



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

BRAGA

“IGUAIS NA DIFERENÇA”

*Uma análise reflexiva sobre a inclusão escolar dos alunos
com necessidades educativas especiais*

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

Ângela Cristina Alves Viegas Ramos

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JANEIRO 2018



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

“IGUAIS NA DIFERENÇA”

*Uma análise reflexiva sobre a inclusão escolar dos alunos
com necessidades educativas especiais*

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

Ângela Cristina Alves Viegas Ramos

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

DECLARAÇÃO DE HONRA

Entrega de Relatório

Ângela Cristina Alves Viegas Ramos, aluna número 232416002 do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação – Administração e Organização Escolar, declara por sua honra que o trabalho é de sua exclusiva autoria; é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas; que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor na Faculdade de Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto-plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude académica.

Braga, janeiro de 2018

(assinatura)

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

... aos meus filhos a compreensão pelo tempo que não estive com eles, em que não brincamos, em que não descansamos, em que simplesmente não fizemos nada, mas não estive presente. Obrigado pelo incentivo e apoio.

... ao meu marido a confiança que depositou em mim. Obrigado pela compreensão, colaboração e paciência.

... aos meus pais por toda disponibilidade que indiretamente tornou possível a realização deste percurso. Obrigado por estarem sempre presentes e acreditarem que seria capaz.

... aos meus amigos que comigo abraçaram este desafio, Sofia Damiana, Luís Barata e António Rocha. Que me deram força, que permitiram que nunca me sentisse sozinha neste caminho. Obrigado pela colaboração, pelo trabalho em equipa, pela partilha, pelo companheirismo.

... à minha amiga Vânia Mendes que me desafiou e incentivou. Obrigado por me fazeres acreditar que este seria o momento.

... ao Professor Doutor Carlos Estêvão pela orientação e apoio prestado. Obrigado pela preocupação e disponibilidade sempre demonstradas.

... ao agrupamento de Escolas D. Maria II, principalmente aos meus alunos “especiais”. Obrigado pelo que me ensinaram.

A todos...

... obrigado por permitirem que concretizasse este sonho!

RESUMO

No entendimento e reconhecimento da educação como principal impulsionador do desenvolvimento e transformador de vidas, diversas iniciativas se desenvolveram e distintos compromissos se assumiram num pressuposto de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade” e na promoção de “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p.1).

Torna-se, portanto, imperativo perceber como foram consideradas ao longo dos tempos as pessoas com necessidades educativas especiais, e como evoluíram e foram implementadas e concretizadas as diferentes políticas de educação. Perceber de que forma as nossas escolas trilham o caminho da integração à inclusão no sentido de permitirem que os seus alunos experienciem novos espaços de socialização e aprendizagem e novos parceiros de convivência. E mais especificamente o AEDMII, enquanto agrupamento de referência para a educação bilingue de alunos surdos e intervenção precoce, como atua no sentido de reconhecer as diferenças, de atender às necessidades e especificidades de cada um, de promover a aprendizagem e de reconhecer que a escola deverá ser a *escola de todos*.

Será, assim, objetivo deste relatório de reflexão uma análise crítica sobre como o AEDMII concretiza o objetivo de construir uma escola inclusiva, com base nos recursos disponíveis, na predisposição e motivação dos professores e numa gestão eficaz.

Constitui-se também uma finalidade deste relatório de reflexão a interpretação sustentada das organizações educativas, nomeadamente, a compreensão do funcionamento da escola enquanto organização educativa, suportado pela fundamentação teórica de modelos organizacionais, numa perspetiva mais global da ação organizacional.

Numa escola, enquanto meio mais capaz para “combater atitudes discriminatórias” concebendo desta forma “comunidades abertas e solidárias” (UNESCO, 1994, p.ix), um vasto trabalho deverá ser desenvolvido na valorização da igualdade, na criação de uma cultura de colaboração e envolvimento, e no respeito pela singularidade.

Palavras-chave: Inclusão, Integração, Educação, Necessidades Educativas Especiais, Modelos Organizacionais de Escola.

ABSTRACT

Understanding and recognizing education as the main driver for development and as lives transformer, several initiatives have been developed and distinct compromises have been assumed to “*ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all*” (UNESCO, 2015, p.1).

It is therefore imperative to understand how people with special educational needs were considered all over the years and how the different education policies have evolved and were implemented, and how our schools trigger the path towards inclusion in order to allow its students to experience new socializing spaces and new partners. More specifically with AEDMI, as a reference group of schools for the bilingual education of deaf students and precocious intervention, how it acts to recognise the differences, to address each one's needs and specificities, to promote learning and recognise that school should be the *school for everyone*.

Thus, it is the aim of this reflexion report, a critical analysis of how the AEDMII implements its objective of building an inclusive school on the basis of the available resources, the motivation of the teachers and an efficient management.

It is also an aim of this reflexion report the sustained interpretation of the educational organizations, namely the understanding of the school functioning as an educational organization, supported by the theoretical fundamentation of organizational models, in a more global perspective of the organizational action.

In a school, as the most capable means to “fight discriminatory attitudes” this way creating “welcoming communities” (UNESCO, 1994, p.ix), a vast work must be done in the appreciation of equality, in the creation of a culture of collaboration and involvement and in the respect for singularity.

Key words: Inclusion, Integration, Education, Special Educational Needs, School Organizational Models.

Abreviaturas (Lista de Siglas)

AAAF - Atividades de Animação e Apoio à Família

AEDMII – Agrupamento de Escolas D. Maria II

AEREBAS – Agrupamento de Referência para a Educação de Alunos Surdos

ANPRI – Associação Nacional de Professores de Informática

CAF - Componente de Apoio à Família

CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua

CEF – Curso de Educação e Formação

CFAE Braga-Sul – Centro de Formação Associação de Escolas/Braga-Sul

CRP - Constituição da República Portuguesa

DGE - Direção Geral de Educação

DUDH – Declaração Universal dos Direitos do Homem

EFA - Educação e Formação de Adultos

ENEB – Exames Nacionais do Ensino Básico

ERTE – Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas

GIA - Gabinete de Educação para a Saúde

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NSS – National Support Service

PAEB - Provas de Aferição do Ensino Básico

PFEB – Provas Finais do Ensino Básico

PIEF - Programa Integrado de Educação e Formação

PTE – Plano Tecnológico da Educação

RBE - Rede de Bibliotecas Escolas (RBE)

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	11
SUMÁRIO EXECUTIVO	15
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	20
CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	21
1) A Escola como Organização Educativa.....	22
2) Modelos de análise organizacional.....	28
a) Modelo Burocrático	28
b) Modelo Político	32
c) Modelo Comunitário.....	38
CAPÍTULO II – O DIREITO À EDUCAÇÃO	44
1) O direito à Educação.....	45
a) Perspetiva Histórica da Educação Especial	47
b) A Educação Especial em Portugal.....	53
c) Da Exclusão à Inclusão Escolar: um Caminho.....	61
PARTE II – ANÁLISE REFLEXIVA	71
1) Contextualização do AEDMII.....	72
2) Reflexão Crítica	76
3) Reflexões Finais e Conclusões	88
Referências Bibliográficas	93

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Elementos do conceito de organização (Ferreira et al, 2001, p. 261).....	23
Figura 2 – Modo de funcionamento díptico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional, entre outras) (Lima, 2001, p.48).....	25
Figura 3 – Representação da escola como lugar de vários mundos (ibidem, 2004, p.53)	26
Figura 4- Evolução da inclusão (Correia, 2008, p.127)	67
Figura 5 - Sistema inclusivo centrado no aluno (Correia & Cabral, 1997, p.34).....	68
Figura 6 - Localização das unidades orgânicas do AEDMII	72

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1-Imagens de escola e respetivos mundos escolares (ibidem, p. 54)	26
Tabela 2 - Integração vs Inclusão (Costa, 1999, p.28).....	67
Tabela 3 - Integração vs Inclusão (Hegarty, 2008, p. 81)	67
Tabela 4-Mapas dos alunos com NEE (tipologias).....	73
Tabela 5- Vínculo profissional dos docentes	75
Tabela 6- Técnicos de apoio a alunos surdos.....	75

INTRODUÇÃO

Constituem-se hoje objetivos e desafios, a promoção da igualdade de oportunidades, a valorização da educação e a promoção da melhoria da qualidade do ensino. Uma qualidade determinada pela promoção de uma escola inclusiva onde se pretende o sucesso educativo de todas as crianças e jovens, sem exceção. (Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro). No entanto, nem sempre foi este o entendimento, tendo existido, ao longo dos tempos, um tratamento diferente para pessoas “especiais” e consequentemente para alunos “especiais”. De uma fase inicial de situações extremas de exclusão da sociedade, viveu-se uma fase de segregação em instituições, criadas para os acolherem, excluídas, ainda, de qualquer programa de educação.

O reconhecimento de que os direitos se aplicam a todos, sem distinção, e que todos somos iguais e com direito à educação inicia-se com a DUDH. Posteriormente, na fase de integração as crianças em situação de deficiência passam a integrar o ensino regular e iniciam a sua escolarização, passando a usufruir dos serviços de Educação Especial de acordo com as suas especificidades, considerado por David Rodrigues como a “primeira sensibilização da escola para a diferença” (Rodrigues, 2008, p.17).

Diferentes lutas – corporizadas em movimentos de exercício de direitos - a favor de uma escola para todos, de um espaço comum, mas essencialmente, de um espaço de oportunidades para aprendizagens significativas materializam-se em vários documentos de âmbito nacional e internacional que defendem a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, independentemente das diferenças, e que se procuram concretizar na criação de escolas inclusivas. Escolas capazes de: garantir as respostas adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais com recurso a estratégias educativas personalizadas; reconhecer as diferenças, atendendo às necessidades e especificidades de cada um; e permitir a sua inclusão e participação nas atividades de cada grupo ou turma e desta forma a interação de uns com os outros. Escolas que se tornam acessíveis a todos não só em termos físicos mas também educativos no entendimento da comunidade como um todo. Que recebem todas as crianças dando uma resposta adequada para obtenção do sucesso escolar na promoção de uma equidade educativa.

Uma educação que pretende, na opinião Ana Maria Bénard da Costa, valorizar a diversidade, justificando-se não apenas porque é eficaz mas porque “consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança enquanto ser humano, livre e igual em direitos e dignidade” (Costa, 1999, p.25) conforme explanado na Declaração de Incheon no

compromisso de “promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação” (UNESCO, 2015, p.2).

Perante tais desafios que se colocam às escolas e aos professores - enquanto atores privilegiados no processo educativo - tornou-se imperativo refletir sobre a realidade das escolas enquanto organizações educativas e mais especificamente o AEDMII, agrupamento onde me encontro inserida. De que forma atua e percorre o caminho até uma escola inclusiva, nos seus professores, na gestão adequada dos recursos disponíveis, nas relações e parcerias que estabelece, e na sua equipa de gestão. Uma boa gestão e um controlo da organização por parte do Diretor que, na opinião de *Seamus Hegarty* parafraseando Segiovanni (1990), dependem da implementação de “dinâmicas *mais transformadoras* capazes de distribuir o poder e fortalecer as organizações ” (Hegarty, 2008, p.104), capazes de promover nas escolas culturas de colaboração (*ibidem*, 2008). Processos de mudança que, de acordo com Leithwood e Jantzi (1990), são resultado da implementação de estratégias como o reforço da cultura da escola, uma boa gestão, a partilha do poder e responsabilidade com outros, uma comunicação direta e frequente e o estímulo ao desenvolvimento dos professores. Será ainda objeto de reflexão e enquadramento a minha prática docente enquanto contributo promotor de uma verdadeira escola inclusiva, não só pela exigência imposta aos professores enquanto promotores de uma educação de equidade, mas também porque constituiu um verdadeiro desafio e uma experiência nova e enriquecedora e que veio proporcionar a escolha deste tema para este relatório de reflexão.

O presente relatório de reflexão encontra-se dividido em duas partes: parte 1 – enquadramento teórico e parte 2 – análise reflexiva, sendo que a primeira parte é constituído por 2 capítulos. No primeiro capítulo é apresentado, com base na literatura e autores de referência, distintas conceções de organização e mais especificamente de organização educativa. Neste capítulo são ainda caracterizados os modelos de análise organizacional, modelo burocrático, político e democrático, que nos permitem uma compreensão da estrutura e funcionamento das organizações educativas.

No segundo capítulo desta primeira parte procedeu-se ao enquadramento histórico da Educação Especial e mais especificamente à perspetiva histórica da Educação Especial em Portugal suportada pela análise de diferentes normativos e ao caminho percorrido, na opinião de diferentes autores, da exclusão, à integração e à inclusão.

Na segunda parte deste relatório procedeu-se a uma análise reflexiva da minha experiência profissional e da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Na fase final deste relatório apresentam-se as conclusões desta reflexão identificando as contribuições e aprendizagens profissionais mais relevantes, e as referências bibliográficas e normativos consultados.

SUMÁRIO EXECUTIVO

Cumprido o ensino obrigatório em 1993, queria o destino, e a situação que vivia nesse momento, que as opções, também válidas, para a escolha do que seria o meu futuro profissional me afastasse de um sonho de criança – ser professora.

Decidi então ingressar no Curso Tecnológico de Informática, na escola Secundária Francisco de Holanda, em Guimarães. Concluí o ensino secundário em 1996, tendo iniciado ainda nesse ano, a Licenciatura em Informática de Gestão, na Universidade do Minho. Terminado o meu estágio profissional na empresa Primavera Software, corria o ano de 2001, surgiu a oportunidade de ingressar no ensino, nomeadamente, através de um colégio particular. Era o momento e a oportunidade - que não desperdicei - de ver concretizado um sonho. Ser professora foi a profissão que escolhi e abracei há quase dezasseis anos.

Diferentes leis e orientações do Ministério da Educação que conduziram a uma redução significativa do número de alunos da escola, e consequente diminuição do número de horas letivas, culminou com uma candidatura ao ensino público, no qual ingressei em 2004, e onde continuo exclusivamente, desde 2007. Não possuindo habilitação profissional para a docência, nomeadamente para o grupo de recrutamento 550, iniciei em 2007 a Profissionalização em Serviço - componente de Ciências da Educação - no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Os meus primeiros oito anos de ensino público foram concretizados na mesma escola – atualmente Agrupamento de Escolas Mosteiro e Cávado – à exceção do ano de 2005, onde lecionei na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Nogueira, e no ano de 2010, em regime de acumulações de funções, na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Palmeira. Ao longo destes oito anos desempenhei funções de Coordenadora TIC, no âmbito do Plano Tecnológico da Educação, fui Diretora de Turma do 3º Ciclo do Ensino Básico, representante de Secção Disciplinar de Informática, técnica responsável pelo programa PAEB e ENEB, membro da equipa PTE, orientadora de estágio do CEF - Operador Informático - e administradora, gestora e dinamizadora da plataforma Moodle do agrupamento.

Entre os anos letivos de 2007 e 2011 fui ainda professora/formadora dos Cursos CEF e EFA, que só foi possível pelo facto de ser certificada como formadora pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional desde 2004, um ano depois de ter terminado o curso de *Formação Pedagógica de Formadores*. Em 2010 obtive a *Certificação em Competências*

Digitais, Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC para docentes, por *Certificação por validação de competências profissionais*.

A vontade em partilhar os meus conhecimentos no âmbito das TIC, que pudessem contribuir para a inovação de práticas pedagógicas e o desenvolvimento de competências digitais - de alunos e professores - que se concretizassem numa utilização pedagógica e contextualizada de ferramentas digitais, contribuíram para a decisão de em 2011, submeter para análise ao Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua da Universidade do Minho, o meu currículo profissional. Fui então certificada, pelo CC-PFC, como formadora na Área e Domínio C15 - Tecnologias Educativas (Informática/Aplicações Informáticas).

