

“Canto, e canto o presente, e também o passado e o futuro... Eia todo o passado dentro do presente, eia todo o futuro dentro de nós” (in Ode triunfal – Fernando Pessoa).

Resumo

O presente estudo enquadra-se na área das Ciências da Educação, centrando-se na problemática da educação inclusiva e na importância que a liderança assume face ao desenvolvimento deste paradigma educacional, no contexto de uma comunidade aprendente.

O objetivo fundamental do estudo consiste em dissertar sobre a educação inclusiva e a sua exequibilidade e em averiguar em que medida a liderança pode ser promotora e potenciadora duma cultura inclusiva, que favoreça o envolvimento de toda a comunidade educativa, famílias e instituições do meio, num processo de mútua aprendizagem, em que a rede criada se traduza num bem para todos.

A investigação efetuada foi desenvolvida a partir de um quadro teórico onde se apresentam as questões de maior relevância no âmbito da problemática da inclusão e da influência que o tipo de liderança pode exercer nas pessoas e na organização, de modo a construir, progressivamente, uma comunidade aprendente.

Pretendeu-se fazer uma abordagem, ainda que incompleta, da sociedade atual, das suas potencialidades e complexidades, assumindo-as como novos desafios para a educação e para as lideranças, descrever o itinerário das políticas educativas de inclusão, perceber a visão dos docentes, técnicos, encarregados de educação, alunos e assistentes educativos sobre o tema em estudo, assim como identificar a perceção da comunidade escolar sobre o colégio como escola inclusiva.

Na investigação empírica, procurámos obter dados a partir da observação das dinâmicas realizadas no colégio e do projeto curricular de cada etapa, de questionários realizados aos docentes, aos encarregados de educação e aos alunos das turmas selecionadas, de entrevistas às assistentes educativas e da participação nas reuniões da Direção Executiva, do Conselho Pedagógico, do Conselho de Docentes, do Conselho de Educadoras e do Conselho de Coordenação. O Serviço de Psicologia e de Orientação (SPO) e o Departamento de Educação Especial foram campo de colheita de dados relevantes para este estudo.

No que concerne à metodologia, optou-se por uma metodologia mista qualitativa e quantitativa, privilegiando uma natureza compreensiva e interpretativa, de carácter descritivo. Os resultados encontrados possibilitam abrir novas perspetivas de melhoria da educação inclusiva e despertam para a responsabilidade educativa de todos os atores na construção de percursos felizes, onde a metamorfose da comunidade aprendente seja a parábola que todos comungam.

Palavras-Chave: inclusão, liderança, equipas, aprendizagem, comunidade aprendente

Abstract

The present study falls in the area of the educational science, focusing on the problem of inclusive education and the importance of leadership to the development of this educational paradigm, in the context of a learning community.

The central objective of the study is to understand inclusive education and its feasibility and to ascertain the extent to which leadership can be a promoter and an accelerator of the inclusive culture, involving the whole educational community, families and institutions through a process of mutual learning, in which the network created can be translated into real benefits for everyone.

The research performed was developed from a theoretical framework that allowed us to raise the relevant questions regarding inclusion and the influence that a type of leadership can exert on people and organization, in order to build, progressively, a community of learners. It was intended to make an approach, although incomplete, about the current society, reflecting on its potential and complexities, assuming them as new challenges for education and for leadership, describing the itinerary of the educational policies of inclusion, perceiving the vision of teachers, coaches, parents, students and educational assistants on the topic under study, as well as to identify the perceptions of the school community on the college, as an inclusive school.

Through the empirical research, we were able to obtain data from different sources: observation of the dynamics carried out at the school and the curriculum project of each grade, questionnaires made to the teachers, parents and students of the selected classes, interviews with educational assistants and participation in meetings of the Executive Board, the Pedagogical Council, the Teachers Council, the Educators Council and the Coordinating Council. It was also obtained the feedback from The Psychology and Guidance Service (SPO) and the Department of Special Education.

Concerning methodology, a qualitative and quantitative mixed methodology was chosen, favoring a comprehensive and interpretative nature of a descriptive character. The results we found allow us to open new perspectives for the improvement of inclusive education and to awake to the educational responsibility of all actors in the construction of happy journeys, where the metamorphosis of the learning community is the parable that everyone shares.

Key Words: inclusion; leadership; teams; learning; learning community.

Índice

Introdução	10
1. Tema da dissertação – Introduzindo o conceito de inclusão.....	10
2. Razões Pessoais da Escolha	18
3. Questões de investigação	21
Parte I – Enquadramento Teórico	25
1. Educação inclusiva	25
2. Quadro Conceptual.....	31
2.1. Traços de educação inclusiva.....	31
2.1.1. Missão, visão e valores	31
2.1.2. A escola - uma escrita a muitas mãos pelo primado da Pessoa.....	34
2.1.3. A Liderança como dinamismo da educação inclusiva.	37
2.1.4. O Compromisso educativo dos professores – um desafio à corresponsabilidade .	45
2.1.5 Cultura escolar – ecologia inclusiva.....	52
2.1.6. Educação inclusiva e currículo para as novas gerações.	56
2.2. Rasgos constituintes da Escola.....	61
2.2.1 A Escola como comunidade aprendente.....	61
2.2.2. O trabalho colaborativo promotor da comunidade de aprendizagem.....	62
2.2.3. Participação como alavanca da educação inclusiva e eliminação da exclusão	65
2.2.4. Uma avaliação com presente e com futuro.....	69
Parte II. Enquadramento Metodológico	72
1. Natureza do Estudo e Metodologia utilizada	72
2. Abrangência do Projeto	74
2.1. Caracterização do estudo.....	74
2.2. Participantes.....	75
3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	75
3.1. Procedimento.	76
3.2. Instrumentos aplicados	77
Parte III - Estudo Empírico	80
Apresentação e Análise dos resultados	80

Parte IV: Discussão dos Resultados	110
Parte V: Considerações finais e Perspetivas de futuro.....	123
Anexos	136
Anexo A	137
Anexo B.....	138
Anexo C.....	139
Anexo D	141
Anexo E.....	144
Anexo F.....	146
Anexo G	159
Anexo H	163
Anexo I.....	165
Anexo J.....	168

Introdução

1. Tema da dissertação – Introduzindo o conceito de inclusão

Incluir significa integrar, agregar, inserir. Implica por parte do indivíduo um sentimento de pertença, de vinculação a algo ou a um determinado grupo. Para Leitão (2010, p.21) “inclusão é proporcionar a todos e a cada um, o acesso às melhores condições de vida e de aprendizagens possíveis.” Sherril (2004) menciona que a inclusão é guiada por um princípio fundamental que é a valorização da diversidade e Marivoet (2012) refere que a inclusão implica também o respeito e a aceitação pelo outro que é diferente, de maneira a que todos sintam que têm o seu espaço e que, ao mesmo tempo, façam parte de um todo, fazendo jus ao lema «todos iguais, todos diferentes». A mesma autora continua ampliando este conceito sublinhando que a dinamização de sociabilidades, o transmitir de sentidos de identidade e pertença são, também, elementos integrantes da inclusão (Marivoet, 2012).

A inclusão fundamenta-se nos princípios da aceitação das diferenças individuais, da valorização de cada pessoa, da convivência dentro da diversidade humana e da aprendizagem através da cooperação. Um olhar retrospectivo para a história da humanidade permite-nos constatar que, durante séculos, as pessoas com deficiência foram objeto de discriminação por parte das pessoas sem deficiência. Durante muitos séculos, não se reconheciam os direitos às pessoas com deficiência nem se preconizavam os valores da igualdade. Pelo contrário, estas pessoas eram importunadas ou excluídas por se pensar que representavam alguma espécie de ameaça (Correia & Cabral, 1999).

Dado o elevado grau de exigência da preparação física para a guerra, na antiguidade grega, as pessoas com deficiência eram eliminadas de múltiplas formas (Corrent, 2016). Em Roma, as leis eram desfavoráveis a estas pessoas, praticando-se o afogamento (Boas, n. d.) Contudo, importa referir que no Egito, nesta altura, estas pessoas eram integradas segundo as suas características.

Relativamente ao Cristianismo, o projeto libertador de Jesus de Nazaré é, claramente, um projeto inclusivo, sem margem para fações, patamares de poder ou situações de exclusão de qualquer natureza. A proposta é de inclusão da pessoa na sua integridade, como se pode verificar no Evangelho de S. Lucas, ao citar o profeta Isaías: “ O Espírito do Senhor está sobre mim, porque Ele me... enviou para proclamar a libertação aos presos, e aos cegos a

recuperação da vista; para libertar os oprimidos e proclamar (...) a graça do Senhor”. (Lucas 4:18-19, Edição Pastoral).

Face à exclusão social – simbolizada em Zaqueu que fazia parte dos publicanos que eram marginalizados, Jesus oferece a sua proximidade ficando em casa dele: “Desce depressa, Zaqueu, porque hoje preciso de ficar em tua casa.” (Lucas 19:5, Edição Pastoral). Como exemplar resposta de Jesus à exclusão religiosa, Jesus surpreende os seus seguidores, e a sociedade em geral, entabulando um dos seus diálogos mais simbólicos e surpreendentes, o diálogo com a samaritana, no qual lhe pede de beber: “Jesus pediu-lhe: *Dá-me de beber:*” (João 4:9, Edição Pastoral). Tomando a iniciativa do diálogo com a samaritana Jesus rompe com os preconceitos de raça e as discriminações sociais (Bíblia Sagrada, Edição Pastoral).

O Cristianismo projeta uma nova luz sobre as questões da deficiência e da exclusão, colocando a pessoa no centro, incluindo-a por meio de gestos amor e de caridade. Contudo, a concretização histórica da utopia cristã é marcada pelas vicissitudes humanas. Apesar de toda a evolução que foi emergindo no sentido da inclusão, continuamos a verificar a necessidade de refletir e ponderar sobre estas problemáticas e encontrar caminhos para alcançar este objetivo.

Dada a ignorância e precaridade social e económica na idade média, o nascimento de pessoas com deficiência era visto como castigo de Deus e os sobreviventes eram afastados. Ao longo deste período, além de não serem reconhecidos os direitos da pessoa com deficiência, as mesmas eram afugentadas e segregadas por se pensar que constituíam uma ameaça. (Correia & Cabral, 1999).

Com a tríade da Revolução Francesa, liberdade, igualdade e fraternidade (1789) dá-se um salto qualitativo face à conceção da pessoa e da humanidade. É com a proclamação dos Direitos do Homem em 1789 (Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948) e dos Direitos da criança em 1959 (UNICEF, 1959), que a sociedade começa a reconhecer o direito da pessoa com deficiência à participação na escola regular, procurando-se proporcionar-lhe um estilo de vida o mais normal possível numa perspetiva de “*normalização*” (Correia & Cabral, 1999) e a colocar em questão a prática da institucionalização.

A filosofia da integração e inclusão torna-se objeto de preocupação apenas no decorrer do século XX, com o surgir das primeiras legislações que defendiam a integração das pessoas com deficiência na comunidade. Uma incursão na história da humanidade permite-nos perceber que o acolhimento de pessoas com deficiência nem sempre foi bem-sucedido (Morgado, 2003). À medida que afloravam novos contextos socioeconómicos e

políticos, filosóficos e religiosos, foi-se transformando a relação com estes indivíduos e a sociedade evoluiu no sentido de uma maior inclusão, reduzindo-se a predisposição para atos discriminatórios. A deficiência começou assim a ser encarada numa nova perspetiva, passando a centrar-se nas questões biológicas, psicológicas e educativas (Silva, 2009). Com as primeiras legislações, multiplicaram-se também os estudos sobre os benefícios da integração/inclusão, sobretudo no que se refere à inclusão das crianças nas turmas regulares.

Podemos afirmar que a trajetória histórica no campo da deficiência teve avanços e recuos, sendo irregular e heterogénea, defrontando-nos ainda hoje com inumeráveis obstáculos neste âmbito, teóricos e práticos, aspeto que retomaremos posteriormente.

Apesar dum franco e acelerado modo de encarar mais positivamente a pessoa com deficiência e a sua educação, só com a publicação do Warnok Report em 1978 (Warnok et al., 1978), se substituiu o conceito de deficiência pelo de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Portugal procurou acompanhar esta evolução o que é visível num conjunto de documentos legislativos/marco que orientavam para o desenvolvimento da prática educativa neste âmbito.

Nomeadamente, destacam-se o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto do Ministério da Educação, que veio regulamentar a integração dos alunos com NEE nas escolas regulares; e, ainda, o Despacho Conjunto nº 105/ 97, de 1 de julho que veio consagrar os princípios da Declaração de Salamanca, orientando a educação portuguesa para a inclusão (Rodrigues, 2003).

É, contudo, o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro que, substituindo o Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de agosto, vem concretizar os princípios inclusivos, através da regulamentação da Educação Especial (Ferreira, Simeonsson, Alves, Maia, & Pinheiro, 2010).

A mais recente publicação portuguesa referente à educação inclusiva, consubstancia-se no Decreto-Lei nº 54/ 2018 de 6 de Agosto que, na esteira dos anteriores, retoma o tema da educação inclusiva com novo ênfase e nova configuração, podendo constituir uma nova e excelente oportunidade para a construção da escola inclusiva. Dentro da orgânica deste novo decreto, o Centro de Apoio à Aprendizagem – CAA – vem substituir dos Serviços de apoio educativo previstos no Decreto-Lei nº 3 de 2008 de 7 de janeiro, pretendendo ser um espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola. O funcionamento e o acompanhamento do CAA dependem da equipa Multidisciplinar, equipa de apoio à inclusão que acolhe as

valências existentes no terreno. Tudo dependerá da atitude com que os educadores quiserem assumir este novo instrumento, transformando-o numa nova alavanca para a educação inclusiva, ou considerando-o como mais do mesmo.

Mas, apesar de a sociedade em geral ter evoluído no sentido da inclusão, e de todos os avanços internacionais e nacionais assumirem um trajeto bastante célere neste percurso, são inúmeras as dificuldades na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, apresentando-se a reflexão sobre este paradigma educacional, um tema de primeira ordem e importância, sempre marcado por grande controvérsia. As dificuldades vão desde as convicções divergentes ao nível dos princípios, à constituição e configuração das equipas de apoio, à sua mobilidade e justa distribuição pelos centros educativos e à articulação destas equipas/pessoas com os professores tutores, assim como ao nível da construção de instrumentos de aprendizagem adequados para os alunos e da disponibilidade para o seu real acompanhamento. Em muitas situações, verifica-se total desconexão entre o professor titular e o professor de apoio. Noutros, as dimensões das turmas associadas ao desgaste dos docentes, às suas diferentes crenças e posturas a respeito deste tema, dificultam um caminho educacionalmente inclusivo. Por outro lado, existe uma tremenda distância entre a publicação dos decretos, a sua regulamentação e a sua aplicação à realidade, apesar dos manuais criados com o fim de facilitar a sua concretização. O mais recente manual é o Manual de Apoio à Inclusão (Direção-Geral da Educação, 2018), editado pelo Ministério da Educação.

A educação inclusiva exige uma grande convicção quanto aos seus pressupostos e aos valores que lhe estão subjacentes e, como é lógico, uma prática coerente com esse ideal. A pessoa em toda a sua grandeza tem que estar no centro. Esta é a questão crucial e simultaneamente, a mais difícil, mas também a mais aliciante. Por um lado, a sociedade evoluiu no sentido da inclusão e as políticas educativas “aplaudem” uma educação inclusiva, procurando enquadrar todos os indivíduos nas suas diferenças. Por outro, não é menos verdade que o problema da inclusão, dada a sua profundidade e complexidade, obriga a uma análise mais ampla na ótica das grandes crises da sociedade atual – crises económicas, de trabalho, demográficas, migratórias, ambientais, de insegurança. Assim, participamos num mundo carregado de “ansiedade coletiva”, a urgir a construção de um novo paradigma educativo que se baseie no humanismo solidário que consiga potenciar, ou por em marcha, esta filosofia, a qual requer, ela própria, uma aprendizagem experiencial. Este paradigma pretende ser “uma educação – ao mesmo tempo – sólida e aberta, que derruba os muros da exclusividade, promovendo a riqueza e a diversidade dos talentos individuais e expandindo o

perímetro da própria sala de aula a cada âmbito da experiência social em que a educação pode gerar solidariedade, partilha, comunhão” (Congregação para a Educação Católica, 2019).

Reforçando esta mesma intencionalidade, o documento Educação Um Tesouro A Descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (Delors, 1996, p.12) na sua nota introdutória, traduz educação como aprendizagem em sentido lato:

A Comissão faz pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo tanto das pessoas como das sociedades. (...) A Comissão considera as políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber fazer, mas também e talvez em primeiro lugar como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.

A este sentido construtivista da pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações, une-se Antunes (2018, p. 248) interpelando ao primado da pessoa, afirmando: “por isso encontrar um ponto de apoio para o homem e para os valores constitui hoje a questão nevrálgica, a questão da qual depende, em boa parte, a sobrevivência da civilização e da própria humanidade.” Para Antunes (2018), o discernimento emerge como a faculdade – cerne da educação que permitirá detetar os valores que se objetivam e transcendem na história. E o autor continua reivindicando o primado da imaginação sobre a razão, compreendida esta na sua função criadora ou recriadora e libertadora, como motor da própria razão: “É esta dimensão que nós reivindicamos, numa educação para o amanhã, o primado da imaginação” (Antunes, 2018, p. 251). A escola não se pode demitir da sua missão de apoiar as famílias na socialização das crianças e jovens, concorrendo para que este processo progrida na aceitação mútua, na comum edificação da cultura e numa convivialidade humana mais rica e diversificada:

É a socialização um processo histórico – isto é, realizado no devir humano – destinado a libertar o homem da estreiteza do amor exclusivo de si mesmo para o levar à aceitação do outro enquanto outro, com ele colaborar na edificação da sociedade e da cultura, tornando por essa forma, a existência em comum mais rica, mais justa, mais segura, mais diversificada (Antunes, 2018, p. 252).

Mas este exercício educativo em humanidade, esta antropologia, socorrida pela imaginação exige uma conjugação da vontade com uma adequada preparação pessoal e comunitária, um forte trabalho em equipa, um decidido espírito de colaboração e uma constante formação e atualização de conhecimentos.

Sublinhando uma vez mais o pensamento de Antunes (2018, p.265), face a “esta ansiedade coletiva”, “Urge restabelecer o equilíbrio, urge interiorizar o homem”. Eis, a nosso ver, o verdadeiro desafio da educação inclusiva, educar para os valores, construir um humanismo solidário, impedindo-nos de ficarmos presos dos saberes exponenciais e concorrenciais. Ao longo deste trabalho anuiremos o nosso pensamento ao daqueles que não confundem inclusão com simples integração de um certo número de alunos na turma regular, o que seria francamente redutor. A inclusão tem a idade que tiver o homem. É em todo o lado. No recreio e na cantina, na sala de aula e fora dela. A inclusão começa no coração e supõe sempre a pergunta: “Onde está o teu irmão”? (Genesis, 4:9, Edição Pastoral). A inclusão requer a ética do cuidado, um cuidado permanente.

A educação inclusiva constitui um dos maiores desafios da atualidade para os educadores, para as equipas, para as lideranças e para a fé. Por mais que se afigure um caminho difícil, devemos acreditar no sentido da afirmação de Jesus: “Se tivessem fé do tamanho de um grão de mostarda, poderiam dizer a esta amoreira: “Arranca-te e vai plantar-te no mar” que ela obedecia-vos. (Lucas, 17,6, Edição Pastoral). A educação inclusiva requer ser projetada, construída, aculturada, pois o decisivo é, sobretudo, o ambiente, a qualidade dos técnicos e as ferramentas adequadas, a convicção com que se atua e a atenção que se dedica os processos. Ainda se verifica muita indiferença e falta de resposta na sociedade face às necessidades neste campo. Quantos jovens, após a idade prevista para frequentar um estabelecimento ficam encurralados na família, quantas vezes involuindo, desconstruindo tantas conquistas (*achievements*) feitas no seio da comunidade escolar e tendo os seus familiares como os únicos cuidadores? Graças ao espírito associativista e cooperativista muitas crianças e jovens vão tendo as suas necessidades atendidas.

A Educação Inclusiva tem vindo a ganhar importância a nível nacional e internacional, envolvendo decisores políticos, pedagogos, professores, pais, associações, filósofos, psicólogos e espiritualistas. Apesar desta valorização crescente, devido a questões de multideficiência, as famílias debatem-se, frequentemente, com a dificuldade de encontrar a escola apropriada para inserir os seus filhos, apesar dos investimentos do Estado na educação e concretamente neste campo.

Acompanhando alguns autores que consubstanciam numa espécie de credo, os princípios da escola inclusiva, concebemo-la tão apaixonante como, em muitas circunstâncias, de difícil concretização, essencialmente devido à escassez de recursos e falta duma cultura verdadeiramente inclusiva arraigada nas escolas, capaz de mover os educadores e despoletar a entrega necessária a esta causa. Por vezes, o desgaste tende a sobrepor-se à alegria dos pequenos-grandes sucessos obtidos; as estratégias definidas não são de todo eficazes e as lideranças não fazem a diferença. E a resiliência nem sempre é convocada. Não bastam adequações, mais tempo para os testes, diversificação de instrumentos de avaliação. Sim, a diferenciação é necessária, boa e indispensável, não feita de forma isolada e estanque, mas sustentada por uma boa organização que garanta a sustentabilidade do projeto.

A articulação produtiva com a família, o discernimento permanente, a disponibilidade para o diálogo e as decisões corresponsáveis e mutuamente assumidas são todo um caminho a potenciar ou a traçar e a manter de forma convincente e apaixonada.

A primeira consideração que se impõe sobre a escola inclusiva é que ela não é uma realidade que nasce da noite para o dia, nem uma tarefa minha ou tua. Terá de ser construída coletivamente, a pulso, a par e passo com pequenas conquistas e remoção contínua de barreiras. Ela exige a envolvimento de toda a comunidade, formação específica e acompanhamento constante dos educadores. A colaboração, o trabalho em equipa, as comuns convicções, a fé e a entrega, uma comunidade em aprendizagem, movida por uma missão de dignificação da pessoa suscetível de maior vulnerabilidade são atitudes e requisitos-lastro do credo da educação inclusiva.

A Educação Inclusiva protagoniza uma educação adequada e de qualidade para todos os alunos da escola regular, com ou sem NEE (Arnaut & Monteiro, 2011; Correia, 2001; Sanches, 2011), independentemente das suas dificuldades (González, 2003; Rodrigues, 2001).

A Educação inclusiva salvaguarda o direito de pertencer ao grupo e, concomitantemente, o direito de não ser excluído (Sanches & Teodoro, 2007), defendendo a integração dos alunos com NEE nas escolas e classes regulares, onde devem ter acesso aos serviços adequados às suas necessidades e características (Correia, 2013). A opção por classes especiais só deverá ter lugar, quando apesar de apoios especiais, não se puder satisfazer as necessidades das crianças.

A Educação Inclusiva acredita que é na classe regular, junto dos colegas sem NEE, que os alunos com NEE encontram o melhor ambiente de aprendizagem e de socialização que lhes poderá permitir maximizar o seu potencial (Correia, 2013).

Para a Educação Inclusiva, a diversidade é fonte de enriquecimento mútuo na medida em que ajuda a habilitar os alunos com NEE para a integração na sociedade e desenvolve nos alunos sem NEE maior sensibilidade face às problemáticas dos seus pares com NEE, proporcionando experiências de convivialidade positivas mútuas (Arnaut & Monteiro, 2011; Jiménez, 1993).

Segundo Correia, (2003), os contextos em que a criança com NEE se encontra inserida assumem um papel fundamental na leitura da sua problemática, pois são as circunstâncias sociais que podem produzir no aluno com NEE ocorrências desvantajosas, perante os alunos ditos “normais”.

A escola inclusiva é, como daqui se infere, uma realidade dinâmica, em construção permanente, baseada na utopia que lhe subjaz: igualdade de oportunidades. Não da utopia filosófica enquanto meta inalcançável, mas da utopia progressivamente concretizável a partir do contexto em que a escola se insere, transformando o que se é em algo melhor para todos. Face à sociedade do descartável, da competitividade e do concorrencial, urge criar e potenciar respostas que proporcionem o acolhimento e valorização de cada pessoa na sua singularidade e especificidade. A inserção e funções assumidas em diversas Instituições de Solidariedade Social (IPSS) mostrou-me quão decisivo é o acolhimento da pessoa e a experiência de se sentir aceite e valorizada na sua diferença.

Mas, se por um lado, dispomos de adequada legislação e políticas promotoras da escola inclusiva, por outro verificam-se novos modos de exclusão em geral e da escola em particular: rankings quantitativos em vez de rankings do acolhimento; estes deveriam ser igualmente fomentados e divulgados. Como é possível a coexistências de políticas tão contraditórias, no momento em que se produz um novo decreto sobre a educação inclusiva? A terceira fase da avaliação externa das escolas incluirá, de facto, a dimensão inclusiva das escolas na avaliação da qualidade?

Ao falar da educação multicultural, Carneiro (1998, Junho) refere a emergência dum novo conhecimento (*knowledge*), aquele conhecimento que valoriza as pessoas, que cultiva a diversidade. De acordo com este autor, a educação deve estar onde estão as pessoas e os seus dramas. Para ele, a escola está vocacionada a ser ponte entre o Ministério da Educação e da Sociedade Civil. O Ministério da Educação deve ser o Ministério das pessoas. A uma educação inclusiva deveria corresponder este ministério.

2. Motivações Pessoais da Escolha

O principal motivo que determinou a escolha deste tema prende-se com a minha longa e diversificada experiência no âmbito da educação, itinerário do qual me orgulho e que experiencio a partir de uma atitude de humildade e gratidão.

O facto de pertencer a uma Instituição cuja principal missão é educar para a integralidade, ou seja, educar em todas as dimensões da pessoa, permitiu-me iniciar a prática educativa desde muito jovem e ainda estudante. Posso afirmar que o meu trajeto, com mais de 40 anos e, ainda em curso, foi um caminho de aprendizagem educativa constante e feliz. Feliz não significa isento de dificuldades. Quando acolhidas como oportunidades, podem tornar-se verdadeiras alavancas de melhoria.

Tendo começado muito jovem, experimentei a dificuldade em planificar bem, em adequar a linguagem, em gerir o tempo, em avaliar, em fazer aulas produtivas, adequar métodos, criar e diversificar instrumentos de avaliação e adaptar o currículo aos que manifestavam mais dificuldades, cuidar os relacionamentos e trabalhar em equipa, ultrapassar constrangimentos no diálogo com as famílias. Ainda estava no limiar daquilo que viria a tornar-se numa paixão por um tema que é mais do que isso, que é uma verdadeira vocação.

Mas, como diz o nosso povo, “Roma e Pavia não se fizeram num dia”. De um início temeroso, altura em que acumulava os meus próprios estudos com a atividade educativa, fui progressivamente envolvendo-me mais e mais na missão de educar, tornando-me confiante e segura. Não teria descoberto os meus dotes para esta missão e de quanta gratuidade a mesma se reveste, se não tivesse encontrado verdadeiras e verdadeiros pedagogos que me acompanharam e sustentaram nos primeiros tempos, monitorizando de perto a minha prática de ensinar - educar.

O itinerário percorrido e que perdura foi sendo mapeado à luz do ideário das “Escolas Amor de Deus”, cujo fundador e mentor é Jerónimo Usera, homem e pedagogo de referência para quantos o conhecem.

Os seus pressupostos filosóficos e antropológicos, o primado da afetividade, a metodologia do amor, a pedagogia preventiva, os diferentes modos de construir o conhecimento, o aluno como protagonista do seu próprio percurso, a paciência, a não humilhação, a alegria nos ambientes educativos, a pessoa acima de tudo, a verdade e o bem, a sabedoria e a santidade, foram ingredientes fundamentais na construção do meu caminho como docente e enquanto responsável em cargos diretivos.

Na minha longa experiência educativa distribuída pelas escolas “Amor de Deus”, pela escola Pública e em Instituições de Solidariedade Social (IPSS), pude experimentar uma multiplicidade de práticas todas elas convergindo no ato educativo. Pude constatar, também, quantas vezes, a burocracia, as dinâmicas estabelecidas e rotineiras não são de molde a construir uma escola de proximidade e afeto, de práticas de colaboração e, simultaneamente, eficaz. Descobri que o centro tem de ser a pessoa e os alunos o nosso “comando”, no sentido do comando bíblico. A sua situação, as suas necessidades, têm que ser o ponto de partida da nossa atuação, tem que ser o nosso foco.

Entre as várias experiências educativas que vivenciei, umas como docente, outras em cargos de gestão em diversas obras da Congregação, como a que me encontro atualmente, em centros de acolhimento permanente, gostaria de destacar um longo período em que dirigi uma (IPSS), porquanto esse facto representou para mim uma aproximação aos verdadeiros dramas das crianças e jovens com múltiplas problemáticas e, quase sempre sem retaguarda familiar.

Trabalhando com equipas cuidadoras, equipas técnicas, assistentes sociais e serviços de Proteção de Menores, fazendo a articulação com escolas e pessoas significativas para a vida das crianças e jovens, frequentes vezes, sem laços de pertença, reafirmo que em qualquer dos casos, a pessoa tem que estar acima da instituição e esta só serve, se servir a pessoa. E quanta escassez de acompanhamento, de escuta das histórias de vida e tempo de qualidade dedicado.

Para que a aprendizagem educativa aconteça e se consolide, a importância da coordenação e o trabalho das equipas, o estarmos bem para que as crianças estejam bem, o recurso a técnicos especializados que possam coadjuvar os processos e um grande anelo e sentido de corresponsabilidade e comunhão de propósitos podem fazer toda a diferença.

Exercendo funções de liderança em instituições com tipologias diversas, sempre privilegiei o contacto pessoal com cada pessoa, a formação dos agentes educativos por sectores e de modo conjunto, através de debates internos, a partir do programa de formação pedagógica e sistemática das escolas Amor de Deus, de uma boa definição de objetivos e da preocupação em potenciar aquilo que os educadores são e podem vir a ser. Procurava ainda avaliar a liderança que me cabia e sentir que estava a fazer algo que dava resultado, discernir sobre as práticas educativas com o auxílio de assessoria externa, trabalhar em constante integração e monitorização da ação educativa, aproximar-me e liderar a partir do contexto, umas vezes de modo estruturado academicamente, outras de modo mais informal. Também era o meu foco procurar a equidade, a atenção aos dotes particulares de cada um, a

disponibilidade para acolher a sua circunstância, ajudando na superação de situações problema, valorização cada pessoa na sua particularidade, estando consciente de que o “chefe” não é nem pode ser aquele que sabe mais. Compreendi que não são as posições hierárquicas que nos conferem a importância, é a constatação por parte das outras pessoas da nossa coerência e integridade. A liderança constrói-se na integridade, na seriedade e na transparência, no apresentar-nos com uma só cara, atuando em conformidade, desenvolvendo uma liderança de confiabilidade.

Apesar da experiência acumulada, na presente circunstância, não só me sinto interpelada a prosseguir com este estilo de atuação, como me sinto desafiada a investir mais na formação pessoal para que o exercício da minha liderança, sempre entendida como serviço, seja promotor de crescimento de todos os membros da comunidade.

Como superiora provincial da província portuguesa das Religiosas do Amor de Deus em Portugal que, ao momento integrava Angola e Moçambique, Cabo Verde e Brasil, nunca a educação esteve alheia à minha ação pastoral, antes dinamizava os programas formativos congregacionais e outros através do desenvolvimento de ações conducentes a alavancar o desenvolvimento de competências nos educadores com vista à obtenção de melhores resultados. Esse período consolidou a minha convicção de que a liderança é um poder de potenciar - liderança versus resultados – e que esta se alicerça, na humildade e respeitando os diferentes ritmos, devendo aguardar que todos cheguem, ainda que isso possa supor um ritmo mais lento mas também mais sustentável.

A educação integrativa/inclusiva, nas escolas amor de Deus, embora acompanhasse os marcos legislativos mais importantes no processo de criação de condições, dos valores da igualdade de oportunidades e da redefinição de conceito de NEE, não emergiu com o surgir da legislação, com os decretos a, b, ou c. Ela faz parte do genoma educativo dos centros educativos Amor de Deus, desde as suas origens. Pobres, órfãos de guerra, crianças das periferias e escravos sempre tiveram acolhimento nos centros educativos Amor de Deus e sempre se sentiram parte integrante da comunidade educativa. Atualmente, com as problemáticas a multiplicarem-se, procuramos redimensionar a nossa resposta, começando pela análise interna das nossas estruturas, das coordenações e serviços, facultando formação específica e procurando que a educação inclusiva continue a nortear uma escola que responda às necessidades e inquietações das famílias, tão frequentemente sem aceitação dos seus filhos noutros centros, focados como estão na seletividade/competitividade do mercado e na garantia de um bom lugar nos *rankings*, assunto ao qual voltaremos neste trabalho, convencidos como estamos de que os mesmos nada revelam duma escola de qualidade.

Na era do descartável, a educação inclusiva surge com mais força e o *ranking* do acolhimento deve ganhar proeminência, como procurámos já evidenciar. É necessário perceber que não se chega a isto pela dogmática, mas por uma profissão de fé na pessoa.

Todas estas experiências, dinâmicas/desafios me instigaram a prosseguir com esta investigação no sentido de poder contribuir para uma causa para a melhoria da educação inclusiva, mediada por uma liderança que alinha culturalmente todos os intervenientes e os ajude a comungar a viver os valores comuns do Projeto Educativo que abraçam.

3. Questões de investigação

“Propor novas perguntas, novas possibilidades, considerar velhos problemas de um novo ângulo, marca o verdadeiro progresso das ciências”. (Einstein)

Tendo em conta sucessivas reorganizações do sistema educativo português no sentido de fazer das escolas verdadeiras comunidades educativas, onde o aprender juntos e o sentido de pertença sejam uma realidade e, apesar das múltiplas e válidas experiências inclusivas desenvolvidas com sucesso, existe ainda um longo caminho a percorrer, quer ao nível da reflexão, quer ao nível das práticas, para a construção efetiva duma educação verdadeiramente inclusiva.

Se “*de per si*” este empreendimento já se configura bastante exigente, revela-se ainda mais árduo, quanto mais estiver alheio aos contextos locais e aos incomensuráveis desafios das questões globais que marcam a atualidade.

A complexificação da sociedade atual, as suas enormes potencialidades e, simultaneamente, o alto grau de incertezas e perplexidades que brotam da celeridade das mudanças e da afetação do sistema de crenças com o conseqüente desnorte e sem sentido para grande parte da humanidade, levam a experienciar-nos, muitas vezes, como “o homem espuma” (Antunes 2018), ou seja, um homem que anda de um lado para o outro, num vaivém ansioso e frenético, ou mergulhado num poderoso *feedback negativo*, como afirma Morin (1996) citado por Carvalho & Peixoto (2000), ameaçador da nossa sobrevivência coletiva.

De acordo com Tolle (2014, p.28):

Fazer face a uma crise radical que ameaça a nossa sobrevivência representa o desafio que a Humanidade tem de enfrentar neste momento. (...) A disfunção da

mente humana egóica... agora ampliada através da ciência e da tecnologia, está pela primeira vez a ameaçar a sobrevivência do planeta.

Segundo este autor, a subsistência da humanidade requer que a mesma encontre um novo ponto de partida, que desencadeie a metamorfose que urge acontecer, que lhe permita passar do estado egóico em que se encontra à consciência de que formamos um todo interdependente, no qual cada pessoa tem um lugar único e imprescindível. É a partir desta consciencialização que cada pessoa deve afirmar o seu dom pessoal, sentindo-se parte da Vida única.

Descrevendo a sociedade atual, Bauman (2007) fala duma sociedade que vive na transição do estado sólido para o estado fluido da modernidade, o que representa para a humanidade desafios jamais enfrentados e Heidegger alerta para o facto de que a esperança já não será no melhor dos mundos, mas num mundo melhor.

Tudo isto configura um incomensurável desafio e um superior compromisso para a humanidade em geral e para a educação em particular, uma vez que, quer a educação, quer a cultura são veículos e instrumentos determinantes na edificação duma sociedade verdadeiramente humana e solidária. Reforçando estas mesmas perplexidades, Antunes (2018, pp. 236-237) afirma:

Nas sociedades contemporâneas, transformacionais e inventivas, o projeto domina a memória, o futuro domina o passado. A educação muda de horizonte: de prevalentemente retrospectiva, ela tende a ser prevalentemente prospetiva; em vez de dada em função do ontem, ela exige ser dada em função do amanhã. (...) A incerteza da previsão, apesar do avanço das suas técnicas, torna a ação educativa – hoje, mais ciente e conscientemente voltada para o futuro – singularmente árdua e complexa.

A ansiedade frente ao número e à imensidão são de tal ordem que “o espírito do homem deixa de compreender” (Antunes, 2018, p.36). É na teia desta dinamicidade e dramaticidade histórica que:

uma verdadeira educação para amanhã não poderá prescindir dos valores. Pelo contrário. A situação objetiva será tal, serão tais os conflitos dos múltiplos desajustamentos entre o homem e o seu meio, entre o homem e o homem, que a catástrofe virá se não se tomarem as precauções necessárias (Antunes, 2018, p. 247).

Esta antevisão de Antunes (2018) está a acontecer. Os novos cenários em que nos encontramos colocam novas e tremendas questões à educação e à cultura e exigem uma maior urgência no que concerne à construção de uma educação inclusiva, entendida como um projeto de humanismo solidário, ativo e vigoroso e um sistema educativo de equidade. E coloca-as tanto mais, quanto menos a educação estiver alicerçada no “permanente”, nos valores. “O desafio é que a inclusão se torne mentalidade e cultura, e que os legisladores e governantes não façam faltar a esta causa o seu apoio coerente e concreto” (Papa Francisco, 2018). Paralelamente “à luta imperiosa contra as barreiras arquitetónicas, é preciso o compromisso para abater todas as barreiras que impedem a possibilidade de relação e de encontro em autonomia, para chegar a uma autêntica cultura e prática da inclusão” (Papa Francisco, 2018).