Ainda em 2011, uma colega de trabalho convidou-me a participar numa formação sobre uma temática que desconhecia completamente. Como gosto de desafios decidi então frequentar a oficina de formação “**eTwinning 2.0**”, da responsabilidade do Serviço de Suporte Nacional *eTwinning*, da Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas da Direção-Geral da Educação. Este foi o ponto de partida para integrar a maior comunidade de escolas da Europa. O conhecimento adquirido, a disseminação do projeto – através da realização de *Workshops* nas escolas – e o desenvolvimento de inúmeros projetos europeus, contribuíram para que atualmente integre a equipa de formadores e avaliadores da Direção Geral de Educação, no âmbito do desenvolvimento de projetos *eTwinning*. Atualmente, sou ainda formadora do Centro de Formação de Associação de Escolas Braga-Sul.

Nos anos que se seguiram a mudança de escola foi uma constante – Agrupamento de Escolas Vale D’Este, Agrupamento de Escolas de Amares, Agrupamento de Escolas Trigal Santa Maria e, atualmente, Agrupamento de Escolas D. Maria II e Agrupamento de Escolas Trigal Santa Maria. Nas referidas escolas desempenhei - para além de algumas funções já referidas anteriormente – funções de gestora e dinamizadora do site “Clube de Informática”, orientadora de estágio do Curso Profissional de Técnico de Gestão de Equipamentos Informáticos, formadora e orientadora de estágio do Curso Vocacional – Artes, Tecnologias e Comunicação, gestora do programa PFEB e ENEB, membro da equipa TIC, coordenadora do projeto Comunicação, responsável pela divulgação das atividades e projetos desenvolvidos no agrupamento e coordenadora do Projeto Líderes Digitais, da responsabilidade da ERTE/DGE, desenvolvido para a promoção de comportamentos de utilização segura da internet e dos dispositivos móveis. Sou, também, diretora de turma no ensino secundário de uma turma de 10º ano do Curso Profissional de Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos.

Este ano letivo encontro-me, ainda, a concretizar uma nova experiência – trabalhar com alunos do 3º ano de escolaridade – participando no projeto Iniciação à Programação no 1º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Básica do 1.º Ciclo de Tadem e Escola Básica do 1.º Ciclo de Ruílle.

Ao longo da minha vida profissional procuro manter-me atualizada, não só nos conteúdos de natureza científico-didática da minha área de formação, mas também em todos temas que considero pertinentes, realizando frequentemente formação que contribua para o meu enriquecimento e desenvolvimento profissional e pessoal, desenvolvimento de competências para a melhoria das minhas práticas profissionais, construção de novo conhecimento mas, essencialmente, para que no futuro contribua para o enriquecimento, motivação e valorização digital dos meus alunos, em especial dos meus alunos com necessidades educativas especiais. Das inúmeras formações que realizei como formanda, ao longo dos vários anos de ensino, destaco a *“VII Conferência Internacional de TIC na Educação - Challenges 2011”* que se realizou na Universidade do Minho, a *“Conferência Anual eTwinning”*, da responsabilidade do Serviço Central eTwinning, que decorreu em Roma, com a participação de 520 professores de 33 países europeus e o *“Professional Development Workshop - Coding and Robotics. The Future is Now!”*, da responsabilidade do Serviço de Suporte Central e Serviço de Suporte Nacional eTwinning de Portugal, Estónia e Noruega. Das formações realizadas no último ano evidencio o Curso de Formação *“Segurança Digital: Utilização Segura da Internet e dos Dispositivos Móveis”*, *“Formação de Formadores em Educação para os Media”*, *“Iniciação à Programação no 1º Ciclo Do Ensino Básico – Evento Regional – Braga”*, da responsabilidade da ERTE/DGE e *“Projetos Transversais com Robótica Educativa”*, da responsabilidade da Associação Nacional de Professores de Informática.

Ao longo do meu percurso profissional realizei inúmeras formações como formadora das quais destaco o Curso de Formação *“Competências Digitais Nível 1 – Curso C”*, que permitiu certificar competências digitais de um elevado número de professores do agrupamento onde me encontrava a lecionar, o *“Encontro Regional eTwinning”*, para professores, organizado pelo NSS eTwinning onde dinamizei o *Workshop “Dinamizar o Twinspace”* que decorreu na Universidade do Minho e a 5ª e 6ª edição do Curso de Formação eTwinning, para docentes, em regime de formação online, da responsabilidade do NSS eTwinning, da DGE. Realço ainda, algumas das sessões de esclarecimento e

workshops que realizei para os meus alunos no âmbito de uma utilização criativa e responsável das tecnologias e das ferramentas da Web 2.0, nomeadamente, as *Workshops* “Criação de e-book”, “Podcast na Promoção da Leitura” e “Criação de Publicações Digitais (MyEbook)”.

Nestes últimos anos as escolas têm mostrado um interesse e preocupação acrescidos em proporcionar aos alunos com necessidades educativas especiais um contacto mais direto e profícuo com as tecnologias, facto que tem contribuído para a minha participação em atividades e projetos que integrem alunos com estas características e que tem consistido num enorme desafio. Este ano letivo, à semelhança de anos anteriores, e para dar resposta a este desafio, fundei e coordenei, juntamente com um parceiro turco, um projeto *eTwinning* denominado “*Iguais na Diferença*”, do qual também fazem parte a professora de Educação Especial e a intérprete da fala, que comigo também trabalham, assim como outros professores europeus e portugueses, proporcionando, assim, aos meus alunos especiais a oportunidade de desenvolverem atividades cooperativas e colaborativas com alunos de escolas europeias e portuguesas, desenvolver as suas habilidades escritas em uma língua estrangeira, tomar consciência de outras formas de ser e estar, desenvolver as suas competências no uso das TIC, comunicar, cooperar, trocar e partilhar informações, utilizando ferramentas da Web 2.0, partilhar experiências, e promover a cidadania europeia. Dinamizei, na *plataforma eTwinning*, enquanto formadora, um *Learning Event*, online, intitulado “*Inovação, Integração e Colaboração no eTwinning*” e que se dirigiu a professores portugueses e europeus, em especial para professores do ensino especial e que integram esta comunidade europeia de escolas. Frequentei, ainda, a ação de curta duração “Adequações Curriculares para Alunos com NEE”.

Procurei, e procurarei sempre - porque esta é a minha forma de ser e estar perante a profissão que escolhi e abracei há quase dezasseis anos - participar de forma ativa nas atividades desenvolvidas pela comunidade escolar, projetos nacionais e europeus e formação, enquanto formanda e formadora, que contribua para o meu enriquecimento e desenvolvimento profissional e pessoal, mas, essencialmente, para que no futuro contribua para o enriquecimento e motivação dos meus alunos, porque

professor não é o que ensina, mas o que desperta no aluno a vontade de aprender.

Jean Piaget

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

1)A Escola como Organização Educativa

Nascemos e vivemos em organizações (Etzioni, 1967). Organizações com papéis preponderantes no mundo atual, a que o Etzioni (1974) prefere designar de “organização complexa” (Etzioni, 1974, p.11). Entendidas, na opinião deste autor, como “unidades sociais devotadas primacialmente à consecução de metas específicas” (Etzioni, *ibidem*, p.11). Numa definição mais simplista Etzioni (1972) considera-as como “unidades sociais (ou agrupamentos humanos) intencionalmente construídas e reconstruídas, a fim de atingir objetivos específicos”. No parecer de Blau e Scott (1979) o conceito de organização surge por oposição entre o conceito de organização formal – criada com o objetivo de cumprir determinadas finalidades e organização social – surge sempre que os sujeitos vivem em conjunto.

Na mesma linha de pensamento, e suportando-se nas mais revelantes definições de organização, Muñoz e Roman (1989) identificam como elementos de importância acrescida: a composição da organização (indivíduos e grupos relacionados entre si), a orientação para objetivos e fins, a diferenciação de funções na organização, a coordenação racional e intencional dos recursos disponíveis e a continuidade através do tempo. Também Barnard (1976) evidencia, no seu entendimento do que é uma organização, a interação entre pessoas, a cooperação e existência de objetivos idênticos ao definir a organização como “um complexo de componentes físicos, biológicos, pessoais e sociais, que se encontram numa relação sistémica específica, em virtude da cooperação de duas ou mais pessoas visando a um alvo definido, pelo menos”. (Barnard, 1976, cit in Estevão, 1998, p. 191). Uma organização deverá então ser entendida como “construção e criação humana”, como “algo que as pessoas fazem e não como uma unidade estática” (Ferguson, 1994, p.83) e que se pode assemelhar à imagem de um “iceberg”, onde é possível identificar duas partes: a parte visível – a organização formal, os resultados, os órgãos, os cargos, a hierarquia da autoridade, a tecnologias e os objetivos; e a parte invisível – a organização informal, os relacionamentos e interações pessoais, atitudes, padrões de comportamento, emoções, afetos, normas informais, motivação, boatos e grupos informais.

Ainda nesta linha de pensamento, e sobre o conceito de organização, surge Ferreira et al. (2001) *assumindo-a como um conjunto de dois ou mais indivíduos inseridos numa estrutura aberta ao meio externo, atuando em conjunto e de modo coordenado para atingir*

objetivos (ibidem, 2001, p. 261). Segundo estes autores, os principais elementos que servem como indicadores do conceito de “organização” podem traduzir-se de acordo com a representação da figura 1.

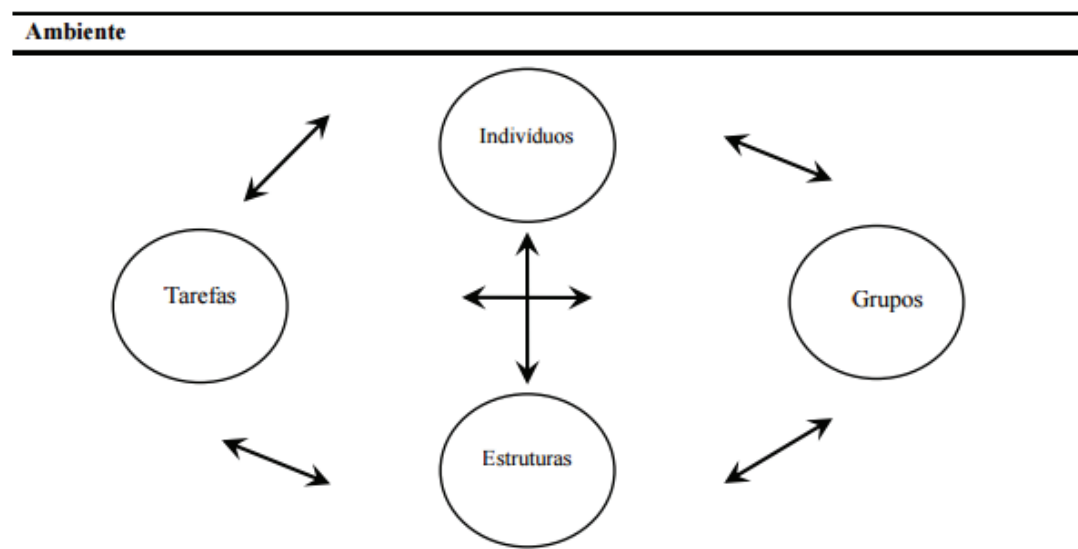


Figura 1 – Elementos do conceito de organização (Ferreira et al, 2001, p. 261)

Em função da definição apresentada por estes autores e da interpretação e análise da imagem apresentada, organização pode ser entendida como duas ou mais pessoas que realizam tarefas, em grupo ou individualmente, de forma coordenada e controlada com vista a atingir objetivos específicos através da afetação de diversos meios e recursos disponíveis, liderados ou não por alguém com as funções de planear, organizar, gerir e controlar.

Enquanto organização - organização educativa – a escola, nas suas variáveis organizacionais, na sua complexidade, diversidade e heterogeneidade tem, nos últimos tempos, constituído um dos objetos de estudo preferenciais da investigação educacional em Portugal. Na opinião de Costa (1996) a escola “enquanto organização constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (Costa, 1996, p.7).

Enquanto elemento que integra o conjunto de organizações da sociedade em que vivemos, a organização escolar ou unidade social constitui-se, enquanto estrutura social, através da agência humana (Lima, 2011c), sendo a educação, enquanto palco de interação entre gerações com distintos agentes sociais e funções educativas – família, escola, meios de

comunicação social, grupos e associações diversificadas – a concretização dessa dimensão social (Costa, 1996).

As organizações escolares consideradas construções e criações humanas são “o resultado de uma ‘construção social’ [...] que só pode ser verdadeiramente compreendida por referência a um determinado momento histórico.” (Lima, 1988, p.155). Dotada de objetivos, recursos, estruturas e tecnologias, a escola enquanto organização formal, é também “habitada” por atores sociais responsáveis pela ação organizacional constituindo a organização em ação (Lima, 2011b). À escola compete, ainda, “ao reunir professores e alunos no quadro de uma unidade social intencionalmente construída, com determinados objetivos a atingir e processos e tecnologias como formas de os alcançar, estruturando hierarquias e poderes e formas de comunicação” (Lima, 1992), intervir na relação entre meios e fins, enquanto tarefa da administração escolar. (Paro, 2007).

Considerada como uma “coleção de atores e de práticas” (Lima, 2011a, p.8), na opinião deste autor, compreender a escola como organização educativa especializada

exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objetivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didáticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho discente, etc. (Lima, 2011, p. 15)

Ainda segundo este autor, a compreensão da escola pressupõe uma “simbiose” entre as lógicas da racionalidade e da estabilidade com as da imprevisibilidade e do conflito. Conceção que pressupõe que a ação organizacional pode apresentar concomitantemente um modo de funcionamento conjuntivo e disjuntivo, admitindo poder coexistir no funcionamento da organização educativa a ordem burocrática e a ordem anárquica, ou seja, as dimensões racional, ambígua e conflitual. (Lima, 2011c). A este fenómeno chamou de “modo de funcionamento díptico da escola como organização”. Considera o autor que:

a *ordem burocrática* da conexão e a *ordem anárquica* da desconexão configurarão, desta forma, um modo de funcionamento que poderá ser simultaneamente conjuntivo e disjuntivo. A escola não será, exclusivamente burocrática ou anárquica. Mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas. A este fenómeno chamaremos modo díptico da escola como organização. (Lima, 1992, p. 157)

Posteriormente, reforça o que entende ser o modo de funcionamento díptico da escola ao considerar, conforme representação na figura 2, o funcionamento:

‘Díptico’ no sentido em que é *dobrado em dois* a partir de um *eixo* constituído pelo plano da ação e por referência ao plano das orientações para a ação, ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo a face burocrática-racional, ou de sistema social), ou outra face (a metaforicamente representada como anarquia, ou ainda aquelas mais associadas aos modelos políticos, ou culturais e subjetivos), ora ainda apresentando as duas em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador (Lima, 2001, p. 47).

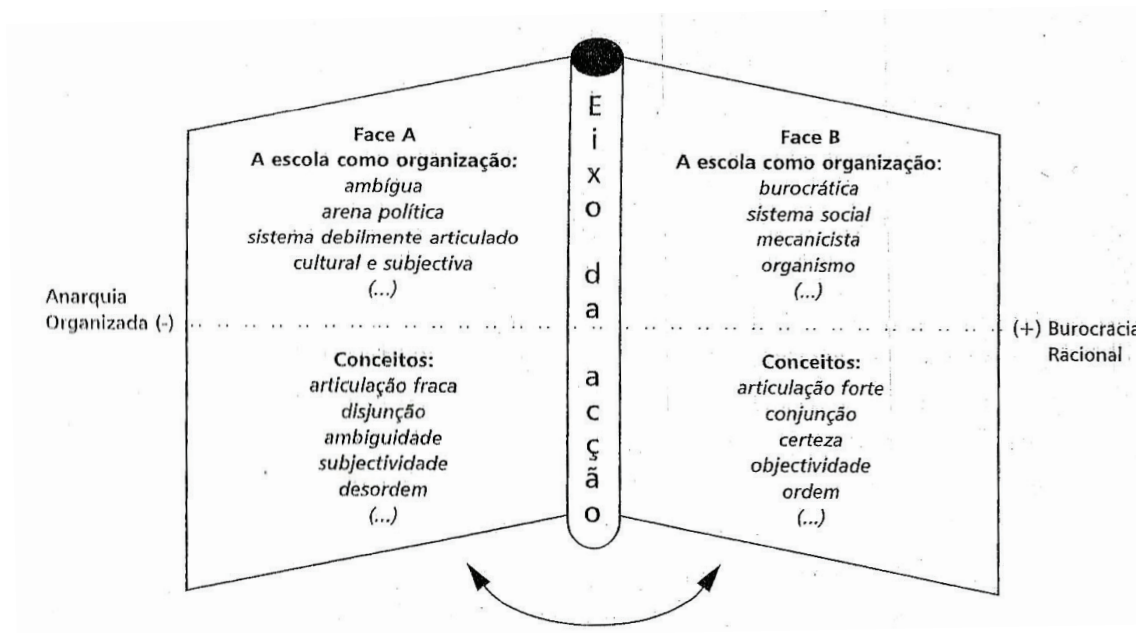


Figura 2 – Modo de funcionamento díptico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional, entre outras) (Lima, 2001, p.48)

A escola, “como organização integrada numa sociedade concreta” (Estevão, 2011c, p.198) capaz de veicular “o projeto básico da sociedade para a educação da geração jovem” (Formosinho, 1986b, p.15) é, na opinião de Estevão (2004) interpretada como um “espaço de várias visões do mundo”, e enquanto organização social constitui-se como “um lugar de vários mundos” (Estevão, 2004, p. 51) – o mundo doméstico, o mundo industrial, o mundo mercantil, o mundo cívico e o mundo mundial, representados na figura 3.