A proclamação dos Direitos Humanos em 1948 (Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1948) e dos Direitos da criança em 1959 (UNICEF, 1959) foram um passo determinante para as políticas dos povos e para as políticas educativas, mas não podemos ficar pela proclamação dos direitos, temos que zelar para que sejam respeitados, divulgados, estudados e aplicados. Ainda há pessoas que não os conhecem. E um sinal de que há consciência desta necessidade é a dinamização constante de ações que promovam a sua interiorização e tradução prática como o atesta a iniciativa do Estendal dos direitos humanos levado a cabo pelas escolas.

Por outro lado, como se verifica noutras estruturas e sistemas, a questão da possibilidade da educação inclusiva, não é consensual. Quem incluir? Com que critérios? A que famílias dar prioridade? A família é o primeiro lugar de inclusão, mas não pode garantir a plena socialização. Estará a escola à altura de uma resposta prospetiva e inclusiva, ou continua ainda afetada por tradições e não pela sã tradição? E o desgaste dos docentes? Como resolver o dilema entre a paixão de educar e a responsabilidade dos professores na construção do projeto vital e a fadiga experimentada, seja proveniente do envelhecimento acentuado do professorado, como é o caso em Portugal, seja devido aos desajustes da organização escolar com os correspondentes e contínuos vaivéns da legislação?

E o dilema entre seletividade com vista aos almejados e “gloriosos” resultados dos *rankings* e a inelutável segregação de um número considerável de crianças e jovens categorizados com perfis inadequados para tal? Como garantir lugar nos *rankings*, com tantas crianças e jovens com NEE incluídas em tantas escolas? São opções, dir-se-á. Mas não estaremos a fomentar a discriminação? E os profissionais de educação que não tiveram qualquer formação específica no seu currículo que têm que fazer esforços acrescidos? A esta

divergência de posturas, junta-se o facto da falta de consenso no que concerne ao conceito de inclusão, o que torna a tarefa ainda mais complexa. Em boa verdade, não podemos evitar a questão: que escola queremos? Uma escola para as pessoas ou para algumas pessoas? As políticas asseguram o suporte económico que garanta a existência de recursos humanos suficientes para as necessidades? Existe um projeto, uma cultura, líderes, apoios, determinação? A implementação de um modelo inclusivo não se limita apenas ao derrube das barreiras arquitetónicas, como acima se afirmou, à inserção nas turmas regulares de um número percentual de alunos, ou seja, não podemos ficar apenas na integração física:

a implementação de um modelo inclusivo requer uma planificação sistemática e flexível, apoiada num conjunto de parâmetros dos quais destacamos a filosofia seguida pela escola, as características dos líderes, os recursos e os apoios disponíveis e as estratégias de intervenção e avaliação (Correia & Martins, 2002, p. 18).

São muitas as questões inerentes a este tema. A marcha é lenta na concretização dos pressupostos da filosofia da inclusão. Desde a atitude dos profissionais de educação, às lideranças, às questões da colaboração e à cooperação.

Face à urgência de acompanhar a mudança de paradigma, Portugal tem feito um esforço enorme por se integrar nesta caminhada de velocidade exponencial, ajustando as suas visões e práticas educativas, avaliando, clarificando mecanismos, reformulando dinâmicas, conferindo maior autonomia e flexibilidade, rasgando caminhos de transformação, onde todos os atores se integrem e percorram caminhos formativos de inclusão e inserção na sociedade.

Apesar de todo o esforço nem sempre é fácil acompanhar o andamento da “escola contemporânea”. Além disto, os estudos parecem demonstrar que não houve uma boa compreensão do conceito de inclusão e a forma como se foi implementando não responde cabalmente a todos os alunos, apresentando-se, em muitos casos desgastante, especialmente para os docentes, e não atingindo a qualidade da resposta almejada.

A pertinência desta investigação surge assim na confluência de todas estas questões, da necessidade de analisar e compreender bem os ideais e princípios da escola inclusiva, da sua assunção no tempo, de perceber quais os processos que melhor podem garantir a sua eficácia, da identificação do que se passa no terreno, do indagar sobre o papel fulcral das lideranças e das equipas, da pertinência da colaboração, do indutor que está subjacente à questão que se pretende investigar, da questão da preparação para a vida, do modo como se

pode influir na construção da cultura inclusiva, do modo das aprendizagens, da interação dos agentes diretos e indiretos e força do próprio contexto e, acima de tudo, dos alunos que queremos conhecer e acompanhar no presente para que possam atuar no futuro segundo parâmetros inclusivos.

“Levada por fantásticos caminhos atravessei países vacilantes...”

(Sophia de Mello Breyner Andresen)

Parte I – Enquadramento Teórico

1. Educação inclusiva

“Neste caminho, nem vamos sozinhos

Nem para ver terras já vistas.

Quem vem connosco

vem de outros lugares

e anseia por novos mundos.

Caminhamos juntos para o longe.

Amanhã ou depois, chegaremos”

(David Rodrigues, 2013)

Compreender verdadeiramente a educação inclusiva e identificar todos os seus registos tem sido, nas últimas décadas, objeto de múltiplas investigações, debates, programas formativos e experiências práticas. Apesar de todo este afã, a construção da educação inclusiva continua a defrontar-se com inúmeros obstáculos das mais variadas ordens. E uma das dificuldades está na sua própria conceptualização.

Concordamos com Armstrong (2014, p.13), quando afirma que “A educação Inclusiva é um dos conceitos mais importantes, embora evasivo”.

Importante, nos seus propósitos e crenças de que todos os membros da comunidade têm direito a participar e aceder à educação de igual modo. E evasivo, porque alvo de muitas e diversas interpretações, dependendo de quem utiliza o termo, em que contexto e com que finalidade. Trata-se, de um conceito muito amplo, abrangendo vários âmbitos do conhecimento e aplicação, de mensuração complexa e duma operacionalização sempre inconclusa.

Segundo Correia (2010, p.12) o conceito de inclusão tem sido alvo de equívocos constantes, maltratado e incompreendido, facto que tem tido repercussões prejudiciais para inúmeras crianças e adolescentes com NEE. O mesmo autor refere ainda um relatório elaborado pela Universidade de Cambridge, de maio de 2006, que indicia que a inclusão não é bem compreendida, originando um enfraquecimento para a educação dos alunos com NEE e levando os professores à exaustão, ao esforçar-se por responder às necessidades severas dos alunos com NEE.

No mesmo sentido, Correia (2010) aponta ainda o relatório elaborado pelo *Commons Education and skills Committee*, em julho de 2005, no qual se afirma que o atendimento de alunos com NEE nas escolas regulares deve ser “melhorado substancialmente”.

Ainda segundo Correia (2010), o caso de maior surpresa para a própria Mary Warnock – mentora do termo “necessidades educativas especiais” é o seu reconhecimento de que “o ideal da inclusão brotou dos corações no seu lugar”, mas a implementação, descreve-a “como um legado desastroso” (Correia, 2010, p.12).

A ambiguidade que envolve a utilização o conceito de inclusão e a falta de consenso não favorece a discussão científica, uma vez que a sua interpretação integral não é consensual. Consideremos, a este propósito, as seguintes questões: o que queremos dizer quando enunciamos “Educação Inclusiva”? Que todos os alunos com NEE, de qualquer foro, estejam inseridos nas turmas regulares? Em qualquer circunstância e independentemente da qualidade da resposta que se oferece a todos os alunos e da qualidade das aprendizagens de cada um? Uma inclusão total, como defendem alguns autores e investigadores? Proporcionar aprendizagens à medida das suas capacidades, pondo a tónica nos alunos reais que estão na sala de aula e planificando em função deles, ou dar o predomínio ao currículo, ao cumprimento de programas e a uns resultados que não desmoralizem o trabalho do professor? Assegurar-nos de que estamos a incluir e não a segregar é um assunto que merece discernimento constante. Procurando recentrar o conceito de inclusão, pode-se reafirmar a

ideia de que uma escola inclusiva será aquela que tenta gerir e responder de forma adequada às necessidades de todos os elementos dessa comunidade educativa no seio de ambientes e atividades comuns e flexíveis (Sapon-Shevin, 1992), e que assenta em modelos compreensivos ao nível do planeamento, do apoio e dos recursos humanos e materiais envolvidos (Lipsky e Gardner, 1997 citados por Correia, 2010).

Outra questão que importa colocar é esta: será a inclusão um assunto, apenas de integração? Uma questão intra-turma? Ou é em todo o lugar onde estiver o aluno, ou a pessoa? Que filosofia subjaz aos *rankings*? A seleção dos melhores alunos? A promoção da competitividade geradora de segregação? Pretendemos formar doutores, contribuir para um academismo que não valoriza tantas profissões necessaríssimas? Ousamos colocar a questão dos rankings de humanidade e de acolhimento do diferente, do exercício da equidade, ou desenhar programas políticos modernos, filosoficamente bem fundamentados, mas não acompanhados de condições de exequibilidade?

Concordando com Correia (2010) estamos convencidos de que o conceito de inclusão é controverso e que não pode ser tomado como um conceito inflexível e que, acima de tudo, exige o respeito do fim para o qual nasceu: “inserir as crianças com NEE significativas nas escolas regulares das suas residências.” (Correia, 2010, p. 16).

O mesmo autor entende por “inclusão, a inserção do aluno com NEE na classe regular onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se para esse fim com um apoio adequado...” (Correia, 2010, pp. 16-17).

Este autor mostra-se cauteloso quanto ao entendimento deste conceito e do recurso a determinados chavões utilizados para o descrever e chama à atenção para o perigo da generalização da noção das NEE. O paradigma da inclusão não se cinge apenas a casos sinalizados e encaminhados para o apoio especializado. No âmbito da reflexão sobre a urgência dum novo paradigma educativo que responda aos desafios do século XXI, Sampaio da Nóvoa conceitualiza-o como uma nova racionalidade com a consequente arquitetura educativa que a operacionalize. Para ele o núcleo desta reviravolta, “o ponto central desta revolução que está em curso é conseguir que cada criança tenha o seu próprio percurso” educativo: “Só assim poderemos atacar o insucesso e o abandono escolar” (Nóvoa, Março 2015).

Sublinhando a posição de Correia (2010), “o movimento da inclusão” surge por volta dos anos 80, vindo completar um ciclo de movimentos que deram lugar à escola contemporânea (Escola para Todos). Na sua ótica, é nesta altura que emerge o movimento da escola de massas (democratização do ensino) e os movimentos da escola multicultural (início

da luta pelos direitos civis e da escola integradora e da inserção dos alunos com NEE nas escolas regulares).

Já o conceito de educação inclusiva emerge aquando da Declaração dos Direitos do Homem em 1948, reforçando-se em 1959 com a Declaração dos Direitos da Criança. A constatação de grandes discrepâncias entre as populações de muitos lugares do globo e a falta de concretização e de compromisso com a educação *para todos*, levou os países da ONU à celebração da Conferência de Salamanca (1994) (assinada por 88 países), fazendo deste encontro, um novo e determinante compromisso no reforço duma escola para todos. Trata-se dum momento muito desafiante lançado aos governos, às escolas, aos professores e aos países. A filosofia subjacente defende que a educação inclusiva pode funcionar como um princípio de mudança na educação e que para que haja mudança é necessário: saber o que se quer; haver envolvimento coletivo; identificar as barreiras; o que se quer lograr; que barreiras estão à frente? Como ultrapassá-las? E que este desenvolvimento tem que começar em cada lugar, a partir da situação real. Devemos ser tratados todos da mesma maneira? Que cuidados devemos ter para não cair numa nova segregação?

Quando nos referimos à inclusão, não podemos cingir-nos ao conceito de integração, agregação ou inserção. A verdadeira inclusão implica, por parte do indivíduo, um sentimento de pertença, de vinculação a algo ou a um determinado grupo. Sentir-se realmente um membro valioso do corpo da turma, cuja diferença deve ser entendida como riqueza, sem ser ignorado e desvalorizado. Correia (2010) alerta para o perigo de nos prendermos a determinados clichês, como “uma escola para todos”, “todos os professores devem ensinar todos os alunos”, podendo cair na inflexibilidade e defraudando o objetivo com que nasce o ideal da inclusão: inserir as crianças com NEE nas escolas regulares das suas residências: “A frequência da escola da zona da residência beneficia a criança com NEE, porque promove a sua inclusão social nas atividades da comunidade, permitindo-lhe conviver e pertencer a um grupo de estudo e dá lugar à criação de amizades.” (Correia, L. M. 2010, p 20).

Acompanhando o pensamento de Ainscow (2017, Outubro), concretamente na sua intervenção com o projeto *Edu21* (<http://edu21.pakcyberteam.com/>), a Inclusão não é política. Deve ser entendida como um princípio transversal para a mudança da educação e dos sistemas educativos que tem que informar a todos, currículo, avaliação, formação docente, tudo. Todos na escola têm de ser envolvidos. O processo passa por perceber o que faz a escola? Quais as evidências que mostram a existência de um caminho inclusivo? Como podemos identificar as nossas fortalezas e as nossas barreiras e como fazer a volta inclusiva? A inclusão não é um estado, é uma viagem, cada escola está em viagem. Nunca haverá uma

escola inclusiva, haverá sempre novas formas de incluir. Estamos perante um processo, uma viagem de identificação e remoção de barreiras. Para Ainscow (2009, p.11) “ O maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional”. Ainscow (2009, pp. 11-12) reitera que o primeiro passo para a construção de uma escola inclusiva é o convencimento: “...a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito básico e o fundamento para uma sociedade mais justa”. Em 1990, a ONU assume o grande compromisso político da educação para todos. Avançou-se com conferências, atividades e programas. O foco estava posto nos países onde milhões de crianças não iam à escola. Trata-se de desenvolver sistemas educativos inclusivos eliminadores da exclusão social, e não apenas de uma oferta de educação especial complementar da educação em geral. Multiplicaram-se as conferências e atividades por toda a parte. Em 2000, o processo foi revisto, uma vez que muitos países estavam atrasados, fazendo-se metas mais ambiciosas.

O caminho educacional inclusivo não é fácil de evidenciar: “Pedirem-nos que mostremos que a inclusão funciona é como nos pedirem que mostremos que a igualdade funciona. Promover a inclusão, implica juízos de valor e não há razão para desculpas.” (Thomas & Glenny, 2002, citados por Armstrong, 2014, p. 13). No esforço de reconceptualização do conceito de inclusão, Ainscow (2009) reforça o papel dos valores inclusivos (participação, variedade de identidades, comunidade, colaboração, envolvimento ativo nas decisões) ,como base de todas as ações, planos, práticas e políticas e para a própria aprendizagem, valores que acarretam a tarefa da sua própria clarificação: “Isto significa que a inclusão só pode ser totalmente compreendida quando os seus valores fundamentais forem exaustivamente clarificados em contextos particulares”. (Ainscow, 2009, p.21).

Rodrigues (2000) também partilha da dificuldade de se exprimir este conceito. Para ele, a inclusão é a forma talvez mais razoável de proporcionar equidade educativa, mas isto ainda não está claro. Assim Rodrigues (2010) enfatiza as condições da inclusão e o progresso em direção à escola inclusiva, afirmando que o progresso em direção às escolas inclusivas abarca um amplo conjunto de condições que facultam que a imensa maioria dos alunos portadores de problemas graves de aprendizagem encontrem uma resposta educativa satisfatória nas escolas regulares. A construção da educação inclusiva é uma missão abrangente que ultrapassa em muito o esforço individual dos professores ou de uma comunidade educativa da escola. Segundo o mesmo autor, três níveis indissociáveis têm que estar presentes: o contexto político e social, o contexto do centro pedagógico e o contexto da aula. Não é nosso objetivo no presente estudo, aprofundar cada um deles, mas realçar o facto

de que, na construção de uma escola inclusiva os três têm de estar presentes, como o eixo de uma roda que integra, une todos os seus elementos, colocando-os em marcha.

Vários estudos comprovam a facilidade de desarticulação entre os diferentes níveis, a que se junta, por vezes a indefinição de papéis, revertendo os dois fatores no bloqueio dum caminho mais inclusivo em prejuízo das crianças e jovens. As lideranças, tema que aprofundaremos ao longo deste estudo, é uma das variáveis decisivas na dinâmica das organizações que, segundo o estilo que adote, pode fortalecer o alinhamento cultural dos intervenientes e contribuir para colmatar este tipo de dificuldades.

Sabemos, por experiência própria, que a construção da educação inclusiva não é tarefa fácil, que exige a convicção de um ideal e é, como já afirmámos, uma missão interminável, da ordem do inconcluso. Mas a própria natureza do homem e das instituições apela para uma contínua transcendência de si, com pena de o mesmo se esvair. A complexidade desta nova racionalidade não pode, portanto, refrear-nos, mas projetar-nos para a frente, para o lugar onde estiver o Homem, com os seus sonhos e utopias, com o que é e o que pode vir a ser: “O Homem é o que é pode ser”. (Fragata, Júlio, U.C.P- comunicação pessoal, Maio, 4, 1976). Não estamos a falar de utopia em puro sentido filosófico, como realidade nunca alcançável, mas daquela dinâmica que, ultrapassando barreiras, nos abre novos horizontes de humanização, superação e cultura. Trata-se de uma aprendizagem cotidiana. As conceções filosóficas, as leis e os regulamentos são marcos indispensáveis para a construção da educação e da cultura, mas têm um carácter mais externo, tocam a dimensão intelectual e proporcionam-lhe a luz requerida. Nós estamos convencidos de que existe um critério mais avançado, anterior e transversal a todos os outros, que enunciaria como critério da escola inclusiva: o amor enquanto acolhimento do outro e capacidade de dar a vida por ele.

Foi neste espírito de construção da própria pessoa, de toda e qualquer pessoa, e da sociedade, que Jerónimo Usera delineou o projeto educativo que desde o ano longínquo de 1864 guia e nutre os centros educativos Amor de Deus, em 18 países dos vários continentes. Um projeto educativo que alicerça os seus pressupostos pedagógicos no critério do Amor porque, segundo ele “ éste atrae com fuerza, pero sin violência” (Hermanas del Amor de Dios, 1992). Um objetivo geral guiava Jerónimo Usera: “actuar em favor de los hombres, sin excluir a nadie”, porque o amor verdadeiro é inclusivo. O princípio do Amor é capaz de superar todas as técnicas e as estratégias didáticas mais ousadas, até mesmo as dificuldades económicas. O amor, entendido como acolhimento do outro, espaço que se dá, tempo que se investe, compromisso que se assume, reconhecimento de valor e respeito pela diferença, sentido de interdependência, de complementaridade e de corresponsabilidade, corta as

distâncias, faz do distante e diferente, próximo e íntimo. Identificamo-nos com Jerónimo Usera, quando adota o amor como o principal critério da educação inclusiva: “ ... no destruyendo, sino reparando y perfeccionando; no rivalizando, sino hermanando...” (Usera, 1991, citado por Hermanas del Amor de Dios). Para Jerónimo Usera, o critério do amor é como que o útero, lugar da geração e preservação da vida e da sua dignidade.

Se, em qualquer centro pedagógico, o primeiro passo para empreender um projeto educativo inclusivo, deve passar pela clarificação dos valores-base, pela leitura da realidade presente, pelo estabelecimento de metas e definição de estratégias conducentes aos fins a alcançar, pela congregação de toda a comunidade educativa na mesma direção, na mesma cultura, este processo requer amassar utopia e realidade, fazendo desabrochar novos cenários geradores da alteridade que se persegue e que a própria utopia protagoniza. Previamente a tudo, devemos adotar uma atitude de aprendizes de caminhantes, no sentido das palavras de Morin (1996) citado por Carvalho e Peixoto (2000, p. 20): “ O ato de pensar situa-se sempre num desvio, numa marginalidade”. “Não conhecemos o caminho, mas sabemos que o caminho se faz andando. Não temos promessa, mas sabemos que o impossível se torna possível na mesma medida em que o possível se torna impossível”. (Morin n.d. citado por Carvalho & Peixoto, 2000, p. 118).

2. Quadro Conceptual

2.1. Traços de educação inclusiva

2.1.1. A missão, a visão e valores. Na sua mensagem para o dia mundial das Missões de 2018, o Papa Francisco começa por afirmar que a vida é uma missão: “ Todo o homem e mulher é uma missão, e esta é a razão pela qual se encontra a viver na terra.” (Papa Francisco, Outubro, 2018). O Papa prossegue o seu discurso interpelando sobre a necessidade de se refletir no facto de sermos missão e de esta ser a razão pela qual estamos nesta terra. Atualmente, o conceito de missão faz parte duma trilogia de qualquer empresa que se preza: “missão, visão e valores”. A missão explicita os porquês da sua fundação, a sua identidade, o fim para que existe, o que faz e para que destinatários; a visão está voltada para o futuro, para aquilo que a organização pretende e tem a ver com as metas e objetivos a atingir; os valores constituem os princípios éticos, o código de conduta dos colaboradores.

Falamos, com frequência, na missão de educar e salientamos que educar é mais do que uma profissão, que é uma missão. De que missão estamos, então, a falar? Qual a sua relação com o paradigma da educação inclusiva? Se a missão traduz a especificidade de uma organização, aquilo que mais a define e identifica, que a move no presente e a projeta para o futuro, para aquelas metas que almejamos atingir, estamos a dizer que a missão é a razão de ser da escola, o feixe das suas linhas básicas comuns e congregadoras que se transformam na bússola que norteia a ação de toda a comunidade. A missão é mapa, GPS, plano que situa e dá o sentido. É a explanação do que deve ser atuado, de forma ao mesmo tempo realista e sonhadora, sempre apontando para o futuro, conforme expressa de forma tão sublime Fernando Birri: “A utopia está no horizonte, Avança dez passos e ela afasta-se dois passos. Posso ir tão longe quanto quiser: Nunca lá chegarei. Para que serve então a utopia? Para isso mesmo: para que eu não deixe de caminhar.” (Birri, citado por Galeano, 1994). A missão gera, por assim dizer, a visão estratégica que irá levar à consecução da meta global duma organização. Representa um compromisso de todos os elementos da comunidade educativa.

A missão convoca todos os educadores na mesma direção e afere constantemente as práticas da escola projetando luz sobre todos os âmbitos: projetos, inquietudes, finanças, práticas pedagógicas, inovação, decisões e processos, avaliação e ideias, urgências de formação, modos de cooperação e arquitetura da organização curricular. Da missão se parte para a coordenação e delineamento de todos os projetos da escola tanto a curto como médio e longo prazo. Por ela se contrastam objetivos gerais e específicos. A missão é o relato, a narração do que não podemos desmemoriar, do prioritário, do fundamental para a escola, a missão deve estar escrita e se possível converter-se num lema. O Ideário das escolas “Amor de Deus consigna-o desta forma: “Educar é a nossa forma de Amar”.

A missão, embora escrita, não funciona de modo automático, requer animação contínua através da formação dos colaboradores para que fortalecidos por ela, ajam em consonância e unidade, operacionalizando-a e tornando-vida, dentro da visão e dos valores definidos. As lideranças jogam aqui um papel fundamental na medida em que são responsáveis pela fidelidade aos princípios identitários, neste caso, da organização escolar, aspeto que retomaremos neste estudo.

A missão, diria, é da ordem da inclusão. Todos nós apreciamos ser incluídos, valorizados, reconhecidos e com sentido de pertença. Não apenas agregados, inseridos, mas verdadeiros membros de um corpo. A missão dita o estilo de educação a concretizar na escola. Ela é o lastro da educação inclusiva, enquanto marca daquele feixe de rasgos e fortalezas que direcionam e convocam para uma unidade no atuar, para a coesão na forma de

ser e estar. A missão deve polarizar toda ação educativa, sendo ao mesmo tempo ponto de partida e de chegada, um foco de convergência e plataforma de expansão. A missão dá-nos uma originalidade e um modo único de ser.

Saber quem somos, para onde vamos, a quem nos dedicamos, que metas alcançar, como as atingir, exige contar com fortalezas e obstáculos a derrubar, ser criativos na estratégia por forma a atingir rankings integrados, de valorização académica e de acolhimento, e respostas formativas diferenciadas segundo as necessidades de cada aluno. A missão leva-nos a acreditar no nosso património educativo, no que transportamos como valores em que acreditamos e queremos oferecer aos alunos a oferecer aos alunos, enquanto pares, às famílias e à sociedade. A missão Amor de Deus Estar vocaciona-nos a ser uma “escola-resposta” uma “escola-pão”. (Escuela Amor de Dios, Ideário e Caracter Proprio, Hermanas del Amor de Dios Madrid, 1992, p.7. A soberania da missão reside na iluminação que nos dá para o discernimento das práticas em ordem a uma educação de qualidade. Uma educação de qualidade é antes de tudo uma educação inclusiva que convoca constantemente à *refontalização* nos ideais originários, que permitem o prosseguir de um caminho de dignificação da pessoa.

Se quisermos ser honrados com a realidade reconheceremos que, quer enquanto profissionais, quer como pessoas, carecemos de constantes chamadas a *refontalizar-nos* na missão e nos valores que nos identificam, que nos habilitam a idealizar e a efetuar novos voos de superação e a percorrer novos mapeamentos de humanidade, aquela humanidade que a escola está chamada a construir:

Uma autêntica educação escolar exige, assim, uma radicalização na verdade do homem, isto é no respeito integral pela sua origem e pelo seu destino transcendente e pela defesa da sua dignidade inalienável e inviolável ao longo do percurso do seu desenvolvimento desde a sua conceção. (Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa, 2008, p. 5).

A missão enraíza o projeto axiológico da escola, o seu projeto cultural e antropológico, o seu fundamento e alicerça a razão da sua criação. Ela é a força propulsora que põe em marcha o projeto educativo que dela decorre. A missão une e reúne, remete sempre para o ideal, ajuda a evitar a imobilização no económico, a acantonar-se na rotina, confere identidade e configura a unidade da resposta educativa. Forja uma mesma linguagem cultural, um estilo atitudinal e de relacionamento, um estilo de comunicação e de

corresponsabilidade com a família e com a sociedade. A missão é construída pela comunidade educativa e esta é construída pela missão. A missão é sustentada pela comunidade educativa e esta sustenta a missão. A comunidade esbata os interesses de caráter individualista e competitivista e remete para a comunitariedade e para comunhão. A missão, assim entendida, sem preocupação das transações comerciais e dos apoios no poder, é o coração da educação inclusiva.

2.1.2. A escola - uma escrita a muitas mãos pelo primado da Pessoa.

“Ensina-me como se chega a esse país que está para além das palavras e dos nomes.

Impõe-se que me guies. Que despertes e movas o coração.

Robustece a minha vontade.

Preciso das tuas mãos taumaturgas.

Preciso de ti para mim.”

(Tomás Merton – in Diálogos no Silêncio - adaptado)

Este pequeno poema remete-nos de imediato para a centralidade da pessoa, criança ou jovem, para a sua “indigência” e para as suas infinitas potencialidades de abertura à construção de si mesma na verdade e na afetividade. O primeiro ato educativo de qualquer educador deve ser um ato de contemplação do ser maravilhoso que está diante de si, esse horizonte infinito e aberto à vida e à construção do seu percurso pessoal e societário, através das diferentes mediações que lhe são oferecidas. Depois da família, a escola é, sem sombra dúvida, a instituição de maior impacto no elevar de tal construção. Quantas vezes, inadvertidamente, cerceamos estes tempos-espacos de acolhimento, devido a constrangimentos provenientes do sistema educativo, ou de ordem financeira, ou, ainda, devido ao modo como é realizada a gestão e exercidas as lideranças. Isto, para não falar do fator desânimo que muitas vezes recai sobre os educadores devido, em muitos casos, aos baixos salários que auferem e à falta de incentivos. Outras vezes, porque estamos dominados pela rotina e pouco despertos para a verdadeira vida ou perdemos de vista que o aluno é anterior à escola, que tem o primado dos primados e que a existência da escola se deve à natureza da pessoa enquanto ser vocacionada para se desenvolver na sua integralidade.

Talvez nunca como hoje houve tão profunda consciência da dignidade da pessoa e, simultaneamente, tanta dificuldade em respeitar essa dignidade e fazê-la crescer. Numa perspectiva educacional são inúmeras as leis nacionais e internacionais, as conferências, os simpósios, os congressos laicos e religiosos e as jornadas, com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades face à educação, a atenção e o respeito pela diferença, a preocupação pela justiça e pela equidade. Tudo parece estar a postos para se alcançar a máxima eficácia vislumbrada e desejada. E, no entanto, em muitas situações, o primado da pessoa continua a ser posto em causa, devido a educação é espartilhada, fragmentada, descurando dimensões importantes para um percurso humano digno e dignificante, com sentido, e feliz. Entre muitas lacunas do atual estado da educação, saliento a dimensão transcendente que é constitutiva do ser humano, enquanto ser chamado à vida e a uma missão que há de descobrir e que muitas vezes é escamoteada.

Num dos seus grandes textos intitulado “Educar e antecipar futuros”, Antunes (2018, p. 238) cita Comte (n.d.), a respeito da seguinte trilogia: “saber para prever para poder”. Segundo Antunes, uma outra trilogia é chamada a suceder-lhe: “formar para imaginar para edificar.” (Antunes, 2018, p.218) e propõe como chave de leitura desta nova trilogia o termo edificar.

Edificar, no sentido material da palavra, com o entusiasmo, a inventividade e a energia com que o faziam os grandes construtores dos séculos criativos da história, e edificar, no sentido espiritual da fraternidade positiva, da constante disponibilidade a aceitar aquilo que parece melhor, da vontade de superar os obstáculos maiores que pesem sobre a condição humana: o egoísmo, a *vis fruendi*, imediata e sem retenção, a recusa do esforço necessário... (Antunes, 2018, p. 238).

Antunes (2018) anteviu muito do que atualmente traz a pessoa ferida, desnordeada, oprimida, referindo concretamente entre outros fatores, a acumulação de informação como algo que reclama imperiosamente mais formação: “Hoje porém, esse mesmo acumular da informação em níveis prodigiosamente agigantados torna a necessidade da formação proporcionalmente mais imperiosa.” (Antunes, 2018, p. 239).

Sem preterir as ciências da natureza, Antunes (2018) concede a primazia às ciências do homem como forma de atingir uma existência “integral, menos dividida, menos tensa, menos fragmentária, menos isolada, uma existência em que o racional e o irracional, o interior e o exterior, o pessoal e o comunitário, o emocional e o intelectual logrem ter o seu

lugar, sem mutilações clamorosas, sem hipertrofias desequilibrastes, sem nostalgias que não pagam e sem esperanças que não se cumpram.” (Antunes, 2018, p. 241).

Para Antunes (2018) o problema básico é um problema de educação, uma crise de valores. Por isso, enuncia como primeira característica da educação “atual” a necessidade de predomínio das ciências humanas sobre as ciências da natureza.

No momento conclusivo do Congresso Mundial da Escola Católica, subordinado ao tema “Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova” (2015, Novembro 18-21), o Papa Francisco sublinhou em primeiro lugar o valor integral da educação. Citando um grande pensador, afirmou que “Educar é introduzir na totalidade da verdade” (Papa Francisco, 2015, Novembro). Assim sendo, continua, “não se pode falar em *educação católica* sem falar de humanidade” (Papa Francisco, 2015, Novembro). Para Francisco (2015, Novembro), a maior crise da educação, na perspectiva cristã, é este fechamento à transcendência, pois “Nenhum tipo de fechamento beneficia a educação.” Mas Francisco (2015, Novembro) sublinha outros desafios pertinentes: a rutura do pacto educativo entre a família e a escola, entre a família e o estado, dando lugar a “uma educação demasiado seletiva e elitista”, o que urge rasgar estradas novas.

O Papa Francisco (2015, Novembro) fala de uma educação de emergência com várias frentes: a educação informal que rompa o esquema tecnicista e intelectualista e a linguagem da mente (linguagem do coração) e se abra a novos modelos, à arte e ao desporto. Segundo Francisco (2015, Novembro), a educação deve mover-se em três caminhos: ensinar a pensar, ajudar a ouvir bem e acompanhar no fazer“. A educação torna-se *inclusiva* porque todos têm lugar; *inclusiva* também humanamente: “A verdadeira escola deve ensinar conceitos, hábitos e valores” e “Um educador que não sabe arriscar não serve para educar”, ou seja, ensinar a caminhar, “conceção de vida em ação” (Francisco, 2015, Novembro).

Dalai Lama (2004, p.67) manifesta a sua convicção de que o progresso ou declínio da humanidade depende em grande parte dos educadores e dos professores que têm uma pesada responsabilidade:

Se forem professores, façam o esforço de não só transmitirem um saber, mas também de despertarem o espírito dos vossos alunos para as suas qualidades humanas fundamentais, tais como a bondade, a compaixão, a capacidade de perdoar ou o espírito de bom entendimento...Devem ensina-los a não olharem para as coisas com vistas curtas; a não pensarem unicamente neles, na *sua* comunidade, no *seu* país, na *sua* raça; ...Sensibilizem-nos para a responsabilidade universal,

mostrem-lhes que nada do que fazemos é anódino, que tudo tem influência no resto do mundo. Não se contentem com palavras, deem o exemplo.

Segundo Lama (2004, p.32-33), o progresso é desejável e necessário, mas deve ser acompanhado pelo desenvolvimento dos valores morais para que não se imponha de qualquer maneira e a tarefa do seu desenvolvimento conjunto, cabe-nos a nós todos, fazê-la: “Temos o dever, todos nós, seres humanos, de realizar estas duas tarefas em conjunto. Essa é a chave do futuro. Uma sociedade em que o desenvolvimento material e o progresso do espírito coexistam é a sociedade que pode tornar-se realmente feliz”.

2.1.3. A Liderança como dinamismo da educação inclusiva.

A liderança e a melhoria educativa sustentável preservam e desenvolvem a aprendizagem profunda de todos, uma aprendizagem que se dissemina e que perdura. (Harvgreaves & Fink, 2007, p.31.)

Assumindo a liderança como uma variável vital na vida das organizações e, muito concretamente, nas organizações escolares, aprofundaremos este vetor não em toda a sua complexidade, por não ser este o nosso objetivo, mas no sentido de fazer ressaltar o seu papel potenciador duma práxis educativa inclusiva, onde todos se sintam irmanados e empurrados para o entusiasmo, afastando-se, assim, das emoções tóxicas corrosivas da vida das organizações

Ninguém tem dúvida de que os líderes desempenham um papel emocional primordial, guiando as emoções dos seus grupos. Antes o líder tinha que legitimar a sua liderança pelo conhecimento: carpinteiro, aprendiz de carpinteiro. Com a revolução industrial o paradigma alterou-se. Como forma de resolver os limites do poder do chefe face ao controle do trabalho dos seus subordinados, “preconiza que expertos definam e implementem métodos rigorosos de trabalho, de modo a poder-se substituir as ordens pelas regras, pela *standardização* dos processos”. (Rocha, 1998, p.49).

A liderança pode assumir muitos estilos, embora uns se revelem mais eficazes do que outros e promovam mais os resultados ambicionados e o bom gosto de quem faz as coisas.

Alves (1999) referindo-se à liderança, expressa partilhar do reconhecimento geral de que a liderança é uma variável importante no funcionamento das organizações escolares, um

fator-chave para o seu bom funcionamento. Nesta perspectiva, afirma que “uma administração eficaz exige, nos seus vários níveis, uma liderança atenta à dimensão moral da educação, à natureza social e interpessoal das práticas educativas, à dimensão instrucional, à natureza política da educação” (Carvalho, Alves, & Sarmento, (1999) Na esteira de Greenfield (1995) acentua que o fator mais importante que pode operar o consentimento e a livre adesão dos professores tem a ver com “as qualidades que os outros reconhecem no líder” que se traduzem na capacidade de identificar e resolver problemas, na compreensão empática, na autenticidade, na capacidade de escuta e de clarificação de expectativas, na ética da responsabilidade e do compromisso, na disponibilidade para a partilha de poderes, na capacidade de relação interpessoal.

Para Hampton (1983) citado por Rocha (1998, p. 91), a liderança é um processo capaz de persuadir um grupo de pessoas, levando-as a assumir e realizar determinados objetivos, ou seja: “processo interpessoal pelo qual os gerentes tentam influenciar os empregados a realizarem objetivos de trabalho estabelecidos” e, ainda, o “processo de contactar com os subordinados”(…) “a fim de influencia-los na realização do trabalho”.

Investigações recentes neste campo procuram analisar o papel da inteligência emocional e dos circuitos cerebrais na liderança, introduzindo novos conceitos como os de “Liderança Primal”, “ressonância” e “dissonância”. Este tipo de liderança baseia-se nas competências da inteligência emocional e na sua relação com o sucesso das organizações. A organização progredirá tanto mais, quanto mais o líder se mostrar mais entusiasta, inspirado e cheio de energia, conduzindo as emoções de forma positiva e alavancando o melhor das pessoas. Temos, assim, o efeito “*ressonância*”. Quando um gestor encaminha as emoções de modo negativo, estas geram a dissonância:

Quando os líderes encaminham as emoções de forma positiva...conseguem o melhor das pessoas. A este feito chamamos ressonância. Quando encaminham as emoções numa direção negativa...os líderes geram a dissonância, minam as bases emocionais que deixam as pessoas brilhar. As organizações podem murchar ou podem florescer, dependendo da eficácia dos líderes nesta dimensão emocional primal (Goleman, Boyatzis, & Mackee, 2011, p.25).

Não devemos confundir liderança com gestão (direção) embora estejam intrinsecamente unidas. A gestão é decisiva enquanto tem um papel insubstituível na definição do que as pessoas têm que fazer. Muitas vezes a baixa produtividade decorre da

falta de clareza na definição de funções das pessoas, da falta de orientação e acompanhamento e por não se explicitar o devido reconhecimento e oferecer o estímulo necessário.

Segundo Selznick, (n.d.) citado por Rocha (1998, p.95), as funções principais da liderança enquadram-se em quatro categorias:

- a) a definição da missão e papel institucionais/organizacionais;
- b) a incorporação institucional do objetivo, que envolve a inclusão da política na estrutura ou a decisão sobre os meios para atingir os fins desejados;
- c) a defesa da integridade da organização;
- d) a resolução do conflito interno.

A liderança está intrinsecamente ligada à missão, à visão, aos valores e à estratégia duma instituição. Sem uma liderança eficaz estas variáveis que, sendo diferentes, se requerem mutuamente à hora de operacionalizar as metas estabelecidas, os gestores-diretores dificilmente alcançarão os objetivos propostos.

Mas bastará um bom gestor para que uma escola tenha qualidade e no âmbito da qualidade, uma práxis educativa inclusiva?

- Bastará uma boa definição de missão, uma boa visão, sem definição de uma boa estratégia para que a escola atinja os seus fins?
- Qual ou quais os tipos de liderança mais facilitadores da real participação de todos e mais produtivos e promotores da aprendizagem organizacional?
- Os contextos são mutáveis. Que valor se lhes atribui?
- Que participação queremos dar?
- A liderança eficaz implica muito esforço, é trabalho árduo e envolve muita entrega.

Segundo Greenfield (1995), o trabalho do administrador escolar implica uma ampla comunicação face a face, é reativo, imediato e orientado para a ação, enfrenta problemas imprevisíveis, as decisões são frequentemente tomadas sem a adequada/ e ou completa informação; acresce ainda que o trabalho é marcado pelas frequentes interrupções, pela multiplicidade de intervenientes nos processos de resolução de problemas e pela pressão para a manutenção das rotinas dada a ambiguidade e a incerteza dos contextos.

É sobre o contexto que agora nos vamos debruçar. A liderança implica sempre um contexto. Daí a trilogia usada por alguns *leaders*, “pense novo, pense fresco, pense com a cabeça aberta”, ou pense fora da caixa. Fazer as coisas em cada situação, dando o melhor de nós, assumindo a responsabilidade sempre.

Liderar é a capacidade de obter resultados através dos outros. Isto faz a diferença. O objetivo tem a ver com resultado, com o produto final, isto é, que ele seja otimizado:

Liderança é um conjunto de processos que cria organizações desde a raiz ou as adapta a circunstâncias significativamente novas. A liderança define o que o futuro deve ser, alinha as pessoas com essa visão e inspira-as para fazerem com que ela se concretize apesar dos obstáculos (Kotter, 2017, p. 40).

Mas a liderança não tem a ver apenas com o *output*, pois também estão em jogo os meus graus de liberdade. Isto começa no respeito com a cultura da organização, com o modo como se fazem as coisas “cá” “*here*”. A liderança não é alheia à cultura (implica a vivência dos valores que são tanto mais ricos quanto mais forem os valores das pessoas). Qualquer liderança só é exercível em alinhamento culturalmente assente em valores que se vivam e sejam comuns às pessoas. Os valores enquadram-se nos fundamentos intangíveis de uma organização, correspondem às suas preferências, ao idealmente desejável, à filosofia que a que mobiliza.

A boa liderança passa pelo apreço individualizado, pela escuta, pelo verdadeiro interesse manifestado com cada pessoa, pela atenção à sua situação pessoal, ao modo como desenvolve a sua função, oferecendo feedback, mostrando que se conta com as pessoas, que o seu contributo é valorizado, que são importantes, fazendo convergir os esforços em prol da missão da escola. Os alicerces de uma liderança eficaz consistem em pensar na missão da instituição, defini-la de forma clara e visível, estabelecer objetivos, determinar prioridades, de tal maneira, que o que faz seja compatível com a missão e com os objetivos (Drucker, 1993), e (Bennins, 2000, p.87), afirma: “os líderes devem criar uma visão consistente (...) e devem converter essa visão em realidade.” O bom líder coopera com os colaboradores fortes, mostra não saber tudo e não tem medo de partilhar os poderes. “Os líderes (...) levam as pessoas a sentir que estão no coração dos eventos, não na periferia” (Bennins, 2000, p.85).

Como dizíamos, a liderança tem sempre a ver com as circunstâncias. Cada situação terá características diferentes, exigindo a recolocação das sinergias e o afinamento da direção. Acompanhando a experiência do Papa Francisco, poderemos dizer: “As circunstâncias fazendo a liderança e a (liderança) fazendo as circunstâncias” (Papa Francisco citado por Rego & Cunha, 2015, p. 61).

A forma de exercer a liderança vai-se alterando conforme o contexto. Qualquer metamorfose não se dá apenas a partir da origem interna, pois o contexto tem muita força. A liderança tem de se adequar. Liderar pressupõe pessoas, gerir, disciplinar, chefiar, potenciar,

orientar, desafiar, animar e dirigir. As distinções e a postura dogmática são más conselheiras. O líder vai-se metamorfoseando, discernindo interiormente os seus comportamentos, refletindo sobre as questões que vão aflorando e encontrando as respostas para cada situação. Temos um exemplo recente e pertinente no Papa Francisco que constatando a emergência da mudança, não segue o modelo intelectualizado de Ratzinger e dá lugar a um modelo de ação mais compaginável com as realidades concretas dos povos. Segundo Rego e Cunha (2015), parece ser esta capacidade de dialogar com a realidade e com os outros, de sair do “autorreferencialismo”, uma das razões explicativas da metamorfose de Bergoglio, que o terá levado de uma liderança combinatória enquanto bispo, a uma liderança transformacional.

A estratégia torna os ventos favoráveis ao atingir dos objetivos. A estratégia não tem de ser definida apenas pelo líder. O líder não tem de fazer tudo. O velho paradigma do líder pessoal, com capacidades inatas, um super-homem, único guia da organização e a quem todos devem acatar, um carismático, já não se coaduna com os desafios vividos pelas instituições, mormente no que toca à instituição escolar. O líder tem de trabalhar para promover a sua adequação. A relação entre a liderança e a estratégia é íntima para que se possam atingir os objetivos gerais:

Os líderes visionários ajudam as pessoas a ver como é que o seu trabalho se insere num quadro global, transmitindo-lhes a ideia de que o que estão a fazer é importante e as razões dessa importância. São líderes que maximizam a adesão aos objetivos gerais e à estratégia da organização (Goleman et al., 2011, pp. 79-80).

Bolívar defende uma liderança pedagógica, definindo-a como segue: “Entendemos por liderança, a forma de determinar uma direção (objetivos, projeto, visão) e exercer influência. Quando estes esforços são dirigidos para a melhoria das aprendizagens dos alunos, falamos de liderança pedagógica ou educativa” (Bolívar, 2014, p.48).

Na medida em que a liderança se centra na aprendizagem de todos os intervenientes (alunos, professores e da própria escola como organização), podemos falar de uma liderança partilhada, enquanto “qualidade emergente de um grupo ou de redes de indivíduos que integram a organização” (Bolívar, 2014, p.73). Isto não apenas como delegação de responsabilidades, mas no sentido de alavancar a possibilidade a cada professor, a cada

pessoa e a cada processo, as condições para exercer a sua capacidade de influenciar positivamente a melhoria.

Organização. Como se referiu acima, a liderança para funcionar tem que alavancar resultados e estes constroem-se com um esforço conjunto. Devemos perguntar-nos: em que posição estamos e como potenciamos o trabalho dos outros? O objetivo não é fazer brilhar o mestre, ver-se a si próprio como um privilegiado, mas levar as pessoas a atingir os seus máximos. E isto consegue-se, manifestando consideração por cada pessoa e pelas suas aptidões e opiniões. O líder deve possuir um conhecimento individualizado de cada um e das suas necessidades, manifestar proximidade e empatia. Esta valorização leva a pessoa a sentir-se importante e a envolver-se de modo mais comprometido. Aqui, aludimos à primordial importância da tarefa primal dos líderes que continua a ser fundamental, embora nem sempre visível:

Se as emoções das pessoas forem empurradas para o entusiasmo, o desempenho pode melhorar muito; se as pessoas forem encaminhadas para o rancor e para a ansiedade, ficam desorientadas e paralisadas. Quando os líderes encaminham as emoções de forma positiva (...) conseguem o melhor das pessoas. A este efeito, chamamos ressonância. (Goleman et al., 2011, p. 25)

Se o encaminhamento das emoções for numa direção negativa, minando as bases emocionais, impedindo que as pessoas brilhem, os líderes causam dissonância.

Liderança/versus resultados. A liderança é, portanto, um poder de potenciar, lê-se no que for feito e no que não seria se não houvesse esforço. Os professores têm um enorme poder de potenciar, uma enorme capacidade de influenciar, porque dispõem da matéria-prima a mudar, a vida para ser potenciada. Os líderes devem ser o motor, desde que alinhados com a estratégia que assente na cultura duma organização. Devem medir os resultados em função dos objetivos definidos.

Às vezes, surge a frustração com os resultados. Mas estes têm de se medir em função do concreto. Quando se trata de educação inclusiva (e sempre) a motivação tem de centrar-se no concreto, no esforço realizado e não nos resultados. Por vezes confunde-se uma boa liderança com resultados ou o protagonismo dos líderes. Liderar é cada vez menos ser protagonista, o centro não somos nós, é o resultado. Devemos cuidar o autoconhecimento e criar os nossos próprios mecanismos de “distanciação”.

A liderança deve estar distribuída por todos os que tomam parte no processo de ensino aprendizagem dos alunos e não confinada a uma posição formal hierárquica, única fonte de todas as diretrizes.

A liderança que se mantém centrada na aprendizagem e que perdura ao longo do tempo é uma liderança distribuída que se alarga a toda a escola ou a todo o sistema educativo, que constitui uma responsabilidade genuinamente partilhada e que é conquistada, tanto quanto concedida. (Hargreaves & Fink, 2007, p. 147).

É como que dizer que a liderança faz parte do ser da própria instituição, da sua identidade. Está na sua espinha dorsal. Temos que definir que tipo de escola quer ser! E aqui reside o dilema: captar os melhores ou acolher quem vem? Uma escola de elites – captar alunos com mais potencial, foco nos *rankings*, formar doutores, ou proporcionar o máximo de transformação possível acolhendo quem vem? Enquanto direção de escola temos de saber o que queremos, que tipo de marca, de transformações individuais ou coletivas queremos operar. Independentemente das leituras que são sempre coletivas. Temos de ser avaliadores da liderança que fazemos. O líder tem de fazer algo que promove o resultado e ver que mais poderia ter feito.

Assim, temos de promover processos de reflexão e de definição de estratégias para, ao confrontarmo-nos com os resultados, sabermos avaliar e potenciarmos a possibilidade de os alunos obterem bons resultados para entrar na universidade.

O sistema de incentivos é excelente para modificar comportamentos. Temos consciência de que o mundo está a mudar, mas nem sempre atuamos em correspondência. Urge refletir sobre nós. Como estamos a atuar. Que potenciamos para preparar os nossos alunos para a vida longa?

Caraterísticas de uma liderança em mudança. Um líder tem de perceber as variáveis que podemos influenciar. A pedra no caminho pode ser a razão única para conseguir os nossos objetivos. Quantas vezes queremos retirar as pedras do caminho, quando afinal eram as providenciais? Temos de saber que guerras querem combater. Não podemos ficar nas desculpas, temos de manter a ação e conseguir os objetivos. As pedras que, aparentemente, são de desconforto, são a possibilidade de antecipar a realização.

Concluindo - o que nunca pode faltar num bom líder:

- Definir o caminho, a visão e ser consistente. Fazer com que percebam para onde o líder vai. “Os líderes precisam de impor-se a si mesmos a congruência entre os factos e as palavras, entre a conduta e os valores. A isto chama-se integridade pessoal”. (Drucker, 1993, p.123). Se são pouco exigentes, se fazem apenas o costume...
- Escutar. As equipas querem ser ouvidas, ter opinião, saber o que é pretendido e qual o argumento.
- Promover a fixação, definição dos objetivos que queremos atingir. Se os objetivos forem considerados inatingíveis desmobilizam, mas se vierem deles.... Os objetivos têm de ser claros, coerentes e compatíveis entre si. Se tudo correr bem, somos dispensáveis.
- Priorizar e acompanhar todas as atividades da escola e tornar partícipes todos os intervenientes da escola na sua própria liderança, numa liderança partilhada e participada, na qual as pessoas sintam que contam e que se conta com o seu próprio potencial de líderes
- Focalizar a liderança na aprendizagem dos alunos, dos professores e da própria escola.
- O líder é aquele que, pela sua integridade, exemplaridade e consistência, cultiva o sentido de pertença ao mesmo corpo, promove a complementaridade na diversidade, que reconhece não saber tudo, que encara a sua autoridade como limitada e, por isso, valoriza as lideranças intermédias, delegando responsabilidades e conjugando o exercício da liderança com a aprendizagem, por forma a garantir a consistência dos processos e a concretização dos objetivos traçados.

Uma liderança educada, é aquela cuja essência é a autonomia, enquanto capacidade de viver uma solidão habitada.

A liderança educada é a que está em autonomia como capacidade para estar só e em tranquilidade reflexiva, que é bem-estar compatível com o mais profundo da sua vida interior, os seus segredos e medos (...) Sem esta capacidade parece ser difícil termos salas de aula ou equipas de trabalho com ambiente favorável ao bem-estar e autonomia dos liderados. (Pereira, 2017, p. 327)

Para além das muitas qualidades inumeradas antes, “o líder educado (...) deve saber-se enquadrar a três grandes níveis: o universal, o social e o pessoal.” (Pereira, 2017, p.327). O autor explicita que, em termos universais, o líder deve ser capaz de maravilhar-se com a incomensurabilidade do planeta Terra. Por sua vez, a nível social, deve perceber a evolução da antropologia, a invenção da cidade, a cooperação e a complementaridade que devem existir. Por fim, ao nível pessoal, deve perceber a fragilidade e finitude humana e a inelutabilidade da interdependência face aos jogos de poder.

Reprovando o elitismo agressivo ou elitocracia, Pereira (2017), propõe os conceitos de educação e de pessoa como a essência da liderança correta, enquanto fomentadora de bem-estar, mais amorosa, por ser mais humana.

“Não é o grito, mas o voo do pato selvagem que leva o bando a voar e a segui-lo.”

(Proverbio Chinês)

2.1.4. O Compromisso educativo dos professores – um desafio à corresponsabilidade

Lo que queremos es ver al niño tras del conocimiento,
e no el conocimiento tras del niño.

George Bernard Shaw

Como já afirmámos, o professor tem uma enorme capacidade de influência sobre os alunos, a matéria-prima sobre a qual exerce a sua ação e de onde lhe advém, por essa razão, uma enorme responsabilidade, quer quanto ao seu presente, quer quanto ao seu futuro. Este, sabe que implicação e motivação são o que mais promove nos alunos o gosto por uma boa aprendizagem e, que, estes são o foco da sua ação e paixão. Esta cumplicidade traduz-se muitas vezes em pactos educativos, negociações, alianças mútuas e compromissantes que levam o aluno à confiança em si mesmo, a sentir-se o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e educativo. De entre todos os intervenientes no processo educativo, uma escrita a muitas mãos, o professor é a pessoa que lhe está mais próxima, no coração do ato educativo. Muito mudou na sociedade atual. Também mudou a perspetiva da motivação dos alunos que tradicionalmente era operada maioritariamente pela negativa. Hoje, as próprias

ciências defendem um novo enfoque na motivação dos alunos que deve levá-los a aprender através da sua própria paixão, de uma motivação intrínseca, uma ação dirigida não apenas ao intelecto, mas ao nível das emoções. O professor é aquele que faz catapultar capacidades inéditas e desconhecidas. Referindo-se aos líderes de comunidades, Alves R. (2010) citando o professor José Pacheco da escola da Ponte sublinha: “ O segredo de uma escola é muito simples: é preciso que todos estejam apaixonados pelo projeto. É preciso que todos sonhem o mesmo sonho. Havendo isso, fica fácil resolver o resto...” (Alves R., 2010, p.143). E Alves R. (2010, p. 143) continua: “ Toda a diretora ou diretor de escola devia entender isso: sua tarefa fundamental não cuidar do património e fazer relatórios...Sua tarefa é abrir um espaço para os sonhos, pastorear os sonhos, como se fossem ovelhas...”.

A missão do professor sempre assumiu grande respeitabilidade, dignidade e autoridade. Na sociedade atual marcada pelo paradigma da ciência e da técnica (cuja natureza é não parar), uma sociedade em permanente mudança e cheia de perplexidades, onde uma espécie de ganância, de poder, de domínio, nos subjuga, podemos perguntar - como utilizar as próprias técnicas? Que condições há para educar, para ensinar? Vive-se menos em família e, por vezes, não se sabe como educar. Nestas circunstâncias, o papel do professor reveste-se de maior complexidade, experimenta inúmeros desafios, sendo uma dos mais prementes a formação e desenvolvimento profissional. Como renovar o pacto educativo com as famílias? Parafraseando Lama (2004) a família não se pode demitir das suas responsabilidades, pelo contrário tem um papel principal na construção duma sociedade feliz. A ela cabe assegurar o crescimento das crianças num ambiente de paz, de verdadeira abertura e de crescimento das qualidades humanas fundamentais, que lhes permitam experienciar uma conduta nobre a dotar o espírito de interajuda e a implicar-se naquilo que as rodeia.

Retomando a questão dos professores, constatamos que nem sempre são bem tratados. Vemos, hoje, profissionais docentes desconsiderados, em muitos casos, mal pagos, com tempos suplementares acrescidos e, quantas vezes, desmoralizados:

A qualidade da relação entre as crianças e o professor é de suma importância (...).Os professores estão no coração da revolução da educação. Outrora considerados como sábios, respeitados líderes comunitários, que transmitiam a tocha do saber à geração seguinte, o declínio e a desmoralização da sua condição é um fenómeno mundial (UNICEF, 1999, p.39).

Sejamos honrados: por vezes o profissionalismo de alguns, também deixa a desejar e a sua coerência de vida não convence. O verdadeiro professor é um apaixonado pela sua profissão/vocação, pelos seus alunos e vive o seu trabalho como missão.

Múltiplos organismos internacionais referem a importância da função primordial dos professores no processo de ensino aprendizagem e no sucesso das reformas e inovações: “A grande força dos professores reside no exemplo que dão.” (Delors, 1996, p. 150). A exemplaridade e a coerência não são valores do passado, são forças intemporais e aquelas que mais podem impactar e convencer os alunos e membros duma organização. Neste mesmo sentido, sinto-me interpelada a registar um pensamento de Jerónimo Usera, Fundador das Irmãs do Amor de Deus e mentor das suas escolas, que já em 1864, ao enunciar os pressupostos pedagógicos que deviam orientar os seus professores, afirmou: “ O melhor livro é o professor”.

Ao falar do perfil pedagógico do docente de apoio educativo, Carvalho e Peixoto (2000, p.104), focam-se em Paulo Freire, citando: “não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. (...) Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”.

No Relatório de Delors (1996, p.146) lê-se: “A importância do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI”. E, num estudo da OCDE acerca do futuro da escola, afirma-se.” A qualidade da aprendizagem e o sucesso das reformas e das inovações dependem, de modo crucial, dos professores.” (OCDE & UNESCO, 2001, p.73).

Uma comunidade educativa que se guia por princípios inclusivos, que visa ser uma escola de qualidade, aposta na formação dos professores e não se fica pela remoção dos obstáculos físicos e criação de condições arquitetónicas adequadas, mas tem consciência de que a assunção do progresso de todos os alunos depende da responsabilidade e corresponsabilidade entre todos os professores e demais educadores.

Se queremos uma escola em mudança e apta para trabalhar o currículo de forma criativa e transformante, a formação e o desenvolvimento profissional dos professores é um fator primordial e um compromisso permanente. “ Uma das missões essenciais da formação dos professores, tanto inicial como contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que deles espera a sociedade, a fim de que possam, depois, cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidade. (Delors, 1996, p.168).

Se queremos um centro pedagógico a funcionar com eficácia, a trabalhar o currículo de forma criativa e transformadora, atendendo à diversidade dos alunos, o desenvolvimento profissional dos professores deve estar sempre na ordem do dia. Esta necessidade torna-se a primeira prioridade, pois o avançar numa perspetiva de escola inclusiva, exige um caminho coletivo:

É muito difícil avançar para uma perspetiva de escola inclusiva sem que todos os professores, e não só os professores especializados em educação especial, desenvolvam uma competência suficiente para ensinar todos os alunos. Acresce que a formação mantém uma relação estreita com as atitudes ante a diversidade dos alunos. O professor que se sente pouco competente para facilitar a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais, terá tendência para desenvolver atitudes negativas que se traduzem numa menor interação e uma menor atenção a estes alunos. (Rodrigues, 2001, p.103).

A urgência da formação e qualificação dos professores está bem assinalada no Relatório de Delors (1996, p. 155):

Uma das finalidades essenciais da formação dos professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades.

Há, neste texto, uma clara alusão a uma formação e educação integral que valorize todas dimensões da pessoa e forme cidadãos capazes de exercer a sua responsabilidade cívica. Mas, tal formação, depende de professores bem formados, capazes de passar, com o seu saber e exemplo, esta qualidade educativa. Na encruzilhada histórica atual e neste mesmo sentido, partilhamos da posição de Cabral (1999), que defende que é necessária grande voluntariedade e paixão para compreender a condição do professor e o exercício da sua missão: “se o ato de educar é a tentativa sempre renovada de encontro com o sentido da vida; (...) não vejo possibilidades de cumprirmos a missão sem rasgos de voluntariedade, inseridos num contexto afetivo de grande inquietude”. (Cabral, 1999, p. 63).

A missão do professor ultrapassa e está muito para além da competência técnico-profissional que, sendo decisiva, não dispensa o verdadeiro interesse e apaixonamento pela pessoa que tem diante de si, por aquilo que ela é e pelo que pode vir a ser, exigindo a leitura do seu interior, das suas emoções, da sua boa ou má integração no seio da turma. Trata-se de

“cuidar” e cuidar com paixão, não catalogando e sempre estimulando através de questionamentos demonstrativos de um genuíno interesse pelo outro.

Nesta linha de compromisso, de responsabilidade e corresponsabilidade, de cuidado e implicação emocional, afirma Bolívar (2014, p. 236):

Ser um professor apaixonado, que ama ao seu trabalho é (...) algo especial que forma um bom educador. (...) O compromisso e a determinação apaixonada na prática dos valores, propósitos morais e crenças que atribuem significado e energia à vida e que contribui para a realização pessoal e profissional.

Recorrendo ao conceito de “reculturar”, Bolívar (2014) propõe uma formação que advenha da partilha das experiências e das boas práticas, por parte dos professores e da reflexão sobre as mesmas, uma reflexão capaz de convocar e construir o próprio conhecimento que irá reverter para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos. Este modo de reculturar ou refundar a educação fará emergir uma Comunidade Profissional de Aprendizagem, cujas marcas serão:

- Conjunto de valores e visões construídas e divididas em tornos dos objetivos da escola e focalizadas na aprendizagem dos alunos;
- Responsabilidade coletiva em ordem à melhoria da educação;
- Prática colaborativa;
- Uma aprendizagem profissional;
- Articulação com o mundo externo e criação de parcerias;
- Confiança mútua;
- Liderança partilhada, como já se falou, em que todos aprendem e são líderes.

Barroso (1995) descreve de modo excelente a redefinição da profissão docente como aquele que já não é mais um mero transmissor de conhecimentos que debita sistematicamente a matéria, mas o criador das condições para a construção do próprio conhecimento em qualquer espaço em que se desenvolva o ato educativo, no interior ou no exterior da escola.

O professor já não é o que transmite conhecimentos aos alunos, mas o que cria as condições para que estes aprendam. Ele é portanto o organizador e disponibilizador de recursos, em conjunto com os seus colegas e, por vezes, outros adultos, quer na sala de aula, quer noutras dependências do estabelecimento de ensino, quer

envolvendo alunos isolados, quer em pequenos ou grandes grupos, em atividades estritamente curriculares, no interior e no exterior da escola. (...) Por tudo isto se vê o papel central que a participação dos professores desempenha para o êxito da gestão de uma escola e para a sua adequação aos objetivos educativos. (Barroso, 1995, p.8)

O Relatório Mundial sobre a Educação refere: “Embora as condições de ensino e aprendizagem sejam importantes, os professores estão no centro e a desmoralização da sua condição é um fenómeno mundial” (UNICEF, 1999, p.18).

No nosso entender, existe um grande paradoxo: por um lado, usa-se a bandeira da educação inclusiva editando novos decretos a que deve responder uma nova oportunidade para educação inclusiva, esperando uma implicação docente consentânea com o legislado e que acompanhe este novo paradigma; por outro, a profissão docente, como se afirma nas conclusões do II Congresso Internacional de Direitos Humanos E Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares:

(...) passou a ter um importante incremento no seu trabalho que se caracteriza pela burocratização e fragmentação do mesmo, cada vez mais orientado para uma lógica onde a pressão se faz sentir pela performatividade competitiva, potenciando assim a sobrevalorização dos resultados escolares dos alunos em referências estandardizadas, relegando, para um outro plano processos que visem a capacitação da Escola no sentido de combater a exclusão social, construir exemplos boas práticas de inclusão, de promover o sucesso escolar e de democratizar o acesso às formas elaboradas de cultura.” (Rosa, 2017, p. 343).

O modo como é hoje experienciada a profissão de docente pressupõe, em muitos casos, grande tensão emocional gerada pelas políticas educativas, com um processo de erosão do estatuto social da sua carreira, pela ambiguidade da avaliação pública a que o seu trabalho se encontra sujeito, pela racionalização das redes escolares, pelos desajustamentos económicos e pela gestão centrada em resultados escolares. Como poderão professores excluídos promover a educação inclusiva? “Poderá a Escola ser inclusiva para os que a frequentam se não for inclusiva para os que nela trabalham, no que diz respeito ao seu acolhimento, valorização profissional e social e na implicação da sua participação nas decisões?” (Rosa, 2017, p. 344).

Apesar das adversidades a ultrapassar, mais que em qualquer outra organização, urge formar os professores para administrar a mudança e a complexidade:

Confrontados com a complexidade e a incerteza, organizados em estruturas heterogênicas e flexíveis, as empresas e as organizações devem dispor de homens e mulheres capazes de enfrentar o inédito e a mudança permanente. (...) É preciso saber entrar em situações profissionais evolutivas e pouco definidas. (Le Boterf, 2003, p.20).

Segundo Le Boterf (2003) são vários os fatores concorrentes para esta complexidade: a internacionalização da economia, o desenvolvimento de uma concorrência impiedosa, o aumento das exigências do cliente e o desenvolvimento das interações entre a empresa e o seu conjunto: “o contexto das situações tende, pois, a se definir menos em termos de conjuntura rotineira e mais em termos de conjuntura fluída.” (Le Boterf, 2003, p. 29).

Cada vez mais, o profissional e a economia das suas competências estarão menos ligadas ao automatismo do saber-fazer, como afirma Le Boterf (2003, p. 22), a competência do profissional situa-se no campo do irredutível à automatização, é de carácter mais subjetivo: “O profissionalismo e as competências estão ligados às pessoas, jamais há substituibilidade”, ou seja: o laço social, o relacional, a implicação subjetiva das pessoas são indissociáveis.

A prática por si só não faz a mudança, o que mais promove a mudança é a prática reflexiva.

O profissional dá sentido à sua ação confrontando seus valores com a realidade das situações nas quais intervém. Ele saberá questionar-se. A ética é uma busca: ele é ponto de partida e está sempre além de um regimento. O profissional é capaz de uma reflexão ética. Os valores, os compromissos, os princípios diretivos são apenas um pretexto para a reflexão. (Le Boterf, 2003, p. 23).

É este carácter dinâmico, sempre em definição e em busca da excelência que deve caracterizar a vida do profissional, construída em referência a um projeto e visando um produto, esperado, no caso em que nos ocupamos uma resposta educativa de qualidade.

Daqui decorre a necessidade premente da existência de tempos específicos consagrados nos horários, para a reflexão em equipa.

Hoje o profissional e o profissional da educação, estabelecidas as metas, missão estratégias, e os resultados almejados, tem de pilotar a sua própria nave: “pede-se ao profissional que saiba navegar na complexidade” (Le Boterf, 2003, p.38).

Na perspetiva de Le Boterf (2003, p. 38) este pilotar, esta “administração” deve inventar o caminho a traçar e a seguir, e deve declinar de:

- Saber gerir com pertinência;
- Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional;
- Saber integrar ou combinar saberes múltiplos e heterogéneos;
- Saber transpor;
- Saber aprender e aprender a aprender; saber envolver-se;
- Saber mobilizar saberes e conhecimentos em um contexto profissional;
- Saber integrar

Le Boterf (2003) realça *a métis* grega, ou seja aquela capacidade de adaptação às situações inconstantes e complexas conseguida mais através das artimanhas da inteligência do que pela força: esse “conhecimento oblíquo”, esse “saber conjectural” que está para além do simples saber-fazer, mas no agir com pertinência, em tomar iniciativas e opções, negociar e arbitrar, fazer escolhas, assumir riscos, reagir à contingência, inovar no dia-a-dia e assumir responsabilidades.

2.1. 5 Cultura escolar – ecologia inclusiva. O movimento da redignificação dos indivíduos e do seu papel nas organizações, exigiu das mesmas um processo de reconceptualização da sua realidade, levando-as progressivamente a ter estruturas mais humanas. Não sendo a cultura organizacional um conceito de todo consensual, dados os seus múltiplos ingredientes e englobando elementos parcelares, termina por assumir perspetivas várias. Este conceito, termo marco nas ciências sociais e recetor de diversos contributos por parte de outras ciências, foi exportado para a realidade escolar com certa rapidez, a propósito da eficácia, da qualidade e da excelência escolar (Rocha, 1998, p.78).

Todas as instituições têm uma cultura própria que configura a forma de ser e de atuar dos seus membros, que gera comportamentos centrados num conjunto de crenças, valores,

sonhos, tradições, linguagens, rituais, artefactos, tipos de relacionamento, ambientes, logótipos formas de dinamização, um clima específico de operacionalização destes valores. Uma cultura tem valores tangíveis e intangíveis, pessoas-símbolo que estiveram na génese da sua fundação ou nascimento e continuam a ser seus mentores e a iluminá-las com o seu carisma-missão.

Segundo Ouchi (1982) citado por Rocha (1998, p.79), a cultura organizacional consiste num

(...) conjunto de símbolos, cerimónias e mitos que comunicam valores e crenças subjacentes dessa, organização a seus empregados, em “histórias”, que formam uma “memória empresarial” que podem basear-se em factos reais ou não, em tradição, clima e valores que estabelecem um padrão para as atividades, opiniões e ações, os quais criam uma personalidade organizacional específica.

Cada escola tem uma cultura própria que lhe confere identidade e manifesta em que valores é colocada a ênfase que a diferencia de outras escolas. Os estudos demonstram que os resultados dos alunos estão em perfeita correlação com a cultura da escola, verificando-se que os melhores resultados se constatarem em escolas com as mesmas características. No relatório da OCDE de 1992, admite-se que “a) as motivações e os resultados dos alunos são profundamente afetados pela cultura ou o espírito particular de cada escola e que b) as escolas nas quais os alunos obtêm bons resultados têm, essencialmente as mesmas características” (OCDE, 1992, p.197).

E Costa (1996, p. 109) corrobora esta diferenciação entre a escola e outras organizações, vê na especificidade de cada escola a sua própria cultura que, sendo forte, garante a qualidade e o sucesso da organização escolar:

(...) não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura (...); a qualidade e sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem-sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros (identidade e valores partilhados).

Esta especificidade e singularidade não despreza a partilha das boas práticas e da complementaridade de visões das diversas instituições escolares, pois todos podemos

aprender com todos e cooperar inter-institucionalmente na qualidade educativa das nossas escolas. Um trabalho em rede é o que é desejável e que hoje se impõe.

Um dos papéis das lideranças, é a atenção à presença de subculturas presentes na organização que, representando diferenças de visões e perspectivas, se não forem trabalhadas, podem desorientar os membros da organização do sentido comum, levando-os por atalhos individualistas, ou alinhamentos grupais enfraquecedores da cultura da instituição. Uma cultura forte e homogênea requer dinâmicas específicas e sistemáticas fortalecedoras, capazes de alinhar culturalmente todos os membros nos valores, crenças, refortalecendo constantemente nos valores comuns, fomentando um clima de unidade, corresponsabilidade e colaboração no projeto que comum que a todos deve animar e que todos animam. A mobilidade docente e a consequente incorporação de novos membros na organização escolar exige uma formação inicial específica que ofereça aos novos professores/educadores a inculturação adequada ao espírito da instituição e aos seus objetivos.

A liderança cultural, tem como missão “reconhecer/clarificar/construir valores, princípios e orientações estratégicas com os outros membros da organização, aos diversos níveis, e de promover o desenvolvimento das pessoas, dos grupos e da organização, bem como as suas capacidades de inovação.” (Rocha, 1998, p. 95).

Como deixamos claro na breve caracterização da sociedade atual feita ao início deste trabalho, numa sociedade de constantes e rápidas mudanças e cravada de incertezas, urge da escola que se quer guiar por princípios inclusivos, uma clara gestão através da cultura. É a cultura organizacional que permite alinhar os colaboradores nos mesmos objetivos, não através da obediência ou sistemas rotinados rígidos, mas mediante uma aprendizagem coletiva, baseada na responsabilidade e na liberdade. Parafraseando François Guiraud (1991) citado por Rocha (1998), é necessário passar “da lógica da obediência à lógica da responsabilidade”, do governo através de regras e ordens, pelo governo pela cultura; de uma cultura que se apoia na escuta, na liberdade dos atores, no consenso que não é necessariamente prévio à ação mas se constrói nela e por ela, na resolução de problemas, no aproveitamento de oportunidades (...) na aprendizagem coletiva fundada na possibilidade de se jogar um jogo de soma não nula e por isso, necessária e permanentemente filosófica, aberta e flexível”. (Rocha, 1998, pp.89-90).

É esta propulsão, baseada numa aprendizagem conjunta e corresponsável que poderá garantir o sucesso da organização, a preservação da sua identidade e a sua projeção na sociedade.

Debruçando-se o nosso estudo sobre a educação inclusiva e os vetores que a podem impulsionar, ou refrear, o fator cultura organizacional reveste-se de maior importância. E porquê? Porque a promoção de uma cultura de inclusão pressupõe a assunção por parte de todos os membros da comunidade educativa dos eixos principais deste novo paradigma educativo apresentados pela UNESCO em 2003: a inclusão é concebida como processo, visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes; preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras; implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento. Este novo paradigma pressupõe, antes de mais, um reculturar da escola, uma mudança de mentalidade e de atitude de todos para todos, uma formação específica e contínua, fazendo da comunidade escolar uma comunidade que participa, aprende, coopera e interage:

Abordar a temática da inclusão é falar de um novo modelo em termos de educação, de uma nova conceção de escola, onde a igualdade de oportunidades e participação, a equidade educativa, a diversidade cultural, os valores de uma cultura de cooperação e de interajuda estão subjacentes a todas as práticas educativas. (Inspeção-Geral da Educação e Ciência [IGEC], 2016, pp. 15-16).

Estamos perante um novo constructo multidimensional, cujos pressupostos estão muito para além da inserção de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem.

A educação inclusiva emerge, sim, como um constructo multidimensional que engloba não só o combate às barreiras que se colocam à aprendizagem e à participação do aluno, mas também uma multiplicidade de estratégias, atividades, recursos, projetos e processos adequados às necessidades de todas e de cada uma das crianças e alunos. Estes pressupostos visam, tornar realidade os direitos universais para a qualidade, uma educação potenciadora do desenvolvimento integral do potencial de cada aluno e ainda, procura permitir que todos combatam a discriminação e celebrem a pluralidade (IGEC, 2016, p.16).

Por vezes, não concedemos aos processos todo o peso e envolvimento que eles requerem. Os processos de mudança não se operam da noite para o dia, nem por meio de decretos como já foi evidenciado, é necessário tempo para mobilizar as opiniões, construir consensos, proceder a análises de cada situação e fazer do acompanhamento e da avaliação, passos determinantes. Está muita coisa em causa: recursos humanos, recursos financeiros,

modos de gestão, construção de parcerias a nível nacional e internacional, articulação com as famílias. Temos que nos colocar na situação de aprendizes (Bolívar, 2014) enquanto pessoas e enquanto escolas, tema a que voltaremos no decurso deste trabalho.

As lideranças têm aqui um papel capital. É aqui que a liderança, através da cultura da organização, é convocada e cumprir a sua função de mobilização de vontades, e atitudes de desenvolvimento competencial, sobretudo a incrementar uma cultura de mudança. No relatório da OCDE sobre as escolas de qualidade, alude-se à importância da existência de valores característicos da escola e à vivência comunitária desses valores: “A escola institui uma comunidade cujos valores são partilhados por todos” (OCDE, 1992, p. 200). Já Alarcão (2000, p. 35) defende que os valores “constituem a dimensão mais relevante do quadro de referência para a ação. Tudo que está em jogo no processo educativo justifica esta centralidade. (...) Influenciam decisivamente a natureza e as características da comunicação e condicionam a hierarquização das componentes”. Todo este clima proveniente dos valores crenças, tradições deve ser acompanhado de uma animação e cuidado promotor da aprendizagem dos alunos e do seu sucesso educativo.

Na nota introdutória do trabalho levado a cabo pela IGEC, em 2016 sobre os desafios da escola inclusiva, referem-se algumas iniciativas através das quais se promove uma cultura de inclusão:

A criação de uma cultura de inclusão e o desenvolvimento de respostas educativas no âmbito da educação inclusiva passa, entre outras iniciativas, pela divulgação e reflexão sobre as atuações e projetos que no dia a dia, educadores, professores e outros profissionais promovem, procurando desenvolver o potencial existente em cada criança ou jovem com necessidades educativas especiais. (IGEC, 2016, p. 9).

É este acompanhamento reflexivo e avaliativo que as lideranças têm que promover e cuidar. Embora não haja consenso quanto aos princípios inclusivos são já muitas as escolas em Portugal que trilham este caminho com sucesso e estas experiências devem constituir para todos um estímulo.