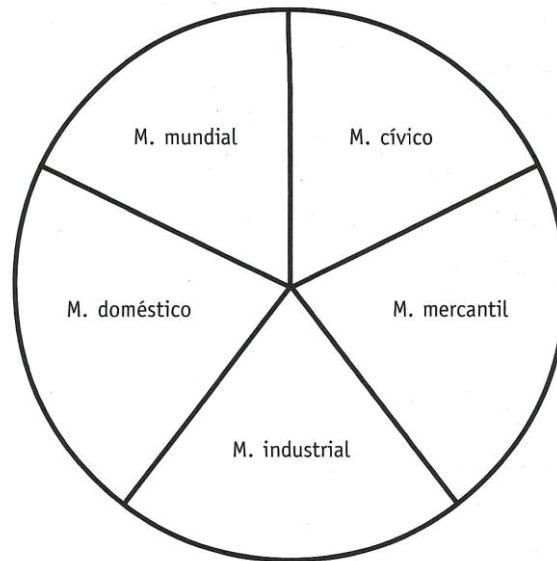


Figura 3 – Representação da escola como lugar de vários mundos (*ibidem*, 2004, p.53)

No entendimento deste autor a escola é uma “organização fractalizada e multidiscursiva” e concomitantemente “institucionalizada”, destacando as pressões externas sobre a ordem interna das escolas, momento a partir do qual, segundo o autor o seu “funcionamento ganharia sentido se fosse caracterizado [...] como políptico e multidiscursivo, isto é, apresentando várias faces e várias vozes” possibilitando assim, com base em distintas lógicas de ação, diversas definições [imagens] como: “comunidade educativa”, “empresa educativa”, “escola cidadã”, “escola SA” e “organização polifônica”. (*ibidem*, 2004, p.54). Para uma melhor compreensão da articulação entre as imagens e os mundos da escola considere-se a tabela seguinte:

IMAGENS	MUNDOS
comunidade educativa	mundo doméstico
empresa educativa	mundo industrial
escola cidadã	mundo cívico
escola S.A	mundo mercantil
organização polifônica	mundo mundial ou transnacional

Tabela 1-Imagens de escola e respetivos mundos escolares (*ibidem*, p. 54)

Esta pluralidade de mundos metamorfoseia-a [escola] numa arena de “pluri-racionalidades” de princípios argumentativos, de conceções plurais de cidadania e de justiça (*ibidem*, 2004, p 55).

Apesar de diferentes estudos e reflexões, a escola tem características organizacionais próprias quando comparadas com outras organizações, diversidade de características e elementos que tornam difícil encontrar uma definição de escola como organização.

Apesar de diferentes estudos e reflexões realizadas no âmbito da escola enquanto organização, as suas características próprias e a diversidade de elementos que a constituem tornam difícil a identificação de uma definição clara. Na opinião de Licínio Lima, a escola

do ponto de vista de uma administração da educação, tradicionalmente centralizada, a escola é mais frequentemente considerada como uma unidade elementar de um sistema – o sistema educativo. E é designadamente o sistema escolar que, nesta perspetiva, é apreendido como organização, uma macro-organização. (Lima, *ibidem*, p. 56)

Devido à sua complexidade, a compreensão crítica da escola pressupõe estudar a organização escolar em ação e não apenas estruturas formais e oficiais (Lima, 2011c). É imprescindível recorrer a uma pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações necessários para uma compreensão crítica da escola como organização educativa, e do seu processo de institucionalização. Ainda nesta linha de pensamento, Mintzberg (1982) considera a “configuração híbrida” como a hipótese mais plausível de “apreender as organizações como combinações de diferentes forças e formas de jogo” uma vez que, na sua opinião, é difícil encontrar organizações que se enquadrem num tipo organizacional puro.

Ainda sobre esta temática, a complexidade do processo de estudo das conceções organizacionais, e na opinião de Morgan (1996), face às diferentes teorias, modelos, imagens ou metáforas e paradigmas, impossível a atribuição de forma direta de uma conceção a apenas uma imagem ou metáfora - capazes de interpretar a realidade e criar “verdades parciais” (*ibidem*, 1996), entendidas como “construções simbólicas arbitrárias, ou convencionais, cujo significado é culturalmente situado e não, necessariamente, universal” (Lima, 2011c, p.21) – ou modelo teórico de análise. De igual forma não é possível suportarmo-nos apenas nas metáforas organizacionais para fazer uma interpretação sustentada das organizações educativas. Fazer corresponder a cada metáfora uma teoria ou abordar cada modelo teórico com recurso apenas a uma imagem ou metáfora envolve-se, também, de algum risco (Lima, 2011c)

Assim sendo, na tentativa de apoiar o estudo da escola enquanto organização educativa, descrevendo-a, mas preferencialmente, compreendendo-a [de forma crítica],

apresentam-se de seguida alguns modelos organizacionais de escola que constituirão um suporte ao desenvolvimento do tema deste relatório reflexivo.

2) Modelos de análise organizacional

a) Modelo Burocrático

No âmbito dos modelos organizacionais de escola que de acordo com Estêvão (1998, p. 177) permitem “apreender alguns aspetos particulares da *ordem* e das dinâmicas internas das organizações educativas” assim como apresentar “dimensões que possibilitam a compreensão de alguns aspetos relacionados com a estruturação e funcionamento das organizações em geral e das educativas em particular”, o modelo burocrático racional, enquanto modelo analítico, fundamentado e suportado pela teoria da burocracia desenvolvida por M. Weber¹(1964), centraliza-se, essencialmente, na eficiência das organizações.

Apesar de muitas vezes criticado, este modelo de organização - sustentado pela teoria da burocracia que numa perspetiva sociológica evidencia a racionalidade e a dominação - é considerado “uma das abordagens mais coerentes e imprescindíveis para compreendermos as organizações” (Estêvão, 1998, p.177). Ainda nesta linha, é identificado como um dos modelos mais utilizados na caracterização dos sistemas educativos e das escolas (Costa, 1996).

O modelo burocrático racional caracterizado pela previsibilidade de funcionamento suportado por uma planificação rigorosa da organização (Costa, 1996), sustenta a ideia que a burocracia das organizações é a forma mais eficiente de gestão.

Para M. Weber a burocracia – expoente máximo da racionalidade - é entendida como *tipo ideal* – que se justifica na *autoridade legal* - procura a “igualdade perante a lei” e onde se refutam os privilégios e o individualismo:

A burocracia acompanha inevitavelmente a moderna *democracia de massa* em contraste com o Governo autónomo democrático das pequenas unidades homogéneas. Isto resulta do princípio característico da burocracia: a regularidade abstrata da execução da autoridade, que por sua vez resulta da procura de “igualdade perante a lei” pessoal e funcional – e, daí, o horror ao “privilégio”, e a

¹ Sociólogo alemão considerado “O primeiro, e certamente o maior, teorizador da burocracia enquanto modelo organizacional” (Costa, 1996, p.41)

rejeição ao tratamento dos casos “individualmente” (Weber, 1979, p.260, cit in Costa, 1996, p.42)

De acordo com este autor é o mais puro modelo da autoridade legal e consequentemente de organização administrativa, com uma clara superioridade técnica sobre outros modelos organizacionais:

A experiência tende a mostrar universalmente que o tipo burocrático mais puro de organização administrativa – isto é, o tipo monocrático de burocracia – é capaz, numa perspetiva puramente técnica, de atingir o mais alto grau de eficiência e neste sentido é, formalmente, o mais racional e com conhecido meio de exercer a dominação sobre os seres humanos (Weber, 1971, p.24, cit in Costa, 1996, p.42)

Ainda na perspetiva *tipo ideal* as organizações racionais estruturam-se e preocupam-se com os meios para a obtenção da máxima eficiência, perspetiva segundo a qual, Costa (1996) designou a burocracia como “modelo organizacional caracterizado globalmente pela *racionalidade* e pela *eficiência*”, posição que não se distancia dos objetivos da administração científica ambicionados por Taylor.

A centralização e hierarquia da autoridade legal, a orientação para a concretização de metas e objetivos, um elevado grau de formalização que se concretiza numa definição [por escrito] clara de atividades – evitando a ambiguidade - normas e regras a aplicar uniformemente, divisão do trabalho apoiada na especialização de funções, impessoalidade das relações, centralização na tomada de decisões, valorização das competências técnicas e qualificações profissionais no exercício de funções e progressão e seleção pelo mérito, caracterizam este tipo de organização formal.

Também Chiavenato (1983, p.277 cit in Costa, 1996, p.44), na sua interpretação considera a burocracia como “uma forma de organização humana e que se baseia na *racionalidade*, isto é, na adequação dos meios aos objetivos (fins) pretendidos, a fim de garantir a máxima eficiência possível no alcance desses objetivos”. Racionalidade que se concretiza, nomeadamente, em processos de decisão estáveis, na previsibilidade e na correta adequação dos meios aos fins. (Costa, 1996)

Segundo este modelo, por organização entende-se uma estrutura de órgãos e funções, formalmente organizada, onde se desvalorizam os contributos pessoais dos seus membros - que se limitam a cumprir o que se encontra pré-estabelecido - onde subsiste a preocupação na

“definição racional das condutas na realização das metas da organização” (Estevão, 1998, p.178), estando presente uma imagem “pré-determinada, integrada e fechada” de organização (W. Firestone & Herriott, 1982 cit in Estevão, 1998, p.179)

A burocracia como modelo racional, dotado de superioridade técnica e com padrões de eficiência elevados, determina a criação de regras, políticas e hierarquias de gestão na coordenação de diferentes atividades, prossegue metas pré-estabelecidas, valoriza a importância dos papéis e das relações formais e defende o exercício da autoridade na concretização da coordenação e controlo (Estevão, 1998). A classificação de uma organização como mais burocrática ou menos burocrática depende da concretização de um maior ou menor número das características supracitadas.

O modelo weberiano surge como modelo caracterizador das organizações escolares nas suas diferentes dimensões, assumindo, também em Portugal, um lugar de destaque.

Este modelo tem merecido atenção de investigadores da educação como modelo descritivo, explicativo e crítico dos sistemas educativos, nomeadamente, na administração, organização e funcionamento das instituições escolares bem como noutras dimensões, nomeadamente, pedagógica. De acordo com esta perspetiva, as organizações escolares são orientadas por um conjunto único de objetivos claros que orientam o seu funcionamento, hierarquicamente definidos, onde predomina o controlo formal assente em regras, estabelecendo-se, claramente, a distinção entre “política” e “administração” como sistema fundamentalmente fechado que é (Estevão, 1998).

Aplicar à escola as determinações do modelo weberiano permite, segundo Costa (1996), elencar um conjunto de indicadores que caracterizam a imagem burocrática da escola: centralização de decisões nos órgãos de cúpula do Ministério da Educação, que se reflete na ausência de autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas; regulamentação pormenorizada de todas as atividades a partir de uma exigente divisão do trabalho; previsibilidade de funcionamento com base numa planificação rigorosa da organização; formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); obsessão pelos documentos escritos; atuação rotineira (comportamentos standardizados) com base no cumprimento de normas escritas e estáveis; uniformidade e impessoalidade das relações humanas, pedagogia uniforme (a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as mesmas metodologias para todas as situações); e conceção burocrática da função docente.

A conceção burocrática da escola é caracterizada por Formosinho (1985) recorrendo aos conceitos de legalismo, uniformidade, impessoalidade, formalismo, centralismo e hierarquia, remetendo a administração do sistema educativo português para uma administração burocrática centralizada.

Segundo este modelo centralizado de administração escolar, uma organização educativa onde se pressupõe o cumprimento de leis e decisões de estruturas hierarquicamente superiores, é detentora de atores educativos passivos, demitidos da sua capacidade de decisão e com comportamentos e atitudes uniformes:

leva-nos a considerar os atores organizacionais como indivíduos (...) destituídos de qualquer capacidade de reação ou decisão e, portanto, incapazes de qualquer intervenção na definição das políticas institucionais (...) surgindo como peões homogêneos, interessados em sobreviver nos constrangimentos inerentes à estandardização do comportamento”. (Silva, 2011, p.75)

É inevitável a relevância analítica do modelo burocrático racional presente no funcionamento das organizações escolares, no entanto, várias críticas têm surgido evocando a sua inadequação, nomeadamente por ter menorizado as manifestações espontâneas dos indivíduos nas organizações e ignorado os aspetos informais – próprios do funcionamento de toda e qualquer organização – que interagem com os aspetos formais materializando a organização real (Canavarro, 2000). Crozier (1963, cit in Estêvão, 1998, p.180), um dos maiores críticos deste modelo de organização, assemelha-o a uma máquina evidenciando a impessoalidade, centralização de decisões e hierarquização como elementos caracterizadores. A sua inadequação ou insuficiência pode traduzir-se ainda, entre outros aspetos, em dificuldades de comunicação e de inovação, conhecimento insuficiente das dinâmicas das organizações educativas, da existência de situações de conflitos e interação e dinâmicas de poder entre os atores.

O modelo burocrático, enquanto modelo analítico, de visão unitária da estrutura organizacional que nos traduz a complexidade e o carácter pluridimensional das estruturas, revela-se analiticamente incapaz de explicar e interpretar o funcionamento das organizações educativas.

Apesar de bastante criticado este modelo têm-se constituído como um dos mais perenes modelos de pensamento organizacional sustentando a opinião que “virtualmente cada

teórico da organização baseia o seu trabalho explícita ou implicitamente, no modelo weberiano”, tal como acentua W.Ouchi (1980, p.8, cit. em Estevão, 1998, p.177)

b) Modelo Político

Diferentes concepções organizacionais - sustentadas em distintos conceitos - surgiram como necessárias e capazes de explicar as dinâmicas organizacionais. Com a finalidade de abandonar os pressupostos do modelo burocrático e racional – racionalidade, previsibilidade, estabilidade e impessoalidade – surge o modelo político para o qual a dimensão essencial das organizações se situa na atividade política (Estevão, 1998), e onde, na opinião de Mintzberg (1986), subsiste uma valorização do poder das organizações. Novos espaços de investigação passam a ser considerados no funcionamento das organizações. Abandonam-se a especificidade e a precisão dos objetivos e os atores passam de agentes passivos, sem capacidade de intervenção, a agentes influentes:

A noção de objetivos organizacionais específicos foi substituída pela noção de um poder fluido no interior e à volta das organizações sem objetivos precisos. De uma organização sem detentores de influência, passou-se a um tipo de organização onde praticamente todos são influentes (Mintzberg, 1986 cit in Costa, 1996, p.75).

Neste contexto teórico, e perante atores com interesses distintos, evidenciam-se como elementos significativos para a promoção de mudanças - juntamente com o entendimento de que a atividade política é uma dimensão fundamental das organizações – a existência de conflitos, considerados *normais*, e em que a autoridade formal é entendida como uma das fontes de poder. Atores com participações instáveis, mas intensas, e metas organizacionais - resultado de processos de negociação – consideradas ambíguas e sujeitas a interpretações políticas divergentes. Processos complexos de negociação – fruto das dinâmicas dos atores que mobilizam os recursos de poder na realização efetiva de influência - caracterizam os processos de tomada de decisão. (Estevão, 1998)

Para Baldrige (1989) a fundamentação teórica deste modelo organizacional, resultado de diferentes estudos, é sustentada: pela dimensão sociológica em que se destacam os interesses dos diferentes grupos sociais e respetivos processos de dominação; dimensão organizacional, com incidência no comportamento dos grupos nas instituições; e dimensão política através do interesse na forma como se distribui o poder nas comunidades e a sua influência nas decisões políticas. A importância dada à dimensão política e à diversidade de

indivíduos e grupos – constituídos formal ou informalmente - permitiu atribuir às organizações diferentes conotações: “sistemas políticos” (J.March, 1991, p. 17 cit in Estevão, 1998, p.184); “contextos sociais atravessados por relações de poder” (A. Afonso, 1991, p.22 cit in Estevão, 1998, p.184); e “arenas políticas”¹. De acordo com esta última conotação [de “arena política” ou “arena de dominação”] e numa vertente micropolítica, as organizações, nomeadamente as organizações escolares, são entendidas como “espaços” onde “habitam” interesses diversos e divergentes, conflitos, negociações, poderes, dissensos e processos e finalidades instáveis. Interesses que Morgan (1996, p.153) definiu como “um conjunto complexo de predisposições que envolvem objetivos, valores, desejos, expectativas e outras orientações e inclinações que levam a pessoa a agir numa ou noutra direção”. Segundo este autor, o conflito aparece:

sempre que os interesses colidem (...) pode ser pessoal, interpessoal ou entre grupos rivais e coalizões. Pode ser construído dentro das estruturas organizacionais, nos papéis, nas atitudes e nos estereótipos, ou surgir em função de recursos escassos. Pode ser explícito ou implícito. Qualquer que seja a razão e qualquer que seja a forma que assuma, a sua origem reside em algum tipo de divergência de interesses percebidos ou reais. (Morgan, 1996, p.159-160)

Ainda na opinião deste autor, poder é entendido como “o meio através do qual os conflitos de interesses são, afinal, resolvidos em última instância. O poder influencia quem consegue o quê, quando e como”. (Morgan, 1996, p.163). Também Crozier (1963), rejeitando a conceção homogénea, racional e consensual de organização, destaca a importância que as estratégias e as relações de poder dos indivíduos assumem no funcionamento das instituições. De acordo com esta nova visão de realidade organizacional, a homogeneidade foi substituída pela heterogeneidade, a harmonia pelo caos, a convicção pela incerteza, e o consenso pela divergência. Ainda nesta linha de pensamento, Crozier (1963) valorizou o papel dos indivíduos - entendidos como atores organizacionais - na construção das dinâmicas organizacionais, ao adotarem estratégias próprias e processos de influência e de poder independentes, no sentido de atingir os seus objetivos. Assim sendo, os atores organizacionais, enquanto indivíduos ativos, influenciarão com certeza o funcionamento das organizações. Para Canavarro (2000):

O poder de um indivíduo sobre a organização ou no interior desta reflete uma dependência da mesma relativamente à ação individual que se torna ainda mais

¹ J.Baldrige (1971); J.March & J. Olsen (1976) e J. Pfeffer & G. Salancik (1978) (Estevão, 1998, p. 184)

verdadeira ou acentuada quando um indivíduo dispõe de controlo sobre áreas vitais para o funcionamento da organização, seja um recurso, um conjunto de conhecimento, um saber técnico, um conjunto de pressupostos legais ou uma proximidade física relativamente daqueles que decidem. (Canavarro, 2000, p.77)

Segundo Estevão (1998), também entendidas como “coligação de interesses”, as organizações possuem diferentes metas, valores, crenças e perceções da realidade onde se intersejam, na luta pelo poder, racionalidades plurais. Recusando a homogeneidade e a racionalidade “apontam para processos de funcionamento e de comportamentos ambíguos e incertos” (Costa, 1996, p.76). Uma visão pluralista - oposta à visão unitária dos modelos burocráticos - que diligencia no sentido de contestar o “mito da estrutura”, a racionalidade instrumental, a pretensão de gerir e controlar a ação dos seus atores e a insipiência dos interesses dos mesmos.

As organizações, enquanto miniaturas dos sistemas políticos, são entendidas como realidades sociais complexas, onde os seus atores baseados em interesses individuais ou de grupo, definem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, coligação e negociação tendo como finalidade a concretização dos seus objetivos (Costa, 1996). Para Hoyle, “a micropolítica abarca aquelas estratégias pelas quais os indivíduos e os grupos nos contextos organizacionais procuram utilizar os seus recursos de poder e influência para levar os seus interesses mais longe.” (Hoyle, 1988, p.256 cit in Costa, 1996, p.78). De acordo com uma análise micropolítica, os processos de determinação de objetivos decorrem de situações de conflito e negociação, sendo as decisões baseadas nos objetivos dos grupos dominantes. Ainda outro autor, Bush (1986) considera que os modelos políticos:

partem do pressuposto que nas organizações a política e as decisões emergem por um processo de negociação e regateio. Os grupos de interesses desenvolvem e formam alianças na busca de objetivos políticos particulares. O conflito é perspectivado como fenómeno natural e o poder decorre de coligações dominantes em vez de ser um exclusivo de líderes formais. Bush (1986, p.68)

As organizações entendidas como *arenas políticas* são, portanto, caracterizadas por organizações onde os processos de tomadas de decisão acontecem por confrontação e negociação, segundo um conjunto de interesses e estratégias de poder, desencadeados por

grupos existentes formal ou informalmente. Estabelecem-se coligações e alianças que por vezes resultam em situações de rutura e resistências.

As escolas, em função de certas características particulares de cariz organizacional, no que diz respeito à sua composição, estruturação e comportamento, têm sido compreendidas por vários autores como campos privilegiados para a aplicação do modelo político, segundo a metáfora de *arena política*. Para Estevão (1998) este modelo de análise organizacional evidencia as organizações educativas como construções sociais, arenas de luta e liberdade.

Para Gronn (1986) a escola caracteriza-se segundo a metáfora de *arena política* suportada, no entendimento deste autor, pela escassez de recursos, diversidade ideológica, conflitualidade de interesses e diferenças de personalidade. Grupos de indivíduos, com interesses pessoais e profissionais diversificados, diferentes personalidades que se traduzem em estilos de comportamentos díspares, distintas conceções de realidade escolar e objetivos pedagógicos, coabitam num mesmo “espaço”. Assim, para além da estrutura racional e estável da escola com “estruturas formais, com normas e regulamentos próprios”, é necessário atender à conduta e atitudes dos seus membros, portadores de “ideias, expectativas, valores, interesses e habilidades” próprias. (González, 1994, p.54 cit in Costa, 1996, p.81). É, portanto, necessário, para melhor compreendermos a vida de uma organização e nomeadamente de uma escola, concentrarmo-nos nos elementos que a constituem - com interesses pessoais, profissionais e políticos distintos e finalidades diversas - que interagem com vista à concretização dos seus objetivos, que Bacharach (1988) considera serem mais facilmente alcançáveis através da constituição de *coligações*. Para Bush (1986), e de acordo com este modelo organizacional, a definição dos objetivos resulta de processos conflituais, estando sujeitos à constante instabilidade, ambiguidade e contestação. A natureza das organizações educativas não é entendida como estável, mas conflitual. Interesses grupais dominam a tomada de decisões que resultam, essencialmente, de processos políticos e complexos e por conseguinte, na opinião de Baldrige (1983), confusos e enredados. A escassez ou abundância de recursos determina o nível de conflitualidade presente nas organizações escolares. A mobilização dos vários grupos de interesse – também influenciada pela quantidade de recursos disponíveis – com metas e valores distintos habitam, na opinião deste autor, “num estado de coexistência armada” (Baldrige, 1983, p.51 cit in Estevão, 1998, p.187). Situações de conflito resultam, portanto, da multiplicidade de interesses dos diferentes grupos e o processo de tomada de decisões transforma-se em palco de manifestações

micropolíticas. Na opinião de vários autores defensores desta abordagem, a conflitualidade deve ser compreendida como natural e inevitável e entendida pelos diretores como parte integrante do funcionamento das organizações escolares, que enquanto sistemas abertos que são, se encontram também vulneráveis e sujeitas a interesses e pressões de grupos externos. (Baldrige, 1983) Para Silva (2011) a “dinâmica organizacional que se gera acaba sendo o resultado deste clima de confrontação que possibilita que os grupos continuem a funcionar com algum grau de efetividade, isto é, procurando interferir nas decisões segundo interesses a salvaguardar” (Silva, 2011, p.84). A importância dos conflitos é sintetizada por Ball (1989) no seu entendimento das escolas como *campos de luta*, ao considerar

as escolas, do mesmo modo que praticamente todas as outras organizações sociais, *campos de luta*, divididas por conflitos em curso ou potenciais entre os seus membros, fracamente coordenadas e ideologicamente diversas. Julgo essencial, se queremos compreender a natureza das escolas como organizações, conseguir uma compreensão de tais conflitos. (Ball, 1989, p.35 cit in Costa, 1996, p.83)

As escolas definidas como “sistemas políticos em miniatura” (Baldrige, 1971, p.23 cit in Estevão, 1998, p.187) são, na opinião de Ball (1987), também considerados “espaços de disputa ideológica” onde se gerem, estrategicamente, conflitos e interesses pelo poder. Os atores agem habilmente com o intuito de salvaguardar as suas posições no seio das organizações, com base na influência que detêm, e que pretendem que se concretize num determinado poder de decisão. Poder que assume um lugar central no contexto das organizações escolares, quer se concretize através da autoridade, como poder mais formal ao nível da estrutura hierárquica das organizações, ou da influência, de cariz mais informal, que não dependendo de legitimação legal, se encontra sustentado por diferenciadas fontes que lhe conferem também relevância significativa. Nos modelos micropolíticos de análise organizacional deverá ser dada especial atenção a este último tipo de poder. Perante situações de conflito ou de tomada de decisões os diferentes atores escolares - diretores, professores e até alunos - servem-se das suas diferentes fontes e formas de poder para a concretização dos seus objetivos. Para Bush (1986) o poder dos diretores ou gestores concretiza-se no poder de *posição oficial*, de *especialista*, em função das suas habilitações, *pessoal* (carismático), poder de *controlo de recompensas* (remuneração) e o poder *coercivo*. Para Formosinho (1980) o poder dos professores sustenta-se em seis tipos fundamentais: o poder *físico*, poder *remunerativo*, poder *pessoal*, poder *cognoscitivo*, poder *normativo* e poder *autoritário*. Perante objetivos ambíguos e instáveis, as decisões decorrem de complexos processos de

negociação onde prevalecem as preferências daqueles que possuem as maiores fatias de poder e/ou influência. No entanto, não se deverá considerar que existem imposições unilaterais de vontades uma vez que, segundo Hoyle (1986a), os atores dos processos de negociação dispõem de *bens de troca*. Para os diretores das escolas, o autor, identifica como *bens de troca* a distribuição dos recursos materiais, a promoção dos professores e aumento da sua autoestima, autonomia e aplicação flexível de regras. Para os professores reconhece a estima pelo diretor, o apoio aos seus objetivos, a opinião sobre a liderança, a conformidade com as regras e a reputação da escola. Este “jogo político” toma forma em situações de implementação de reformas educativas, suportadas pela inovação pedagógica, para as quais os professores mostram muita resistência.

Diferentes estilos de governação - autoritária, democrática e participativa – poderão ser identificados nas organizações e dos quais dependem o posicionamento do diretor face às diferentes situações que se lhe apresentam.

Em forma de síntese dos pressupostos que sustentam o modelo político, destaco os indicadores que Costa (1996) apontou para caracterizar a escola à luz deste modelo: estabelecimentos de ensino compostos por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e de grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes e influências diversas e posicionamentos hierárquicos distintos; a vida escolar processa-se com base na conflitualidade de interesses e consequente luta pelo poder; interesses individuais ou grupais situam-se quer no interior da própria escola, quer no seu exterior e influenciam toda atividade organizacional; as decisões escolares resultam de processos complexos de negociação que tiveram por base a capacidade de poder e de influências dos diferentes indivíduos e grupos; interesses, conflitos, poder e negociação são palavras-chave no discurso utilizado por esta abordagem organizacional. Apesar das inúmeras potencialidades identificadas anteriormente, o modelo político, à semelhança de outras abordagens apresenta também fragilidades, nomeadamente, ao “acentuar em demasia o sentido estratégico dos atores”, não atendendo “aos interesses gerados na organização” (Estevão, 1998, p.190) e onde o poder e o conflito se tornam “características centrais na vida organizacional” (Bolman & Deal, 1989 cit in Silva, 2011, p.77).

De cariz marcadamente sociológico, sentido interpretativo e crítico o modelo político concede contributos de significativa relevância para a compreensão do funcionamento das organizações, nomeadamente das organizações escolares, na sua dimensão micropolítica.

c) Modelo Comunitário

Contrariamente a outros modelos de organização, o modelo comunitário concede menor ênfase à dimensão formal e estrutural das organizações, nomeadamente das organizações educativas, valorizando a dimensão das relações e dos recursos humanos, não entendidos como máquinas, mas seres sociais e por conseguinte, segundo Hampton, os gestores “não só necessitam de planificar, organizar, dirigir e controlar o trabalho, como insistia Taylor, mas necessitam também de construir constantemente uma organização social humana”(Hampton, 1986, p.53 cit in Costa, 1996, p.58).

Com maior enquadramento na compreensão das organizações educativas privadas, este modelo de organização, apesar de suportado pela adequação da pessoa à organização, em que se favorece a estrutura informal, não ignora questões como a eficiência e rentabilidade de uma organização. Na opinião de Barnard (1976) a organização é entendida como “sistema cooperativo” (Barnard, 1976, cit in Estevão, 1998, p. 191) onde se realça a participação de todos os membros na “administração” da organização (Likert, 1979 e McGregor, 1980 cit in Estevão, 1998, p.191). Na opinião de Estevão (1998), Barnard (1976) ao definir a organização como “um complexo de componentes físicos, biológicos, pessoais e sociais, que se encontram numa relação sistémica específica, em virtude da cooperação de duas ou mais pessoas visando a um alvo definido, pelo menos” (Barnard, 1976, cit in Estevão, 1998, p. 191) pressupõe a existência de interação entre pessoas, vontade em cooperarem e um conjunto de objetivos idênticos.

A organização, entendida como “nova unidade social” cuja participação dos indivíduos - que agem como membros de um grupo - é estabelecida por normas sociais, é “capaz de proporcionar um novo lar, um lugar de segurança emocional para o indivíduo” (Etzioni, 1972, p.77 cit in Estevão, 1998, p.191).

De acordo com Likert ¹(1979), a estabilidade conflitual de uma organização depende de uma estrutura que propicie a interação entre os seus indivíduos, a dinâmica de grupos, e a escolha de atores com influência e capacidade de interagir eficazmente. Indivíduos satisfeitos, individualmente e em grupo, estarão mais confiantes e leais à organização e ao grupo, e, por conseguinte, motivados para concretizar os objetivos da organização. Objetivos que de acordo

¹ Responsável pelo estudo dos sistemas de administração e dos fenómenos de *participação* organizacional no âmbito da *Teoria Comportamental*.

com este modelo organizacional são alcançados por consenso e na opinião de McGregor (1980) resultam de um “princípio de integração”.

De acordo com este modelo deparamo-nos com o que Mintzberg (1986) definiu de configuração “missionária”, com características semelhantes à imagem de *comunidade*, nomeadamente no que respeita à escassez de fluxos entre “coligações internas e externas”, direcionados para o controlo das coligações internas sobre as coligações externas, processos de socialização assentes na lealdade, diminuto grau de politização interna explícita e concentração de poder. De acordo com Estevão (1998) outros conceitos têm surgido - com relevância acrescida no âmbito das análises organizacionais, e que permitiram aperfeiçoar os contributos dados para a caracterização deste modelo - o de *clima* e *cultura* organizacional, que sustentados no compromisso e coesão, excelência e tradição celebram o enraizamento na comunidade e ocultam as vicissitudes das relações de poder e controlo.