2.1. 6. Educação inclusiva e currículo para as novas gerações. Ao abordar o tema da melhoria dos processos e resultados educativos, Bolívar (2014) refere que as mudanças para melhorar as escolas devem dirigir-se para o estabelecimento de um currículo que recolha as aprendizagens imprescindíveis para todo o cidadão. Referindo-se ao período de

reestruturação curricular em Portugal e conseqüente discussão e consulta, o mesmo autor afirma coincidir com Formosinho: “Eu percebo perfeitamente que se deva discutir o currículo, mas o cerne da questão para mudar a Escola não está nestas discussões curriculares”. (Formosinho citado por Bolívar, 2014, p.112). E Bolívar (2014, p.112) continua: “La mejora escolar, en último extremo, se juega en qué se hace con un currículo dado, más específicamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas”. Para Bolívar se os processos forem relevantes igualmente os resultados o serão. Os processos valorizam-se em função dos resultados. O trabalho em equipa e a revisão das práticas de ensino e aprendizagem existentes é, na sua ótica, o que postulará as estratégias para promover as práticas educativas que ambicionamos.

Como se depreende, há questões decisivas nos processos de ensino-aprendizagem que estão a montante e a jusante do currículo, através do qual se atua o processo educativo. Aqui, cabe voltar a perguntar: que escola queremos construir? A que queremos dar a primazia? Que tipo de pessoas estamos a formar e para que mundo? Com que tipo de mentes? E de corações? Onde está o nosso foco: nos processos de ensino-aprendizagem, ou ainda estaremos cativos do debitar do programa? Questões às quais voltaremos.

Tendo em conta a celeridade das mudanças atuais, o que Bauman (2007) chama de tempos “líquidos” caracterizados pelo fluido e volátil, em que nada é feito para durar, para ser “sólido”, a modernidade líquida em oposição à modernidade sólida, emerge a pergunta: como será a vida das nossas crianças e jovens nos próximos anos? Que profissões existirão? De que currículo precisamos para fazer face a uma mudança tão radical e urgindo uma maior responsabilidade de todos nós? Concordamos com Bauman (2007) quando, a propósito da pós-modernidade defende a tese do fim dos absolutos: “o fim dos absolutos e dos universais assistidos pelo poder conferiu maior profundidade às responsabilidades do ator e tornou-as, de facto, mais pesadas de conseqüências do que nunca”.

“The world is changing – education is also change. Societies everywhere are und going deep transformation, and this calls for new forms of education to foster the competencies that societies and economies need, today and tomorrow”.
(UNESCO 2015).

Prevalece ainda, a montante das questões relacionadas com o currículo, uma questão prévia que devemos colocar: acreditamos na escola? Em que escola? Estamos ainda presos à

velha ideia da escola como simples vetor de conhecimentos, devidamente concatenados, distribuídos no tempo?

O conceito de currículo é um conceito polissêmico que se desdobra numa multiplicidade de perspectivas conforme os autores que o descrevem. Roldão (1999), tem uma perspectiva abrangente. Partindo da raiz latina, *Currículum*, descreve o mesmo como itinerário, percurso, sequência, cursos e um modo de transferência de uma geração para a outra do que consubstancia o substrato necessário à inserção numa dada sociedade (Roldão, 1999). Para Pacheco (1996, p. 16), apesar da discrepância existente, três núcleos se podem considerar implícitos neste conceito: “ propósito educativo planejado no tempo e no espaço em função de finalidades; processo de ensino aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; contexto específico – o da escola ou organização numa determinada sociedade.” Esta visão do currículo, como um propósito contextualizado numa determinada sociedade, tem de contar que o seu desenvolvimento se dá no seio de um contexto sociocultural concreto, dependendo dele e das pessoas que nele interagem. Nesta linha de pensamento, Sá-Chaves (1999, p. 29), propõe uma perspectiva ecológica acerca da escola, capaz de abranger tanto o currículo, como a realidade viva e complexa que a escola representa:

Um espaço organizacional com finalidades próprias e específicas, mas que se inscreve num espaço físico e social alargado no qual se entretetece e do qual lhe vem a necessidade e a justificação para existir (...) O espaço de representação curricular entendido como o lugar geométrico das mediações que ocorrem e justificam o espaço da intervenção educativa.

Para Silva e Moreira (1997), o currículo não é transcendente e atemporal – ele está intimamente ligado às circunstâncias socio-históricas, aos modos específicos de organização da sociedade e da educação. Em sentido mais circunscrito, podemos definir o currículo como uma relação de matérias a serem ministradas num determinado ciclo ou ano de ensino. Nesta perspectiva, o currículo desdobra-se em dois subconceitos importantes: plano de estudos e programa de ensino. O plano de estudos consiste no elenco de matérias que se devem desenvolver em cada ciclo ou ano escolar, com a indicação de um tempo próprio para cada uma. Já programa de ensino, é a relação dos conteúdos correspondentes a cada matéria do plano de estudos de modo geral e em cada ano letivo com indicação dos objetivos.

Canavarro (2003) sublinha que, relativamente a uma visão mais restrita do currículo, este corresponde ao leque e sequência de disciplinas que compõem um determinado curso, podendo incluir também os programas disciplinares. Num sentido um pouco mais amplo, o

currículo incluirá também as atividades que a escola planifica, de forma deliberada, para oferecer aos seus alunos – sejam ou não contempladas pelos programas disciplinares. Assim, poderá ser identificado com o conjunto global das aprendizagens dos alunos, seja em consequência do ensino formal dos professores ou em virtude de processos informais e não previstos (Canavarro, 2003).

Das perspectivas oferecidas pelos diferentes autores podemos destacar um conjunto de ideias importantes (Roldão, 1999; Sá-Chaves, 1999; Canavarro, 2003): 1) O currículo é um projeto com uma dinâmica própria, algo a ser construído, uma realidade dinâmica na qual devem participar todos os envolvidos, especialmente os que têm uma ação direta no centro educativo: educadores, educandos e comunidade em que está inserida a escola (importância do contexto); 2) O currículo inscreve-se entre uma intencionalidade, orientações gerais e uma determinada prática pedagógica. Deve traduzir-se num meio eficaz que operacionalize as intenções, princípios e orientações, concretizando o progresso dos educandos; 3) O currículo é abrangente. Engloba os conteúdos de conhecimento, a sua organização e sequência apropriadas, os métodos mais adequados para o seu bom desenvolvimento, assim como o próprio processo de avaliação, precisando o quê, como e quando avaliar; 4) O currículo não substitui o professor, é um mapa, um instrumento para conduzir a prática pedagógica. Deve ser objeto de análise e discernimento, priorizando, adequando, de modo a garantir o sucesso vital do aluno.

Daqui se infere que o currículo está longe de confinar-se ao definido pela administração central, a um elenco de conhecimentos, mas constitui-se como uma realidade flexível, cuja intencionalidade é promover aprendizagens significativas que capacitem os alunos para saber lidar com a mudança. Harari (2018) destaca a urgência da adoção de um novo modelo pedagógico por parte das escolas centrado nos “quatro Cs”: pensamento crítico, comunicação, colaboração e criatividade. Numa perspetiva mais ampla, as escolas devem dar menos atenção às aptidões técnicas e colocar a ênfase nas aptidões de vida polivalentes. Acima de tudo, estará a capacidade de lidar com a mudança, de aprender coisas novas e de preservar o equilíbrio mental em situações novas (Harari, 2018)

Neste mesmo sentido de um currículo que responda ao atual ritmo do mundo, à mutabilidade e constante imprevisibilidade, Roldão (1999, p.16), afirma, citando Wragg que “o currículo...deverá ser estruturado em torno de três linhas que se constroem: saberes disciplinares, áreas e competências transversais promotoras do desenvolvimento e processos de aceder ao conhecimento, de ensinar e aprender.” Articulando estes três núcleos a escola proporcionará uma aprendizagem válida e produtiva capaz de habilitar progressivamente as

pessoas no saber aprender, compreender, questionar, saber fazer escolhas, conduzir-se por valores e sem prejuízo de exclusão (Roldão, 1999).

Será, ainda, segundo Roldão (1999, p.20), no projeto curricular que as escolas operacionalizarão as opções curriculares capazes de concretizar as prioridades e especificidades da sua oferta educativa:

Numa instituição educativa, é o projeto curricular que tem que ser o verdadeiro instrumento de gestão no quadro do qual se hão de estruturar todas as dimensões da mesma – a organização dos serviços, a coordenação pedagógica, a gestão financeira, o desenvolvimento e a qualificação dos seus docentes, as estratégias de trabalho cooperativo, a integração e formação de novos elementos, etc. (...) tendo em conta o produto que ela pretenda oferecer – a aprendizagem de conhecimentos, aprendizagem de competências, aprendizagem de hábitos, práticas e valores que lhes estão associados, aprendizagem de processos de aprender, de avaliar, entre outros.

Como decorre do anteriormente afirmado, o primeiro passo que a escola deve dar é discernir quais das aprendizagens enunciadas num currículo são essenciais e indispensáveis para o “projeto vital” dos alunos e de cada aluno em particular. Este passo é primordial a toda a planificação e aos modos de distribuição das matérias no tempo. A nosso ver, esta é uma tarefa crucial e determinante para o sucesso dos alunos. Se estamos na prossecução de uma educação inclusiva, este fator reveste-se de maior pertinência e complexidade, pressupondo uma tessitura do currículo muito exigente e pensada, não só em função do contexto específico da escola e do meio envolvente, mas também valorizando sempre o novo paradigma de um mundo em transformação a todos os níveis (*a whole new mind*). Esta postura pressupõe um labor tremendamente mais exigente que desafia a escola, as equipas de gestão, as lideranças, e, sobretudo, os docentes que estão no coração do ato educativo. Neste rumo, ninguém vencerá isolado, só em equipa e em colaboração, aprendendo juntos e aprendendo a aprender.

Um dos maiores desafios que se apresenta atualmente à escola, ao nível curricular e concretamente num projeto curricular que fomente uma educação inclusiva, é a criação de condições para a sua operacionalização. Como o prova a história da educação, os decretos têm o peso que têm. Enquanto a própria escola não ajudar a consciencializar os educadores de que são eles quem tem de operar a mudança e a criar as condições de operacionalidade para tal, o resto não mudará. Não existe dúvida de que as políticas educativas estão em constante

mudança e que existe uma dinâmica intrínseca de crescimento. Mas traduzir-se-á esta acumulação de conhecimento em verdadeiras respostas sociais?

Impõe-se um trabalho de clarificação no seio da comunidade docente sobre o currículo e os seus constrangimentos e acerca do que se deve priorizar.

2.2. Rasgos constituintes da Escola

2.2.1 A Escola como comunidade aprendente. São vários os autores que definem a escola como organização aprendente. Esta designação pode ser utilizada quando a escola, mediante a reflexão interna da sua própria atividade, produz mudanças no domínio cognitivo, do comportamento e das atitudes individuais.

Agir sobre os processos, enquadra-se na cultura da própria organização, fomentando “Uma cultura de participação e inovação, com base num clima de confiança, entendimento e compromisso necessários a uma abordagem mais cooperativa/interativa no trabalho.” (Rocha, 1998, p.130).

Segundo Harvgreaves e Fink (2007), a escola como organização, como organismo vivo estará em aprendizagem contínua, buscando tudo o que promova o seu crescimento, as condições que o favoreçam, capacitando-se para enfrentar obstáculos e encontrar soluções para a imprevisibilidade própria dos organismos vivos.

Um conjunto diversificado de razões levou à urgência da escola comunidade, com o intuito de transformar a “escola-instituição”, em “comunidade de aprendizagem” e não apenas numa instância transmissora de conhecimentos. Parafraseando Senge (1990), Morais (2007) descreve a Escola comunidade como “*Learning community*”, ou seja, como uma multidão de encontros e vivências que manifestam a riqueza e a densidade de vida que nelas se gera (pais/alunos, alunos/alunos, alunos/professores, professores/alunos, alunos/funcionários...). Um espaço de interação, uma escola comunidade onde todos os intervenientes aprendem, (são aprendizes). Identificando-se com Senge (1990), Morais (2007) encara a escola comunidade de aprendizagem como uma organização onde “as pessoas continuamente expandem a sua capacidade para atingir resultados que verdadeiramente desejam, onde novos e expansivos padrões de pensamento são alimentados, onde a aspiração de todos é livre de crescer e onde as pessoas estão continuamente a aprender a como aprender juntos”. (Senge, 1990, citado por Morais, 2007, p.3).

Na escola como comunidade que aprende, um conjunto de pessoas – conscientes dos próprios ideais e valores, com sentido de responsabilidade face ao outro – trabalham juntos para a maturação humana e cultural dos seus membros, promovendo valores de comunhão e participação através da coresponsabilidade e da solidariedade. Pessoas diferentes que encontram objetivos, valores modos de ser e agir partilhados. (Morais, 2007, p. 22).

O paradigma da escola comunidade de aprendizagem pauta-se pela entrega a ideais comuns, um saber construído em conjunto, coresponsabilidade por todos, respeito pela diferença, expansão de horizontes de pensamento e modos de ser e agir partilhados, comunhão, participação, solidariedade, aprender o modo de aprender juntos, onde a aspiração de todos é livre de crescer.

De entre os diversos fatores que urgiram esta transformação, destacamos: as condições socioeconómicas dos jovens, os desafios lançados à escola pelas mudanças rápidas da sociedade, a visão cooperativa do trabalho, os valores partilhados fortalecedores de uma cultura forte, o clima de relações positivas. Sublinhando Cogmólio (2003), Morais (2007) descreve um conjunto de requisitos constituintes da escola comunidade: a escola comunidade desenvolve um paradigma novo de ação, com linguagem própria, narrações, símbolos, identidade, recursos, rotinas, normas, recompensas; inventa procedimentos, favorece a ajuda mútua, fundada em práticas de ação coordenadas e criativas, onde todos têm a possibilidade de aprender.

Estaremos nós preparados para desenvolvimento deste novo paradigma? Como operacionalizar os vetores que formam o seu eixo? Qual a responsabilidade dos professores? E dos órgãos de gestão? Como é óbvio, esta responsabilidade compete em primeiro lugar, aos órgãos de gestão das escolas: “a responsabilidade, em conjunto com os docentes, fazem com que todos se sintam parte de um projeto educacional que tenha por base os princípios da inclusão, organizando ações de formação e encontrando apoios que permitam aos educadores e professores responderem às necessidades de todos os alunos (Correia, 2003, p.40).

2.2.2. O trabalho colaborativo promotor da comunidade de aprendizagem.

O desenvolvimento da comunidade de aprendizagem vai-se tornando realidade com o surgir da preocupação mundial com a qualidade da educação que se acentuou a partir de

2000, aquando do Relatório mundial sobre a educação da UNESCO, por oposição às preocupações quantitativas predominantes nessa época. (Monteiro, 2008).

O paradigma da comunidade aprendente coloca grandes desafios à generalidade das organizações escolares, e, muito particularmente, aos professores. A introdução de um novo modelo educativo, passagem do “ensino-aprendizagem à aprendizagem-ensino” exige uma mudança de mentalidade, uma renovação e esta renovação diz especialmente respeito aos professores que, como já afirmamos, têm um papel insubstituível. São eles que deixarão a marca para o futuro. Sem pessoas e professores de qualidade, não poderemos ter escolas de qualidade.

Para Bolívar (2001) responder às chamadas do contexto incerto em que nos movemos, passa pelo desenvolvimento de dinâmicas autónomas de mudança, favorecedoras do protagonismo dos agentes educativos e de uma maior estabilidade. Para este autor “Una organización aprende cuando, por haber optimizado el potencial formativo de los procesos que tienen lugar en su seno, adquiere una *función calificadora* para los que trabajan en ella, al tiempo que está atenta para responder a las demanda y câmbios externos”. (Bolívar, 2001).

Nesta perspetiva, a escola católica partilha e assume um tríplice desafio: refundar a escola a partir dos seus educadores; ter uma atuação de dinâmicas a partir da motivação interna e construir a identidade futura dos destinatários.

Não há outra forma de refundar a escola senão através da qualidade dos seus educadores: “Se os ingredientes da qualidade, na educação, estão na plenitude do conteúdo do direito à educação, o génio da sua alquimia quotidiana está na qualidade dos educadores, designadamente o professor.” (Monteiro, 2008, p. 31). E neste mesmo sentido, Monteiro cita o relatório da OCDE sobre As escolas e a qualidade (1998) onde se afirma: “É unanimemente reconhecido que a competência e a dedicação do corpo docente são a condição *sin qua non* de um ensino de qualidade” (OCDE, 1998, citado por Monteiro, 2008).

Na “*professional learning community*” ou comunidade profissional dos educadores, o professor é mediador da aprendizagem e mediador da cultura social, valores, atitudes e afetos. Não se centra apenas e só nos conteúdos, mas nas aprendizagens.

A cultura colaborativa é um dos vetores que mais pode concorrer para a construção da comunidade aprendente, para o crescimento pessoal e coletivo. Ao falarmos em trabalho colaborativo, convém desde já fazer a distinção entre o conceito de colaborar e o conceito de cooperar, porquanto embora os dois se complementem, comportem algumas diferenças.

Provenientes do latim, cooperar deriva da palavra *operare* que significa operar, executar, fazer funcionar em concordância com um sistema; colaborar provém de *laborare* e significa produzir, trabalhar, desenvolver atividades com vista a uma determinada finalidade.

Parafraseando Boavida e Ponte (2000), O simples facto de diversas pessoas atuarem em conjunto não se traduz automaticamente numa situação de colaboração. Na colaboração as relações assentam numa base de igualdade e de ajuda mútua, por forma a aprofundar mutuamente o seu conhecimento. Quando estamos perante um grupo de forte cariz hierárquico que envolva relações de poder, diferença de papéis, o mesmo não se verifica. Day citado por Boavida e Ponte (2000, p.4) refere que enquanto na cooperação as relações de poder e os papéis dos participantes no trabalho cooperativo não são questionadas”, o mesmo se não verifica na colaboração que “envolve negociação cuidadosa, base de igualdade, tomada conjunta de decisões, comunicação afetiva e aprendizagem mútua num empreendimento que se foca na promoção do diálogo profissional.”

No seio da comunidade escolar, os dois termos usam-se frequentemente de modo indistinto, uma vez que os seus significados se complementam. Não nos sentiremos condicionados em usar um ou outro.

O desenvolvimento profissional dum professor, sem desmerecer a importância do crescimento individual enquanto docente, requer uma dinâmica de colaboração, não apenas porque esta faça parte das diretrizes do ministério ou de uma direção, mas porque ela é uma componente essencial ao seu progresso e maturação na arte de aprender e ensinar.

Roldão (2007, p.27) sublinha que o trabalho colaborativo se configura “essencialmente como um processo de trabalho articulado e pensado em conjunto, que permite alcançar melhor os resultados visados, com base no enriquecimento trazido pela interação dinâmica de vários saberes específicos e de vários processos cognitivos.”

Segundo, Fullan e Hargreaves (2001) a cultura colaborativa radica em diversos fatores: estrutura arquitetónica, estrutura dos horários, sobrecarga de ocupações e o trajeto histórico da profissão docente. O facto de radicar nestes fatores não nega a presença de outros ingredientes essenciais e complementários. Pensamos que a metáfora da rede ajuda a compreender a cultura colaborativa. Tecer uma rede é uma atividade que se aprende olhando com curiosidade para o dedilhar de quem habilmente entretete e ata os fios, fazendo crescer a tela e dando-lhe a configuração desejada. Através de gestos e com utensílios que unem e se entrecruzam, os fios tornam-se mais resistentes, transformando-se numa realidade nova. Será esta conjugação e focalização de esforços na *tecelagem* que tornarão possível melhores aprendizagens. Contudo como sublinham Lima-Rodrigues e colaboradores (2007), ainda se

verificam alguns constrangimentos por parte dos professores, seja por falta de informação, ou porque lhes dá mais trabalho. Não deixa contudo de acentuar o caráter fortemente contributivo e consistente da colaboração no desenvolvimento de uma cultura de inclusão e práticas inerentes: “ A cultura de colaboração quando presente nos vários níveis da vida escolar, facilita a tomada de decisões e a resolução conjunta de problemas no seio da comunidade educativa (...) propicia suporte e incentivo aos professores (...) para mudar as suas práticas educativas, fazendo da sala um espaço aberto de partilha. Esta dinâmica contribui de forma efetiva para o eclodir de novas práticas de cidadania democrática e de inclusão, escolar e social.” (Caldeira e colaboradores 2004 citado em Lima-Rodrigues et al., 2007, p.15).

A cultura colaborativa não se dá por decreto e também não se operacionaliza por mero voluntarismo e confiança. A investigação mostra que mover e dinamizar as escolas está para além do voluntarismo e da confiança nos professores.

2.2.3. Participação como alavanca da educação inclusiva e eliminação da exclusão

A educação é a força humana e social motora que pode mudar, de um modo durável, a face de cada país e a face do mundo (...). O desenvolvimento sustentável não pode ser reduzido às suas dimensões económicas e políticas: é essencial ter em conta os aspetos culturais, sociais, ecológicos, humanos e espirituais, os quais tornam o papel da educação ainda mais crucial (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD], 2003, pp.13-14).

Considerando que a realidade educativa deve operar uma transformação e, que, para que tal aconteça, é essencial a envolvimento de todos os atores, os órgãos de gestão das organizações educativas têm que colocar especial ênfase na questão da participação. A preocupação pela gestão participativa é um dos propósitos consagrados na Lei de Bases do sistema Educativo Português, como se descreve no art.º 43 da Lei de Bases do Sistema Educativo Português):

2- O sistema educativo português deve ser dotado de estruturas de âmbito nacional, regional e autónomo, regional e local, que assegurem a sua interligação com a comunidade mediante adequados graus de participação dos professores, dos alunos, das famílias, das autarquias, de entidades representativas das atividades sociais,

económicas e culturais e ainda de instituições de carácter científico. 3- Para efeitos do número anterior serão adotadas orgânicas e formas de descentralização e de descentração dos serviços, cabendo ao Estado, através do ministério responsável pela coordenação da política educativa, garantir a necessária eficácia e unidade de Ação.

A participação, surge assim, como um vetor amplamente consagrado no âmbito da administração escolar, apesar de nem sempre existir consenso sobre um tema tão abarcante e decisivo para as práticas democráticas. Parafraseando Demailly (1991), os pilares em que assenta a gestão participativa, um modelo de gestão perfilado para a gestão empresarial, caracteriza-se pela divisão de tarefas e funções, substituição de uma hierarquia de autoridade por uma hierarquia de competências, criação de espaços de negociação, avaliação e progressão na carreira, criação de ilhas de produção e utilização da preocupação pela qualidade. (Demailly, 1991, citado por Barroso, 1995, p.8). A adoção deste modelo gestão para a educação, situação que se poderá aprofundar noutro estudo, contem, a nosso ver amplos segmentos de evolução para a gestão participativa. O que por vezes “atrapalha” é a catadupa de processos burocráticos, por vezes antagónicos, decorrentes de interesses políticos e administrativos que são adversários duma efetiva participação democrática.

No artº 45, 2, podemos ler: “Em cada estabelecimento ou grupo de estabelecimentos de educação, a administração e gestão orientam-se por princípios de democraticidade e de participação de todos os implicados no processo educativo, tendo em atenção as características específicas de cada nível de educação e ensino.” (Lei Nº 46/1986, de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei Nº 115/1997, de 19 de Setembro, e com as alterações aditamentos introduzidos pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto).

Acrescem à não concretização destes ideais da participação legislados, algumas realidades desafiadoras ao nível interno: resistência à mudança por parte dos atores educativos; pouca consciência da comunidade escolar de que faz parte ativa do processo de gestão participativa e que o horizonte possível requer de todos os membros a perceção desse mesmo horizonte, como nos refere Cabral (1999, p. 10): ”para que uma escola autónoma possa perseguir o seu horizonte possível, é mister que todos os seus membros tenham a perceção de um mesmo horizonte. (...) A capacidade de uma organização olhar e perseguir um mesmo horizonte depende da capacidade de partilhar uma visão comum.”; o perfil dos gestores escolares que nem sempre é o mais desejável para uma mobilização de vontades e como organizador de talentos e efetiva liderança participada.

Destacamos alguns factos demonstrativos do caminho que se vai fazendo, apesar de muitas vezes o processo não ser de todo credível (Barroso, 1995):

- descentralização da administração da educação com o objetivo de dotar as autarquias de maior participação;
- restituição por parte da administração central ou regional, de poderes e competências, aos órgãos de gestão das escolas;
- incremento de uma “gestão participativa” nas escolas com a concomitante criação de dispositivos e processos que potenciem o envolvimento dos trabalhadores na toma de decisões e modos de funcionamento da organização.

Para Barroso (1995, p. 10) “numa organização como a escola, a gestão é uma dimensão do próprio ato educativo...o professor emerge como um “gestor de situações educativas”...um organizador e disponibilizador de recursos, em conjunto com os seus colegas..., funções de gestão que, naturalmente, o professor não pode desenvolver sozinho e fora duma organização.” Barroso (1995) enfoca o papel central da participação dos professores, um processo que tem que ser acompanhado da correspondente formação. Quanto aos trabalhadores não docentes, Barroso (1995) refere a necessidade da reconversão dos perfis profissionais, sempre no sentido da maior especialização e valorização de dispositivos e dos processos da sua participação. No que se refere ao aluno, para Barroso, para que ocorra a verdadeira participação, é urgente olhar o aluno como parte intrínseca do próprio ato educativo: “ o aluno é sempre visto como algo extrínseco à produção do próprio ato educativo, limitando-se a “sofre-lo” ou a “consumi-lo” Nesta alinhamento, não haverá “alunos-formados” todos os que exercem funções na escola e os próprios alunos, são todos “produtores”, ainda que diferentemente qualificados e especializados, mas igualmente responsáveis.” De acordo com Barroso, na ótica da participação, os alunos devem ser considerados como “trabalhadores”. (Barroso, 1995, p. 11).

Segundo Bolívar (2013, p. 82):

Se la realidad educativa há de sufrir una transformación, dicho cambio no provendrá de nuevas normativas, sino de la constucción de nuevos modos de regulación o gobernanza en que los individuos e instancias afectadas puedan participar y coordinar sus acciones. Ademas de gestionar se há de implicar a la

ciudadania en general y a los actores concernidos en particular en la gobernanza de los problemas educativos, com el fin de lograr actuaciones integradas.

Não basta, portanto, desenhar ou planificar centralmente a educação, mas criar caminhos integrativos das diversas sinergias, previstas e imprevistas, localmente, situando-se para além dos argumentos racionais e valorizando o papel do afetivo e emocional, ou seja a “política da vida” (lebenswelt). Bolívar realça a necessidade da complementaridade e interdependência entre política educativa e política da vida. Na atual modernidade é necessária uma estreita articulação entre as pretensões das reformas educativas e as incidências das mesmas nas identidades e dimensões emocionais dos professores.

Referindo-se à importância da passagem de uma liderança burocrática para uma liderança educacional e transformadora, Bolívar (2014) menciona o imperativo de dar voz aos professores, coresponsabilizando-os na construção de projetos de ação conjunta. Isto requer a otimização de situações organizacionais de trabalho, estruturas, tempos e modos facilitadores das dinâmicas de reflexão e tomada de decisões conjuntas (Bolívar, 2014).

Para que a participação se torne efetiva e produtiva na escola, toda a comunidade educadora tem que estar focada no projeto educativo, denotando um verdadeiro interesse na sua execução, valorizando a comunicação que deve circular em todas as direções e contar com um ambiente positivo e de proximidade que favoreça os encontros. Quanto melhor for o ambiente mais forte será a vontade de participação:

A vontade de participação facilita as decisões a assumir, em harmonia com o projeto educativo e, no respeito pela autoridade, torna também possível a avaliação crítica acerca do andamento da Escola, com o concurso de educadores, alunos, famílias no objetivo comum de trabalhar para o bem de todos. (Congregação para a Educação Católica, 2007, p. 100-101).

Como salienta Cabral (1999), a participação não se dá nem se recebe, antes passa por um constante equilíbrio de forças instáveis, das quais decorre uma dinâmica de evolução e de crescimento, não sendo nem um direito nem uma conquista, o que seria demasiado redutor, mecanicista e dependente. No seu entender a autonomia das escolas, como a de qualquer ser humano, tem um caráter dinâmico, alimentando-se do que se faz, como se faz e para que se faz, ou seja acontece na procura do sentido. (Cabral, 1999).

A participação deve ser vivida como um projeto em constante desenvolvimento exigindo o afastamento de posições educacionais monopolistas, e requerendo a consciência da nossa interdependência e das questões que atualmente mais nos afetam como a própria sustentabilidade face às ameaças globais. A participação deve constituir-se como o melhor antídoto à exclusão nas suas diversas perspectivas.

2.2.4. Uma avaliação com presente e com futuro.

Tendo por objetivo fundamental desta investigação da exequibilidade da educação inclusiva e a alavanca que podem representar neste processo as lideranças, não podíamos deixar de referir a importância da avaliação enquanto vetor inquestionável em qualquer processo de melhoria e do papel fulcral que lhe deve ser reconhecido pelas lideranças escolares. A avaliação tem, por objetivo imputar um valor a um projeto estabelecido, a um serviço prestado, a um processo desenvolvido, a um objeto. Na sociedade atual recorre-se permanentemente à avaliação para analisar as oscilações económicas, a instabilidade política, as questões decorrentes da interculturalidade, a prestação dos trabalhadores. Tudo isto tem um peso na configuração da educação, nos processos de ensino aprendizagem, urgindo novos modos de encarar este conceito e as respetivas práticas.

Podemos perspetivar a avaliação em vários domínios: a avaliação dos alunos; a avaliação da prática docente; avaliação das competências profissionais e de conduta, avaliação das questões sociais e de relacionamento. De que avaliação pretendemos falar e com que finalidade? No caso que nos ocupa, centrar-nos-emos, em primeiro lugar, na avaliação dos alunos. Olhando retrospectivamente, podemos afirmar que a avaliação dos alunos, assumida como conferência de um valor, como peritagem, medida, tem tido um papel dominante, assente em “provas” e referido predominantemente ao professor que, como juiz, profere as suas decisões, traduzindo-as em valores numéricos e classificações tendentes a enquadrar o aluno numa determinada posição. Assim entendida, a finalidade da avaliação reduzia-se à atribuição de um valor, com mais ou menos influência da subjetividade da parte do docente.

Lentamente, este conceito foi-se modificando, tendo atualmente um horizonte de compreensão mais dinâmico e contínuo, assumindo-se como elemento integrador e motivador. Ao tratar-se de um fator tão decisivo para o percurso dos alunos, no presente e no futuro, sublinho o que, a este propósito, afirma Clímaco (2005, p. 103): “A avaliação é juízo

sistemático do valor ou mérito de um objeto”. Ou seja, a avaliação, mesmo quando simples e trivial, comporta sempre um grau de transcendência pelas decisões que dela podem derivar. Se nos afastarmos da estreiteza de medida e passarmos ao patamar de uma prática avaliativa em ordem à melhoria das escolas, novos dados têm que ser considerados: mudança, melhoria da qualidade para todos, educação inclusiva, lideranças, participação, processos. A avaliação não pode cingir-se à classificação para uns poucos, deixando outros para trás, truncando-lhes e enviesando o seu percurso vital, dando lugar aos percursos não. A OCDE em 1991, chama a atenção para isto. Os documentos, “Uma educação de qualidade para todos” e “Aprendizagem para toda a vida” de 1996, vieram romper com a ideia de que a educação é só para uma elite e que decorre num tempo específico. Emerge, assim, uma nova perspetiva de educação: uma educação para todos e para toda a vida. Nesta perspetiva, a avaliação torna-se parte da aprendizagem, integrando não apenas o programado, o planificado mas transcendendo o curricular e normativo, todo o processo de aprendizagem, incluindo o aprender a autoavaliar-se como forma de superação e assunção de um papel ativo, passando a ser agente da sua própria avaliação. A avaliação já não vem apenas de fora, vem também de dentro. Neste sentido a avaliação pretende-se integral e integradora, tornando-se ela mesma uma realidade a ser discernida e diversificada nos modos e nos campos a avaliar. Trata-se da avaliação pedagógica que, segundo Juste (2006, p. 554), “consiste na valorização a partir de critérios e referências pré-especificadas, da informação tecnicamente projetada e sistematicamente recolhida e organizada, sobre quantos fatores relevantes integram os processos educativos para facilitar a tomada de decisões para a melhoria”.

A avaliação, aliada ao discernimento, evitam a estagnação, o acomodar-se, a acédia, enquanto permanência na mesmidade, no deixar correr, no sucumbir ao cansaço, no repetir o de sempre e não se empenhar na procura de novas respostas e na inovação.

Na conferência de imprensa dada na rádio Observador, de janeiro de 2019, o secretário de Estado da Educação, João Costa, antes de anunciar as novidades do terceiro ciclo do modelo de avaliação externa das escolas, aviva a crítica às fragilidades dos rankings, afirmando: “Tenho afirmado várias vezes que os rankings não dizem rigorosamente nada sobre a qualidade da escola: premeiam práticas de retenção para os alunos nem sequer chegarem a exames, premeiam práticas de seleção de alunos à entrada e dizem muito mais sobre a condição socioeconómica dos alunos, e sobre o contexto em que a escola está inserida do que propriamente do trabalho que é feito na escola”. Não podemos estar mais de acordo com esta afirmação de Costa (2019, Janeiro) e, por outro lado, saudar o novo passo da introdução da inclusão na avaliação externa: A inclusão passa a ser um dos indicadores

avaliados. O Governo pretende dar uma dimensão mais abrangente do trabalho que é feito nos estabelecimentos de ensino, evitando olhar apenas para notas dos alunos como acontece com os rankings das escolas. Finalmente acorda-se para uma questão vital, concebe-se a inclusão como a avaliação chave do que é uma escola de qualidade:

O que estamos a dizer é que a uma escola não é boa por um resultado. E, às vezes, esse resultado nem é conseguido na escola, é conseguido num centro de explicações. Assim avalia-se o trabalho que a escola faz no progresso de cada aluno, na mobilidade social de cada aluno e no trabalho que faz com cada aluno que tem mais dificuldades (Costa, Janeiro).

Auguramos que a análise mais qualitativa agora anunciada ajude a colmatar as incompletudes da análise quantitativa, focando a avaliação mais nos processos pedagógicos das escolas do que nos resultados, sem contudo os depreciar, como referiu João Costa.

Parte II. Enquadramento Metodológico

1. Natureza do Estudo e Metodologia utilizada

Assumindo como foco de análise a nossa questão de partida, que se prende com os desafios que uma educação inclusiva representa para as lideranças e da responsabilidade que estas assumem para que todos se sintam parte do projeto educacional, estamos conscientes da importância da forma de abordagem que vamos adotar. A opção metodológica deve ser uma escolha consciente, criteriosa e refletida de modo a atender não apenas ao problema em estudo como também aos objetivos e questões inicialmente colocados.

Consequentes com o nosso propósito, descrito na introdução, a resposta à questão adotada emergirá a partir duma lógica observacional das dinâmicas do colégio, da participação nos órgãos de gestão do mesmo, direção executiva, conselho pedagógico, conselho de coordenadores, equipes interdisciplinares, dos questionários produzidos e aplicados aos alunos, aos encarregados de educação, aos docentes, dum entrevista feita às assistentes educativas, de um parecer do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e Serviço de Educação Especializada (SEE) e das reflexões operadas com a representante do Centro Diferenças que atua em sala de aula em simultâneo com docentes colégio.

No que concerne ao recurso ao paradigma quantitativo ou qualitativo, fica claro que este estudo será desenvolvido recorrendo a uma metodologia mista (quantitativa e qualitativa) uma vez que é o que mais se coaduna com o presente estudo, tendo em conta que as duas se complementam na centralidade da interpretação. Através desta metodologia pretendemos alcançar o objeto deste estudo, tendo sempre presente que o caminho trilhado pelos pesquisadores é mapeado pelo cruzamento do olhar destes e a realidade contemplada:

Cada pessoa tem um determinado horizonte social orientador da sua compreensão, que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro impregnado pelo lugar de onde fala. Deste lugar no qual se situa é que dirige seu olhar para a nova realidade. Olhar que se amplia na medida em que interage com o sujeito. É nesse jogo que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada, transformando-a e sendo por ela transformado (Freitas 2000 citado por Weller & Pfaf, 2010).

Apesar de alguns teóricos referirem diversas questões que justificam um maior debate da pesquisa qualitativa em educação, nomeadamente a questão da falta de fundamentação teórica e reflexão e falta de rigor metodológico no tratamento e análise de dados (Weller & Pfaf, 2010, p.21), outros autores afirmam-se pela crescente importância do papel interpretativo do investigador: “Um papel interpretativo contínuo do investigador ganha notoriedade nos estudos de caso qualitativos” (Stake, 2007, p.58). Neste mesmo sentido, Laperrière, 2008, p.412) ao pretender evidenciar o modo como as ciências sociais foram progressivamente superando a questão da subjetividade, garantindo a cientificidade, afirma: “a importância da subjetividade na análise de fenómenos sociais foi intensamente enfatizada pelas abordagens interpretativa (fenomenológica de Weber, interpretativista de Shutz e interacionista de Mead e Blumer).” Na perspectiva destas abordagens a nossa apreensão do mundo é sujeita a uma atividade de seleção e interpretação, em conexão com os nossos valores. Aprofundando cada uma das abordagens dos diferentes autores, Laperrière (2008, p. 414) trás ao de cima a inevitabilidade da total isenção do investigador, pois “é a sua experiência integral que é solicitada no campo da pesquisa: a sua apreensão pessoal do mundo, seus sentimentos, suas intuições, seus valores”.

A fiabilidade, coerência e honradez exige que o investigador reúna todas as informações relevantes acerca do objeto do seu estudo de modo a superar a subjetividade, acolhendo o contexto e a diversidade de perspectivas dos atores.