Na perspectiva de Rothschild-Whitt (1979) as organizações são entendidas como “organizações democráticas-coletivistas” (Rothschild-Whitt, 1979 cit in Estevão, 1998, p. 193) e caracterizam-se pela negociação na obtenção de consensos, sendo a autoridade transferida para a comunidade, divisão mínima do trabalho, valorização da solidariedade e reduzido número de regras formalizadas. Pela natureza das características apresentadas, a perspectiva deste autor pode facilmente ser enquadrada na descrição do modelo comunitário, à semelhança do modelo “colegial” que nos é apresentado por Bush (1995), agora em contexto educativo, e que se caracteriza como sendo um modelo fortemente normativo que se sustenta no acordo, e suposição que todos os membros concordam com os objetivos da organização, pelo facto de partilharem os mesmos valores e possuírem uma posição ativa na definição desses mesmos objetivos. Os processos de tomada de decisão caracterizam-se sobretudo pela sua natureza colegial.

Acompanhando esta perspectiva, outras surgem com referências comuns como “comunidade educativa” e “projeto educativo” para salientarem a originalidade das escolas do setor privado face às escolas do setor público, suportado pela concordância de valores e ideais de vida. No enquadramento deste modelo, ainda no que se refere às escolas privadas, e segundo Estevão (1998), existe um acordo entre “mestres” e “discípulos” e pode encontrar-se um esforço de preservação e resguardo em que as relações de poder e de autoridade não passam de “uma forma subsidiária dos princípios *domésticos*” (Estevão, 1998, p.194). Ainda

de acordo com este autor, e nesta linha de pensamento, a relação entre as escolas privadas e os pais “tende a aparecer mais frequentemente no domínio do simbólico”(Estevão, 1998, p.194).

No âmbito de uma dimensão mais política, e segundo o autor supracitado, verifica-se um esforço em *defender* a imagem das escolas entendidas como comunidades educativas, quer conferindo-lhe um forte potencial político de mudança social e das relações com a sociedade, quer defendida como proposta política suportada pelos conceitos de descentralização, recontextualização da ação social, horizontalidade das relações de poder e comunicação – mediante procura de consensos -, participação social – com participação de todos nos processos de decisão – destacando a intersubjetividade das relações entre os membros. Sarmiento e Ferreira (1995) substituíram o conceito de comunidade educativa pelo de “comunidades educativas” reforçando, assim, a dimensão política da sua construção.

Concentrando as suas potencialidades na problemática dos indivíduos e no funcionamento de uma organização em termos motivacionais e comportamentais, este modelo organizacional, assente na metáfora de “comunidade educativa” envolve-se de “contornos mais humanizantes” com o reconhecimento do fator humano no contexto organizacional, e da interação constante entre os indivíduos, da qual emerge uma definição de objetivos que resulta da participação dos diferentes atores.

De acordo com a perspectiva comunitária, e partindo do princípio de que as escolas devem estar ao serviço da sociedade e da mudança social (Rocha, 1988), deverão ser adotadas metodologias ativas e participativas com o intuito se de construírem projetos de interesse pedagógico e comunitário capazes de contribuir para:

[...] transformar cada uma das nossas escolas numa comunidade embrionária de vida, repleta de tipos de ocupações que sejam o reflexo da vida da sociedade no seu todo e permeada por um espírito de arte, história e ciência. Quando a escola introduz e educa cada criança da sociedade para a participação dentro desta pequena comunidade, saturando-a com o espírito de serviço e fornecendo-lhe os instrumentos de uma auto direção eficaz, obtemos a mais profunda e melhor garantia de uma sociedade mais lata que é digna, afetuosa e harmoniosa (Dewey, 1959, p.43)

De acordo com Muñoz e Roman (1989), Dewey, com o seu pensamento pedagógico, influenciou verdadeiramente o quadro da análise organizacional da escola resultante da teoria

das relações humanas, que alguns autores denominaram de *modelos humanistas de organização*, destacando as concepções de educação e de escola intituladas de *educação personalizada* e *escola comunidade educativa*, respetivamente. Ainda na opinião destes autores, a corrente da *educação personalizada* - que centra todo o processo educativo no indivíduo ou pessoa humana, através da valorização da sua individualidade, dignidade e autorrealização, sendo a pessoa humana entendida como o centro de toda a comunidade escolar – quando transposta para a organização da escola traduz-se no desenvolvimento da concepção de *comunidade educativa* cujas características fundamentais resultam da operacionalização dos três princípios inerentes à pessoa humana: a *singularidade, autonomia e abertura*.

Estes princípios compõem os três pressupostos fundacionais do *Código da Educação Personalizada* que na opinião de Martinez (1974) se traduzem numa panóplia de princípios metodológicos de organização das escolas e das atividades educativas: a organização participada; participação da família e da comunidade; definição e classificação de objetivos; instrumentos técnicos ao serviço da organização; prioridade à atividade do aluno sobre a do professor; agrupamento flexível de alunos; atuação de equipas docentes; planificação de atividades de orientação; diagnóstico e prognóstico escolar; avaliação e promoção contínuas e autoavaliação por parte dos estudantes. (Martinez, 1974, p. 18 cit in Costa, 1996, p.65).

Ainda com base na articulação entre as concepções da *educação personalizada* e da *escola comunidade educativa* surge um outro autor, Moreno (1978), defensor da noção de *escola comunidade educativa democrática* que se sustenta nos princípios da *interdependência* e da *solidariedade* que na sua opinião reconhece a dignidade e a igualdade da pessoa humana como elementos condicionantes de toda a ação, a aceitação de um projeto educativo que reflita os esforços pessoais de todos os elementos da comunidade, a participação de professores, alunos, pais e sociedade na concepção e concretização do projeto educativo comum e processos de tomada de decisão com a participação efetiva dos atores como resultado de uma verdadeira comunicação organizacional.

Na mesma linha de pensamento surge Lorenzo Delgado (1985) para quem a noção de comunidade educativa é “conceber a escola como um lugar de encontro de professores, pais e alunos com o objetivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito da singularidade de cada pessoa e de cada grupo” (Lorenzo Delgado, 1985, p.171 cit in Costa, 1996, p.66) e que se complementa com o que Sergiovanni

entende por comunidades ao defini-las como “coleções de indivíduos que estão ligados por uma vontade natural e que estão unidos a um conjunto de ideias e ideais partilhados”. (Sergiovanni, 1994, p.218 cit in Costa, 1996, p.67)

No âmbito do contexto educativo português, no que à organização e administração das escolas diz respeito, a imagem da escola como *comunidade educativa* evidenciou-se na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de outubro) ao procurar ” descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes” (Artigo 3.º, g), orientando-se por “princípios da democraticidade e participação de todos os implicados no processo educativo” (Artigo 45.º), com competência para elaborar um “projeto educativo” (CRSE, 1988, p.152), que o processo de descentralização contemple um “aumento de autonomia coletiva da escola enquanto comunidade, face à administração central” (CRSE, 1988, p.168) que se traduza num “relacionamento estreito entre todos os membros da comunidade escolar e entre esta e a comunidade” (CRSE, 1988, p.156) e com membros ativos e responsáveis pelo processo educativo, concretizando-o num processo educativo ativo.

Este modelo caracteriza-se, portanto, por processos participativos de determinação de objetivos, com decisões baseadas nos referidos objetivos obtidos por consenso, estratégias de decisão de natureza colegial através da procura de consensos partilhados, visão consensual de organização com a predominância de um estilo de liderança que procura acordos mediante processos formais e informais.

Comummente a outros modelos também o modelo comunitário apresenta debilidades que se concretizam na incapacidade em dar resposta ao “dinamismo, ambiguidade e alguma aleatoriedade da construção da ordem interna das organizações educativas” (Estevão, 1998, p.196). Caracteriza-se por uma perda de sentido político - ao desvalorizar a dimensão do poder e do conflito no enquadramento da realidade social das organizações educativas - em favorecimento da dimensão “moral” da cooperação e do consenso. A “neutralização” política concretiza-se, também, pela diminuta relevância dada à dimensão política das organizações e à “atual objetivação dos seus membros como *recursos humanos*”. (Estevão, 1998, p.196). Pelo facto de perspetivar o problema do poder e do funcionamento da organização em termos motivacionais e comportamentais, esta abordagem organizacional, pode, com alguma

facilidade, conduzir a interpretações pouco satisfatórias das interações estratégicas, dos processos de tomada de decisões, dos conflitos e das lógicas formais e informais de construção da ordem interna das organizações (Estevão, 1998). Outras críticas focalizam-se na opinião de que a imagem de comunidade educativa oculta desigualdades e discriminações ao encobrir o controlo político a favor dos interesses privados socialmente dominantes. (Lerena, 1986)

Finda a análise dos diferentes entendimentos e definições de organização - mais especificamente de organizações educativas - e de três modelos organizacionais, suportados por imagens ou metáforas organizacionais, reitero a opinião de Licínio Lima quando considera que:

a compreensão da escola como organização educativa e todo o exercício de análise organizacional da escola, independentemente de qual o objeto de estudo especificamente construído, são atingíveis através de esforços de interpretação teoricamente orientados, conceptualmente providos e dotados de categorias de análise. (Lima, 2011c, p.43)

e de igual forma a opinião de Eugénio Alves, sobre os modelos analíticos, ao afirmar que:

a adoção de apenas um deles se torna limitativa devido às insuficiências quanto à captação e compreensão da complexidade organizacional na medida em que cada um fornece apenas uma visão parcelar da organização podendo conduzir a interpretações restritivas. (Alves, 2011c, p.60)

E ainda que “uma estratégia multifocalizada [...], mediante o recurso simultâneo a vários modelos” possibilita “uma compreensão mais global da ação organizacional” (*ibidem*, 2011c, p.61).

CAPÍTULO II – O DIREITO À EDUCAÇÃO

1) O direito à Educação

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tão pouco a sociedade muda.

Paulo Freire

Do acesso à educação depende “o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (artº1, LBSE). Homens e mulheres formam-se inevitavelmente pela educação e o caminho que escolhem e percorrem são o resultado dessas escolhas. Enquanto conjunto de aprendizagens, ensinamentos e processos, a educação tem como objetivo a inserção dos cidadãos na sociedade através da formação para o exercício de uma determinada ocupação, desenvolvimento das suas capacidades de interação, intervenção e participação, tornando-os corresponsáveis dessa mesma sociedade. O termo educação do latim *ex ducere*, significa, na opinião de Evaristo Fernandes, conduzir, fazer, desabrochar e desenvolver (Fernandes, 1983, p.15). Educar é “ajudar o homem criança a atingir a sua plena formação de homem” (*ibidem*, 1983, p.17), ser capaz de ajudá-lo a crescer, a tornar-se mais desenvolvido, mais responsável, com maior nível de maturidade e mais capaz de enfrentar a vida. A educação tem a função de orientar o indivíduo tal e qual como ele é, para que em função das suas capacidades possa melhor integrá-lo na sociedade (Nérici, 1991), traduzindo-se, segundo Piaget, no direito que o indivíduo tem em si “desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis” (Piaget, 1990, p. 54). Para Kant “o homem não pode tornar-se homem senão pela educação. Ele não é senão o que a educação faz dele.” (KANT, 1984, p.73). Na opinião de Carlos Estevão a educação deve respeitar o “aprendente cidadão” e potenciá-lo “em termos de exercitação dos seus direitos” numa lógica de maior “cidadanização crítica” onde o “direito à igualdade e o direito à diferença se articulam adequadamente”. (Estevão, 2006a).

O reconhecimento universal de que “todos os povos e todas as nações” se devem esforçar “pelo ensino e pela educação”, e que todos são sujeitos de direitos “sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação” (ONU, 1948) acontece com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH). Assim, ao reconhecimento da igualdade e equidade junta-se a educação como direito fundamental do

homem ao afirmar-se - de acordo com os pontos 1 e 2 do artigo 26.º, respetivamente - que “toda a gente tem o direito à educação”, que a mesma deverá contribuir para a “plena expansão da personalidade” e contribuir para o entendimento e a tolerância entre as todas as nações. Entendida por Estevão (2006b) como “um dos lugares *naturais* de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos”, como “arena de direitos e com direitos” (Estevão, 2006b, p.91) a que o autor também designou de justiça, capaz de contribuir para a ampliação de uma cidadania, não pode ficar indiferente aos valores e à “ formação de uma cultura de respeito à dignidade humana mediante a promoção e a vivência de valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz” (Benevides, 2003, p.309). A nível nacional, e de acordo com o artigo 73.º da Constituição da República Portuguesa (CRP), o direito à educação promove

a democratização da educação e as demais condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para a igualdade de oportunidades, a superação das desigualdades económicas, sociais e culturais, o desenvolvimento da personalidade e do espírito de tolerância, de compreensão mútua, de solidariedade e de responsabilidade, para o progresso social e para a participação democrática na vida coletiva. (Assembleia da República Portuguesa, 2015, p. 55)

Cabe à escola, enquanto instituição educativa, a formação e a orientação dos cidadãos, em função das suas capacidades, tornando-os cidadãos ativos, capazes de contribuírem para a sociedade que integram. Espaço de interações sociais - contribuindo assim para o processo de socialização dos indivíduos - e de aprendizagens específicas de modo a que

nela tenham lugar toda a variedade de membros da sociedade em que vivemos, os ensine a conviver e trabalhar juntos, a respeitaram-se, a compreender as suas diferenças; isto é, criar nelas atitudes que permitam um posterior desenvolvimento adequado, uma sociedade para todos, o equilíbrio pessoal necessário [...], a possibilidade de uma vida plena individual e social, para o homem. (Casanova, 1990, p.15)

Instituição com a principal função de educar, base de uma sociedade mais esclarecida e evoluída, é na opinião de Estevão (2004) uma “verdadeira arena de momentos cruzados de sociabilidades alternativas, de princípios argumentativos, de conceções plurais de cidadania e também de justiça.” (Estevão, 2004, p.55).

Em suma, o direito à educação deverá ser garantido enquanto contributo para a construção e desenvolvimento do ser humano, um “direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária” (Ainscow, 2009, p. 6), acreditando que “a educação se torne cada vez melhor e que cada geração dê um passo a mais em direção ao aperfeiçoamento da humanidade; porque é no âmago da educação que se encontra o grande segredo da perfeição da natureza humana.” (KANT, 1984, p. 74)

a) Perspetiva Histórica da Educação Especial

Nós não devemos deixar que as incapacidades das pessoas nos impossibilitem de reconhecer as suas habilidades.

Hallahan e Kauffman

Para entendermos o que atualmente ocorre com as pessoas diferentes torna-se necessário recorrermos à história da educação especial e assim entender de que forma estas pessoas foram encaradas ao longo dos tempos, atendendo que nem sempre se equacionou da mesma maneira a deficiência e que frequentemente foi influenciada por questões económicas, sociais e culturais de cada época, resultando assim em diferentes concepções e práticas.