Debruçando-se o nosso estudo sobre a área da natureza humana parece-nos que a metodologia qualitativa é fundamental para interpretar os resultados deste estudo, pois faculta ao investigador a recolha de dados, o levantamento de questões, construção de categorias e teorias. Neste caso a teoria surge a jusante da análise dos dados. Apoiamo-nos na visão interpretativista de Shutz citado por Paiva Júnior e Mello (2008, pp. 24-25) “ na medida em que possibilita o conhecimento de essências, as quais se constituem numa espécie *de*

armadura inteligível de entendimento organizacional, que tem a sua estrutura e leis específicas”.

2. Abrangência do Projeto

2.1. Caracterização do estudo. O presente estudo realizou-se ao longo do ano 2017-2018, numa escola privada do Concelho de Cascais. A oportunidade para a realização deste estudo nesta instituição, deve-se, principalmente, ao facto de a mestranda estar a iniciar funções de liderança neste centro educativo e constatar a pertinência que um estudo no âmbito da educação inclusiva e das lideranças poderia ter para um processo de transformação coletivo, indutor de melhoria.

Relativamente à escola designada, esta abrange o pré-escolar, o 1º, 2º e 3ºciclo do ensino básico e o ensino secundário, sendo que todas as turmas deste colégio integram alunos com Necessidades Educativas Especiais – (NEE). A escola é frequentada por 1275 alunos e nela trabalham 181 colaboradores, destes, 88 são docentes, 37 são assistentes educativas e 4 são psicólogos.

Para a recolha dos dados necessários, foram aplicados questionários a alunos de 5 turmas, com e sem (NEE), a encarregados de educação e a professores. Foi ainda recolhida informação através de entrevistas realizadas a assistentes educativas e solicitado um parecer ao Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e Serviço de Educação Especializada (SEE)

A opção por recrutar intervenientes representantes de diversos quadrantes do contexto educativo, possibilita uma maior diversidade na recolha de dados, maior abrangência e riqueza de visões, de modo a conseguir-se uma análise mais detalhada do que se passa neste contexto, especialmente no que toca à prática da educação inclusiva. Para a prossecução deste objetivo, ou seja, para compreendermos de que modo se dá a inclusão dos alunos com NEE, torna-se pertinente recolher um conjunto de informações que colegas e professores possuem sobre eles, pois é na escola que estes alunos passam grande parte do dia, e é, também, essencial cruzar essas informações com as famílias, no sentido de perceber até que ponto estas se encontram informadas sobre o dia-a-dia da escola. Para mais, as diferentes visões possibilitam-nos averiguar como é que a escola organiza a resposta que dá a estes alunos e se esta está a ser satisfatória para o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

Por fim, relativamente às metodologias usadas, recorreu-se a métodos qualitativos e quantitativos, uma vez que se verificou que são metodologias que se complementam (Stake, 2007) e, por isso, o uso de ambas permite uma recolha e análise mais rica dos dados.

2.2. Participantes. Nesta investigação participaram 30 alunos com Necessidades Educativas Especiais, sendo 15 (50%) do género masculino e 15 (50%) do género feminino. Estes alunos foram recrutados em 5 turmas regulares que integram alunos com NEE, tendo idades compreendidas entre os 10 e os 19 anos, sendo a média de idades 14,57 e o desvio padrão 2,5 anos. Desta amostra, 30% dos sujeitos frequentava o 9º de escolaridade; 23,3% o 12º ano; 16,7% o 7º ano; 10% o 5º ano, 10% o 10º e 10% o 11º ano. Participaram também 123 alunos sem Necessidades Educativas Especiais, sendo 69 (56,1%) do género masculino e 54 (43,9%) do género feminino. Estes alunos pertenciam a 5 turmas, tendo entre 10 e 20 anos de idade, numa média de idades de 13,72 com desvio padrão de 2,40. Destes, 23,6% frequentam o 7º ano de escolaridade 22,8% frequenta o 5º ano, 21,1% o 9º ano, 18,7% o 10º ano de escolaridade, 8,1% o 12º e 5,7% o 11º.

Foi ainda solicitada a participação de 53 Encarregados de Educação, nomeadamente de 27 pais de alunos com NEE e de 26 pais de alunos sem NEE.

Foi pedida a participação de 43 docentes, destes, 6 educadoras, 12 professores do 1º ciclo e 25 professores de 2º, 3º ciclo e secundário, sendo estes últimos, transversais a todos os ciclos. Dos sujeitos, 37 (86%) eram do sexo feminino e 6 (14%) do sexo masculino. Além disto, 13 (30,2 %) já exerceram funções de coordenação e 33 (76,7%) e exercem a sua ação educativa há mais de 10 anos.

Por fim, realizaram-se entrevistas a 12 assistentes educativas que diariamente acompanham os alunos e contactam com as famílias. Destas assistentes, 16,67% trabalham no colégio há 4 a 10 anos, 25% há 10 a 19 anos e 50% há 20 a 35 anos. Quanto à sua formação, a maioria tem o 12º ano e já fizeram formações específicas no âmbito das necessidades educativas especiais, da educação, socorrismo e relações interpessoais. De facto, 66,6% referiram terem realizado formação específica em NEE.

Por fim, pediu-se, ainda, um parecer ao Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) e Serviço de Educação Especializada (SEE)

3. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

3.1. Procedimento. Em primeiro lugar, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre o tema, de modo a compreender o alcance do estudo a desenvolver e procedeu-se à construção dos questionários e dos guiões das entrevistas, definindo-se as questões a colocar a todos os intervenientes: alunos, docentes, encarregados de educação, assistentes educativas e Gabinete de Psicologia e Orientação. Os questionários foram sujeitos a um pré-teste e a uma análise das respostas obtidas, com a finalidade de se verificar se os sujeitos compreendiam os itens e de se ajustar melhor esses itens aos objetivos do estudo.

O acompanhamento observacional diário das diferentes dinâmicas do colégio foi, também, um fator relevante para o estudo, garantindo unidade à investigação e uma maior objetividade.

Previamente à aplicação dos questionários aos alunos, foram elaborados e entregues aos Encarregados de Educação do colégio, os consentimentos informados que autorizavam a participação dos seus educandos (Anexo A). Foi também enviado por e-mail o link dos questionários dirigidos a estes encarregados e disponibilizados na plataforma Google Drive, nos quais constava uma solicitação à sua participação no estudo e se explicavam os objetivos do mesmo. O preenchimento dos questionários pelos alunos, foi realizado em sala de aula, onde foi permitida a presença do investigador, de modo a explicar em que consistia o estudo e esclarecer eventuais dúvidas que fossem surgindo ao longo do preenchimento. A recolha dos dados de ambos os questionários, teve lugar no 3º período letivo.

Relativamente à aplicação dos questionários aos docentes e à entrevista às assistentes educativas, estes não careceram de pedido de autorização, uma vez que o investigador estava integrado na direção do centro. Os questionários foram distribuídos a docentes de todos os níveis de ensino, de modo a que houvesse uma representatividade diversificada. Quanto às entrevistas, foram explicados os objetivos e utilizado o guião elaborado, sendo conduzidas a cada uma das assistentes, individualmente.

Importa referir que a aplicação dos questionários e entrevistas foi realizada, em função da disponibilidade apresentada pelos participantes, tendo sido garantido o total anonimato e confidencialidade das informações recolhidas.

Depois de recolhidos os dados, estes foram inseridos no programa SPSS, para posterior análise estatística.

3.2. Instrumentos aplicados.

Questionários aplicados aos alunos com e sem NEE. Foi aplicado aos alunos com NEE um questionário de 11 questões (Anexo B), criado com o objetivo de avaliar a percepção dos alunos do grau de inclusão que estes experimentam diariamente, relativamente à disponibilidade de ajuda e aceitação pelos pares, às medidas e apoios educativos e psicológicos aplicados e à eficácia dos primeiros na sua aprendizagem, à ajuda prestada pelos professores e auxiliares educativos, à integração com os pares e participação em atividades dentro e fora de sala de aula e ao seu sentimento de felicidade e justiça que sentiam no colégio.

Relativamente aos alunos sem NEE, estes reponderam a um questionário de 13 questões (Anexo C) para se avaliar em que grau estes consideravam que os alunos com NEE estavam integrados e participavam com eles nas atividades dentro e fora de sala de aula, de que maneira eles próprios ajudavam e mostravam disponibilidade aos colegas com NEE, se consideravam que esses alunos tinham apoio que por parte dos professores, se verificavam o uso de medidas educativas e qual o comportamento deles em sala de aula, e, ainda sobre o sentimento percebido de justiça e felicidade e satisfação dos alunos com NEE no colégio.

Para as questões referidas, os alunos tinham de responder segundo uma escala ordinal qualitativa – a Escala de Likert, com parâmetros de 1 a 5, onde 1 corresponde a Sempre e 5 a Nunca. Posteriormente, e para facilitação da análise estatística, esta escala de pontuações foi revertida, passando a ser codificada de 0 – Nunca a 4 – Sempre.

Ainda, no início dos questionários foram colocadas perguntas de caracterização individual (género, idade, ano de escolaridade e turma), que foram utilizadas com o intuito de recolher informação sobre as características dos alunos no estudo, para que fosse possível uma melhor caracterização da amostra. Foi também colocada uma questão relativa ao conhecimento que os alunos sem NEE têm sobre as necessidades educativas especiais, tendo uma escala de resposta “Sim” ou Não e, aos alunos com NEE, foi, no final do questionário, questionado que outro tipo de apoio eles consideravam que seria importante existir no colégio.

Questionário aplicado aos encarregados de educação dos alunos com e sem NEE. Relativamente aos encarregados de educação, pretendeu-se perceber até que ponto a resposta que o colégio oferece responde às suas expectativas e que outras vertentes consideram necessário potenciar ou desenvolver.

Deste modo, para os encarregados dos alunos com NEE, foram colocadas 11 questões (Anexo D) aferindo o grau em que consideravam que os educandos estavam integrados no colégio, participavam em atividades e interagiam com os pares, de que modo funcionava a resposta educativa por parte do colégio, qual o grau de satisfação e de participação com a mesma e de que maneira ela é promotora do desenvolvimento, felicidade igualdade de oportunidades.

Quanto aos encarregados de educação dos alunos sem NEE, estes responderam a 11 questões (Anexo E) avaliando se, no seu conhecimento, o seu educando interagiu com estes alunos e participavam em atividades com eles, dentro e fora da sala de aula, estabelecia amizades com este tipo de alunos, como ocorria a resposta educativa do colégio e qual a sua opinião sobre a inclusão destes alunos e benefícios da mesma.

Para as questões referidas, os encarregados de educação tinham de responder segundo uma escala ordinal qualitativa – a Escala de Likert, com parâmetros de 1 a 5, onde 1 corresponde a Sempre e 5 a Nunca. Posteriormente, e para facilitação da análise estatística, esta escala de pontuações foi revertida, passando a ser codificada de 0 – Nunca a 4 – Sempre.

Ainda, no início dos questionários foram colocadas perguntas de caracterização individual (ano de escolaridade e turma do educando). No questionário dos encarregados de educação dos alunos com NEE foi pedido que dessem sugestões de melhorias para o colégio dar uma resposta mais eficaz à inclusão e, em ambos os questionários, foi deixado um espaço para comentários finais ou observações.

Questionário aos docentes. Relativamente aos docentes, foi aplicado um questionário de 72 itens (Anexo F), com o objetivo de recolher informação acerca da sua opinião sobre diferentes domínios relativos à prática da escola inclusiva: 1) Organização escolar e práticas de inclusão; 2) escola católica e inclusão; 3) pressupostos pedagógico-carismáticos “Amor de Deus” e escola inclusiva; 4) Registos da cultura inclusiva no colégio; 5) Formação inicial e permanente; 6) Registos da cultura inclusiva no colégio; 7) liderança e eficácia organizativa; 8) articulação com a família e outras entidades; 9) Adequações curriculares individuais e sucesso académico; 10) Grau de satisfação dos alunos com Necessidades Educativas especiais; 11) Cultura de sala de aula; 12) Igualdade e diferença; 13) Coordenação das NEE; 14) Funções dos assistentes educativos. Para as questões referidas, os docentes tinham de responder segundo uma escala ordinal qualitativa – a Escala de Likert, com parâmetros de (1- Discordo Totalmente a 4- Concordo Totalmente).

De um modo geral o questionário pretendia perceber como é que os docentes encaram a vertente inclusiva da escola, se se sentem à vontade para participar nessa prática, se sentem que têm os recursos para isso, competências e formação específica para esta área, quais as barreiras apontadas por eles e que pontos se podem melhorar na prática inclusiva no colégio.

No início dos questionários foram colocadas perguntas de caracterização individual (género, exercício de funções de coordenação, tempo de docência no colégio, grupos de docência e ciclos que lecionam). Além disto, em cada um dos domínios foi deixado um espaço para observações/comentários.

Entrevista às assistentes educativas. Foram realizadas entrevistas à assistentes educativas (Anexo I), a partir de um guião elaborado com 15 questões. Primeiro pretendeu-se perceber alguns dados de caracterização, nomeadamente, há quanto tempo as assistentes trabalhavam no colégio e qual a sua formação académica. Depois, tentou-se perceber que tipo de formações, estas foram realizando ao longo do seu percurso profissional, sobretudo se tinham realizado formação específica na área das NEE, como avaliavam a oferta formativa que o colégio proporcionou nessa área e que impacto as formações realizadas tiveram no trabalho com este tipo de alunos. De seguida, foi questionada a opinião das assistentes sobre a resposta que o colégio dá a estes alunos, o que consideram sobre a inclusão destes alunos nas turmas regulares, como avaliam o trabalho desenvolvido pelos professores e pelo Serviço de Psicologia e Orientação, de que maneira elas próprias se implicam no auxílio a estes alunos, se o fazem de modo colaborativo entre colegas e que grau de perceção de integração têm desses alunos nas atividades de recreio e na interação e amizade com os pares. Por fim, questionou-se se consideravam que o trabalho com aluno com NEE seria um desafio pessoal.

Parecer do Gabinete de Psicologia. Foi solicitado um depoimento do Gabinete de Psicologia e Orientação (Anexo J) que visou a identificação das boas práticas em curso e o levantamento dos vetores mais débeis e formas de superação, assim como a visão do funcionamento das equipas transdisciplinares.

Parte III – Estudo Empírico

Apresentação e Análise dos resultados

O presente estudo utiliza uma metodologia qualitativa e quantitativa na análise dos dados quantitativos obtidos através dos questionários e entrevistas realizadas.

Depois da recolha dos dados dos questionários, estes foram introduzidos numa base de dados do programa IBM SPSS Statistics 22, que nos permitiu a realização das análises estatísticas para este estudo. As entrevistas foram analisadas através da metodologia da Análise de Conteúdo.

A organização dos conteúdos das entrevistas em temas, categorias e subcategorias foi realizada de acordo com as respostas dos participantes, mantendo sempre o presente objetivo do estudo.

As análises descritivas a seguir apresentadas têm como suporte a média, o máximo, o mínimo e o desvio-padrão dos itens de cada questionário, de modo a se compreender como

estes variam. Recorda-se que, para tornar a análise mais intuitiva, a escala usada no questionário foi invertida, sendo que às respostas atribuiu-se a seguinte codificação: 0 - Nunca, 1 – Poucas Vezes; 2 – Algumas Vezes; 3 – Muitas vezes; 4 – Sempre.

Análise dos Questionários dos Alunos

1. Questionário dirigido aos alunos com NEE

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
1. Sentes-te aceite e respeitado pelos teus colegas no colégio?	30	1	4	3,20	,887
2. Os teus colegas de turma estão disponíveis para te ajudar quando precisas?	30	2	4	3,23	,774
3. Participas e convives, com regularidade, nos jogos e atividades de recreio?	30	1	4	2,67	1,124
4. Consideras que recibes a atenção e apoio necessários por parte dos teus professores?	30	1	4	3,13	,860
5. Consideras que os métodos usados pelos teus professores te ajudam a compreender as matérias das aulas?	30	1	4	2,67	,922
6. Recebes apoio do Gabinete de Psicologia do colégio?	30	0	4	1,70	1,579
7. O apoio recebido melhora o teu processo de ensino/aprendizagem?	30	0	4	2,57	1,382
8. Os assistentes educativos (vigilantes) ajudam-te a resolver os teus problemas?	30	0	4	2,63	1,299
9. Sentes-te tratado com justiça?	30	1	4	2,73	,868

Relativamente ao questionário aplicado aos alunos com necessidades educativas especiais, observa-se que, à exceção da questão 6, todos os itens se encontram acima do valor médio da escala de Likert (0 a 4, $\bar{x} = 2$), que corresponde à resposta “Às vezes”. Sendo assim, na sua maioria, estes alunos referem que Muitas vezes ou Sempre ($3 < \bar{x} < 4$) se sentem aceites e respeitados pelos colegas no colégio, que recebem ajuda dos colegas e que recebem a atenção e apoio necessários por parte dos professores. Por sua vez, revelam que Às vezes ou Muitas vezes ($2 < \bar{x} < 3$) participam e convivem, com regularidade, nos jogos e atividades de recreio; que os métodos usados pelos professores os ajudam a compreender as matérias das aulas; que o apoio recebido melhora o processo de aprendizagem; que os assistentes educativos os ajudam a resolver os problemas e que se sentem tratado com justiça. Relativamente à questão 6, a média de resposta ($\bar{x} = 1.70$) indica que a maioria dos alunos Poucas vezes ou Às vezes ($1 < \bar{x} < 2$) recebem apoio do Gabinete de Psicologia do colégio. Assim, de um modo geral, os alunos com NEE parecem estar integrados com os restantes colegas, e sentem que recebem ajuda e apoio também por parte dos professores. Do mesmo modo, revelam que participam nas atividades fora de sala de aula, recebem apoio à aprendizagem por parte dos professores que os ajudam a aprender, são tratados com justiça e que os assistentes educativos são uma fonte de auxílio. Poucos destes alunos recebem apoio de Psicologia em gabinete.

As respostas qualitativas dadas pelos alunos com NEE à pergunta de resposta livre do questionário “O que te faz mais feliz no colégio?”, foram transformadas em categorias, para poderem ser contabilizadas, como demonstra a tabela do Anexo H. Ao analisarmos a mesma, verifica-se que aquilo que os alunos com NEE mais valorizam é a *Amizade*, ou seja, ter uma relação com colegas que gostam deles, com quem brincam, passam tempo e conversam. O *Ambiente Escolar* também parece ter grande relevância para a felicidade destes alunos, nomeadamente, muitos referem ser importante cumprimentar e ser cúmplice dos professores, das Irmãs e das auxiliares. Dentro desta categoria também se destacaram a importância dos espaços físicos, como os recreios, e o jardim também mencionado. Com menos relevância para a felicidade destes alunos, aparecem o *Desporto* escolar e a *Aprendizagem*.

2. Questionário dirigido aos alunos sem NEE

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
1. Pensas que os teus colegas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são bem tratados no colégio?	123	1	4	3,34	,777
2. Consideras que os teus colegas com NEE, recebem mais atenção dos professores?	122	0	4	2,77	,969
3. Pensas que os teus colegas com NEE perturbam a aula?	121	0	4	1,28	1,066
4. Costumas ajudar os colegas com NEE quando precisam?	123	0	4	2,61	1,029
5. Os teus colegas com NEE pedem a tua ajuda?	122	0	4	1,43	1,076
6. Os teus colegas com NEE participam nos trabalhos de grupo?	123	0	4	3,34	,957
7. Os teus colegas com NEE costumam ter algum apoio específico?	122	0	4	3,15	,906
8. Os teus colegas com NEE recebem ajuda específica nos testes?	122	0	4	3,32	,956
9. Os teus colegas com NEE costumam almoçar com a turma?	120	0	4	3,18	1,097
10. Os teus colegas com NEE costumam fazer educação física com a turma?	123	0	4	3,76	,682
11. Pensas que os teus colegas com NEE são tratados com justiça?	123	0	4	3,39	,785
12. Pensas que os teus colegas com NEE são de um modo geral felizes?	122	1	4	3,15	,724

No que diz respeito à opinião dos alunos sem necessidades educativas especiais relativamente à inclusão dos alunos com NEE, observa-se que a maioria considera que os alunos com NEE costumam participar Sempre nas aulas de educação física e que Muitas

vezes ou Sempre ($3 < \bar{x} < 4$) são bem tratados no colégio, almoçam com a turma, participam nos trabalhos de grupo, possuem um apoio específico e ajuda específica nos testes, são tratados com justiça e, de um modo geral, aparentam serem felizes. Por outro lado, ao inquirir-se se os professores dão mais atenção aos alunos NEE e se os alunos sem NEE ajudavam esses colegas, obteve-se uma média de respostas entre Às vezes e Muitas vezes ($2 < \bar{x} < 3$). Por fim, a média de respostas mais baixa que se verifica, ou seja, entre Poucas vezes e Às vezes ($1 < \bar{x} < 2$), é em relação à frequência com que os alunos NEE pedem ajuda aos colegas e se estes perturbam a aula. Assim, na visão dos alunos sem NEE, parece existir de certo modo uma boa inclusão dos alunos com NEE no colégio. Estes alunos parecem estar integrados com os colegas e participar positivamente nas atividades tanto de sala de aula, como fora de sala de aula, serem apoiados pelos professores de forma equilibrada, realizarem avaliações específicas e, ainda, aparentam serem tratados com justiça e serem felizes. No entanto a interajuda entre alunos com NEE e sem NEE parece ainda ocorrer com menos frequência do que aquilo que seria esperado.

Relativamente às respostas qualitativas dadas pelos alunos sem NEE ao ponto de Observações/Comentários do questionário, estas foram transformadas em categorias, para poderem ser contabilizadas, como demonstra a tabela do Anexo G. A partir dessa tabela é possível verificar que aquilo que mais alunos consideraram importante destacar são aspetos relacionados à *Valorização da pessoa na sua diferença/Justiça* e o *Acolhimento* destes por parte da escola. Deste modo, colocaram grande ênfase no reconhecimento e valorização das diferenças dos colegas, na perceção e defesa de que estes devem ser acolhidos e devem ser tratados com igualdade e, ainda na verificação do papel positivo que o colégio desempenha na boa receção, acolhimento e auxílio dado a estes alunos. Também muitos alunos deram relevância ao *Apoio/ajuda* prestado pelo colégio, em principal pelos professores e à *Valorização da Inclusão* demonstrando concordar com a postura adotada pelo colégio ao acolher estes alunos.

Alguns alunos parecem, ainda, apontar algumas dificuldades de *Aceitação* que ocorrem em meio escolar, por parte de alguns pares. Referem que alguns colegas não respeitam os alunos com NEE, gozando com as suas dificuldades, e, um aluno é de opinião de que o colégio deveria receber menos alunos com estas problemáticas. Finalmente, poucos ainda decidiram indicar que os colegas com NEE exigem mais *Paciência* e, apenas três, salientaram o papel da *Amizade* pessoal com estes colegas.

Análise dos Questionários aos Encarregados de Educação

3. Questionário dos Encarregados de Educação dos alunos sem NEE

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
1. Considera que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são bem tratados no colégio?	26	1	4	3,00	,849
2. Sabe se o seu filho(a) costuma fazer trabalhos em conjunto com os colegas com NEE?	26	0	3	1,73	1,002
3. O seu filho(a) costuma fazer as refeições com os colegas com NEE?	26	0	4	2,15	1,190
4. Considera que o seu filho(a) costuma brincar com os colegas com NEE, no recreio?	26	0	4	2,08	1,262
5. Sabe se os alunos com NEE acompanham o seu filho(a) em todas as atividades programadas para a turma?	26	0	4	2,62	1,267
6. O seu filho(a) estabeleceu amizade com algum colega com NEE?	26	0	4	2,35	1,231
7. Considera que os professores do seu filho(a) respondem adequadamente aos alunos com NEE?	26	1	4	2,85	,881
8. Considera que o colégio responde adequadamente às necessidades dos seus alunos em geral?	26	1	4	2,81	,801
9. Considera que é um bem para os alunos com NEE fazer parte das turmas regulares?	26	2	4	3,38	,804
10. Acredita que a integração de alunos com NEE se traduz num bem para todos?	26	2	4	3,38	,804

11. Acredita que a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares é uma forma de valorizar a diferença e reduzir a discriminação?	26	2	4	3,50	,707
---	----	---	---	------	------

As respostas às questões do questionário dirigido aos encarregados de educação dos alunos sem NEE, revela que a média dos valores respostas se situam, acima da média da escala de Likert (0 a 4, $\bar{x} = 2$). Deste modo, a maioria destes pais consideram que Muitas vezes ou Sempre ($3 < \bar{x} < 4$), os alunos com NEE fazem parte das turmas regulares, que a integração dos mesmos se traduz num bem comum e que a integração neste tipo de turmas é uma forma de valorizar a diferença e reduzir a discriminação. Por outro lado, consideram que Às vezes ou Muitas vezes ($2 < \bar{x} < 3$) os seus educandos costumam brincar com colegas com NEE no recreio, acompanham-nos em todas as atividades programadas pela turma, estabelecem amizades com colegas com NEE, consideram que os professores respondem adequadamente a estes alunos, assim como o colégio corresponde às necessidades desses alunos em geral, consideram que os alunos são bem tratados, fazem refeições em conjunto com os colegas com NEE e costumam brincar com eles no recreio. Abaixo da média, encontram-se as respostas relativas à questão de que os filhos fazem trabalhos em conjunto com os colegas NEE.

4. Questionário dos Encarregados de Educação dos alunos com NEE

	N	Minímo	Máximo	Média	Desvio-padrão
1. Considera que o seu filho(a) é bem acolhido na turma?	27	1	4	3,26	,813
2. Considera que o seu filho(a) interage com os colegas da turma?	27	1	4	3,26	,903
3. Considera que o seu filho participa em todas as atividades da turma?	27	1	4	3,22	,847

4. Considera que a filosofia educativa do colégio oferece confiança e é promotora de crescimento e felicidade para os alunos?	27	1	4	3,04	,854
5. Considera que o Colégio dá resposta à diversidade das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?	27	1	4	2,85	,864
6. Tem algum compromisso específico no âmbito do Programa Educativo Individual do seu filho (PEI)?	27	0	4	2,59	1,152
7. A comunicação com o Diretor de Turma satisfá-lo?	27	1	4	3,07	,917
8. A resposta da equipa educativa ao seu educando favorece o desenvolvimento das suas competências humanas, relacionais e académicas?	27	1	4	2,93	,874
9. Considera que o estilo de relação parental influi no processo de evolução dos alunos?	27	0	4	3,37	1,006
10. Considera que as práticas educativas permitem o desenvolvimento integral do seu educando?	27	0	4	2,89	1,013
11. Considera que as respostas educativas do colégio promovem a igualdade de oportunidades?	27	1	4	2,78	,892

Relativamente ao questionário dirigido aos encarregados de educação dos alunos com NEE, este revela que a média dos valores respostas se situam, acima da média da escala de Likert (0 a 4, $\bar{x} = 2$). Deste modo, a maioria destes pais consideram que Muitas vezes ou Sempre ($3 < \bar{x} < 4$), os alunos com NEE são bem acolhidos na turma, que interagem com os colegas, participam nas atividades da turma e que a filosofia do colégio oferece confiança e promove o crescimento e a felicidade dos alunos. Do mesmo modo, estes encarregados de educação encontram-se satisfeitos com a comunicação com a diretora de turma e consideram que o estilo de relação parental tem influência na evolução dos alunos. Por outro lado,

consideram que Às vezes ou Muitas vezes ($2 < \bar{x} < 3$) o colégio dá uma resposta educativa adequada à diversidade das crianças com NEE, que essas práticas educativas favorecem o

N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
---	--------	--------	-------	---------------

desenvolvimento integral do aluno nas suas competências humanas, relacionais e académicas e promovem a igualdade de oportunidades. Do mesmo modo, também consideram que eles próprios, como pais de alunos com NEE, têm um compromisso específico no âmbito do PEI.

Análise dos questionários dos docentes

5. Questionário para docentes

Para facilitar a análise dos resultados obtidos com este questionário, estes serão apresentados por domínios, de acordo com o conteúdo dos itens. Da mesma forma que os questionários anteriores, a escala de Likert presente no questionário foi invertida para efeitos de análise. Assim, corresponde da seguinte maneira: 1 – Discordo Totalmente; 2- Discordo; 3 – Concordo; 4 – Concordo Totalmente. A resposta Não sei, não foi contabilizada.

Domínio 1: Organização escolar e Práticas de Inclusão

1.1. - A escola inclusiva representa um benefício para todos.	43	2	4	3,63	,536
1.2.- A escola inclusiva reduz as práticas discriminatórias.	43	2	4	3,56	,548
1.3.- A escola inclusiva constrói-se progressivamente.	43	2	4	3,72	,504
1.4.- A escola inclusiva é um antídoto da exclusão social.	42	2	4	3,60	,544
1.5.- A escola inclusiva valoriza a diferença, enquanto meio de dar respostas adequadas à promoção da equidade.	43	1	4	3,51	,631

Relativamente à “*Organização escolar e práticas de inclusão*” verifica-se que as médias de resposta para todas as questões deste domínio se situam acima do valor médio da escala de Likert (1 a 4, $\bar{x} = 2.5$), mais especificamente, entre os valores Concordo e Concordo Totalmente ($3 < \bar{x} < 4$) da escala. Isto significa que, de um modo geral, os docentes consideram fortemente que a escola inclusiva é benéfica para os alunos e para a sociedade, pois valoriza a diferença e, através disso, reduz a exclusão social e as práticas discriminatórias. Por outro lado, também consideram que este tipo de escola vai-se construindo progressivamente.

Domínio 2: Escola Católica e inclusão

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
2.1.- A escola Católica é uma escola inclusiva.	42	2	4	3,31	,604
2.2.- A escola católica oferece diretrizes teológicas, éticas pedagógicas, promotoras de práticas educativas inclusivas, valorizando cada um na sua diferença.	43	2	4	3,40	,583

2.3.- A escola defende as liberdades de ensinar e aprender como realidade que integra o âmbito dos direitos fundamentais da pessoa.	42	1	4	3,29	,673
2.4.- A escola católica exerce o seu dever de cidadania, propondo uma cosmovisão, uma conceção do ser humano e uma experiência de vida tendo como centro inspirador e instância crítica a pessoa de Jesus Cristo.	43	3	4	3,49	,506
2.5.- A escola católica enraíza-se numa verdadeira comunidade educativa que vive a cumplicidade com a família no processo de educação e privilegia a educação integral.	43	2	4	3,33	,566

Para o domínio “*Escola católica e inclusão*”, verifica-se que as médias de resposta para todas as questões se situam entre os Concordo e Concordo Totalmente ($3 < \bar{x} < 4$). Deste modo, os professores estão de acordo que a escola católica é inclusiva, promove práticas e diretrizes ao encontro disso, defende formas de ensinar e aprender que estão de acordo com os direitos fundamentais da pessoa e com o respeito pela diferença, guiam-se pela visão antropológica cristã da pessoa e articulam-se com a família para promover uma educação integral.

Domínio 3: Pressupostos pedagógicos-carismáticos "Amor de Deus" e escola inclusiva

N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
---	--------	--------	-------	---------------

3.1.- Conheço a visão antropológico do Padre Usera, os seus pressupostos pedagógicos e identifico-me com a cultura carismática "Amor de Deus".	43	3	4	3,70	,465
3.2.- Participo ativamente na formação carismática que a Congregação oferece e exerço a minha ação docente à luz da identidade carismática das escolas "Amor de Deus", que radica no Amor.	43	3	4	3,58	,499
3.3.- Nunca participei nestas formações.	39	1	4	1,49	,854
3.4.- Considero que a formação facultada pela Congregação aos educadores - formação carismática, liderança, relações interpessoais, coaching..., deve ser mais sistemática e mais mobilizadora de mudança.	43	2	4	3,30	,638
3.5.- A qualidade dos educadores, a paixão pela sua missão e a sua exemplaridade são a chave duma escola de excelência.	43	3	4	3,86	,351

No que se refere ao campo “*Pressupostos pedagógico-carismáticos “Amor de Deus” e escola inclusiva*” verifica-se que praticamente todas as médias de resposta para as questões colocadas, situam-se entre os valores Concordo e Concordo Totalmente ($3 < \bar{x} < 4$) à exceção da média para a questão sobre a participação em formações. Observa-se também, que as médias com valores mais elevados, referem-se ao conhecimento sobre a cultura e valores carismáticos da escola e com o contributo do empenho dos educadores para uma escola de excelência. Assim, nesta escola, é notório que os professores consideram importante uma formação sistemática e mais mobilizadora de mudança, reconhecem o valor da cultura da escola, dedicam-se e conduzem a sua ação à luz da identidade carismática. No entanto, referem participar pouco nas formações promovidas. Isto poderá dever-se ao facto de

algumas formações se realizarem fora do país, o que dificulta a gestão da vida familiar, impedindo-os de comparecer. Apesar disso, do que se tem observado nas ações de formação promovidas na escola os professores são assíduos.

Domínio 4: Registos da cultura inclusiva no Colégio I

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
4.1.- O colégio integra um grande número de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), distribuídos por todas as turmas, desde o Ensino pré-escolar ao Ensino Secundário, assumindo grande diversidade de problemáticas.	40	2	4	3,55	,552
4.2.- Os educadores possuem noções claras sobre a escola inclusiva, proporcionam uma educação apropriada e de qualidade e lidam bem com a diferença.	40	2	4	2,85	,533
4.3.- O colégio procura dar respostas adequadas às situações que se lhe apresentam, através dos serviços especializados de apoio educativo (Educação Especializada e Serviço de Psicologia e Orientação).	43	2	4	3,44	,590
4.4.-A cooperação, a articulação das estratégias, o diálogo permanente entre os educadores e as famílias manifestam grande cumplicidade e colaboração no encontro de estratégias produtivas e realizadoras para alunos e educadores.	42	2	4	3,36	,577

No que concerne ao *Registo da cultura inclusiva no colégio I* a maior parte dos docentes está de acordo que o colégio integra alunos com diversas problemáticas (NEE), procura dar respostas a estas crianças através dos serviços especializados e existe cooperação e articulação de estratégias entre professores e família. No entanto, a média das respostas à questão 4.2 é mais baixa, refletindo que alguns professores consideram que necessitam conhecimentos mais claros sobre a escola inclusiva e que sentem alguma insegurança na eficácia das suas ações educativas e na capacidade para lidar com a diferença face a este tipo de alunos.

Domínio 5: Formação inicial e permanente

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
5.1.- A minha licenciatura continha módulos sobre a inclusão	42	1	4	2,31	,950
5.2.- Fiz alguma formação específica sobre a escola inclusiva.	43	1	4	2,72	,934
5.3.- O facto de exercer a docência numa escola inclusiva, fez/faz-me sentir a necessidade de ampliar as minhas competências nesta área.	43	3	4	3,65	,482
5.4.- Os envolvimento diferenciados na sala de aula obrigam a uma constante formação dos educadores, à complementaridade e à comunhão de propósitos.	43	2	4	3,70	,513
5.5.- A formação proporcionada ultimamente pela congregação, esta a ser potenciadora duma escola inclusiva, na medida em que trabalha o auto e heteroconhecimento, a aceitação pessoal e o valor da diferença.	43	2	4	3,16	,531

Quanto à “*formação inicial e permanente*” verifica-se que os professores sentem uma necessidade constante para adquirir formação e ampliar as suas competências para corresponder às exigências da escola inclusiva e que a formação que a Congregação proporciona os ajuda a adquirirem mais conhecimentos sobre este assunto e a promoverem práticas neste sentido. No entanto ainda existem muitos professores cuja licenciatura não conteve módulos sobre a inclusão, enquanto que outros ainda não fizeram formação sobre este tema.

Domínio 6: Registos da cultura inclusiva no Colégio II

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
6.1.- As práticas colaborativas são essenciais para o desenvolvimento profissional do professor e um caminho irrenunciável na escola atual.]	43	3	4	3,84	,374
6.2.- A cultura colaborativa persegue relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, incluindo cuidadosas negociações e decisões articuladas.	42	2	4	3,69	,517
6.3.- A cultura colaborativa faz com que os professores aprendam uns com os outros, partilhem e desenvolvam em conjunto as suas competências, indiquem preocupações comuns e trabalhem em conjunto na solução de problemas.	43	3	4	3,86	,351
6.4.- O cumprimento do currículo e a estruturação dos horários nem sempre facilita as práticas colaborativas.	42	2	4	3,48	,594

6.5.- A cultura colaborativa não nega as práticas individuais, harmoniza os dois - individuais e grupais - e representa sempre uma mais valia	43	2	4	3,67	,522
6.6.- O trabalho colaborativo não é espontâneo, é fruto de uma decisão pessoal e conjunta que retira os professores do seu isolamento e enriquece a sua maneira de pensar e agir.	42	1	4	3,48	,634

Relativamente ao “*Registos da cultura inclusiva no colégio II*”, na sua maioria, os professores concordam que as práticas e a cultura colaborativas são importantes para o seu desenvolvimento profissional, para a aprendizagem entre os professores, partilha e desenvolvimento de competências e para o trabalho em conjunto na solução de problemas e, ainda, harmoniza as práticas individuais e grupais. Também estão de acordo que para uma cultura colaborativa é necessário relações de trabalho voluntárias que promovam boas negociações e decisões. No entanto, apesar de considerarem todos estes benefícios da cultura colaborativa, consideram que o cumprimento do currículo e a estruturação dos horários dificulta um pouco as suas práticas.