Ao longo dos tempos pessoas em situação de deficiência¹ foram tratadas de modo diferente. A história, no seu percurso, evidencia situações extremas de exclusão da sociedade onde crianças com deficiências físicas eram abandonadas nas montanhas (Antiga Grécia) ou atiradas aos rios (Roma) (Correia, 1997). Na Idade Média eram consideradas demoníacas e fruto de um castigo de Deus (Correia & Cabral, 1997), capazes de contaminarem e gerarem novas pessoas indesejáveis, ignoradas, perseguidas, abandonadas e por vezes aniquiladas. Encontrávamo-nos na fase da exclusão, considerada na opinião de Jiménez (1997) a pré-história da educação especial. Posteriormente entendidas como criminosas ou loucas (Ruivo, 1999) eram internadas em hospícios e asilos - criados como resultado de uma atitude mais protecionista – onde apenas eram garantidos os serviços de saúde e alimentação. Viveu-se uma fase assistencialista que antecedeu a fase institucional momento em que são criadas as primeiras instituições para pessoas que se encontravam em situações de deficiência, nomeadamente e em primeiro lugar, para surdos, seguidamente para cegos e posteriormente

¹ Inicialmente designadas por “pessoas deficientes”. Passou a designar-se “pessoas em situação de deficiência” a partir do momento em que a deficiência foi encarada como “um resultado da interação do indivíduo com o meio em que se insere, coresponsabilizando-o” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 64)

deficientes mentais (Silva, M.O., 2011b). As crianças “rotuladas” eram separadas e isoladas das restantes, e consequentemente da sociedade, sendo assim segregadas em função da sua deficiência. Excluídas de qualquer programa de educação público não mantinham nenhum tipo de interação e cresciam em “ambientes interpessoais áridos” (Correia, 1997, p. 14). Verificou-se, entretanto, um aumento de interesse pela deficiência e mais especificamente sobre a deficiência e educação, nomeadamente, por Jean Marc Itard (1774-1838), considerado o pioneiro em educação especial [ou “pai da Educação Especial”] e primeiro investigador a desenvolver uma forma de identificar necessidades educativas e a utilizar métodos sistematizados para o ensino de pessoas em situação de deficiência (*ibidem*, 1997). Acreditava-se que estas crianças poderiam ser educáveis e que seria possível reabilitá-las e instruí-las, mas separadas das restantes, numa atitude protecionista, mas consequentemente segregadora.

A luta pela inserção das crianças portadoras de deficiência na sociedade inicia-se com a DUDH em que todos somos considerados iguais, em plena igualdade e com direito à educação.

Nos anos 50, com recurso a diagnósticos complexos, as crianças eram rotuladas de pouco inteligentes, incapazes ou deficientes para serem novamente segregadas em recursos educativos especiais ou terapêuticos conduzindo, assim, à proliferação de instituições especiais. Havia uma preocupação em classificar e diagnosticar em detrimento de educar. (Ruivo, 1999).

Na década de 60, o reconhecimento de que os direitos se aplicam a todos sem distinção, viria a contribuir para o aparecimento de movimentos sociais com o intuito de salvaguardar os direitos de pessoas portadoras de deficiência e a sua integração educacional em condições favoráveis dentro da escola regular, conduzindo a uma educação especializada caracterizada por uma intervenção específica por parte de professores e técnicos especializados (Silva, M. O., 2011b). Desde os anos 60 - e em primeiro lugar - que o movimento de integração foi sendo progressivamente implantado nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca e Noruega (Ruivo, 1999).

Na década de 70 inicia-se [de forma mais abrangente na medida em que se estende a outros países] a fase da integração com base no conceito da normalização, que consistia na utilização da escola regular pelos indivíduos com deficiência, atribuindo-lhes, assim, a

capacidade de aceder à educação num contexto e com as condições mais semelhantes possíveis às oferecidas pela sociedade aos restantes cidadãos. As crianças em situação de deficiência integram o ensino regular e iniciam a sua escolarização. Do ponto de vista social com esta mudança de paradigma reclama-se o direito à educação para todos em sentido universal e gratuito, adaptado às necessidades. Do ponto de vista científico passou a valorizar-se “a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização” (Ruivo, 1999, p. 19). Estávamos na presença de um período em que se reuniram esforços no sentido de identificar crianças de forma justa e não estigmatizante. Estes esforços que se desenvolveram - que tinham como objetivo último a integração - suportaram-se legalmente na lei americana *Public Law 94-142* (1975) e nos documentos [ingleses] *Warnock Report* (1978) e *Education Act* (1981). De acordo com a lei americana todos os cidadãos são sujeitos de iguais direitos em matéria de educação. Os alunos em situação de deficiência - que inicialmente se encontravam em classes segregadas com outros alunos também eles em situação de deficiência - passam a ser incluídos nas classes regulares juntamente com os restantes alunos. Os serviços de educação especial bem como os restantes serviços são assegurados para todas as crianças que deles necessitam de forma justa e adequada. Estávamos na presença daquilo a que se chamou de “revolução silenciosa”. Com o relatório de *Warnock*¹ é utilizado pela primeira vez o conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE) (Correia, 1997). A Educação Especial é entendida como modalidade de atendimento para crianças e jovens com NEE e a ação educativa passa ser desencadeada por critérios pedagógicos. As conceções desenvolvidas contribuíram para alterações decisivas na organização da educação especial, nomeadamente, no que diz respeito a respostas educativas para este tipo de alunos, resultando numa mudança de paradigma - do médico-psicológico para o educativo. O conceito de Necessidades Educativas Especiais é oficialmente definido em Inglaterra com o *Education Art* (1981) ao considerar que “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela”.

As escolas regulares passam a integrar os alunos com NEE entendendo-se que não existem condicionantes nem limitações para a aprendizagem dos restantes alunos, sendo, sim, necessário criar as soluções adequadas para que as crianças com dificuldades de

¹ Aponta as seguintes necessidades: equipamento especial, serviços especiais de ensino e modificação do meio físico; currículo adaptado; atenção especial no que diz respeito à estrutura social e clima emocional do meio escolar; e necessidades de apoio esporádico ou prolongado no sentido de identificar distintas dificuldades de aprendizagem (Costa, 1981, p. 314).

aprendizagem possam apreender. A partir deste momento os alunos passam a integrar um processo de socialização e de aprendizagem diversificada.

Com a integração o ônus era colocado do lado do sujeito que deveria ser “reabilitado” de acordo com uma norma ou padrão e de forma a que se aproximasse o mais possível dessa norma (Silva, M. O., 2011a). No entanto, procurar trazer essas pessoas para a norma ou padrão, é, na opinião da autora, “negar a sua diferença, seja ela de natureza física, cultural, ética, racial ou religiosa”. (Silva, M. O., 2011a, p. 121). Assim, na década de 80, entendendo-se que a escola não estava a providenciar as respostas educativas adequadas (Correia, 2003) sugeriram movimentos de contestação no sentido de criar condições que permitissem ir de encontro às necessidades educativas de um maior número de alunos com NEE, de forma a facilitar as suas aprendizagens nesses ambientes. Assim nasceu o movimento *Regular Education Initiative (REI)* (Iniciativa da Educação Regular ou Iniciativa Global de Educação) que deu mais tarde origem ao movimento da *inclusão* onde foram questionados, entre outros aspetos, a natureza das necessidades educativas especiais e a adequação do currículo às necessidades educativas dos alunos (*ibidem*, 2003). Este movimento tinha como objetivo último [e um desafio] a “escola inclusiva”, uma escola para todos, um espaço comum, mas acima de tudo um espaço de oportunidades para aprendizagens significativas.

No caminho para a educação inclusiva a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 aprovou a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos reafirmando o direito à educação para todos, crianças, jovens e adultos - através do Artigo 3.º “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade” – independentemente das suas características [diferenças] individuais (UNESCO, 1990). Em 1993, as Nações Unidas com a publicação do documento “Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência” reconhecem que compete aos Estados garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso à educação e que seja parte integrante do sistema de ensino, garantido assim, a igualdade de oportunidades às crianças, jovens e adultos com deficiência.

Neste seguimento e decorrente da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade - orientada “pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir *escolas para todos*” de forma a que as instituições sejam capazes de incluir “todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, p. iii) - surge a Declaração de Salamanca reafirmando o *direito* à educação de todos os indivíduos

independentemente das diferenças de cada um, conforme inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948 e de acordo com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990.

A Declaração de Salamanca, assinada por 92 países [incluindo Portugal] e 25 organizações, proclama [para cada criança] o direito fundamental à educação, que cada criança tem as suas características próprias, devendo as crianças com necessidades educativas especiais ter acesso às escolas regulares e que as mesmas devem adotar uma pedagogia centrada na criança. De acordo com esta declaração e sob uma orientação inclusiva, as escolas regulares “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos.” (UNESCO, 1994, p. ix), como que se confirma pela citação:

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. (UNESCO, 1994, pp. 11-12)

No âmbito desta Declaração e do Enquadramento da Ação sobre Necessidades Educativas Especiais são elencados 85 pontos que suportam a implementação nas escolas regulares de uma educação inclusiva. Destacando-se os pontos: 2, que reafirma o direito à educação para todas as crianças; 3, ao reforçar a necessidades das escolas encontrarem a melhor forma de educar as crianças especiais; 4, reconhecimento que as diferenças são normais e quer deve existir uma adequação da aprendizagem às necessidades da criança; 7, ao considerar que a aprendizagem é mais efetiva quando os alunos se encontram todos juntos; 8, ao elencar a necessidade de apoio suplementar para que a educação se torne mais eficaz; 26, ao reconhecer que o êxito de uma escola inclusiva pressupõe mudanças ao nível do currículo, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, ética escolar e atividades extracurriculares, entre outros; 40, ao identificar a necessidade de preparação adequada de todo o pessoal educativo; 44, ao referir a formação em serviço para todos os professores; 49,

ao salientar a importância da existência de serviços de apoio; 56, ao reforçar a necessidade de programas específicos promotores de uma transição eficaz para a vida ativa; 58, ao referir que uma educação de sucesso para estas crianças passa também por um envolvimento efetivo das famílias e da comunidade [pública] em geral.

A Declaração de Salamanca é considerada um dos documentos mais importantes na mudança para o paradigma da escola inclusiva. Na opinião de David Rodrigues é uma “verdadeira *magna carta* da mudança de paradigma da escola integrativa para a educação inclusiva” (Rodrigues, 2008, p.19).

Outros documentos foram produzidos no âmbito desta temática, nomeadamente, o Enquadramento de Ação de Dakar (2000) - com base no Fórum Mundial de Educação (2000), onde foram reiterados os pressupostos da Conferencia Mundial sobre Educação para Todos de 1990 - assumindo garantir até 2015 o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita. Neste seguimento, realizou-se em maio de 2015, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, o Fórum Mundial de Educação de 2015 - realizado no âmbito do programa Educação 2030 - e do qual resultou a Declaração de Incheon (2015) onde foram reafirmados os pressupostos de documentos anteriores (Conferencia Mundial sobre Educação para Todos de 1990 e Enquadramento de Ação de Dakar de 2000). De acordo com a Declaração de Incheon pretende-se “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p.1)

Ao longo dos anos vários foram os documentos elaborados que constituíram e constituem um suporte e um fundamento para delinear e orientar a construção de uma escola inclusiva.

b) A Educação Especial em Portugal

A diversidade, a complexidade e o carácter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em Portugal a educação de crianças em situação de deficiência iniciou-se a partir do séc. XIX sendo orientado por duas vertentes: uma vertente assistencial - caracterizada pelo aparecimento dos asilos e uma vertente educativa - que se iniciou em 1822 com a criação de instituições para cegos e surdos. Estas instituições foram criadas como resultado, na sua generalidade, de iniciativas privadas com fundos próprios e escasso financiamento por parte do Estado. O primeiro instituto de surdos, mudos e cegos localizou-se no palácio Conde Mesquitela sendo posteriormente transferido para a tutela da Casa Pia. Fundou-se – em 1863 - o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança, em Castelo de Vide, com o intuito de acolher cegos idosos e que posteriormente também crianças e adolescentes. Sucederam-se novas instituições: 1888, em Lisboa, o Asilo-Escola António Feliciano de Castilho; 1893, no Porto, o instituto par surdos, José Rodrigues Araújo Porto; 1900, em Lisboa, o instituto para cegos, José Cândido Branco Rodrigues; 1903, no Porto, o instituto São Manuel, também para cegos.

No seguimento de uma preocupação em prestar assistência de cariz caritativa ou educativa, o pedagogo e provedor António Aurélio da Costa Ferreira deu um novo impulso à educação de surdos através da organização do primeiro curso de especialização de professores. Em 1916 fundou, com o seu nome, o Instituto Aurélio da Costa Ferreira que passou a observar, também, crianças que apresentavam deficiência mental e perturbações na fala. No ano seguinte, este instituto ficou sobre a tutela da Secretaria Geral do Ministério da Instrução. Encerrado de 1935 a 1942, devido a obras de grande envergadura, em 1945 são lhe atribuídas novas funções de acordo com o Decreto-Lei n.º 35401, de 27 de dezembro, nomeadamente, Dispensário de Higiene Mental Infantil para todo o País com o objetivo de observar e orientar, pedagogicamente, os menores com “anomalias mentais”, bem como a formação de docentes e a investigação nos campos médico-pedagógico e psicossocial. (Costa,

1981; Lopes, 1997). Nesta altura foi dado, no nosso país, um grande impulso na educação de deficientes mentais e motores.

Em 1947 inicia-se a primeira classe especial com base no Decreto-Lei de 3/8/46 e que foi o início de muitas outras classes. Várias associações surgiram com o objetivo de proporcionar a estas pessoas mais oportunidades educativas, nomeadamente, a Liga Portuguesa de Deficientes Motores com a criação de uma escola que incluía serviços de reabilitação motora e um lar em anexo. (Lopes, 1997).

Na década de 60 verifica-se uma intervenção do estado na educação especial através do Instituto de Assistência a Menores (IAM), da Direção Geral de Assistência Social, com a criação de novos estabelecimentos para o apoio técnico a deficientes visuais, auditivos e mentais. Destaca-se, ainda, o apoio dado ao centro infantil Helen Keller, considerada a primeira escola que em Portugal promoveu a educação conjunta de crianças cegas, amblíopes e com visão normal (*ibidem*, 1997).

A partir da década de 70 decorrem mudanças no contexto da Educação Especial - também com base em movimentos internacionais - nomeadamente, com a gradual integração das crianças na escola regular resultado, em grande medida, da intervenção do Estado na educação das crianças com necessidades educativas especiais - a quem deveria ser atribuída, nas vozes de alguns investigadores, a tutela da educação destas crianças incluindo a responsabilidade de formar os professores - bem como de um quadro legislativo que suportava uma mudança de política educativa. Com a reforma de 1970, este setor vai sendo progressivamente assumido pelo Ministério da Educação.

Em 1971 é publicada a Lei n.º 6/71, de 8 de novembro que se destinava a assegurar a reabilitação dos deficientes tendo como objetivo a sua integração social. Com a reforma de Veiga Simão, em 1973, dá-se início a um processo de transformação da educação especial no nosso país.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro e Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro referente à orgânica das Direções-Gerais do Ensino Secundário e Básico, são criadas a “Divisão do Ensino Especial e Profissional” e a “Divisão do Ensino Especial”, respetivamente, às quais eram atribuídas a organização das estruturas educativas para “deficientes ou inadaptados” (Costa, 1981, p. 314). Estas divisões canalizaram os seus esforços no sentido de promoverem o “ensino integrado” de crianças, jovens e deficientes

visuais, auditivos e motores para além da atividade para a especialização de professores (*ibidem*, 1981). Na opinião de Maria Celeste Sousa Lopes (1997) existe uma maior responsabilização por parte do Ministério da Educação na medida em que amplia o ensino básico a crianças deficientes, criando condições para a transformação do ensino especial, com base nas Divisões do Ensino Especial concebidas no âmbito da Direção-Geral do Ensino Básico e Ensino Secundário. Com a publicação da Lei n.º 5/73, de 25 de julho ¹ é alargado o período de escolaridade obrigatória para 8 anos e garantida a integração no ensino básico das crianças deficientes, inadaptadas ou precoces. O Ministério da Educação tem definitivamente a seu cargo a educação de crianças e jovens deficientes criando, assim, as condições necessárias para dar início a um processo de transformação e modernização da Educação Especial em Portugal. Tal como aconteceu noutros países também Portugal foi substituindo as suas práticas segregadoras tradicionais em matéria de educação.