Domínio 7: Liderança e eficácia organizativa

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
7.1.- A liderança é a capacidade de obter resultados através dos outros, exerce-se a partir de um contexto e visa sempre a otimização de um produto final.	40	3	4	3,50	,506

7.2.- Uma boa liderança manifesta uma consideração individualizada, um conhecimento das necessidades de cada um e o reconhecimento daquele contributo particular para o bom andamento da escola.	42	3	4	3,79	,415
7.3.- A liderança pode e deve ser exercida por todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.	42	2	4	3,36	,692
7.4.- Uma liderança distribuída deve traduzir-se numa responsabilidade partilhada por todos e inspirada na cultura da organização.	41	3	4	3,66	,480
7.5.- A liderança pedagógica determina o caminho, os objetivos, o projeto e conjuga esforços para a melhoria das aprendizagens.	42	3	4	3,79	,415
7.6.- A liderança pedagógica não se confina a um cargo, visa a melhoria constante do desempenho dos alunos e exige um investimento contínuo em conhecimento e aptidões.	42	3	4	3,79	,415
7.7. No colégio, a liderança é partilhada, ou seja, possibilita que todos, alunos, professores e a própria escola como organização exerça a sua capacidade de influenciar positivamente os resultados.	43	0	4	3,09	1,151

No que respeita o domínio relativo à “*liderança e eficácia organizativa*”, observa-se que os docentes concordam que a liderança deve ser um processo da responsabilidade de todos os intervenientes implicados na aprendizagem dos alunos, sendo construída a partir da consideração das necessidades e contributos individuais, do trabalho conjunto e do foco no objetivo de otimização. Do mesmo modo, consideram que a liderança deve partir do

contexto, e assim, deve ser inspirada na cultura da organização. Em relação à liderança pedagógica, os professores estão de acordo que o papel deste tipo de liderança é traçar caminhos, objetivos e projetos que visam a melhoria constante das aprendizagens dos alunos e que esse cargo exige um investimento contínuo na aquisição de conhecimento e aptidões. Face ao tipo de liderança praticado no colégio, os professores concordam, de certo modo, que é partilhada, ou seja possibilita que todos (alunos, professores e escola) exerçam a sua capacidade de influenciar positivamente os resultados. No entanto, a média das respostas, sendo mais baixa, indica que este fator deverá ser algo a melhorar nas práticas do colégio.

Domínio 8: Articulação com a família e outras entidades

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
8.1.- A família é para o colégio um interlocutor privilegiada e imprescindível no processo educativo dos filhos, participa nos discernimentos necessários, nas decisões e assume tarefas concretas no âmbito do processo educativo.	41	2	4	3,41	,547
8.2.- Existem canais de comunicação e estruturas de aproximação regulares entre o colégio e família que garantem uma adequada articulação.	42	3	4	3,50	,506
8.3. As decisões educativas, especialmente as de peculiar importância, são tomadas conjuntamente por educadores e pais, após reflexão.	41	2	4	3,41	,591
8.4.- O colégio promove parcerias com os pais, corresponsabilizando-os em ações concretas no âmbito educativo dos filhos.	41	2	4	3,22	,571

8.5.- A articulação com outras entidades revela-se muito produtiva.	38	2	4	3,29	,515
8.6.- A inclusão e a diversidade supõem uma aprendizagem mais lenta, mas facultam um conhecimento mais profundo e sustentável, próximo da vida e promotor de maior compreensão humana.	41	2	4	3,37	,581
8.7.- O sistema educativo configura legalmente todas as condições para o sucesso de todos os alunos, mas as mudanças não se operam apenas por decretos e sim no meio concreto.	41	2	4	3,49	,553
8.8.- A avaliação deve ser diferenciada, ter em conta as práticas educativas e deve coincidir com as tarefas de aprendizagem dos pontos de partida, valorizar as capacidades e atitudes e tender a concretizar-se durante as mesmas atividades.	43	3	4	3,51	,506
8.9.- As famílias escolhem o colégio pelo seu grau de excelência e pela resposta inclusiva que oferece, pelo ênfase posto no relacionamento de proximidade e acolhimento.	42	2	4	3,52	,552

Para este domínio, encontramos, respostas com valores médios entre 3 e 3.5, portanto, a maioria dos professores concorda que é fundamental que a família participe no processo educativo dos filhos, em termos de tomada de decisões e responsabilidade por algumas tarefas, sendo assim, promovida uma parceria entre escola e pais. Os docentes, no seu geral, também reconhecem que, nesta escola, existem canais de comunicação e estruturas que permitem um contacto regular e eficaz do colégio com a família, sendo possível tomar decisões educativas em conjunto por educadores e pais e que a mesma articulação é realizada

também, eficazmente, com outras entidades. De facto, a ênfase que o colégio coloca neste relacionamento de proximidade e acolhimento, e também, o seu grau de excelência e as respostas inclusivas da escola são, segundo os professores, fatores que fazem as famílias escolher esta escola.

Relativamente à prática da educação inclusiva, na opinião dos professores, a dedicação à inclusão e à diversidade levam a que a aprendizagem ocorra mais lentamente, mas, revela-se benéfica, pois leva à aquisição de um conhecimento mais profundo e sustentável, que promove a compreensão humana. Neste sentido, também concordam que a avaliação seja diferenciada, tenha em conta as práticas educativas e coincida com as tarefas de aprendizagem dos pontos de partida, valorize as capacidades e atitudes e se concretize durante essas atividades. No entanto, os professores revelam a importância de refletir a aplicação da legislação. Apesar de o sistema educativo estabelecer legalmente as condições para o sucesso de todos os alunos, os professores concordam que é necessário que ocorram mudanças no meio concreto.

Domínio 9: das articulações curriculares individuais e sucesso

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
9.1.- O currículo não é um produto acabado, é um projeto abrangente que envolve princípios, orientações, matérias e conteúdos, questões, avaliação, é um caminho que permite ao professor orientar o processo de ensino aprendizagem.	43	3	4	3,51	,506

9.2.- A celeridade das mudanças atuais, as incertezas e imprevisibilidade obrigam a uma constante reestruturação do currículo, por forma a dotar os alunos de competências transversais facilitadores do acesso aos saberes disciplinares, aos modos de acesso ao conhecimento, a consciência crítica e ao discernimento de opções a serem pessoas do seu tempo.	43	3	4	3,53	,505
9.3.- Garantir a todos o "direito de aprender" exige romper com a lógica centralista e uniformizadora do sistema, apostar na autonomia, criar um currículo mínimo fruto de decisões curriculares que permitem definir prioridades e especificidade.	43	2	4	3,58	,587
9.4.- A qualidade da aprendizagem dos alunos é o foco a partir do qual a escola tem de se pensar, e oferecer um conjunto de conhecimentos que facultem o exercício ativo da cidadania e a sua integração social sem risco de exclusão.	43	3	4	3,70	,465
9.5.- O currículo adaptado e avaliação dos alunos com NEE representam no colégio uma dificuldade no que toca à sua operacionalização.	41	1	4	2,93	,848
9.6.- O estabelecimento de tempos colaborativos no horário do professor é uma prioridade do colégio para que se possa dar uma resposta qualificada aos desafios da escola inclusiva e não desgastar demasiado os profissionais.	36	2	4	3,33	,632

9.7.- A cultura inclusiva carece de aprofundamento e visão comum que focaliza os educadores numa mesma direção.	43	2	4	3,44	,629
---	----	---	---	------	------

A maioria das respostas às questões deste domínio confere uma média acima de 3.5, sendo indicador que os professores concordam fortemente na concepção do currículo como um produto abrangente, orientador do processo de aprendizagem e em constante mudança e reestruturação perante as mudanças atuais, as incertezas e imprevisibilidade. Esta flexibilidade do currículo, que os professores parecem defender, está de acordo com o romper da lógica centralista e uniformizadora do sistema, e permite garantir a todos o direito de aprender e dotar os alunos de competências transversais facilitadoras do acesso aos saberes e modos de conhecimentos e à consciência crítica e autonomia. Assim, os professores estão de acordo com a criação de um currículo, mínimo e fruto de decisões curriculares que permitem definir prioridades e especificidades. Os docentes também consideram claramente que a qualidade da aprendizagem dos alunos é o foco a partir do qual a escola tem de se pensar, e oferecer um conjunto de conhecimentos que facultem o exercício ativo da cidadania e a sua integração social sem risco de exclusão. Relativamente ao currículo adaptado e à avaliação dos alunos com NEE, os professores manifestam alguma insegurança em afirmar que concordam ($\bar{x}= 2,9$) que isso representa no colégio uma dificuldade no que toca à sua operacionalização.

Outras questões em acordo com a opinião dos professores (com média superior entre 3.00 e 3.5), é que é necessário ser uma prioridade do colégio estabelecer os tempos colaborativos no horário do professor, para que se possa dar uma resposta qualificada aos desafios da escola inclusiva sem desgastar demasiados os profissionais. Por fim, também expressam que sentem que a cultura inclusiva carece de aprofundamento e visão comum que focalize os educadores na mesma direção.

Domínio 10: Grau de satisfação dos alunos com NEE

N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
---	--------	--------	-------	---------------

10.1.- Os alunos com NEE estão bem enturmados e aceitam de bom grado as medidas educativas, os apoios para eles planejados e a interajuda dos seus pares.	37	2	4	3,05	,575
10.2.- As tutorias de pares têm-se revelado uma estratégia facilitadora da aquisição de competências mútuas de acesso ao conhecimento e bem-estar pessoal tanto dos alunos com NEE como dos que lhes oferecem a sua ajuda.	35	2	4	3,23	,598
10.3.- Os alunos com NEE sentem-se bem acolhidos, compreendidos, nas suas dificuldades, felizes e bem aceites.	37	2	4	3,19	,518
10.4.- Algumas turmas integram um número de alunos com NEE que, para além de exigir muita criatividade e entrega dos docentes, lhes provoca bastante desgaste.	40	3	4	3,55	,504

Relativamente ao “*Grau de satisfação dos alunos com NEE*”, a maioria dos professores consideram que, de certo modo ($3.00 < \bar{x} = <3.2$), estes alunos parecem estar integrados nas turmas, recebem a ajuda dos pares, são bem acolhidos, compreendidos, felizes e aceites e, também, aceitam as medidas educativas e apoios facultados. A estratégia de tutoria de pares, têm-se revelado para a maioria dos professores, uma estratégia facilitadora da aquisição de competências mútuas de acesso ao conhecimento e bem-estar pessoal tanto dos alunos com NEE como dos que lhes oferecem a sua ajuda. Os professores reconhecem, ainda ($\bar{x}=3,55$) que o número de alunos com NEE que algumas turmas integram, exige muita criatividade e entrega dos docentes, provocando-lhes desgaste.

Domínio 11: Cultura de sala de aula

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
11.1.- Os educadores fomentam uma cultura de acolhimento, aceitação e proximidade, respeitando e valorizando a diferença, como riqueza e oportunidade de oferta recíproca.	42	3	4	3,50	,506
11.2.- A cultura carismática "Amor de Deus" oferece os dinamismos mais apropriados para o processo de inclusividade: reafirma a dignidade de todo ser humano, seja qual for a sua situação; parte do afeto como lastro para a aprendizagem; utiliza a paciência, sabendo que a pessoa está em constante porvir; recorre a múltiplas estratégias para aceder aos conhecimentos; alenta ao trabalho; à responsabilidade e afasta-se da humilhação; faz do aluno o protagonista do seu próprio caminho.	41	3	4	3,59	,499
11.3.- Face à sociedade do descartável, o colégio desenvolve estratégias promotoras de universalidade e interculturalidade, ajudando os alunos a sair de si próprios, da sua autorreferencialidade e ajuda-os a entrar na lógica do dom.	41	2	4	3,32	,610
11.4.- As tutorias são umas estratégias consolidada, eficaz e potenciadora de crescimento a todos os níveis.	40	2	4	3,33	,572

11.5.- No início do ano letivo e sempre que oportuno, desenvolvem-se atividades de integração dos alunos, promovendo o auto e heteroconhecimento, atitudes de aceitação e cooperação mútua.]	41	1	4	3,34	,656
--	----	---	---	------	------

Neste domínio, os professores revelam para todas as questões, médias acima de 3,5, o que é indicador de um elevado grau de concordância com as afirmações. Deste modo, relativamente à “*Cultura de sala de aula*”, os educadores revelam fomentar uma cultura de acolhimento, aceitação e proximidade, respeitando e valorizando a diferença e vendo-a como fonte de riqueza recíproca.

Reconhecem também que a cultura carismática do colégio vai no mesmo sentido e oferece dinamismos apropriados para o processo de inclusividade, reafirma a aceitação de todo o ser humano, promove valores como a afetividade, a paciência, a responsabilidade como base para aprendizagem e respeito a estes alunos, defende a utilização de múltiplas estratégias para aceder aos conhecimentos e faz do aluno o protagonista do seu próprio caminho. O colégio é visto pelos professores como promotor de estratégias que desenvolvem a universalidade e interculturalidade e também reconhecem que se realizam atividades de integração dos alunos, promovendo o auto e heteroconhecimento, a aceitação e a cooperação. Por outro lado, também valorizam as estratégias de tutorias, como eficazes e potenciadoras para o crescimento a todos os níveis.

Domínio 12: Igualdade e Diferença

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
12.1.- A escola integrativa, isto é, a escola em que se integram alunos com NEE corresponde ao primeiro passo da sensibilização da escola para a valorização da diferença.	41	2	4	3,61	,542

12.2.- Lidamos bem com a diversidade e a diferença, concebendo-as como valores positivos e fatores importantes de progresso para todos.	39	1	4	3,33	,621
12.3.- A defesa da educação de alunos portadores de deficiências na escola regular, através da criação de “envolvimentos diferenciados na sala de aula” é um caminho possível, enriquecedor para todos, mas exige grande disponibilidade para o trabalho em equipe.	40	3	4	3,47	,506
12.4- Entender a diferença como riqueza e como desafio à capacidade aprendente da comunidade educativa ainda não é uma realidade consolidada.	40	1	4	3,25	,742
12.5- A direção deve continuar a discernir a sua resposta inclusiva, a desenvolver a formação, a assegurar recursos necessários e a potenciar a cultura inclusiva em toda a comunidade educativa.	41	3	4	3,76	,435

No que diz respeito à “*Igualdade e diferença*” as questões face às quais os professores têm um maior grau de acordo (média superior a 3.5) é que a escola integrativa corresponde ao primeiro passo de sensibilização da escola para a valorização da diferença e que a direção deve continuar a discernir a sua resposta inclusiva, a desenvolver a formação, a assegurar recursos necessários e a potenciar a cultura inclusiva em toda a comunidade educativa. Os docentes concordam que lidam bem com a diversidade e a diferença, e concebem-nas como valores importantes e positivos, embora reconheçam que são um desafio à capacidade aprendente da comunidade educativa e que ainda não é uma realidade consolidada. Por último, também consideram possível e enriquecedora a defesa da educação dos alunos

portadores de deficiência na escola regular, através de envolvimento na sala de aula, apesar de reconhecerem é exigente ao nível da disponibilidade para o trabalho de equipa.

Domínio 13: Coordenação das NEE

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
13. 1.- A coordenação das NEE é um mecanismo de autorregulação desta vertente do projeto educativo do Colégio Amor de Deus (CAD) que discerne e decide sobre os casos, organiza os apoios, faculta as orientações e avalia as dinâmicas implementadas, fazendo-o em articulação com a direção.	40	3	4	3,50	,506
13.2.- O Serviço de Psicologia e Orientação e o Departamento de Educação Especial juntamente com os Diretores de Turma são os responsáveis por todo o processo de planificação e acompanhamento dos processos dos alunos com NEE.	41	2	4	3,17	,495
13.3.- Não existe no Colégio nenhum coordenador da Educação Especial nem se considera necessário.	37	1	4	1,57	,647

Relativamente à coordenação das NEE, os professores reconhecem claramente que esta coordenação é um mecanismo de autorregulação desta vertente do projeto educativo do colégio que decide sobre os casos, organiza os apoios, dá orientações e avalia as dinâmicas, fazendo-o em articulação com a direção. A maioria dos professores também concorda que o é o serviço de Psicologia e Orientação e o Departamento de Educação Especial que, juntamente com os Diretores de Turma são os responsáveis por todo o processo de planificação e

acompanhamento. Por fim, discordam fortemente que não existe no colégio um coordenador de educação especial e que não é necessário.

Domínio 14: Funções dos assistentes educativos

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
14.1.- Os assistentes educativos são parceiros imprescindíveis para o bom desenvolvimento do processo educativo, não apenas nos apoios aos docentes mas, com frequência, acompanhando os próprios alunos.	41	3	4	3,76	,435
14.2.- A escola inclusiva reclama dos assistentes educativos uma disponibilidade, entrega e suporte permanente a múltiplos níveis: humano, confidencial, psicológico, físico e na ajuda à superação dos conflitos entre pares.	39	3	4	3,72	,456

Os professores reconhecem fortemente (média superior a 3.5) que os assistentes educativos colaboram de modo imprescindível para o bom desenvolvimento do processo educativo, tanto no apoio aos docentes, como no acompanhamento dos alunos e que a escola inclusiva exige a estes profissionais uma disponibilidade, entrega e apoio permanente a múltiplos níveis.

Entrevistas às assistentes educativas

Relativamente à entrevista realizada às assistentes educativas, as suas respostas foram organizadas por categorias (apresentada na tabela do Anexo I), com base numa análise do conteúdo. É possível verificar que a maioria das assistentes educativas trabalham no colégio à mais de 20 ou 30 anos e possuem o 12º ano. Várias são as formações que já realizaram, nomeadamente, destaca-se que todas participaram na Formação Carismática Amor de Deus,

quase todas fizeram formação em Necessidades Educativas Especiais e algumas têm o Curso de auxiliar de educação educativa. As assistentes referem que a formação em NEE foi aquela que mais as ajudou a compreender e a trabalhar com esse tipo de alunos, mas, de um modo geral, apontam vários tipos de formação que acabam por serem úteis no auxílio a estes, como, por exemplo, abordam temas de gestão de conflitos, socialização e inclusão, formação de diabetes e relações interpessoais. Salientam ainda, que deveria haver mais formação sobre integração/inclusão/aceitação e que o colégio deveria melhorar a oferta formativa.

Por outro lado, de um modo geral, para estas colaboradoras, os alunos com NEE são bem recebidos no colégio, que lhes dá uma resposta adequada, sendo valorizados e acarinhados e consideram que é muito importante dar continuidade à afirmação da escola como inclusiva, aceitando com positividade estes alunos. Relativamente aos serviços existentes para o apoio a estas crianças e jovens, as assistentes consideram que os mesmos dão uma resposta adequada, contudo, haverá ainda espaço para melhorar. Algumas também apontam que, relativamente aos professores, poderia haver um maior esforço por parte de alguns docentes em arranjar estratégias para gerir as situações que ocorrem em sala de aula com estes alunos e mantê-los mais interessados. Ainda assim, são os docentes, que, na visão das assistentes identificam situações e coordenam com estas colaboradoras para prestarem auxílio aos alunos com NEE. Quanto ao seu próprio papel, as assistentes refletem que têm um papel fundamental porque conseguem fazer um papel mediador e “chegar” mais facilmente ao aluno e consideram que o seu papel contribui para o seu próprio crescimento pessoal. Referem também que há uma boa colaboração entre todas. Frequentemente é-lhes pedido que os ajudem ou apoiem no recreio, em situações de conflito com os pares, e, também é-lhes pedida atenção e afeto. No que toca às amizades entre alunos com NEE e sem NEE, as assistentes reconhecem que existe aceitação, estabelecimento de relações pacíficas e amigáveis e que os alunos com NEE estão bem integrados e valorizam estas amizades. No entanto algumas ainda reconhecem que certas relações são complicadas, por vezes existe afastamento e dificuldades na socialização.

Parecer do Gabinete Psicologia e Orientação e Serviço de Educação Especializada

Este parecer resume a atividade deste gabinete ao longo do ano, reflete sobre pontos fortes e fracos e propõe soluções, podendo ser consultado no Anexo J.

Relativamente aos apoios facultados pelo gabinete, referentes ao período letivo de 218/2019, assiste-se que 133 alunos obtiveram apoio direto do Serviço de Psicologia e

Orientação, verificando-se que a maioria dos alunos que necessitaram deste tipo pertenciam ao 1º, 2º e 3º ciclos. O mesmo se assiste em relação ao apoio indireto facultado, com 118 alunos a beneficiarem do mesmo. Por sua vez, as adaptações ao processo de avaliação evidenciam-se também muito comuns, tendo sido aplicadas a 184 alunos ao longo desse período letivo e sendo esse o tipo de apoio mais prevalente nos alunos do Secundário.

É possível ainda verificar a grande presença de projetos desenvolvidos e aplicados pelo SEAE em sala de aula, focando o desenvolvimento de diferentes competências nos alunos, desde o pré-escolar ao 3º ciclo. Salientam-se o trabalho dirigido à promoção da consciência fonológica, desenvolvimento de competências socio-emocionais, e, ainda, orientação vocacional.

Na análise crítica das atividades desenvolvidas pelo SEAE por ciclo, podemos encontrar aspetos muito interessantes. Em relação ao pré escolar é apontado como facilitador a presença das psicólogos em sala de aula, que permite observar os alunos sinalizados, coordenar com as educadoras e identificar alunos com dificuldades, através do programa de consciência fonológica e da avaliação psicopedagógica aplicada aos 5 anos de idade. No entanto, salientam-se dificuldades na implementação de ações formativas para educadoras e pais. Quanto ao 1º ciclo, aparecem como facilitadores, a flexibilidade de horários para apoio direto e indireto do SPO, a capacidade de identificação pelas professoras das necessidades de apoio, a comunicação próxima e informal com as mesmas na definição e implementação de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão e, apenas se assistem a dificuldades pontuais na coordenação de alguns processos.

Quanto ao 2º e 3º ciclo salienta-se a importância dos programas em sala de aula para o conhecimento das dinâmicas relacionais e identificação de alunos com dificuldades desse tipo e, ainda a presença positiva das psicólogas nas reuniões de avaliação para a definição, implementação e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Algumas dificuldades também parecem emergir, sobretudo a falta de disponibilidade de horários dos alunos para o apoio direto no SPO e a monitorização da implementação das medidas de suporte a aprendizagem e à inclusão, havendo poucas oportunidades para trabalho em conjunto com os professores de conselho de turma.

Por fim, relativamente ao secundário, salienta-se como benéfico a maior autonomia destes alunos para solicitarem apoio ao SPO e apoio à orientação vocacional, verificando-se dificuldades na coordenação com os Diretores de Turma na definição e implementação de medidas de apoio e suporte à aprendizagem e inclusão.

É de salientar ainda que, a partir da análise de facilitadores e dificuldades, o SEAE elaborou várias propostas para ultrapassar as barreiras encontradas, que podem ser observadas com detalhe no Anexo J.

Parte IV: Discussão dos Resultados

Ao longo do presente estudo tentou-se perceber de que forma o modelo de inclusão da escola analisada se traduzia em termos práticos e quais as vantagens do mesmo. Através do estudo, resultante da opção metodológica mista (quantitativa e qualitativa), foram valorizados quer os indicadores numéricos, quer os seus significados, o que permitiu compreender as diferentes perceções, juízos e posturas dos diferentes atores no âmbito da inclusão-liderança,

sobretudo, de que maneira os docentes enfocam, refletem e procuram reorientar a sua atividade, uma vez que, como afirma Correia (2013) o movimento da inclusão só terá sucesso se as pessoas o compreenderem e aceitarem como um princípio com vantagens para todos. Foi possível ainda obter uma visão clara acerca do modo como estava a ser experienciada a inclusão dos alunos com NEE, articulando a visão dos próprios com a dos pares, das famílias e das equipas de apoio e aprendizagem escolar. Posto isto, ir-se-á apresentar a discussão dos resultados, com base nos aspetos mais significativos relativos aos objetivos do estudo.

Relativamente ao tipo de liderança posto em prática no colégio, os resultados sugerem que o estilo de liderança exercido é facilitador da inclusão. Tendo em conta que a liderança desempenha um papel determinante na implementação/desenvolvimento de uma filosofia inclusiva, cabe aos órgãos diretivos, elemento chave neste processo, o limar das próprias controvérsias e divergências que ainda se verificam acerca deste conceito: “Como elemento-chave do processo de implementação do movimento inclusivo, é ao órgão diretivo que cabe a tarefa de dar *o ponta pé de saída*” no que diz respeito à transformação da escola numa comunidade de aprendizagem...” (Correia, 2015, pp. 33-34).

Para além disso, um caminho transformacional da própria organização não se pode limitar a uma simples gestão, mas propõe-se construir lideranças eficazes que se pautem por assumir um papel iluminador, aglutinador e defensor da promoção das condições organizativas, envolvendo todos os atores educativos de modo a assegurar uma aprendizagem que trabalhe as diferenças pessoais, sociais e culturais. Neste sentido, como afirma Cabral (1999, p. 76) “a gestão escolar tem de evoluir para uma gestão da educação, que é um fenómeno muito diferente...há muito que aprendi que a gestão era essencialmente uma forma de pedagogia”. E Bolívar (2014, p. 73), descrevendo a liderança partilhada afirma que é “a qualidade emergente de um grupo ou redes de indivíduos que integram a organização”. Quanto maiores forem as resistências à melhoria, mais consistente tem de ser o líder na sua atuação e mais motivador e reconhecedor do valor de cada pessoa e da sua capacidade de trabalho, uma vez que os estudos revelam que “a liderança sócio-emocional/apoiadora é mais eficaz quando as decisões não são de natureza rotineira, as informações necessárias à ação são locais, há tempo para envolver os subordinados...” (Fille & House, 1984 citados por Rocha, 1998, p. 99).

No que diz respeito à compreensão do conceito de inclusão, os resultados do estudo sugerem alguma facilidade por parte dos docentes em perceber o conceito da educação inclusiva e dos seus benefícios para o sucesso de todos e para dar respostas que promovam a valorização das diferenças e garantam a igualdade de oportunidades. Neste sentido, a

docência parece entender que a inclusão não se reduz a uma mera integração, inclusão, como salienta (Correia, 2005) “exige, portanto, a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir aos alunos com NEE e a todos os outros, com as mais diversas capacidades e interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto”. O que está subjacente ao conceito é, assim, uma abrangência muito maior, que, nesta escola, abarca a sua própria matriz, como bem expressa Usera citado por Hermanas del Amor de Dios (1991, p. 66): “Proteger a los niños de todas las razas clases e condiciones...contra la ignorância, el abandono, la miséria, las enfermedades, los malos tratamientos, las codiciosas especulaciones y los ejemplos de inmoralidad, com los medios más adecuados”. E de acordo com estes mesmos pressupostos, no Projeto Educativo das Escolas Amor de Amor de Deus encontramos plasmado o perfil do Educador Amor de Deus do qual comentamos alguns traços: sê consciente de que o professor/educador é o “principal livro” do aluno e que tens em tuas mãos o bem primordial da humanidade: as crianças e os jovens. Está atento. Não deixes passar nada por ti sem que repares na sua existência. O mundo é feito de pequenas coisas. Estuda o caráter e as potencialidades dos teus alunos cada um deles é um ser único que também te pode ensinar muita coisa. Não faças com que as tuas aulas sejam uma rotina, transforma-as numa partilha de saberes de vivências sem nunca esquecer que és sempre tu o principal livro que os alunos consultam; é sempre a tua palavra que eles esperam; é sempre o teu sorriso que eles ambicionam; é sempre o teu ser que eles admiram e seguem. Não descures os pormenores. Por vezes uma palavra impensada pode ter repercussões muito nefastas em cada um deles. Tem cuidado para não envergonhares nem humilhares nenhum deles quando os corriges. Não esqueças que mesmo por detrás de uma aparência mais rebelde, está um ser frágil e sensível. E quando não compreenderem de uma maneira, e mesmo que já tenhas explicado de todas as formas que julgas possíveis, tenta inventar mais uma, há sempre uma outra possibilidade, e com muita bondade e paciência chegarás onde te parecia impossível. Lembra-te que a memorização não é a melhor estratégia. Leva-os a compreender. Assim estarás a desenvolver neles a sua capacidade de reflexão e espírito crítico. Acima de tudo, rege o teu caminho de professor e educador pelos sentimentos de Bondade e de Verdade. Vive alegre e transmite a alegria aos teus alunos. Envolve toda a tua pedagogia no Amor. Ele é a força do mundo.

Do Regulamento das Escolas Amor de Deus podemos ainda explanar algumas diretrizes essenciais para uma educação inclusiva: o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, o exercício da tolerância dentro dos princípios democráticos, o reconhecimento e a valorização do mérito referente ao seu projeto formativo e empenhamento em projetos de

solidariedade no âmbito escolar e social o respeito pelas suas convicções, dignidade física e psicológica, a liberdade de expressão, a orientação escolar e plano de estudos e o proporcionar-lhe os apoios a que tem direito Trata-se da construção de um verdadeiro projeto de vida, que, segundo Cabral (1999, p. 76) é o objetivo fundamental de qualquer sistema educativo: “E, assim, a educação, em vez de preparar para a vida, é a própria vida construindo-se”.

Nesta modelo educacional, a escola católica é, de facto, concebida como promotora destas práticas inclusivas e valoriza os mesmos princípios de respeito pelas diferenças, de promoção do desenvolvimento integral da pessoa numa perspetiva antropológica cristã. Na escola católica os educadores ocupam-se da “promoção do homem-pessoa em recusa do homem objeto de mercado, rejeição de todas as formas de alienação do ser humano, defesa do primado da solidariedade e da fraternidade sobre o interesse egoísta e a competição desenfreada” (Conferência Episcopal Portuguesa, 2008, p. 6). Os docentes parecem estar alinhados com esta cultura inclusiva do colégio, o que é visível nas suas atuações pedagógicas e na importância que dão a exercerem a sua ação à luz da identidade carismática. No entanto, analisando as respostas dos docentes, assiste-se a alguma discrepância quando os questionamos sobre a sua participação nas formações proporcionadas pela congregação. Talvez isto se deva ao facto de o conceito “carismático” ser associado à formação que é feita fora do país, não tendo em conta a que é feita a nível local e nacional, que é aquela com maior adesão. Seria importante para a cultura do colégio clarificar este conceito e melhorar o processo de formação carismática, tornando-o mais mobilizador de mudança e mais acessível. Investir neste tipo de formação é essencial para promover na docência um sentido de responsabilidade e fidelidade aos princípios educativos que norteiam o ideário das escolas Amor de Deus, o que contribui para que todos se unam nos valores que fazem parte de uma escola inclusiva. Além do mais, sendo o eixo e alicerce da pedagogia useriana a afetividade, a formação em geral e a formação da pedagogia useriana em particular, auxiliam na descoberta de métodos e estratégias facilitadores numa abordagem do coração, capacitadora do êxito da educação das crianças e jovens, assegurando o papel educativo dos professores na criação de atitudes.

Há questões, no entanto, referentes à prática inclusiva e à controvérsia que envolve o conceito de inclusão que se tornam importantes analisar. Uma delas é se é mais benéfico a escola instituir-se como totalmente inclusiva ou se deve haver espaço também para uma inclusão parcial. A este propósito, alguns autores como Stainback e Stainback (1996) que defendem aquilo a que se chama *inclusão total*, ou seja, sendo a favor da colocação dos

alunos com NEE em turmas reguladoras. No entanto, outros autores, como Correia (1997, 2003, 2010), Lieberman (1996) e Kauffman (2002), adotam uma visão mais flexível, considerando que esta não será a modalidade ideal a tempo para alguns destes alunos, pelo menos a tempo inteiro.

Segundo (Correia, 2010, p. 16) "A inclusão embora não se possa afastar dos fins para que nasceu "inserir as crianças com NEE significativas nas escolas regulares das suas residências", não deve ser um conceito inflexível mas aberto a novos questionamentos e opções que se revelem benéficos em determinada circunstância: "o conceito de inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação assim o exija..."

Posto isto, apesar de se idealizar uma inclusão total, este tipo de inclusão pode ter implicações práticas e dificuldades na sua aplicação que não a tornem tão eficaz para alguns alunos com NEE, especialmente na aquisição das aprendizagens. Talvez no processo inclusivo, se devesse ter em conta as especificidades de cada aluno, e, nalguns casos, onde os alunos apresentam grandes dificuldades e, em situações específicas (como em testes, por exemplo) poder-se-á ponderar a aplicação de uma inclusão parcial. A própria inclusão deve ser adaptável ao aluno e utilizá-la na sua totalidade ou parcialidade consoante os benefícios que dela resultam. Na opinião de Correia (2002) as vantagens da inclusão revelam-se sobretudo no processo de aprendizagem de todos os alunos e o caminho a percorrer ainda é longo:

(...) a filosofia da inclusão só trás vantagens no que respeita às aprendizagens de todos os alunos, tornando-se um modelo educacional eficaz para toda a comunidade escolar, designadamente para os alunos com NEE...Contudo há um longo caminho a percorrer, uma vez que no decorrer de todo este processo de implementação de um modelo inclusivo é exigido aos educadores e professores um elevado nível e de competência no desempenho das suas responsabilidades (Correia, 2002, p. 26).

No colégio analisado aplica-se, maioritariamente, uma inclusão total. As respostas de alguns alunos com NEE refletem médias menos proeminentes em relação à eficácia dos métodos usados pelos professores e do apoio recebido para melhorar os processos de aprendizagem, e, talvez, isso possa ser explicado pela questão referida de que, para alguns alunos, poderia ser mais benéfico uma inclusão parcial. Este tipo de inclusão proporcionaria

que se encontrassem soluções que atendessem às suas necessidades de aprendizagem específicas, que, por vezes, superam as possibilidades de atuação dos professores. No que se refere aos apoios, pela observação feita e tendo em conta o documento produzido pelos Serviços Especializados de Apoio Educativo do Colégio - Análise Crítica do Ano letivo 2018/2029 (Anexo J),conclui-se que os alunos apenas se referiram aos apoios diretos e não aos indiretos facultados por este serviço. Em abono da verdade, os Serviços Especializados de Apoio Educativo (SEAE) configuram uma enorme mais valia no colégio, quer no que respeita aos apoios diretos e indiretos, pessoais e grupais, quer no que respeita ao apoio dos docentes num trabalho em equipe e em contínua avaliação, acompanhado, estimulando, ultrapassando muitas vezes o planeado para responder a situações emergentes que ocorrem. Tendo em conta o número de alunos no colégio que necessitam destes apoios, seria de grande ajuda o aumento de um profissional nesta área. De salientar, também, no que se refere à articulação com as famílias, estes serviços concorrem para a promoção do discernimento conjunto em ordem a decisões que promovam a melhor evolução das crianças e jovens. Sem esta cooperação especializada os caminhos da educação inclusiva seriam muito dificultados.

Por sua vez, as dificuldades práticas da inclusão total parecem emergir também do lado dos docentes, ao indicarem que eles próprios sentem alguma insegurança na eficácia das suas ações educativas e na capacidade para lidar com a diferença face a este tipo de alunos. Nesta perspetiva, Correia (2002, p. 26) afirma que “Embora a maioria dos professores acredite no conceito de inclusão, tem-se verificado que os professores titulares de turma têm alguns receios em relação a este processo de mudança, especialmente porque sentem a falta de formação necessária para ensinar alunos com NEE”.

Para Correia (2010) os princípios que norteiam a educação inclusiva requerem de todos profissionais de educação “...um papel muito mais ativo no processo de ensino-aprendizagem, pelo que devem desenvolver não só competências que lhes permitam responder às necessidades educativas dos alunos mas também atitudes positivas em relação à integração e inclusão”. Para mais, os docentes expressam também que a cultura inclusiva carece de aprofundamento e visão comum que focalize os educadores na mesma direção. No entanto, poderemos também tomar em conta outro fator, a questão da formação específica relacionada com as NEE. Os professores expressam uma grande necessidade de adquirir formação nesta área e ampliar as suas competências para corresponder às exigências da escola inclusiva. E, apesar de a Congregação ter proporcionado e promovido formações importantes neste sentido, nem todos os professores possuem uma formação sólida em NEE que os façam sentir esclarecidos, confortáveis e confiantes no seu conhecimento sobre a

escola inclusiva, no exercício das práticas inclusivas e na gestão de situações decorrentes delas.

De facto, no colégio existem professores cuja licenciatura não conteve módulos sobre a inclusão e, alguns fizeram pouca formação sobre este tema, apesar de a considerarem essencial. Investir e promover a formação dos professores, seria então também fundamental, para resolver algumas dificuldades que surgem no contexto da prática inclusiva e corresponder melhor às suas exigências e às próprias necessidades dos alunos.

Outro aspeto fundamental para que a docência possa mais facilmente ultrapassar as dificuldades da prática inclusiva é melhorar as práticas colaborativas que estes veem como importantes para o seu desenvolvimento e aprendizagem profissional, para a partilha e trabalho em conjunto na solução de problemas e para a própria harmonia entre as práticas individuais e grupais. Segundo Correia e Martins (2000) citados por Correia (2013, p. 36) “ a colaboração é um processo interativo, através do qual intervenientes, com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos.”

Os docentes parecem expressar algumas dificuldades práticas no que respeita ao cumprimento do currículo e à reestruturação dos horários. Neste sentido, é importante agilizar a compatibilidade dos horários para potenciar uma maior disponibilidade dos docentes para o trabalho cooperativo. Relativamente ao currículo, os esforços devem ir no sentido de melhorar a noção de currículo, concebendo-o como abrangente e em constante mudança e reestruturação e agilizando o seu cumprimento, priorizando os saberes essenciais e o desenvolvimento de competências que lhes permitam o desenvolvimento integral do aluno e um processo de socialização adequado. Apesar de os professores concordarem com este conceito de currículo, ainda se prendem bastante com o seu cumprimento. No entanto, os professores deverão focar-se nas noções de currículo flexível e assumir a formação permanente com especial empenho, articulando projetos transversais entre disciplinas e adotando uma visão menos rígida em relação ao cumprimento curricular.

Face às dificuldades que emergem da educação inclusiva, torna-se fundamental o papel da liderança como estrutura e motor essencial de sustentação e mudança das práticas educativas. É a liderança que possibilita manter o foco na missão e visão da escola e dinamiza as estratégias que irão concorrer para a eficácia das práticas e para a solução de problemas organizativos. Deve ser sempre exercida em contexto, e por isso, é fundamental conhecer o que se passa dentro da escola, que dificuldades existem, que competências cada interveniente tem e que necessidades experimentam. Assim, esta deve ser participada e distribuída por todos e ter um carácter adaptável e flexível. Segundo Alves M. (1999, p.29),

Dada a especificidade da organização escolar – designadamente o alto grau de autonomia individual e a especialização da função docente e a imprevisibilidade e ambiguidade decorrentes das exigências dos contextos legal, familiar, social, administrativo – só uma liderança consentida, poderá levar os professores a mudarem as suas preferências, as suas crenças, as suas práticas pedagógicas e avaliativas.