Após o 25 de abril de 1974 é dado o grande impulso para a integração dos alunos nas escolas regulares e para a verdadeira democratização do ensino² acompanhando os movimentos internacionais expressos em documentos como a *Public Law* e o *Warnock Report*. Com a Constituição da República de 1976, nos seus artigos 71º e 74º, está garantido o direito à educação para todos em igualdade de oportunidades, gozando plenamente de direitos e sujeitos aos deveres consignados na Constituição, todos os “cidadãos portadores de deficiência física ou mental”, que anteriormente eram excluídos. São ainda criadas neste ano as Equipas de Ensino Especial a que Correia (2003) chamou de “equipas de ensino especial integrado” - com o objetivo de “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 2003, p.7) - e que exercem a sua ação em respostas educativas como salas de apoio permanente, salas de apoio temporário e apoio ao domicílio (Lopes, 1997). Ao longo desta fase verifica-se uma tomada de consciência sobre a necessidade de se proceder a alterações profundas no setor de Educação Especial conduzindo à publicação do Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio e da Lei n.º 66/79, de 4 de outubro que definia “os princípios orientadores da Educação Especial, quer nos objetivos que deve prosseguir, quer na organização estrutural que lhe deve servir de suporte” (SNR, 1983, p.17). De acordo com este último documento cria-se o Instituto de Educação Especial, sob a dependência do Ministério da Educação, e que tinha como objetivo a “direção e coordenação

¹ Designada por Reforma de Veiga Simão

² Na opinião de Teodoro (1994, p. 124) é resultado da concretização de algumas medidas como “[...] do acesso à educação, dos conteúdos educativos, da estrutura escolar, dos apoios educativos, da gestão do sistema e da valorização dos agentes educativos [...]”.

de todos os serviços” que se destinavam “à educação de crianças e jovens deficientes” (Artigo 8.º, 3). O Estado começa, assim, a desenvolver estruturas próprias no sentido de apoiar os alunos com deficiências sensoriais ou motoras nas escolas regulares. O Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro determina o ensino básico como universal, obrigatório e gratuito nos 6 primeiros anos de escolaridade, estabelecendo que compete ao Estado, para os alunos portadores de deficiência, assegurar:

o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que careçam de ensino especial, para o que promoverá uma cuidada despistagem dessas crianças, expandirá o ensino básico especial e o apoio às respetivas escolas e intensificará a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico. (Artigo 2.º, 2)

Verificam-se mudanças significativas no panorama educativo, também como reflexo e influência de documentos internacionais mencionados anteriormente, nomeadamente, o *Warnock Report*¹ - onde é utilizado pela primeira vez o conceito Necessidades Educativas Especiais -, sendo, na década de 80, publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei de Bases n.º 46/86, de 14 de outubro) que estabelece o quadro geral do sistema educativo, definindo-o como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação. Com este documento a educação de crianças deficientes em Portugal processa-se, na sua generalidade, nas escolas regulares, tal como se comprova pelo Artigo 18.º:

a educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino, tendo em conta as necessidades de atendimento específico, e com apoio de educadores especializados. [...] proceder-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando (Lei de Bases n.º 46/86, Artigo 18.º).

Sendo, de acordo com o Artigo 7.º, j), um dos objetivos do ensino básico “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu envolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”. Esta lei constituiu um fator decisivo para o futuro da educação especial na medida em que criou as condições de enquadramento das políticas integradoras.

¹ De acordo com este documento abandona-se a preocupação com a deficiência em detrimento de uma preocupação na aprendizagem escolar de um currículo. A intervenção centra-se na criança – enquanto ser humano – e não na sua deficiência.

Neste seguimento, a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Lei n.º 8/89, de 2 de maio, através do seu artigo n.º 19, vem reforçar a integração de pessoas com necessidades educativas especiais nos estabelecimentos de ensino regulares para o que contribuiu, também, o Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro ao não permitir a exclusão dos alunos com necessidades educativas específicas “resultantes de deficiências físicas ou mentais” do cumprimento da escolaridade obrigatória.

As linhas orientadoras da política de Educação Especial no nosso país tiveram por base a resolução tomada pelos ministros dos países da Comunidade Europeia, que data de março de 1990¹ - que tinha como objetivo a intensificação das medidas tendentes à integração dos deficientes no ensino regular – as orientações expressas na Constituição da República Portuguesa e os princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo. No seguimento destas orientações e na tentativa de impulsionar as políticas de integração é publicado o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto - que veio revogar o Decreto-Lei n.º 174/77 e o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio – que introduziu um conjunto de princípios e conceitos inovadores, e constituiu um enorme avanço legislativo relativamente à integração escolar das crianças e alunos com NEE. Neste decreto são referidas as medidas de regime educativo a adotar [que podem ser aplicadas de forma isolada ou cumulativamente] e as distintas formas de encaminhamento e de identificação. Era seu objetivo promover uma igualdade de oportunidades para todas as crianças e jovens em situação de deficiência e que no contexto das escolas regulares as necessidades educativas especiais se traduzissem em *intervenções específicas adequadas*. Para tal foram apresentadas nove medidas, que juntamente com os procedimentos necessários à sua implementação, foram regulamentadas pelo o Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro, e que apresenta aspetos inovadores [relativamente ao Decreto-Lei n.º 174/77 que revogou], nomeadamente, a substituição do rótulo atribuído à criança pelo conceito de *alunos com Necessidades Educativas Especiais*, não baseado em decisão médica mas em critérios pedagógicos; maior responsabilização da escola regular no tratamento dos alunos com NEE e consequente procura de respostas educativas eficazes; reconhecimento da importância do envolvimento dos pais na orientação educativos dos filhos, e da colaboração efetiva com a escola; elaboração do Plano Educativo Individual (PEI) e do Programa Educativo (PE) que consagra o tipo de intervenção educativa individual. Este Decreto-Lei foi considerado “um mediador entre os modelos de atendimento às necessidades dos alunos com

¹ Declaração Mundial sobre Educação para Todos

NEE” ao pretender que todos os serviços a prestar a estas crianças ocorressem nas escolas regulares de ensino sempre que tal fosse possível (Correia, 2003, p. 8).

Portugal, ao assinar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), comprometeu-se, juntamente com os restantes 91 países, a aplicar os seus princípios em prol de uma escola democrática e inclusiva. O Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de julho, enquanto enquadramento normativo dos apoios educativos [considerados promotores da integração das crianças], com o objetivo de introduzir mudanças significativas no âmbito dos apoios a crianças com necessidades educativas especiais, apresenta as medidas para o seu funcionamentos no sentido de “construção de uma escola democrática e de qualidade”, à melhoria da intervenção educativa e à promoção de uma escola integradora reconhecendo a importância primordial da atuação de professores com formação especializada, estabelecendo as condições de recrutamento, seleção e gestão. Este despacho veio a ser alterado e republicado pelo Despacho n.º 10856/2005, de 13 de maio apresentando as medidas para o funcionamento dos apoios educativos com vista à “promoção de uma escola inclusiva”. O termo integração é substituído pelo termo inclusão.

Novos passos se deram na consolidação e aplicação dos princípios da Declaração de Salamanca (1994) ao promover uma melhoria da qualidade do ensino através de uma escola democrática e inclusiva, capaz de acolher crianças e jovens tradicionalmente excluídos, com estratégias educativas personalizadas e que visavam uma equidade educativa. É então publicado o Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de janeiro que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário - visando a criação de condições para dar resposta aos alunos com NEE de carácter permanente, elencando como objetivos para a educação especial “a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo [...] a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional” (Artigo n.º1, 2) - e apresenta uma nova perspetiva em relação à educação, à educação especial e à inclusão dos alunos com NEE nas escolas regulares. De acordo com o estabelecido no Artigo n.º 4 deste decreto-lei, as escolas devem garantir as respostas adequadas para que um aluno com necessidades educativas especiais de carácter permanente esteja efetivamente incluído na escola e nas atividades de cada grupo ou turma e com acesso às estruturas necessárias para a obtenção do sucesso escolar. Decreta, ainda, a criação de uma rede de escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos, de alunos cegos e

com baixa visão, unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo, unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita. Com este decreto-lei: o âmbito da educação especial é alargado ao ensino particular e cooperativo; é definido e reforçado o papel dos Encarregados de Educação no que diz respeito à participação e poder decisão; é definido o papel do grupo disciplinar do ensino especial; torna-se possível a elaboração do plano individual de transição (PIT); e na avaliação dos alunos é usando como referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

Posteriormente ao Decreto-Lei n.º 3/2008 foi publicada a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto que estabeleceu o alargamento da escolaridade obrigatória dos 6 aos 18 anos, iniciando-se, no caso da educação pré-escolar, aos 5 anos. No seguimento do alargamento da escolaridade obrigatória e no sentido de promover uma educação e formação de qualidade, uma maior responsabilização dos alunos e das famílias, e ofertas educativas mais adaptadas, com o objetivo de garantir a inclusão de todos no percurso escolar, foi publicado o Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto.

Com o intuito de regulamentar o ensino de alunos com currículo específico individual (CEI), em processo de transição para a vida pós-escolar, mediante implementação de um Plano Individual de Transição (PIT) surge a Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro que pretendia também potenciar “a última etapa da escolaridade como espaço de consolidação de competências pessoais, sociais e laborais na perspetiva de uma vida adulta autónoma e com qualidade.”

A Portaria n.º 275-A/2012, de 11 de setembro é revogada pela Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho, que num percurso de inclusão, surge também como instrumento de regulação do ensino de alunos com CEI e que se encontram num processo de transição pós-escolar. De acordo com esta regulamentação - que se aplica a alunos com idade igual ou superior a 15 anos - os alunos integram as turmas do ano de escolaridade que frequentam, cabendo à escola identificar a turma que melhor se coaduna com as suas capacidades e necessidades. No seguimento do princípio da inclusão as escolas devem proporcionar aos alunos, para além da sua integração no contexto educativo com os seus pares sem necessidades especiais, a oportunidade de participar nas mesmas atividades contribuindo para que os alunos com NEE de carácter permanente desenvolvam as suas capacidades necessárias, se tornem economicamente ativos, concretizando-se, assim, uma transição eficaz para a vida ativa.

Neste sentido o PIT deverá orientar-se “pelo princípio da inclusão, da individualização, da funcionalidade, da transitoriedade e da flexibilidade”.

De acordo com o Programa do XXI Governo Constitucional constitui uma das prioridades da ação governativa “a aposta numa escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação que permita a sua plena integração social” neste sentido encontra-se atualmente em consulta pública, desde o dia 4 de julho e até ao de 31 de agosto, o documento Regime Geral da Inclusão Escolar – Proposta de alteração do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro tendo como principal linha orientadora a importância da escola no conhecimento dos seus alunos e respetivas barreiras no acesso ao currículo e às aprendizagens, e na capacidade em eliminar essas mesmas barreiras fazendo com que cada aluno consiga atingir o máximo das suas potencialidades garantido que seja atingido por todos o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória¹ ainda que tal se concretize através de percursos de aprendizagem diferenciados.

Ao longo de vários anos assistiu-se em Portugal à criação de diversos documentos legislativos – considerados marcos legislativos - no âmbito da Educação Especial e que alteraram profundamente a política educativa no que diz respeito à educação de crianças com NEE. Um caminho se tem percorrido desde a exclusão, à integração e à inclusão, no entanto, é necessário continuar, de acordo com o Ministro da Educação, Tiago Brandão Rodrigues, a “dar passos no caminho da construção de uma escola progressivamente mais inclusiva”² dado que na opinião do Exmo. Senhor Presidente da República “A Inclusão não é um percurso, mas um VALOR SOCIAL”³ e porque

*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

¹ Publicado através do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho.

² Sessão de abertura do V Congresso Internacional Educação, Inclusão e Inovação, Lisboa, julho de 2017, <http://www.portugal.gov.pt/media/30554613/20170706-medu-inclusao-escolar.pdf>, acedido a 26/07/2017

³ V Congresso Internacional Educação, Inclusão e Inovação, Lisboa, julho de 2017, <http://vcongressopinandee.weebly.com/>, acedido a 26/07/2017

c) Da Exclusão à Inclusão Escolar: um Caminho...

Inclusão é sair das escolas dos diferentes e promover a escola das diferenças.

Mantoan

O caminho da exclusão à inclusão das crianças e jovens com NEE foi determinado por características económicas, sociais e culturais de cada época (Silva, 2009) revelando que ao longo da história, em função das suas deficiências físicas e mentais, congénitas ou adquiridas, as pessoas consideradas “diferentes” foram confrontadas com receios, medos, superstições, frustrações, exclusões e separações (Lopes, 1997), sendo encaradas de forma distinta ao longo dos tempos denotando as imensas dificuldades que existiram em lidar com a diferença.

Na antiguidade os “diferentes” eram condenados à morte e em caso de sobrevivência eram totalmente segregados ou excluídos da sociedade. Considerados como uma ameaça para a sociedade [pessoas e bens] viviam em condições de extrema “degradação, abandono e miséria”, sendo que no caso dos deficientes mentais o abandono era total (Silva, 2009).

No início do séc. XIX inaugurou-se um processo de sociabilização na tentativa de eliminar as concepções negativas até então associadas às pessoas diferentes - pessoas deficientes como eram denominadas. Na primeira metade do séc. XX e de acordo com o clima social favorável surgem as instituições especiais – os asilos - onde permaneciam as crianças rotuladas de deficientes¹, afastadas da sua família, privadas da sua liberdade ou de qualquer tipo de interação social ou programa de educação. Na opinião de Luís de Miranda Correia estávamos na presença de uma política global que consistia em “separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade” (Correia, 1997, p. 13). A criação e a inserção das crianças nestas instituições assinalam uma fase de cariz marcadamente assistencialista em que se assiste a uma segregação em função da sua deficiência.

Em Portugal, de acordo com o que foi referido anteriormente, nesta fase de institucionalização foram criados asilos e institutos para surdos, mudos e cegos. Posteriormente foram criadas diferentes associações de pais – Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Mongoloides, Associação de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas e

¹ Considerados indivíduos “especiais” incapazes de conviver com os outros e de aprender na escola comum. (Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 3/99)

Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental – e Centros de Educação Especial, estes últimos sob alçada do Ministério dos Assuntos Sociais. Esta atitude segregadora viria a manter-se durante anos quando as escolas públicas, já com alguma responsabilidade pela educação destas crianças, as coloca em classes especiais separadas das restantes.

Na segunda metade do séc. XX grandes transformações sociais – que resultaram em movimentos de exercício de direitos - e mudanças de mentalidades estão na origem de alterações relevantes para a educação de crianças com deficiência, nomeadamente, na igualdade de oportunidades na escola regular aumentando assim uma preocupação com a educação. Também com a Declaração Universal dos Direitos do Homem e a proliferação dos conceitos de igualdade, liberdade, justiça e direito à educação, assim como, um maior envolvimento das famílias em relação a estas crianças contribuiu para perspetivar de modo distinto a diferença e uma luta por um lugar na sociedade. A tomada de consciência por parte da sociedade do apoio deficitário ou mesmo desumano dado por estas instituições, os efeitos adversos das atitudes da sociedade sobre estas pessoas e os avanços científicos verificados em algumas ciências, permitiram uma nova visão sobre a integração das crianças e jovens com deficiência, quer do ponto de vista educativo quer social (Jiménez,1997) estando, assim, na origem da fase de integração.

Esta nova fase¹ suportava-se no conceito da normalização que compreendia o reconhecimento dos mesmos direitos para todas as pessoas [incluindo as pessoas com deficiência] aceitando-as de acordo com as suas especificidades de modo a que se assemelhassem [ao nível do seu comportamento] com os padrões considerados “normais” e desta forma tivessem um tipo de vida tão normal quanto possível. Ao nível da integração escolar a aplicação deste conceito consistia em permitir o acesso [das crianças “especiais”] à educação num contexto semelhante aos demais, nomeadamente, pela utilização da escola regular, dando origem ao que se chamou de “Educação Integrada” que na opinião de Luís de Miranda Correia é entendida como um “atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou o adolescente estejam inseridos” (Correia,1997, p.19). São então criadas as *equipas de ensino especial integrado* que tinham como objetivo promover a “integração, familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência” (Correia, 2003,

¹ De integração física, social e pedagógica.

p.7). A escola - no âmbito da “Educação Integrada” – é entendida como “espaço educativo aberto, diversificado e individualizado” (Correia, 1997, p.19) permitindo às crianças encontrar “respostas” para as suas dissemelhanças. Mas nem todos tinham acesso a estes apoios sendo utilizado como recurso educativo a inserção em *classes especiais*¹, *escolas especiais* ou *IPSS*’s. (Correia, 2003, p.7) sustentando, assim, ainda, um sistema educativo segregador.