Contudo, o líder deve também, privilegiar o recolhimento que lhe possibilite refletir sobre a sua hierarquia de valores, e medir as consequências das suas ações, sendo congruente consigo próprio:

Todos os líderes precisam desenvolver este equilíbrio. Se estiverem apenas sintonizados com o mundo, podem perder espírito crítico e sucumbir às pressões do momento, inclusive as mediáticas. Mas se estiverem apenas centrados nos seus valores e crenças, perdem contacto com a realidade e deixam de liderar *realmente*. (Rego & Cunha, p.124).

A opinião dos docentes vai ao encontro do referido. De facto, consideram fundamental que a liderança seja um processo da responsabilidade de todos os intervenientes implicados na aprendizagem dos alunos, um trabalho em conjunto com o foco na otimização dos processos. Também concordam que esta deve partir da análise das necessidades do contexto e inspirada na cultura da organização. No entanto, no que toca ao modo como a liderança é praticada no colégio, verifica-se que a docência considera que se deverá melhorar o modo como é partilhada, o que pode passar por maior delegação de algumas funções, pela disponibilidade para ouvir os colaboradores, pela promoção do trabalho colaborativo e pela consciencialização de que todos têm contributos para oferecer na ótica da melhoria organizativa. Um dos estilos de liderança que pode concorrer para a melhoria da liderança partilhada seria a liderança exemplar proposta por Kouzes e Posner (2009), citados por Costa e Bento (2015, p. 669).

Este estilo de liderança consiste em cinco práticas: mostrar o caminho, inspirar uma visão de conjunto, desafiar o processo, permitir que os outros ajam e encorajar a vontade. Como foi já referido neste estudo, a boa liderança é tão decisiva para o avanço das organizações como árdua.

Relativamente ao envolvimento da família, a liderança também pode ter um papel importante indutor de maior cooperação família-escola.

Na análise da prática inclusiva, é essencial compreender a perspectiva daquelas que estão diretamente implicados nela e que experimentam os seus reais benefícios ou dificuldades. Assim, é muito importante perceber as respostas dos alunos, dos seus pares e das famílias sobre o que realmente é vivenciado e experimentado neste âmbito. Na opinião dos alunos com NEE e dos seus pares, estes alunos parecem sentir que são aceites e respeitados pelos colegas, estão integrados nas atividades de sala de aula, como trabalhos de grupo, participam em educação física e no refeitório almoçam com os seus colegas. Além disto, também se verifica que estes alunos recebem atenção e apoio por parte dos professores, os quais fazem uso de testes e apoios específicos. No entanto, parece existir uma ligeira divergência de opinião em alguns aspetos. Os alunos com NEE parecem experimentar alguma resistência por parte dos seus pares na integração em jogos e atividades de recreio e os métodos usados pelos professores não estão a ser totalmente eficazes para estes alunos na compreensão das matérias e no processo de aprendizagem. Por outro lado, são poucos os que referem que recebem apoio do gabinete de psicologia, relativo às sessões psicopedagógicas individuais com a psicóloga. Numa lógica observacional estas respostas podem estar relacionadas com o receio destas crianças ou jovens, na perceção das famílias e dos próprios alunos, virem a ser rotuladas ou alvo de preconceito por frequentarem o gabinete, na medida em que ficam mais expostos. Sendo assim, muitas vezes o apoio sugerido neste sentido é recusado por parte das famílias. Na verdade, ainda se verificam certos preconceitos neste campo como afirma Silva (2006, p. 429):

Falar em movimento inclusivista hoje é compreendido como a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais em escolas regulares. Mas o apelo para a convivência com as diferenças – tema, aliás, recorrente na literatura educacional – faz um amplo eco exatamente porque a convivência humana é ainda marcada por conflitos em função dos preconceitos e das discriminações de gênero, de etnia, de religião, entre outros.

Ampliando esta problemática, a mesma autora descreve: “Nesse processo de rotulação, o indivíduo estigmatizado incorpora determinadas representações, passa a identificar-se com uma tipificação que o nega como indivíduo. Essas pessoas passam a ser percebidas, a princípio, por essa diferença negativa, o que ira indicar fortemente como elas irão comportar-

se.” (Silva, 2006, p. 427). Glat (1991) citado por Silva (2006, P.427) expressa esta particularidade de interações como um ”fabuloso teatro”.

Menos consensual, é a percepção de interajuda entre alunos com NEE e alunos sem NEE. Os primeiros referem que sentem que os colegas de turma estão disponíveis para os ajudar, no entanto, estes colegas sentem que poderiam ser mais proactivos nesta ajuda, mas também ficam à espera que sejam os colegas com NEE a solicitar essa ajuda. Ou seja, os colegas dos alunos com NEE parecem ter alguma dificuldade na cooperação e em entender a posição e as necessidades dos colegas. Talvez por isso, a percepção de justiça também difira. Assim, os alunos sem NEE pensam fortemente que os colegas são tratados com justiça, no entanto, o sentimento de justiça por parte dos alunos com NEE é um pouco menor. No entanto a interajuda entre alunos com NEE e sem NEE parece ainda ocorrer com menos frequência do que aquilo que esperado. Transposto Por último, os alunos com NEE sentem que os assistentes educativos também poderiam ter um papel mais ativo no auxílio destes face a problemas.

Relativamente aos questionários dirigidos aos encarregados de educação, verifica-se que existe algum desconhecimento dos pais dos alunos sem NEE relativamente à inclusão dos alunos com NEE e à interação dos seus filhos com os mesmos. Assim, apesar de considerarem que este tipo de aluno é bem tratado no colégio e que é benéfico para todos que façam parte das turmas regulares, como meio de valorização da diferença e redução da discriminação, não vêm os filhos como tendo uma participação ativa neste processo. De facto, parecem não reconhecer que os educandos realizam trabalhos em conjunto com os colegas com NEE, que fazem refeições em conjunto, que brincam com eles no recreio, que são amigos ou que estes alunos participam nas atividades da turma. Assim, não conhecem a interação dos seus filhos com estes alunos, o que poderá dever-se a falta de comunicação entre encarregados e educandos ou a desconhecimento sobre este tipo de problemáticas (e associação a esses alunos) na escola. Para ultrapassar esta questão, o colégio deverá, futuramente, proporcionar às famílias um maior conhecimento desta realidade e caminho de educação inclusiva, por forma a envolvê-las mais e obter maior coresponsabilidade e cooperação nas dinâmicas inclusivas. Tal contribuiria para fomentar a cultura inclusiva, tanto em pais como em alunos. Relativamente à sua opinião sobre a resposta educativa do colégio a estes alunos com NEE, estes encarregados de educação parecem reconhecer alguma adequação neste sentido.

No que diz respeito às respostas dos encarregados de educação dos alunos com NEE, estas parecem revelar um maior conhecimento da realidade inclusiva na escola. Assim, para

estes pais os filhos são bem acolhidos na turma, parecem estar integrados tanto na relação com os pares como nas atividades de turma e consideram que a filosofia do colégio contribui para o crescimento e felicidade destes alunos e para o desenvolvimento de competências transversais. Também parecem estar satisfeitos com a comunicação com a diretora de turma e consideram que eles próprios têm um papel importante no processo de evolução dos alunos e nas decisões educativas relativas aos filhos. Estes aspetos também parecem refletir-se nos questionários dos docentes, que valorizam o papel da família na participação no processo educativo, em termos de tomada de decisões e responsabilidade por algumas tarefas e consideram que o colégio promove esta parceria entre docentes e pais, envolvendo-os neste processo. Além disso, consideram que os canais de comunicação existentes se revelam eficazes, assim como a articulação com outras entidades. Os docentes concordam, que é a excelência da resposta inclusiva que o colégio oferece e o ênfase posto no relacionamento de proximidade e acolhimento que leva as famílias a optar por esta escola. Na verdade, como afirma Correia (2010, p. 32), “A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é também uma componente fundamental no processo de implementação de um modelo de atendimento eficaz. As famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa e envolvidas na tomada de decisões.”

A partir das visões partilhadas pelos encarregados de educação e das suas discrepâncias, fica assim claro que é necessário dar continuidade a um trabalho de maior sensibilização para as questões da inclusão, fomentar o envolvimento da família e da comunidade, tomando isso como um dos desafios mais pertinentes da sociedade atual e da educação inclusiva. Sabendo que este processo é um caminho lento que exige muita determinação e vontade, é necessário manter o foco e unir todas as sinergias prováveis e improváveis a favor desta causa.

Posto isto, falta-nos ainda conhecer a perspetiva daqueles que, na escola, acompanham diariamente os alunos com NEE na sua experiência de inclusão e contribuem para ela. Assim, relativamente aos docentes, estes consideram que os alunos com NEE estão integrados nas turmas, recebem a ajuda dos pares e parecem ser bem compreendidos, aceites, felizes e que, também, aceitam as medidas educativas e apoios facultados. Sobretudo, a estratégia de tutoria de pares tem-se revelado, na perspetiva dos professores uma mais valia no processo de aprendizagem. Correia (2002, p. 17) ao descrever a evolução da inclusão, refere as seis componentes enunciadas por Sailor (1991) citado por Turnbull, Turnbull, Shank e Leal (1995) como a base conceptual da inclusão. O número cinco deste conjunto de componentes convoca-nos para a importância que deve ser atribuída a esta componente: “ O

ensino em cooperação e a tutoria de pares são métodos de ensino preferenciais”. Deste modo, as oportunidades de aprendizagem expandem-se a todos os alunos, exercitando-se o lema da inclusão “ Escola para Todos”.

Estratégias como estas podem ser uma possível solução para as questões levantadas anteriormente, sobre alguma dificuldade que os alunos com NEE sentem na aquisição das aprendizagens e, também, da insegurança que os professores sentem acerca eficácia das suas práticas. Além disso, estratégias como estas são mais abrangentes, pois beneficiam tanto o aluno com dificuldades educativas, como os seus pares, o que vai ao encontro do âmago da inclusão. Por outro lado, também ajudaria a que os professores se sentissem menos desgastados e fizessem uso da sua criatividade para procurar estratégias inovadoras que sejam mais eficazes. É ainda de referir que os professores são agentes fundamentais da inclusão dos alunos com NEE dentro da sala de aula. São eles que fomentam uma cultura de inclusão, promovendo o acolhimento, a aceitação, a proximidade, o respeito e a valorização de cada um na sua diferença. O próprio colégio também é visto, pelos professores, como promotor desta cultura.

Por último, falta ainda referir a perspetiva das assistentes educativas, que parecem estar cada vez mais consciencializadas para estas problemáticas e preocupadas com adquirir formação específica que lhes possibilite atender às necessidades destes alunos e responder-lhes da melhor forma. Assim, na sua opinião, os alunos com NEE são bem recebidos no colégio, que lhes dá uma resposta adequada, sendo valorizados e acarinhados e consideram que é muito importante dar continuidade à afirmação da escola. Segundo Barroso (1995, p. 10) os não docentes que durante muito tempo exerceram uma atividade desqualificada “deverão integrar as estruturas e as redes de participação da escola. Devem fazê-lo na sua qualidade de adultos com responsabilidades educativas e como técnicos de apoio logístico às atividades de ensino . No entanto referem que poderia haver um maior esforço por parte de alguns docentes em arranjar estratégias para gerir as situações que ocorrem em sala de aula com estes alunos e mantê-los mais interessados. Ainda assim, os docentes, na visão das assistentes são os que mais identificam situações nas quais as assistentes podem auxiliar os alunos com NEE e que lhes solicitam essa mesma ajuda. As assistentes consideram que têm um papel fundamental porque conseguem fazer um papel mediador e “chegar” mais facilmente ao aluno e consideram que o seu papel contribui para o seu próprio crescimento pessoal. Frequentemente é-lhes pedido que os ajudem ou apoiem no recreio, em situações de conflito com os pares, e, também é-lhes pedida atenção e afeto. Por fim, na sua opinião, os

alunos com NEE são aceites pelos pares sem preconceitos e estabelecem relações de amizade que valorizam muito.

Posto isto, as assistentes educativas têm uma grande sensibilidade para lidar com estas crianças e jovens e oferecem um contributo imprescindível na educação inclusiva. É de notar que graças à colaboração e articulação entre todos os intervenientes do contexto escolar, à boa organização do colégio e à valorização do trabalho em equipa e da complementaridade, a resposta às problemáticas traduz-se numa maior qualidade.

“Não há, não,
duas folhas iguais em toda a criação.
Ou nervura a menos, ou célula a mais,
Não há, de certeza, duas folhas iguais.”

António Gedeão (Teatro do Mundo. 1958)

Parte V: Considerações finais e Perspetivas de futuro

Ao concluir este estudo, é legítimo perguntar: o que fica desta investigação? A que dar mais importância? O que deve o Colégio fazer? Quais os resultados mais interessantes para a melhoria geral e, concretamente, para o crescimento de uma cultura e práticas mais inclusivas? Que formações priorizar para que se possam combinar lideranças mais capacitadoras do despoletar e congregar de sinergias em favor do desenvolvimento de toda a comunidade, de modo a que se transforme numa verdadeira comunidade de aprendizagem? A que poderia ter sido dado maior ênfase neste estudo? Quais os seus limites?

Podemos afirmar que o estudo realizado demonstra que o colégio se move a partir dos objetivos matriciais da sua fundação e as suas dinâmicas vão ao encontro dos princípios e objetivos duma educação inclusiva. Os resultados obtidos manifestam atitudes positivas e inclusivas da generalidade da comunidade educativa. Contudo, também se evidenciam aspetos a melhorar.

O trabalho cooperativo dos professores requer especial relevância, uma vez que a inclusão escolar não reside tanto nos alunos com NEE ou portadores de outras problemáticas, mas tem o centro de mudança na própria escola. Para que tal aconteça urge um maior alinhamento na cultura inclusiva de modo a colmatar certas discrepâncias que ainda existem no seio da comunidade educativa. Cientes de que o principal contributo para a inclusão de todos os alunos é o trabalho cooperativo dos professores, fica claro que, na escola analisada, este será um vetor a que a administração e as lideranças terão de conceder uma especial atenção de modo a que o mesmo seja potenciado, quer através da melhoria das condições do exercício da sua função, quer através da promoção da proatividade e contributo real de todos.

Para se consolidar esta meta e de acordo com a revisão bibliográfica, impõe-se salientar a importância da atitude dos líderes, entendida como uma realidade dinâmica e de forte componente afetiva, realidade que pode e deve ser trabalhada através duma experiência de aprendizagem em contexto, em prol dos objetivos visados. Segundo Goleman et al. (2011) só quando os líderes são capazes de gerar “ressonância” isto é, conduzir as emoções de forma

positiva sendo eficazes nesta dimensão emocional primal, conseguirão o melhor das pessoas e o florescer das organizações.

Fica claro neste estudo que a concretização progressiva da educação inclusiva é mais fruto do compromisso pessoal e coletivo do que das miríadas de normativos legais. Porque a inclusão começa e acaba sempre no coração. A este propósito caberia dizer: de cada vez que deixamos um comando bíblico, forjamos um milhar de leis em seu lugar e andamos sempre à míngua.

Deste modo, os professores têm um papel decisivo nas práticas da educação inclusiva, enquanto detentores proeminentes da capacidade de influenciar as atitudes e práticas dos seus alunos, de promover o olhar e o acolhimento do aluno portador de deficiência e/ou com NEE como um cidadão de pleno direito.

Outro dos benefícios deste estudo é realçar a importância da interação destes alunos não só com os seus pares e reforçar a sua interação com o meio envolvente, criando condições para o seu desenvolvimento harmonioso e facilitador da sua inserção social futura.

Sendo a família a principal interlocutora no processo educativo, o colégio deve perspetivar uma articulação mais produtiva e eficaz para que esta não se restrinja aos momentos formais de diálogo, mas leve a uma atuação no terreno, de modo planificado, acompanhado e avaliado. O incremento desta participação poderia ajudar a uma melhor resposta por parte do colégio que se traduzisse num grau maior de sucesso educativo.

No futuro, a escola poderá não só promover este maior envolvimento da família, mas também sensibilizar os pares para as questões da inclusão e fomentar neles uma maior abertura e disponibilidade para a cooperação mútua com os seus colegas com NEE. Na própria visão dos alunos questionados, emerge satisfação pela importância dada pela escola ao tema da educação inclusiva, ao seu envolvimento neste, e à ambição por parte do colégio em dar uma melhor resposta. Deste modo, perspetiva-se que a escola venha a organizar algumas atividades promotoras de um maior alinhamento na cultura e práticas inclusivas. O espaço da formação cívica poderia ser um dos especiais crisóis para o incremento destas, no que toca aos pares

Estudos futuros poderão enriquecer, facilitar a compreensão e criar novas perspetivas que complementem as conclusões desta abordagem. Um estudo de caráter mais prático poderia evidenciar dimensões da vida da escola que neste estudo não tenham ficado tão explícitas. Assim, é pertinente continuar a investigação sobre esta temática da educação inclusiva, de modo a compreender melhor as dinâmicas da sua prática e a encontrar estratégias para a sua melhor concretização. Se assumimos como foco educativo os alunos,

urge continuar a conhece-los e a compreende-los, visto que são o alvo da nossa atenção e ação. De modo análogo ao que se passa na comunicação empresarial que para ser eficaz supõe um bom conhecimento do cliente, só através dum conhecimento profundo do aluno, da sua história e da sua cultura, poderemos comunicar com a eficácia que a educação exige que, o mesmo é dizer, com a máxima eficácia.

Qualquer lagartixa distingue
o chão dos degraus de uma escada
e o pé que a pisa da mão que a afaga

Qualquer barata sabe a diferença
entre esquinas e vãos dos móveis
dispersos na mesma cozinha

Só nós ignoramos por vezes
que de pessoas e prédios e ruas
diferentes se fazem as cidades

(Lopes Morgado, 2014)

Parte VI. Referências Bibliográfica

- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In O. Fávero, W. Ferreira, T. Ireland, & D. Barreiros (Eds), *Tornar a educação inclusiva* (pp. 11-24). Brasília: UNESCO.
- Ainscow, M. (2017, Outubro 24). Conferência apresentada no debate [Educación inclusiva: un principio transversal para el cambio de la educación y de los sistemas educativos], Instituto Crandon, Montevideo, Uruguay. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tz3OHYQYo0g>
- Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Alves, J. M (1999). Autonomia, Participação e Liderança. In A. Carvalho, J. M. Alves e M. J. Sarmiento. *Contratos De Autonomia, Aprendizagem Organizacional E Liderança* (pp. 15-32). Porto: Edições Asa.
- Alves, R. (2010) *Ostra feliz não faz pérola*. São Paulo: Planeta do Brasil.
- Antunes, M. (2018). *Compreender o Mundo e Atualizar a Igreja*. (1ª ed). Lisboa: Gradiva.
- Amstrong, F. (2014). Educação Especial E Inclusão: Uma Perspectiva Inglesa. In F. M. dos Santos (Ed), *A Inclusão nas Escolas* (pp. 13-29). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Arnaut, A., & Monteiro, I. (2011). NEE – a (in)certeza da inclusão. *Revista do Centro de Estudos em Educação e Formação*, 1, 78-85.
- Assembleia Geral da ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 217 (III). Paris. Consultado a 7 de Abril de 2019 em: <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>

- Barrett, R. (2011). *Como construir uma organização gerida por valores*. Porto: BioRumo.
- Barroso, J. (1995). *Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bauman, Z. (2007). *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Bennis, W. (2000). *Managing the Dream: Reflections on Leadership and Change*. New York: Perseus.
- Bíblia Sagrada. (2009). *Bíblia Sagrada* (edição pastoral, 6ª ed.) Estrada de São Paulo: Apelação.
- Boas, G. (n. d.). Retrospecto histórico da pessoa com deficiência na sociedade [Em linha]. Consultado em Junho 2, 2019 em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/retrospecto-historico-da-pessoa-com-deficiencia-na-sociedade/48757>
- Boavida, A. M., & Ponte, J.R. (2002). Investigação colaborativa: Potencialidade e problemas. In GTI (Ed.). *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp 43-55). Lisboa: Associação de Professores de Matemática, Grupo de Trabalho e Investigação.
- Bolívar, A. B. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: Una mirada crítica, *Contexto Educativo*, 18. Disponível em: <http://contexto-educativo.com.ar/2001/4/nota-04.htm> Accessed on 16-04-2012
- Bolívar, A. B. (2013). Autonomía de los centros y participación en el contexto actual. *Participación Educativa: Revista Del Consejo Escolar Del Estado*, 2(2), 81-88.
- Bolívar, A. B. (2014). Melhorar os processos e os resultados educativos. In J. Machado & J. M. Alves V. N. (Eds.), *Melhorar a Escola: sucesso Escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas* (pp.107-122). Porto: Universidade Católica Editora. Disponível em: http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Melhorar-a-escola_%20ebook.pdf

- Cabral, I. (2019, Janeiro 16). diversificar a avaliação alinhando-a com o desenvolvimento humano. Comunicação apresentada no Congresso Marista de Jornadas Pedagógicas (20ª edição) [Avaliação dos alunos no contexto da flexibilidade curricular], no Colégio Marista de Carcavelos.
- Cabral, R. F. (1999). *O Novo Voo de Ícaro- Discursos sobre Educação*. Lisboa: ESE João de Deus.
- Canavarro, A. P. (2003). *Práticas de ensino da Matemática: duas professoras, dois currículos. (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa)*. Lisboa: Associação de Professores de Matemática, Coleção Teses.
- Carneiro, R. (1998, Junho 23). A Escola: uma ponte entre Estado e a sociedade civil. Comunicação apresentada no debate [A Educação e o Futuro debate promovido pelo Presidente da República durante a Semana da Educação], no convento da Arrábida. Disponível em: <http://jorgesampaio.arquivo.presidencia.pt/pt/biblioteca/outros/educacao/10.html>
- Carvalho, A., Alves, J. M., & Sarmiento, M. J. (1999). *Contratos De Autonomia, Aprendizagem Organizacional E Liderança*. Porto: Edições Asa.
- Carvalho, O. A & Peixoto, L. M. (2000). *A escola inclusiva - da Utopia à realidade*. Braga: APPACDM.
- Clímaco, M. C. (2005). *Avaliação de Sistemas em Educação*. Universidade Aberta.
- Conferência Episcopal Portuguesa. (2008). *A Escola em Portugal - Educação integral da pessoa humana*. Moscavide: SecretariadoGeral da Conferência Episcopal Portuguesa.
- Congregação para a Educação Católica. (2019). *La Celebración Del Misterio Pascual*. Disponível em: <http://bit.ly/2ICF519>
- Correia, L.M. (2002). A filosofia da inclusão. In L.M. Correia e A.P. Martins (Eds), *Inclusão: Um guia para educadores e professores* (pp.11-37). Braga: Quadrado Azul Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença – Valores e práticas para um educação inclusiva*, (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.

- Correia, L. M. (2005, Fevereiro 5). Integração vs Inclusão [Em linha]. Consultado em Abril 12, 2019 em: <https://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12654&langid=1>.
- Correia, L.M. (2010). *Educação Especial e Inclusão*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2013) *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M., & Cabral, M. C. (1999). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-44). Porto: Porto Editora.
- Corrent, N. (2016). Da Antiguidade à Contemporaneidade: A deficiência e as suas concepções. *Revista Científica Acadêmica*, 80 (1), Fortaleza: Unieducar Inteligência Educacional. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes>.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, J. A. (2019, Janeiro 16). Entrevista no artigo *Escolas passam a ser avaliadas pelo nível de inclusão. “Rankings não dizem rigorosamente nada sobre a qualidade da escola*. Disponível em: <https://observador.pt/2019/01/16/escolas-passam-a-ser-avaliadas-pelo-nivel-de-inclusao-rankings-nao-dizem-rigorosamente-nada-sobre-a-qualidade-da-escola/>
- Costa, A. R. da C. & Bento, A. V. (2015). Práticas e comportamentos de liderança na gestão dos recursos humanos escolares. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 88(23), pp.663-680. doi: 10.1590/S0104-40362015000300006.
- Damiani, M. F. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213-230. doi:10.1590/S0104-40602008000100013
- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. (1991). *Diário da República n.º 193/1991, Série I-A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro. (2008). *Diário da República n.º 4/2008, Série I*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Decreto-Lei nº 54/ 2018 de 6 de agosto. (2018). *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. (G. J. F. Teixeira Trad.). Brasília: UNESCO Office Brasília. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Despacho Conjunto nº 105/ 97, de 1 de julho. (1997). *Diário da República n.º 149, Série II*. Lisboa: Ministério da educação.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Drucker, P. (1993). *Sociedade pós-capitalista*. (3ª ed.). São Paulo: Pioneira.
- Congregação para a Educação Católica. (2007). *Educar na Escola - Documentos do Magistério para a Educação*. Prior Velho: Paulinas.
- Ferreira, M., Simeonsson, R., Alves, S., Maia, M., & Pinheiro, S. (2010). *Projeto de Avaliação Externa da Implementação do Decreto Lei Nº 3/2008: Relatório Final*. Lisboa: DGIDC.
- Francisco. (2015, Novembro 18-21). Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova. Comunicação apresentada no congresso [Congresso Mundial da Escola Católica], em Roma.
- Francisco. (2018, Outubro 21). Comunicação apresentada na [Mensagem para o Dia Mundial das Missões], no Vaticano.
- Francisco. (2018). *Mensagem do Papa Francisco no 60º Dia Mundial do Surdo*. Madrid: Pastoral da Cultura
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto editora.
- Galeano, E. (1994). *Palabras Andantes*. Madrid: Siglo XXI.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2011) *Os novos Líderes: inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva.

- González, M. T. (2003). El liderazgo en tiempos de cambio y reformas. *Organización y Gestión Educativa*, 6, 4-8.
- Greenfield, W. (1995). Toward a theory of school administration: The centrality of leadership. *Educational Administration Quarterly*, 31(1), 61-85.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lessons for the 21st Century*. Amadora: Elsinore.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007) *Liderança sustentável*. Porto: Porto editora.
- Hermanas del Amor de Dios. (1991). *Jeronimo M. Usera Y Alarcom – Documentos Para El Estudio De Su Pedagogia*. Madrid: Hermanas del Amor de Dios.
- Hermanas del Amor de Dios. (1992). *Escuela Amor de Dios – Ideário y Caracter Proprio*; Madrid: Hermanas del Amor de Deus.
- Inspeção-Geral da Educação e Ciência. (2016). *Escola Inclusiva:Desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.
- Jiménez, R. B. (1993). Educação especial e reforma educativa. *Necessidades educativas especiais*, 2, 9-82.
- Juste, R. P. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Kauffman, J. M. (2002). *Education D(r)eform: Bright People sometimes say stupid things about education*. Laham: The Scarecrow Press, Inc.
- Kotter, J., P. (2017). *Liderar a Mudança*. Alfragide: Lua de Papel.
- Lama, D. (2004). *Conselhos de Amor*. Vila Nova de Gaia: Asa.
- Laperrière, A. (2008). Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. In J. Poupart, J. P. Deslauries, L. H. Groulx et al. (Eds.). *A pesquisa qualitativa: enfoque epistemológicos e metodológicos* (p. 430-436). Petrópolis: Vozes.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lei De Bases Do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. (1986). *Diário da República n.º 237/1986, Série I*. Lisboa: Direção Regional de Educação.

- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso Espanõla de Ediciones.
- Lieberman, L. M. (1996). Preserving special education... For those who need it. In W. Stainback e Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives (2ª ed.)*, (pp. 16.27). Boston: Allyn and Bacon.
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A., Trindade, A., Rodrigues, D., Colôa., Nogueira, J., & Magalhães, M. (2007). *Percursos de educação inclusiva em Portugal: Dez estudos de caso*. Cruz Quebrada: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva da Faculdade de Motricidade Humana.
- Marivoet, S. (2012). Inclusão social no e pelo Desporto - um desafio do século XXI. In M. Pinto (ed.). *Olímpico. Os Jogos num Percorso de Valores e de Significados*, (pp. 89-96). Porto: Edições Afrontamento.
- Monteiro, A. R. (2008) *Qualidade, Profissionalidade e Deontologia em Educação*. Porto: Panorama.
- Morais, T. (2007). *Fórum "Risco de Educar"*. São Paulo: Lúmen
- Moreira, A. F. B., & Silva, T. T. (1997). *Currículo, cultura e sociedade*. (2. ed.). São Paulo: Cortez, 1997.
- Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. (2 ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, S. (2015, Março 21). Comunicação apresentada no debate [Educação, Democracia e Desigualdades], no Conservatório Nacional em Lisboa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hTNZKNtfPwQ>
- OCDE & UNESCO. (2001). *Teachers for Tomorrow's Schools: Analysis of the world education indicators*. Paris.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Porto: Edições ASA.
- Pacheco, J. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

- Paiva Júnior, F. G. & Mello, S. C. B. (2008) *Pesquisa Qualitativa nos Estudos Organizacionais: Contribuições Fenomenológicas de Alfred Schütz. Organizações em contexto*. Ano 4 (8), São Bernardo do Campo, 24-48.
- Pereira, R. P. (2017). Liderança Educada – Do Banal Ao Sagrado. In M. L. Borges, C. Luísa, & M. H. Martins (Eds.), *II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares – Livro de Atas* (1ª ed., pp. 316-332). Algarve: Universidade do Algarve.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD. (2003). *Relatório do Desenvolvimento Humano - Objectivos de Desenvolvimento do Milénio: Um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana*. Queluz: Mensagem.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2015). *Papa Francisco - As Lições de Liderança*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Rocha, A. P. (1998). *Projeto Educativo De Escola*. (2ª ed.). Porto: Asa Editores.
- Rodrigues, D. (2001) *Educação e Diferença Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora, Lda.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva. As boas e más notícias. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas Sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade* (pp. 89-102). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2010). *Equidade e Educação Inclusiva*. Porto: Profedições.
- Roldão, M. (1999). *Gestão curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: DEB.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 2 (34), 94-103.
- Rosa, M. J. A. (2017). Escola Inclusiva – Um Olhar A Partir Da Situação Profissional Do Professorado. In M. L. Borges, C. Luísa, & M. H. Martins (Eds.), *II Congresso Internacional de Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares – Livro de Atas* (1ª ed., pp. 333-345). Algarve: Universidade do Algarve.
- Sá-Chaves, I. (1999). Universidade para meio milhão. In J. Gaspar. *Universidade de Aveiro: Do sonho à realidade*, 76. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de educação*, 20 (2), 105-149.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 08 , 63-83.
- Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva: a “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sapon-Shevin, M. (1992). Celebrating diversity. In S. Stainback and W. Stainback (Eds.), *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all children* (pp. 19-36). Baltimore: Paul Brooks: Publishing Co.
- Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa (2008). *A Escola Em Portugal - Educação Integral Da Pessoa Humana*. Moscavide: Secretariado Geral da Conferência Episcopal Portuguesa.
- Sherrill, C. (2004) *Adaptade physical activity, recreation, and sport: Crossdisciplinary and lifespan*. (6^a ed.). Boston: McGraw Hill.
- Silva, L. M. (2006). O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência - *Revista Brasileira de Educação*, 33 (11), pp.424-434.
- Silva, M. O. (2009). Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas. *Revista Lusófona de Educação*, 13 (13), 135-153.
- Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1996). *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (2^a ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Tolle E. (2014). *Um novo mundo – Despertar para a essência da vida*. Lisboa: Bertrand Editora.
- Turnbull, A. P., Turnbull, R. H. III, Shank, M., & Leal, D. (1995). *Exceptional lives, Special education in todays' schools*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through Inclusive Approaches in Education*. Paris:

UNESCO.

UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?*. Paris: UNESCO.

UNICEF. (1959). *Declaração universal dos direitos das crianças*. Paris: UNESCO.
Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br>>. Acesso: 20 abr. 2012.

UNICEF. (1999). *The State of the World's Children*. New York: UNICEF.

Warnock et al. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Weller, W. & Pfaff, N. (2010). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação: Teoria e Prática*. Petrópolis: Vozes.

Anexos

Anexo A



CATÓLICA PORTO

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Consentimento informado para a realização de questionário

Exmo. (a) Sr.(a) Encarregado de Educação

Eu, Maria Natália Soares dos Santos, mestranda de Ciências da Educação na UCP - Universidade Católica do Porto, estou a desenvolver a minha Dissertação de Mestrado sobre o tema “Inclusão - Um desafio às Lideranças - Desenvolvimento da Comunidade de Aprendizagem” e gostava de incluir alguns alunos neste projeto de investigação.

Neste sentido, venho pedir que autorize a participação do seu educando neste estudo, respondendo de forma anónima a algumas questões. A recolha de dados decorrerá de modo a não prejudicar a aprendizagem dos alunos.

As informações recolhidas serão exclusivamente utilizadas para fins de investigação e não para avaliação do seu educando.

Desde já, agradeço a colaboração prestada, sem a qual, o presente trabalho não seria possível. Encontro-me disponível para qualquer clarificação.

OBRIGADA

Cascais, 1 de junho de 2018

Eu _____ (nome do Encarregado de Educação), Encarregado de Educação do aluno _____ ano, turma _____, declaro que: ___ autorizo, ___ não autorizo, o meu educando a participar no estudo sobre “Inclusão - Um desafio às Lideranças - Desenvolvimento da Uma

Comunidade de Aprendizagem” que irá decorrer nesta escola com a garantia da total confidencialidade de dados recolhidos.

Assinatura do/a Encarregado(a) de Educação)

A investigadora: Maria Natália Soares dos Santos
Questionário dirigido aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).



CATÓLICA PORTO

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Género: Masculino: Feminino: Idade: _____ Ano: _____ Turma: _____

Cascais, _____ de _____, de 2018

Estimados alunos:

Estou a desenvolver um trabalho de investigação sobre práticas inclusivas e gostava de contar com a tua opinião sobre alguns aspetos. O teu contributo será indispensável. O questionário é anónimo e a confidencialidade das tuas respostas completamente assegurada.

Para cada questão assinala com um (X) a opção que melhor exprime a tua opinião.

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Sentes-te aceite e respeitado pelos teus colegas no colégio?					
2. Os teus colegas de turma estão disponíveis para te ajudar quando precisas?					
3. Participas e convives, com regularidade, nos jogos e atividades de recreio?					
4. Consideras que recibes a atenção e apoio necessários por parte dos teus professores?					
5. Consideras que os métodos usados pelos teus professores te ajudam a compreender as matérias das aulas?					
6. Recebes apoio do Gabinete de Psicologia do Colégio?					
7. O apoio recebido melhora o teu processo de ensino/aprendizagem?					

8. Os assistentes educativos (vigilantes), ajudam-te a resolver os teus problemas?					
9. Sentes-te tratado com justiça?					

10. O que te faz mais feliz no colégio?

11. Para além dos apoios que recebes, no teu entender, que outros deviam existir? Sugere:

Anexo C

Questionário dirigido aos alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE).



CATÓLICA PORTO

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Género: M F Idade: ____ Ano: ____ Turma: ____

Cascais, ____ de _____, de 2018

Estimados alunos:

Estou a desenvolver uma investigação no colégio sobre práticas inclusivas - Necessidades Educativas Especiais (NEE) - e gostava de contar com a tua opinião sobre alguns aspetos. O teu contributo será indispensável. O questionário é anónimo e a confidencialidade das tuas respostas completamente assegurada.

Para cada questão assinala com um (X) a opção que melhor exprime a tua opinião.

	Sim	Não
1. No colégio, alguém te explicou o que são “necessidades educativas especiais”?		

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Pensas que os teus colegas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são bem tratados no colégio?					
2. Consideras que os teus colegas com NEE, recebem mais atenção dos professores?					
3. Pensas que os teus colegas com NEE perturbam a aula?					
4. Costumas ajudar os colegas com NEE quando precisam?					
5. Os teus colegas com NEE pedem a tua ajuda?					
6. Os teus colegas com NEE participam nos trabalhos de grupo?					

7. Os teus colegas com NEE costumam ter algum apoio específico?					
8. Os teus colegas com NEE recebem ajuda específica nos testes?					
9. Os teus colegas com NEE costumam almoçar com a turma?					
10. Os teus colegas com NEE costumam fazer educação física com a turma?					
11. Pensas que os teus colegas com NEE são tratados com justiça?					

12. Pensas que os teus colegas com NEE são de um modo geral felizes?					
--	--	--	--	--	--

13. Observações /Comentários:

**Obrigada pela tua
participação A
investigadora,
Maria Natália Soares
dos Santos**

Anexo D

Questionário aos Encarregados de Educação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).



CATÓLICA PORTO

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Estimado Encarregado de Educação,

Encontrando-me a desenvolver uma investigação sobre as práticas inclusivas do colégio e de modo a torna-lo(a) participante deste estudo, venho solicitar que responda ao presente questionário. O seu contributo será anónimo e a assegurada a total confidencialidade dos dados.

Para cada questão, assinale com uma cruz (X) a opção que melhor exprime a sua opinião.

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Considera que o seu filho(a) é bem acolhido na turma?					
2. Considera que o seu filho(a) interage com os colegas da turma?					
3. Considera que o seu filho participa em todas as atividades da turma?					

4. Considera que a filosofia educativa do colégio oferece confiança e é promotora de crescimento e felicidade para os alunos?					
5. Considera que o Colégio dá resposta à diversidade das crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?					
6. Tem algum compromisso no âmbito do Programa Educativo Individual do seu filho (PEI)?					
7. A comunicação com o Diretor de Turma satisfá-lo?					
8. A resposta da equipa educativa ao seu educando favorece o desenvolvimento das suas competências humanas relacionais e académicas?					
9. Considera que o estilo de relação parental influi no processo de evolução dos alunos?					

10. Considera que as práticas educativas permitem o desenvolvimento integral do seu educando?					
11. Considera que as respostas educativas do colégio promovem a igualdade de oportunidades?					

Observações/Comentários

Sugestões de melhoria

O que poderia ser feito no Colégio para dar uma melhor resposta aos alunos com NEE?

Obrigada

A investigadora: Maria Natália Soares dos Santos

Anexo E

Questionário aos Encarregados de Educação dos Alunos sem Necessidades Educativas Especiais (NEE).



CATÓLICA PORTO

EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

Encontrando-me a desenvolver uma investigação sobre as práticas inclusivas do colégio e de modo a torna-lo(a) participante deste estudo venho solicitar que responda ao presente questionário. O seu contributo será muito importante para mim. O questionário é anónimo e a confidencialidade dos dados totalmente assegurada.

Turma do seu educando

Para cada questão, assinale com uma cruz (X) a opção que melhor exprime a sua opinião.

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Considera que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) são bem tratados no colégio?					
2. Sabe se o seu filho(a) costuma fazer trabalhos em conjunto com os colegas com NEE?					
3. O seu filho(a) costuma fazer as refeições com os colegas com Necessidades Educativas Especiais?					
4. Considera que o seu filho(a) costuma brincar com os colegas com NEE, no recreio?					
5. Sabe se os alunos com NEE acompanham o seu filho(a) em todas as atividades programadas para a turma?					
6. O seu filho(a) estabeleceu amizade com algum colega com NEE?					
7. Considera que os professores do seu filho(a) respondem adequadamente aos alunos com NEE?					
8. Considera que o colégio responde adequadamente às necessidades dos seus alunos em geral?					
9. Considera que é um bem para os alunos com NEE fazer parte das turmas regulares?					

10. Acredita que a integração de alunos com NEE se traduz num bem para todos?					
11. Acredita que a inclusão de alunos com NEE em turmas regulares é uma forma de valorizar a diferença e reduzir a discriminação?					

Observações/Comentários

Obrigada

A Investigadora: Maria Natália Soares dos Santos

Anexo F

Questionário dirigido aos docentes.

Questionário sobre organização e práticas inclusivas

Como é do seu conhecimento, o colégio tem vindo a afirmar-se como uma escola inclusiva, um itinerário que exige uma liderança eficaz e constante avaliação. Neste momento, sentimos necessidade de recolher informações sobre as nossas crenças e práticas neste âmbito, por forma a garantir um processo de inclusão cada vez mais discernido e em constante melhoria. O seu contributo é indispensável para a nossa análise.

Responda, por favor, a este questionário sobre diversos aspetos da prática docente e da organização do colégio. As respostas são anónimas e confidenciais.

Obrigado pela sua colaboração

A investigadora.

I. Dados de caracterização

1. Assinale com uma cruz a resposta que corresponde à sua situação.

a) Sexo: Feminino Masculino

b) Exerce funções de coordenação? Sim Não

c) Quantos anos de docência tem no colégio?

Menos de 3 anos Entre 3 e 10 anos Mais de 10

2. Preencha os espaços em branco com a informação

solicitada Grupo de docência _____

Ciclo(s) de ensino em que leciona _____

II. Para cada uma das afirmações que se seguem, no quadro abaixo, assinale a opção que mais se adequa à sua opinião

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
1. Organização escolar e práticas de inclusão					
1.1 A escola inclusiva representa um benefício para todos					
1.2 A escola inclusiva reduz as práticas discriminatórias					
1.3 A escola inclusiva constrói-se progressivamente					
1.4 A escola inclusiva é um antídoto da exclusão social					
1.5 A escola inclusiva valoriza a diferença.					
Observações/comentários					

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
2. Escola Católica e inclusão					
2.1 A escola católica é uma escola inclusiva.					
2.2 A escola católica oferece diretrizes teológicas, éticas e pedagógicas, promotoras de práticas educativas inclusivas, valorizando cada um na sua diferença.					
2.3 A escola católica defende as liberdades de ensinar e aprender como realidade que integra o âmbito dos direitos fundamentais da pessoa.					
2.4 A escola católica exerce o seu dever de cidadania, propondo uma cosmovisão, uma concepção do ser humano e uma experiência de vida, tendo como centro inspirador e instância crítica a pessoa de Jesus Cristo.					
2.5 A escola católica enraíza-se numa verdadeira comunidade educativa que vive a cumplicidade com a família no processo de educação e privilegia a educação integral.					
Observações/comentários					
	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
3. Pressupostos pedagógico-carismáticos “Amor de Deus” e escola inclusiva.					
3.1 Conheço a visão antropológica do Padre Usera, os seus pressupostos pedagógicos e identifico-me com a cultura carismática “Amor de Deus”.					

3.2 Participo ativamente na formação carismática que a Congregação oferece e exerço a minha ação docente à luz da identidade carismática das escolas “Amor de Deus”, que radica no Amor.					
3.3 Nunca participei nestas formações.					
3.4 Considero que a formação facultada pela Congregação aos educadores – formação carismática, liderança, relações interpessoais, coaching..., deve ser mais sistemática e mais mobilizadora de mudança.					
3.5 A qualidade dos educadores, a paixão pela sua missão e a sua exemplaridade são a chave duma escola de excelência.					
Observações/comentários					

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
--	--------------------------	---------------	---------------	--------------------------	---------

4. Registos da cultura inclusiva no Colégio					
4.1 O colégio integra um grande número de alunos com Necessidades Educativas Especiais, distribuídos por todas as turmas, desde o Ensino Pré-escolar ao Ensino Secundário, assumindo grande diversidade de problemáticas.					
4.2 Os educadores possuem noções claras sobre a escola inclusiva, proporcionam uma educação apropriada e de qualidade e lidam bem com a diferença.					
4.3 O colégio procura dar respostas adequadas às situações que se lhe apresentam, através dos serviços especializados de apoio educativo (Educação Especializada e Serviço de Psicologia e Orientação).					

4.4 A cooperação, a articulação das estratégias, o diálogo permanente entre os educadores e as famílias manifestam grande cumplicidade e colaboração no encontro de estratégias produtivas e realizadoras para alunos e educadores.					
---	--	--	--	--	--

Observações/comentários

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
--	--------------------------	---------------	---------------	--------------------------	---------

5. Formação inicial e permanente

5.1 A minha licenciatura continha módulos sobre a inclusão.					
5.2 Fiz alguma formação específica sobre a escola inclusiva.					
5.3 O facto de exercer a docência numa escola inclusiva, fez/faz-me sentir a necessidade de ampliar as minhas competências nesta área.					
5.4 Os envolvimento diferenciados na sala de aula obrigam a uma constante formação dos educadores, à complementaridade e à comunhão de propósitos.					
5.5 A formação proporcionada ultimamente pela congregação, está a ser potenciadora dum escola inclusiva, na medida em que trabalha o auto e heteroconhecimento, a aceitação pessoal, o valor da diferença.					

Observações/comentários

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
6. Registos da cultura colaborativa no Colégio					
6.1 As práticas colaborativas são essenciais para o desenvolvimento profissional do professor e um caminho irrenunciável na escola atual.					
6.2 A cultura colaborativa persegue relações de trabalho espontâneas, voluntárias e orientadas para o desenvolvimento, incluindo cuidadosas negociações e decisões articuladas.					
6.3 A cultura colaborativa faz com que os professores aprendam uns com os outros, partilhem e desenvolvam em conjunto as suas competências, identifiquem preocupações comuns e trabalhem em conjunto na solução de problemas.					
6.4 O cumprimento do currículo e a estruturação dos horários nem sempre facilita as práticas colaborativas.					
6.5 A cultura colaborativa não nega as práticas individuais, harmoniza os dois tipos - individuais e grupais - e representa sempre uma mais valia.					
6.5 O trabalho colaborativo não é espontâneo, é fruto de uma decisão pessoal e conjunta que retira os professores do seu isolamento e enriquece a sua maneira de pensar e agir.					
Observações/comentários					

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
7. Liderança e eficácia organizativa					
7.1 A liderança é a capacidade de obter resultados através dos outros, exerce-se a partir de um contexto e visa sempre a otimização de um produto final.					
7.2 Uma boa liderança manifesta uma consideração individualizada, um conhecimento das necessidades de cada um e o reconhecimento daquele contributo particular para o bom andamento da escola.					
7.3 Os professores tem um enorme poder de influenciar, grande capacidade de transformar a “matéria prima que são os alunos”.					
7.4 Uma liderança distribuída deve traduzir-se numa responsabilidade partilhada por todos e inspirada na cultura da organização.					
7.5 A Liderança pedagógica determina o caminho, os objetivos, o projeto e conjuga esforços para a melhoria das aprendizagens.					
7.6 A liderança pedagógica não se confina a um cargo, visa a melhoria constante do desempenho dos alunos e exige um investimento contínuo em conhecimento e aptidões.					
7.7 No colégio, a liderança é partilhada, ou seja, possibilita que todos, alunos, professores e a própria escola como organização exerça a sua capacidade de influenciar positivamente os resultados.					

Observações/comentários					
	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
8. Articulação com a família e outras entidades.					
8.1 A família é para o colégio uma interlocutora privilegiada e imprescindível no processo educativo dos filhos, participa nos discernimentos necessários, nas decisões e assume tarefas concretas no âmbito do processo educativo dos filhos.					
8.2 Existem canais de comunicação e estruturas de aproximação regulares entre o colégio e a família que garantem uma adequada articulação.					
8.3 As decisões educativas, especialmente as de peculiar importância, são tomadas conjuntamente por educadores e pais, após reflexão mútua.					
8.4 O colégio promove parcerias com os pais, corresponsabilizando-os em ações concretas no âmbito educativo dos filhos.					
8.5 A articulação com outras entidades revela-se muito produtiva.					
8.6 A inclusão e a diversidade supõem uma aprendizagem mais lenta, mas faculta um conhecimento mais profundo e sustentável, próximo da vida e promotor de maior compreensão humana.					
8.7 O sistema educativo configura legalmente todas as condições para o sucesso de todos os alunos, mas as mudanças não se operam apenas por decretos e sim no meio concreto.					

8.8 A avaliação deve ser diferenciada, ter em conta as práticas educativas e deve coincidir com as tarefas de aprendizagem dos pontos de partida, valorizar as capacidades e atitudes e tender a concretizar-se, durante as mesmas atividades,					
8.9 As famílias escolhem o colégio pelo seu grau de excelência e pela resposta inclusiva que oferece, pelo ênfase posto no relacionamento de proximidade e acolhimento.					

Observações/comentários

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
--	--------------------------	---------------	---------------	--------------------------	---------

9. Adequações curriculares individuais e sucesso académico

9.1 O currículo não é um produto acabado, é um projeto abrangente que envolve princípios, orientações, matérias e conteúdos, questões, avaliação, é um caminho que permite ao professor orientar o processo de ensino aprendizagem.					
9.2 A celeridade das mudanças atuais, as incertezas e imprevisibilidade obrigam a uma constante reestruturação do currículo, por forma a dotar os alunos de competências transversais facilitadoras do acesso aos saberes disciplinares, aos modos de acesso ao conhecimento, à consciência crítica e ao discernimento das opções, a serem pessoas do seu tempo.					

<p>9.3 Garantir a todos o “direito de aprender” exige romper com a lógica centralista e uniformizadora do sistema, apostar na autonomia, criar um currículo mínimo, fruto de decisões curriculares que permitam definir prioridades e especificidades.</p>					
<p>9.4 A qualidade da aprendizagem dos alunos é o foco a partir do qual a escola tem que se pensar, e oferecer um conjunto de conhecimentos que facultem o exercício ativo da cidadania e a sua integração social sem risco de exclusão.</p>					
<p>9.5 O currículo adaptado e a avaliação dos alunos com necessidades educativas especiais representa no colégio uma dificuldade na sua operacionalização.</p>					
<p>9.6 O estabelecimento de tempos colaborativos no horário do professor é uma prioridade do colégio para que se possa dar uma resposta qualificada aos desafios da escola inclusiva e não desgastar demasiado os profissionais.</p>					
<p>9.7 A cultura inclusiva carece de aprofundamento e visão comum que focalize os educadores numa mesma direção.</p>					
<p>Observações/comentários</p>					

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
10. Grau de satisfação dos alunos com Necessidades Educativas Especiais					
10.1 Os alunos com necessidades educativas especiais estão bem enturmados e aceitam de bom grado as medidas educativas, os apoios para eles planificados e a inter-ajuda dos seus pares.					
10.2 As tutorias de pares têm-se revelado uma estratégia facilitadora da aquisição de competências mútuas, de acesso ao conhecimento e bem estar pessoal tanto dos alunos com NEE como dos que lhes oferecem a sua ajuda.					
10.3 Os alunos com NEE sentem-se bem acolhidos, compreendidos nas suas dificuldades, felizes e bem aceites.					
10.4 Algumas turmas integram um número de alunos com NEE que, para além de exigir muita criatividade e entrega dos docentes, lhes provoca bastante desgaste.					
Observações/comentários					

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
11. Cultura de sala de aula					
11.1 Os educadores fomentam uma cultura de acolhimento, aceitação e proximidade, respeitando e valorizando a diferença, como riqueza e oportunidade de oferta recíproca.					
11.2 A cultura carismática “Amor de Deus” oferece os dinamismos mais apropriados para o processo de inclusividade: reafirma a dignidade de todo o ser humano, seja qual for a sua situação; parte do afeto como lastro para a aprendizagem; utiliza a paciência, sabendo que a pessoa está em constante porvir; recorre a múltiplas estratégias para aceder aos conhecimentos; alenta ao trabalho, à responsabilidade e afasta-se da humilhação; faz do aluno o protagonista do seu próprio caminho.					
11.3 Face à sociedade do descartável, o colégio desenvolve estratégias promotoras de universalidade e interculturalidade, ajudando os alunos a sair de si próprios, da sua autorreferencialidade e ajuda-os a entrar na lógica do dom.					
11.4 As tutorias são uma estratégia consolidada, eficaz e potenciadora de crescimento a todos os níveis.					
11.5 No início do ano letivo e sempre que oportuno, desenvolvem-se atividades de integração dos alunos em geral e dos alunos com NEE em especial, promovendo o auto e heteroconhecimento, atitudes de aceitação e cooperação mútua e valorização das diferenças.					

Observações/comentários

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
--	-----------------------------	---------------	---------------	-----------------------------	---------

12. Igualdade e diferença

<p>12.1 A escola integrativa, isto é, a escola em que se integram alunos com necessidades educativas especiais corresponde ao primeiro passo da sensibilização da escola para a diferença.</p>					
<p>12.2 Lidamos bem com a diversidade e a diferença, concebendo-as como valores positivos e fatores importantes de progresso para todos.</p>					
<p>12.3 A defesa da educação de alunos portadores de deficiências na escola regular, através da criação de “envolvimentos diferenciados na sala de aula” é um caminho possível, enriquecedor para todos, mas exige grande disponibilidade para o trabalho em equipe.</p>					
<p>12.4 Entender a diferença como riqueza e como desafio à capacidade aprendente da comunidade educativa ainda não é uma realidade.</p>					
<p>12.5 A direção deve continuar a discernir a sua resposta inclusiva, a potenciar a formação, a assegurar recursos necessários e a desenvolver a cultura inclusiva em toda a comunidade educativa.</p>					

Observações/comentários

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
--	-----------------------------	---------------	---------------	-----------------------------	---------

13. Coordenação das NEE

13.1 A coordenação das NEE é um mecanismo de autorregulação desta vertente do projeto educativo do Colégio Amor de Deus que discerne e decide sobre cada caso, organiza os apoios, faculta as orientações e avalia as dinâmicas implementadas, fazendo-o em articulação com a direção.					
13.2 O Serviço de Psicologia e Orientação e o Departamento de Educação Especial são os responsáveis por todo o processo de planificação e acompanhamento dos processos dos alunos com NEE.					
13.3 Não existe no Colégio nenhum coordenador da Educação Especial nem se considera necessário.					

Observações/comentários

	Concordo Totalmente 1	Concordo 2	Discordo 3	Discordo totalmente 4	Não sei
--	-----------------------------	---------------	---------------	-----------------------------	---------

14. Funções dos assistentes educativos

14.1 Os assistentes educativos são parceiros imprescindíveis para o bom desenvolvimento do processo educativo, não apenas nos apoios aos docentes mas, com frequência, acompanhando os próprios alunos.					
---	--	--	--	--	--

<p>14.2 A escola inclusiva reclama dos assistentes educativos uma disponibilidade, entrega e suporte permanente a múltiplos níveis: humano, confidencial, psicológico, físico e na ajuda à superação dos conflitos entre pares.</p>					
---	--	--	--	--	--

Obrigada

A investigadora: Maria Natália Soares dos Santos

Setembro 2018

Quadro síntese de categorização das respostas dos alunos sem NEE ao ponto 13 Observações/Comentários do questionário.

Dimensão	Categorias	Unidades de registo	F
Educação Inclusiva	Amizade	"...A minha colega com NEE é muito simpática..."	3
		"...Tratamo-los com muito amor e carinho."	
		"...porque só (<i>conhece</i>) um deles ,mas é o meu melhor amigo..."	
	Valorização da pessoa - diferença/justiça	"Nem todos são iguais"	12
		"...são todos respeitados e muito felizes connosco."	
		"...estas pessoas merecem ser tratadas com tanto ou mais respeito que os outros..."	
		"...ser mais compreensível que haja alunos que são mais irrequietos..."	
		"...as pessoas de NEE são pessoas de igual modo normais só com um cuidado extra,..."	
		"...deveria aceitar pessoas diferentes neste Colégio independentemente das suas notas ou da sua capacidade física..."	
		"...uma atitude positiva aceitar inscrição de alunos NEE ...todos somos diferentes e mesmo que academicamente não sejamos os melhores temos outras qualidades."	
		"...os meninos com NEE são completamente normais..."	
		"...os meus colegas com NEE, devem ser tratados de forma diferente porque eles não têm as mesmas qualidades do que nós..."	
		"Todos são tratados de forma igual embora não sejam iguais a nós, mas não deixam de ser pessoas."	
	Acolhimento	"...a nossa escola tem o direito de receber toda a gente, porque ninguém tem culpa de ser diferente."	12
		"...os alunos com NEE são tratados com justiça e que os adultos se adaptam a cada pessoa."	
		"...os meus colegas com NEE são muito bem tratados nesta escola..."	
"... com NEE são muito bem tratados pela turma e pela escola..."			
		"...todos ajudam as pessoas sem NEE ou com..."	
		"De um modo geral todos são bem aceites e felizes."	

	<p>"...a escola acolhe muito bem os alunos com NEE..."</p> <p>"...acho que a escola reage bem e acolhe a cem por cento os alunos que têm esses problemas..."</p> <p>"Os alunos são bem tratados..."</p> <p>"...na nossa escola é "permitido" haverem alunos com NEE e eles são muito bem tratados..."</p> <p>"...aqueles que conheço penso que são bem tratados..."</p> <p>"...escola acolhedora para receber alunos com NEE e são e serão sempre muito bem recebidos..."</p> <p>"Nesta escola os meus colegas com NEE são felizes e bem tratados."</p> <p>"Esta escola trata muito bem os alunos e aceita toda a gente."</p>	
Apoio/ajuda	<p>"Os alunos são bem acompanhados."</p> <p>"...o Colégio ajuda bastante e procura da maneira mais rápida e eficaz a melhor solução para o problema..."</p> <p>"...os meus colegas com NEE tem muito apoio..."</p> <p>"Para as pessoas com NEE são bastante apoiados na escola..."</p> <p>"...o Colégio ajuda os alunos que têm NEE..."</p> <p>"...acho que as pessoas com necessidades especiais têm a ajuda suficiente... tem bastante apoio ao nível dos professores e ao nível do Colégio à sua volta...tem tudo o que necessitam "a nível pessoal" para serem felizes"</p> <p>"...o colégio tem pessoas que ajudam os (<i>alunos</i>) com Necessidades Especiais..."</p> <p>"...os meus colegas com NEE recebem muita atenção..."</p> <p>"...os alunos com NEE são bem tratados na escola."</p>	9
Gestão das aprendizagens	<p>"...a turma não deveria ter 30 alunos."</p> <p>"...alunos com NEE não poderiam fazer todas as aulas com a turma..."</p> <p>"...a escola faz um bom trabalho em equilibrar o nível de ensino para todos os alunos..."</p> <p>"...alguns com maior dificuldade deviam ser mais ajudados..."</p> <p>"...o Colégio devia pôr as pessoas com NEE ao pé dos professores para ajudar..."</p> <p>"...os professores devem dar mais atenção a estes alunos, mas também com os outros."</p>	6

Valorização da Inclusão	"aprecio o facto da escola... ajudar alunos com dificuldades educativas"	8
	"Acho bem que o Colégio receba toda a gente..."	
	"...são tratados de igual maneira comparativamente com os outros alunos..."	
	"...a escola faz muito bem e que deve aceitar toda a gente! "Somos todos iguais".	
	"...a nível de construção de infraestruturas para quem tem problemas motores está muito bem construído e pensado."	
	"Nesta escola os alunos são tratados justamente."	
	"...devem ajudar essas pessoas para elas ultrapassarem as suas dificuldades e serem felizes."	
	"...deixar de parte pessoas com maiores dificuldades não é a atitude correta."	
Aceitação	"...averiguar melhor as diferenças dos alunos no momento da entrada no Colégio."	6
	"Alguns colegas com NEE de outras turmas não são totalmente respeitados pelos seus colegas..."	
	"...as pessoas com NEE deviam ser mais escondidas quando são ajudadas..."	
	"Acho que o Colégio devia receber menos com NEE"	
	"...os alunos com NEE por vezes podem ser gozados pelas suas dificuldades/condições."	
	"...os nossos colegas com NEE devem ser tratados com igual respeito e simpatia...para se sentirem capazes e felizes."	
Resiliência/paciência	"...às vezes os alunos com NEE têm uma tolerância em demasia o que leva a uma maior perturbação das aulas para os alunos sem NEE."	2
	"...ter mais paciência com esses alunos."	

Anexo H

Quadro síntese de categorização das respostas dos alunos com NEE à pergunta de resposta livre do questionário.

Dimensão	Categorias	Unidades de registo	F
O que te faz mais feliz no Colégio	Amizade	"Os amigos"	19
		"Os meus colegas..."	
		"...e brincar com os meus amigos"	
		"Estar com quem gosto..."	
		"As minhas amigas..., perceber que gostam de mim"	
		"As minhas amigas..."	
		"Os meus amigos"	
		"...Colegas e amigos"	
		"...Passar o dia com os meus colegas...."	
		"Os meus amigos...."	
		"...e os meus poucos amigos"	
		"...os meus amigos que me apoiam em tudo."	
		"Estar com as minhas amigas e almoçar com a professora Carla ... às terças-feiras"	
		"Ver os meus amigos."	
		" Os meus amigos...."	
		"Os meus amigos"	
		"Ter amigos com quem conversar."	
		"...e os meus amigos"	
		"Estar com os meus amigos"	
	Ambiente escolar	"Cumprimentar as Irmãs, os stores..."	13
		"As auxiliares"	
		"A cumplicidade que tenho com alguns professores e auxiliares"	
		"...e os intervalos"	
		"O jardim das irmãs"	
		"Os intervalos"	
		"A união do Colégio e a forma boa de apoio por parte dos colegas."	
		"...a tarde livre"	
		"Os professores..."	
		"...e almoçar com a professora Carla ... às terças-feiras"	
		"Ter um recreio grande, divisão e recreios..."	
	"...e alguns vigilantes e professores"		
	"O recreio..."		
	Desporto	"...e o ginásio"	2
"O futebol"			
Aprendizagem	"...receber as notas..."	3	
	"...sentir que aprendi mais coisas do que já sabia"		

		"...aprender e os intervalos"	
--	--	-------------------------------	--

Anexo I

Tabela das respostas categorizadas das Assistentes Educativas à entrevista realizada

Entrevista às Assistentes Educativas		
Há quantos anos trabalha no Colégio?	4 a 10 anos	2
	10 a 19 anos	3
	20 a 35 anos	6
Formação Académica	9º Ano	2
	11º Ano	1
	12º Ano	8
Outra formação	Higiene e segurança no trabalho	1
	Gestão de conflitos	1
	Necessidades educativas especiais	9
	Formação em psicologia	1
	Curso de auxiliar de educação educativa	5
	Socorrismo	2
	Relações interpessoais	2
	SIDA	1
	Gestão de ginásios	1
	Formação para lidar com alunos com diabetes	1
	Legislação laboral	1
	Auxiliar de farmácia	1
	Excel avançado	1
	Técnicas de animação	1
	Formação Carismática Amor de Deus	11
Que formação contribuiu mais para compreender os alunos com NEE	Formação específica em NEE	9
	Relações interpessoais, resolução de conflitos e primeiro socorros	1
	Formação para alunos com diabetes	1
	Técnicas de animação	1
Formações mais relacionadas com o acompanhamento de crianças com NEE	Gestão de conflitos	1
	Socialização e inclusão	1
	Formação de NEE	2
	Formação de diabetes	1
	Relações interpessoais	1
	Psicologia	1
	Todas as formações realizadas	2
	Não tenho dados para responder a esta questão	2
Outras oportunidades formações que melhoraram as suas competências relativamente às crianças com NEE	Deveria haver mais formação sobre integração/inclusão/aceitação	4
	Formação em relações interpessoais	1
	Formação em diabetes	1
	Carater prático das formações	1

	Importância da mudança de atitude após cada formação	1
	Mais formação específica	2
	Todas as formações são valiosas	1
Considera que o Colégio dá uma resposta adequada à diversidade das problemáticas das crianças com NEE	Sim	6
	Não tenho dados para responder a esta questão	1
	Pode melhorar	1
	Sim, mas deveria melhorar a sua formação	3
Como considera que os alunos com problemáticas são recebidos no Colégio, especialmente os que têm autismo	Boa recepção/bem acarinhados no Colégio	8
	Falta de preparação de alunos e pais para lidar com este tipo de crianças	1
	Na prestativa das vigilantes é passada pouca informação sobre as crianças	1
	Não tenho dados para responder a esta questão	1
O Colégio tem vindo a consolidar-se como escola inclusiva. O que pensa sobre a presença de alunos com NEE nas turmas regulares	A presença de alunos com NEE é positiva	9
	Não tenho dados para responder a esta questão	1
	A inclusão de alunos não é só em sala de aula mas em todos os espaços do Colégio	1
	A presença destes alunos é positiva mas implica um trabalho muito árduo e cooperativo e por vezes as turmas são muito grandes	1
	Requer muita inter-ajuda	1
	Depende da forma como os adultos trabalham a educação inclusiva	1
Do que consegue perceber como vê o trabalho desenvolvido pelos professores, pelo SPO e Serviço de apoio especializado	O trabalho desenvolvido é bom embora se possa melhorar	4
	O trabalho é realizado com muito empenho	1
	O SPO tem uma resposta rápida	1
	Boa resposta dos serviços	5
	Os professores têm que arranjar estratégias para manter os alunos em sala de aula e interessados	5
Que tipo de ajuda lhe é mais frequentemente pedida relativamente aos alunos com NEE	É pedida atenção, "colinho", mimo e afeto	3
	Todo o tipo de ajuda	1
	Orientação	2
	Acolhimento em momentos específicos de crise	1
	Apoio no recreio	3
	Atenção ao comportamento recíproco e ajuda na superação de conflitos	3
	Não tenho dados para responder a esta questão	1
Quem pede essa ajuda? Os próprios? Os professores	Os alunos	2
	Os professores	7
	Trabalho em conjunto (professores, alunos, assistentes, pais)	2
	Os auxiliares conseguem mais facilmente "chegar" ao aluno e fazem um papel mediador	2

Em situações problemáticas encontra facilmente a colaboração dos colegas?	Sim	7
	Às vezes	2
	Sim, se há trabalho em equipa	1
	Nem sempre acontece a colaboração	1
Como descreveria a relação dos alunos com NEE com outros alunos: recreio, refeitório, bar, intervalos?	Algumas relações são complicadas	2
	Existe aceitação e ausência de preconceito e estabelecem relações	3
	Relações pacíficas, os alunos estão bem integrados	1
	Por vezes existe afastamento	1
	Os conflitos são normalmente resolvidos	1
	Dificuldades na socialização	1
	Quando incentivados a relação é amigável	1
	Quando este tema é trabalhado em casa torna-se mais fácil resolver os problemas	1
Qual o lugar da amizade entre eles	Muito importante	3
	Nenhuma ou muito pouca importância	1
	Não tenho dados para responder a esta questão	3
	Quando existe é muito forte e sincera	1
	Em alguns casos a amizade existe, noutros tem de ser cultivada	1
	Amizade entre eles concretiza-se na entre-ajuda	1
	A amizade é importante para todos	1
	As crianças com NEE devem estar envolvidas com outros para não cair na frustração	1
Sente como um desafio pessoal, o trabalho com os alunos com NEE?	Sim, porque provoca o crescimento pessoal, é gratificante. Um desafio para a vida	11

Anexo J



SERVIÇOS ESPECIALIZADOS DE APOIO EDUCATIVO
COLÉGIO DO AMOR DE DEUS

- ANÁLISE CRÍTICA DO ANO LETIVO 2018/19 -

1. Análise quantitativa de apoios diretos e indiretos SEAE

SEAE – Serviços Especializados de Apoio Educativo				
	Serviço de Psicologia e Orientação			Departamento de Educação Especial
CICLO	APOIO DIRETO	APOIO INDIRETO	AVALIAÇÕES GRUPAIS	ALUNOS COM ADAPTAÇÕES AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO
PRÉ-ESCOLAR	11	7	-	-
1º CICLO	43	30	-	29
2º CICLO	31	30	184	39
3º CICLO	32	37	272	64
SECUNDÁRIO	16	14	-	52
TOTAL	133	118	456	184

2. Descritivo dos projetos SEAE

CICLO	NOME DO PROJETO	DESTINATÁRIOS	SPO INDIRETO	SPO DIRETO
PRÉ-ESCOLAR	Programa de Consciência Fonológica – “Clube do Noddy”	Pré A e B	X	
1º CICLO	Programa de Consciência Fonológica – “Clube do Shrek”	1º ano	X	
2º CICLO	Programa de promoção de relações interpessoais positivas na escola - PPRIFE	5º e 6º anos		X
3º CICLO	Programa de promoção de relações interpessoais positivas na escola - PPRIFE	7º e 8º anos		X
	Programa de orientação vocacional – POV	9º ano		X

Análise crítica das atividades SEAE por ciclo

CICLO	FACILITADORES	LIMITAÇÕES
PRÉ-ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • A maior presença das psicólogas em sala de aula para observação de alunos sinalizados pelas educadoras. • A coordenação regular com as educadoras. • A capacidade de identificação precoce pelas educadoras da necessidade de apoio técnico. • O modelo de sinalização dos alunos de 5 anos propostos pelas educadoras para avaliação psicopedagógica. • A implementação do programa de consciência fonológica que permitiu a identificação precoce de dificuldades na área da linguagem e pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • A dificuldade na implementação de ações formativas para educadoras de forma a responder às necessidades identificadas. • A dificuldade na implementação de ações formativas para pais do pré-escolar.
1º CICLO	<ul style="list-style-type: none"> • A flexibilidade nos horários disponíveis para apoio direto e indireto do SPO. • A comunicação próxima e informal na definição, implementação e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, decorrente da proximidade física do serviço e da monodocência. • A capacidade de identificação precoce pelas professoras da necessidade de apoio técnico e pedagógico. • A implementação do programa de consciência fonológica que permitiu a identificação precoce de dificuldades na área da linguagem e da aprendizagem da leitura e escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • As dificuldades pontuais na coordenação de alguns processos.
2º CICLO	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação socioemocional dos alunos do 2º ciclo nas aulas de EC permitiu um maior conhecimento das dinâmicas relacionais nas turmas e a identificação de alunos com dificuldades socioemocionais, bem como a necessidade de implementação de medidas diferenciadoras. • A presença das psicólogas nas reuniões de avaliação contribuiu para a definição, implementação e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. • A coordenação com a professora tutora Inês Pinto, no apoio a alunos sinalizados pelos SEAE. 	<ul style="list-style-type: none"> • A dificuldade dos DT's na aplicação autónoma de atividades de promoção de competências socioemocionais. • A dificuldade na implementação de ações formativas para DT's na área das competências socioemocionais. • A monitorização da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estar circunscrita às reuniões de avaliação, existindo poucas oportunidades de trabalho conjunto com os professores do conselho de turma. • A escassa disponibilidade de horários dos alunos para apoio direto no SPO. • O reduzido número de professores tutores do Conselho de turma.
3º CICLO	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação socioemocional dos alunos do 3º ciclo nas aulas de EC permitiu um maior conhecimento das dinâmicas relacionais nas turmas e a identificação de alunos com dificuldades socioemocionais, bem como a necessidade de implementação de medidas diferenciadoras. • O programa de orientação vocacional facilitou a tomada de decisão relativamente à escolha do curso do ensino secundário. • A presença das psicólogas nas reuniões de avaliação contribuiu para a definição, implementação e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. • A coordenação com a professora tutora Inês Pinto, no apoio a alunos sinalizados pelos SEAE. 	<ul style="list-style-type: none"> • A dificuldade dos DT's na aplicação autónoma de atividades de promoção de competências socioemocionais. • A dificuldade na implementação de ações formativas para DT's na área das competências socioemocionais. • A monitorização da implementação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão estar circunscrita às reuniões de avaliação, existindo poucas oportunidades de trabalho conjunto com os professores do conselho de turma. • A escassa disponibilidade de horários dos alunos para apoio direto no SPO. • O reduzido número de professores tutores do Conselho de turma.
SECUNDÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • A maior autonomia dos alunos em crise na solicitação de apoio ao SPO. • O apoio pontual em situações de indecisão vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • A reduzida coordenação com DT's na definição, implementação e avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão.

3. Propostas SEAE para 2019/20 por ciclo

	PROPOSTAS SEAE	PROPOSTAS COORDENADORES (REUNIÃO 11.07.2019)
GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Os pedidos de identificação ao SPO deverão ser recebidos pelos coordenadores de ciclo e entregues neste serviço, que procederá à sua análise e triagem através de uma reunião com o DT. • O funcionamento do SPO deverá ser reorganizado em termos da prioridade das áreas de intervenção, sendo que se irá priorizar a intervenção universal (intervenção em aula) e a avaliação psicológica e aplicar os seguintes critérios de seleção para a decisão de intervenção direta no SPO: <ol style="list-style-type: none"> 1. alunos em que já se tentou mobilizar todos os recursos organizacionais de primeira linha sem resultado (medidas de diferenciação pedagógica; aulas de apoio, apoios tutoriais); 2. alunos em processo de crise (sinais evidentes de mal-estar psicológico); 3. alunos sem recursos financeiros para recorrer a apoios externos; 4. alunos com famílias disfuncionais, sem capacidade de se mobilizar para a implementação dos apoios. • Organização de procedimentos e documentos de apoio à implementação da legislação da escola inclusiva para entregar aos DT's em Setembro. • Organização de formação sobre diferenciação pedagógica para todos os professores, no enquadramento da legislação da escola inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tornar a utilização do documento de registo de contacto com encarregados de educação comum a todos os ciclos. • Ajustar as expectativas dos EE relativamente ao acompanhamento disponibilizado pelo SPO, tanto em termos de regularidade como de objetivos da intervenção. • Iniciar as intervenções diretas com alunos antes das reuniões de avaliação intermédia. • As identificações dos alunos ao SPO deverão ser formalizadas em documento próprio, em todos os ciclos. • Necessidade de reformulação da documentação relativa à legislação da escola inclusiva, com prioridade do documento das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. • Apoio direto da professora de educação especial aos professores na elaboração e adaptação de instrumentos de avaliação e aos departamentos, dando prioridade ao departamento de portugueses.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Contratação da psicóloga júnior Andreia Franzina. • Aquisição de provas psicológicas. • Melhoramento da sala de reuniões dos SEAE (pintura de cor branca). 	
PRÉ-ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"> • Organização de ações de formação para educadoras e pais nas temáticas relativas à parentalidade e desenvolvimento infantil. • Participação das psicólogas em reuniões de conselho de educadoras. • Apoio à estruturação e implementação de atividades de promoção de competências socioemocionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposta de formação para pais com o Prof. Carlos Neto (FMH). • Mais apoio e presença das psicólogas nas salas para observação dos alunos. • Presença das psicólogas nas reuniões de conselho de educadoras. • Participação das psicólogas nas reuniões de coordenação escola-família. • Intervenção na área das competências socioemocionais, partindo do trabalho desenvolvido pelas educadoras no quotidiano do pré-escolar.

1º CICLO	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio à estruturação e implementação de atividades de promoção de competências socioemocionais. • Participação das psicólogas em reuniões de conselho de docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervenção na área das competências socioemocionais, partindo do trabalho desenvolvido pelas professoras, procurando otimizar a relação de rede com os recursos da CMC. • Presença das psicólogas nas reuniões de conselho de docentes.
2º CICLO	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de ações formativas para DT's na área das competências socioemocionais. • Promoção de uma coordenação mais efetiva entre a professora de educação especial e os departamentos na monitorização da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. • Promoção de uma coordenação mais efetiva entre SPO e DT's. • Sensibilização dos docentes para a importância dos apoios tutoriais na promoção do sucesso escolar e do bem estar socioemocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reforçar a rede de professores tutores. • Reforçar a implementação de tutorias de pares. • Implementar ação de formação inicial no âmbito das competências socioemocionais. Após a formação inicial realizar reuniões de DT's por ano, para definir especificamente os temas a trabalhar, tendo sido propostos para 7º ano os seguintes temas: bullying, dependência da tecnologia e acolher a diferença; e para o 8º ano: comportamentos de risco, sexualidade e saúde, direitos humanos e voluntariado.
3º CICLO	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação de ações formativas para DT's na área das competências socioemocionais. • Promoção de uma coordenação mais efetiva entre a professora de educação especial e os departamentos na monitorização da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. • Promoção de uma coordenação mais efetiva entre SPO e DT's. • Sensibilização dos docentes para a importância dos apoios tutoriais na promoção do sucesso escolar e do bem-estar socioemocional. 	
SECUNDÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de uma coordenação mais efetiva entre a professora de educação especial e os departamentos na monitorização da implementação de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. • Promoção de uma coordenação mais efetiva entre SPO e DT's. 	<ul style="list-style-type: none"> • A avaliação das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão ser realizada em função dos resultados dos alunos e sempre que se verifiquem ineficazes refletir com a professora de educação especial na redefinição das mesmas.