A disseminação do modelo de integração escolar foi sendo influenciada por várias correntes de opinião sobre a educação dos alunos com NEE, destacando-se a: “educação no meio menos restritivo possível” inicialmente delineada por Lilly (1970), nos Estados Unidos, que defendia que a educação destes alunos se deveria realizar na escola regular com recurso a “envolvimentos diferenciados na sala de aula”; a *Public Law 94-142* impondo a educação a todas as crianças num “meio menos restritivo possível”; a desvalorização das categorias como pressuposto educacional, enunciada por Smith e Neisworth (1975) baseados numa perspetiva “não categorial”; a possibilidade de proporcionar às pessoas com necessidades especiais a oportunidade de participarem em tudo semelhante às que não possuem nenhum tipo de necessidade com a aplicação do conceito de “normalização” desenvolvido por Nirjke (1978); e a introdução do conceito de “necessidades educativas especiais”² e de uma educação que se centre no currículo enunciado pelo *Warnock Report* (1978) (Rodrigues, 2008).

Na opinião de Luís de Miranda Correia a “integração”

pretende, sempre que possível, a colocação da criança com NEE, junto da criança dita *normal*, para fins académicos e sociais, e *meio menos restrito possível* [...] num ambiente o mais normal possível, de acordo com as suas características, com o fim de ela poder vir a receber uma educação apropriada (Correia, 1997, p.19).

Para a NARC (National Association of Retarded Citizens, USA), a integração constitui a

oferta de serviços educativos que se põem em prática mediante a disponibilidade de uma variedade de alternativas de ensino e de classes, que são adequadas ao plano educativo, para cada aluno, permitindo a máxima integração institucional, temporal e

¹ Sistema educativo paralelo ao sistema educativo regular, com uma marca estigmatizante e que decorreu em espaços segregados (Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 3/99).

² “O termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica”, segundo Wedel, citado por J. Bairrão.

social entre alunos deficientes e não deficientes durante a jornada escolar normal (Jiménez, 1997, p. 29).

Segundo Wolf Wolfensberger¹ “a integração é o oposto a segregação, consistindo o processo de integração nas práticas e nas medidas que maximizam (potencializam) a participação das pessoas em atividades comuns (mainstream) da sua cultura” (Wolfensberger, 1972 cit in Niza, 1996, p. 142)

O processo de integração dos alunos com NEE no sistema regular de ensino teve o intento de “normalizar”² o indivíduo a nível físico, funcional e social supondo a proximidade física, a interação, a assimilação e a aceitação (Silva, 2009). Assistiu-se a uma mudança de uma conceção médico-pedagógica, centrada na deficiência, para uma conceção educacional, centrada nas necessidades educativas especiais, sendo a escola integrativa³ considerada a “primeira sensibilização da escola para a diferença” (Rodrigues, 2008, p.17).

Em Portugal processam-se profundas transformações na conceção de “Educação Integrada” com a publicação da Lei n.º 46/86, de 14 de outubro ao consagrar a educação especial como uma modalidade de educação cujo objetivos e princípios originaram, posteriormente, a criação das “Equipas de Educação Especial”⁴ que tinham como objetivo “contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento direto em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos” (Correia, 1997, p. 27). O documento mais significativo da integração em Portugal foi o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, posteriormente regulamentado pelo Despacho 173/ME/91, de 23 de outubro ao constituir um suporte legal para as escolas organizarem o seu funcionamento no que diz respeito ao atendimento a crianças com NEE, responsabilizando a escola do ensino regular pela educação de todos os alunos e introduzido o conceito de necessidades educativas especiais, permanentes ou temporárias (Correia, 1977, Silva, 2006). Na opinião de Sanches & Teodoro (2006) a integração escolar, em defesa da normalização, retirou crianças e jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial proporcionando-lhes a oportunidade de

¹ Tornou-se um dos principais teóricos do Princípio da Normalização

² “Normalizar é aceitar a pessoa deficiente, tal como é, com as suas características diferenciais e oferecer-lhe os serviços da comunidade para que possa viver uma vida o mais normal possível” (García, García, 1988, cit in Lopes, 1997, p. 40)

³ Escola onde se integram os alunos com necessidades educativas especiais.

⁴ Em 1987 existiam 56 Equipas de Educação Especial tendo aumentado para 227 em 1992. (Conselho Nacional de Educação, Parecer n.º 3/99, p.6)

experienciarem novos espaços e parceiros de convívio assim como de socialização e aprendizagem.

No entanto, ao longo da implementação do modelo da escola integrativa, foram identificadas, na opinião de David Rodrigues, algumas contradições. Foram criados dois tipos de alunos com necessidades educativas nas escolas públicas – os alunos com necessidades educativas “normais” e os alunos com necessidades educativas “especiais”, sendo este entendimento da diferença responsável por situações de desigualdade a que o autor designou de “situações de desigualdade ostensiva” dado que os alunos com deficiências identificadas usufruíam de atendimento personalizado, condições especiais de acesso ao currículo e ao sucesso escolar, na medida em que possuíam aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários e condições especiais de avaliação, enquanto os alunos sem deficiências identificadas - ainda que com dificuldades específicas de aprendizagem, problemas de comportamento ou insucesso escolar - não recebiam apoio, “permanecendo esquecidos e muitas vezes marginalizados”. Neste sentido, e na opinião deste autor, a escola integrativa apenas identificava a diferença quando assumia o carácter de uma deficiência criando, assim, uma escola especial paralela à escola regular. Estando ainda implícito que o aluno apenas se mantinha na escola regular enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados considerava-se que o papel do aluno “deficiente”, era condicionado. Desta forma, a escola integrativa fica longe de atingir o objetivo de integrar *todos* os alunos possivelmente porque concentrou exaustivamente esforços na intervenção com o aluno em detrimento da intervenção sobre o sistema escolar (Rodrigues, 2006, Rodrigues, 2008).

As opções escolhidas no domínio da integração foram influenciadas por aspetos económicos, sociais e culturais tendo-se revelado uma tarefa complexa revestida de dificuldades e contradições (CNE, Parecer n.º3/99).

Na década de 90, decisões e medidas da responsabilidade de organizações e agências internacionais demonstraram importância acrescida na construção de um caminho até à inclusão. Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 – que aprovou a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos – a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade surgem como uma preocupação de âmbito mundial. Ainda na conceção de uma educação para todos - independentemente das características individuais - com uma educação da responsabilidade de cada Estado, e em que se deverá garantir a

igualdade de oportunidades, surge o documento “Normas sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência”. No seguimento destas iniciativas, e orientada pelo princípio da inclusão, realizou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade onde foi assinada, por representantes de 92 países e 25 organizações, a Declaração de Salamanca onde ficaram expressos os princípios fundamentais e orientadores da escola e da educação inclusivas: o reconhecimento das diferenças; o atendimento às necessidades¹ e especificidades de cada um; a promoção da aprendizagem e o reconhecimento da importância da escola para todos; e a formação dos professores. Foi considerada como o ponto de viragem constituindo um impulso decisivo para a evolução da educação inclusiva.

As escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas características – incluindo as que apresentam incapacidades graves - de forma a educá-las com sucesso, a proporcionar-lhes uma educação com qualidade, mas essencialmente, a serem promotoras de mudança, de modificação de atitudes discriminatórias, de criação de “sociedades acolhedoras e inclusivas” (UNESCO, 1994).

Na opinião de Silva (2009) este documento demonstrou ser um contributo de elevada relevância no sentido de perspetivar a educação para todos os alunos em função das suas potencialidades e capacidades, sendo necessário atender a currículos e estratégias pedagógicas, recursos adequados, apropriada organização escolar promotora destas medidas, bem como cooperação entre docentes e comunidade, para que tal se concretize.

Outros eventos se seguiram e novos documentos foram elaborados neste caminho de uma educação para todos - Enquadramento de Ação de Dakar (2000) - e mais especificamente de uma educação inclusiva - Declaração de Incheon (2015) – onde os estados membros se propõem assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade.

Será, portanto, necessário perceber em que consiste o conceito de inclusão, que de acordo com Ana Maria Bénard da Costa é uma questão de direitos humanos, sendo importante compará-lo com o conceito de integração, conforme Tabela 2:

¹ No contexto do Enquadramento da Ação – Declaração de Salamanca – a “expressão necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas “carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p.6)

Integração	Inclusão
Processo através do qual as crianças consideradas com necessidades educativas especiais são apoiadas individualmente, de forma a poderem participar no programa vigente – e inalterado – da escola.	Empenhamento da escola em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder dar resposta adequada à diversidade dos alunos

Tabela 2 - Integração vs Inclusão (Costa, 1999, p.28)

Porter (1997) apresenta, de acordo com o Tabela 3, as principais diferenças entre integração e inclusão:

Integração	Inclusão
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Resultados diagnóstico-prescritivos	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

Tabela 3 - Integração vs Inclusão (Hegarty, 2008, p. 81)

Correia (2008) apresenta, conforme figura 4, o que entende ser a evolução do conceito de inclusão:

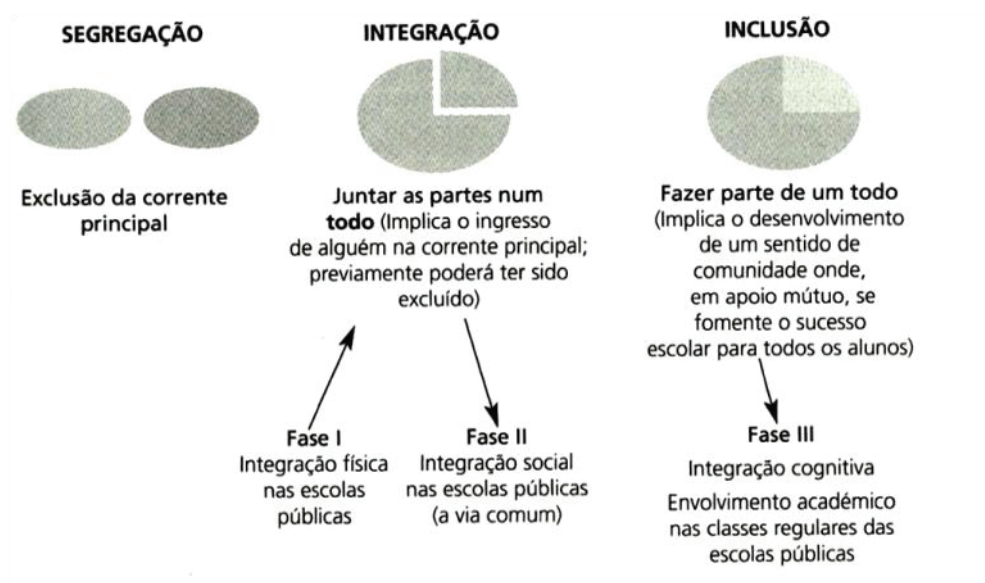


Figura 4- Evolução da inclusão (Correia, 2008, p.127)

No parecer dos autores Luís de Miranda Correia e Maria do Carmo Cabral a inclusão consiste na

inserção do aluno na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado (e.g. de outros técnicos, pais, etc) às suas característica e necessidades. Estes serviços educativos devem ser complementados com tarefas que envolvam uma participação comunitária que possibilite ao aluno o desenvolvimento de aptidões inerentes ao quotidiano de cada um (e.g. lazer, emprego, ajustamento social, independência pessoal, etc.) (Correia & Cabral, 1997, p.34).

A inclusão é um processo contínuo que implica, na opinião de David Rodrigues, rejeitar a exclusão, e dinâmico na medida em que se propõe responder às necessidades de todos e de cada um, exigindo uma reestruturação da escola e do currículo permitindo a todos os alunos uma aprendizagem em conjunto em função das suas capacidades, características e necessidades (Correia, 2003).

O princípio da inclusão apela, portanto, para que a escola se preocupe na “criança-todo” (conforme representação na figura 5) e não apenas na “criança-aluno” respeitando diferentes níveis de desenvolvimento - académico, socioemocional e pessoal - considerados essenciais e capazes de lhe proporcionar uma educação apropriada e orientada para a maximização do seu potencial. Assim, a inclusão baseia-se “nas necessidades da criança vista como um todo, e não apenas no seu desempenho académico”. (Correia & Cabral, 1997, p.34)

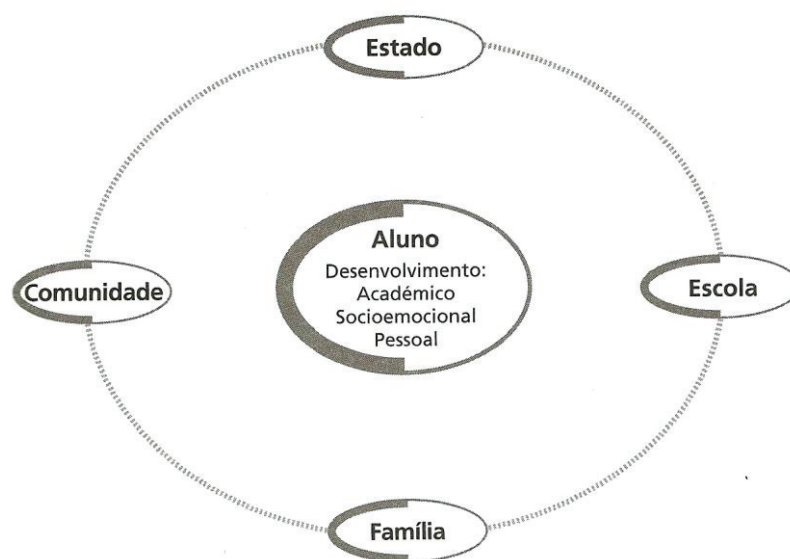


Figura 5 - Sistema inclusivo centrado no aluno (Correia & Cabral, 1997, p.34)

Na opinião da autora Maria Odete Silva a educação inclusiva

parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades mais ou menos complexas que alguns possam evidenciar e às quais cabe à escola adaptar-se, nomeadamente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem (Silva, 2009, p. 48).

Com o intuito de responder à diversidade dos jovens, a inclusão “sugere” uma vontade para reestruturar os programas das escolas (Warwick, 2008) conforme defendem Judy Sebba e Mel Ainscow ao descreverem a educação inclusiva como

o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a qualidade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejem frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de exclui alunos (Sebba & Ainscow, 1996, cit in Warwick, 2008, p. 112).

Mas para uma educação inclusiva é necessário uma escola inclusiva

onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em as complementaridades das características de cada um permite avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em vista a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, cit in Sanches & Teodoro, 2006, p.70).

Uma escola que segundo Thomas, Walker e Webb (1998), o Center for Studies on Inclusive Education (CSIE) define como sendo acessível a todos não só em termos físicos mas também educativos que entende a comunidade como um todo, sem exclusões ou rejeições. Capaz de desenvolver políticas, culturas e práticas no sentido de atingir, sem discriminação, a qualidade académica e sociocultural, valorizando o contributo ativo de cada aluno na construção de conhecimento. (Rodrigues, 2006). Capaz, na opinião de Carlos Estevão, de assumir “a sua parcialidade a favor dos mais desfavorecidos [...] propiciando uma *política diferencial da diferença* que considere não apenas as diferenças que devem ser respeitadas, mas também as que devem ser abolidas por desvalorizarem ou discriminarem as pessoas diferentes” (Estevão, 2006a).

Nesta linha de pensamento Gordon Porter define-a como

um sistema de educação e ensino onde os alunos com necessidades especiais, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de sala de aula regulares, apropriados para a idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais (CNE, Parecer n.º3/99, p.9).

Nesta senda, Ainscow (2000) considera que as escolas se tornam mais inclusivas quando assumem e valorizam as suas práticas e os seus conhecimentos e encontrem na diferença um desafio e uma oportunidade para criarem novas situações de aprendizagem.

Desta forma o princípio da inclusão deve ser considerado um conceito flexível de modo a que, sempre as situações assim o exigirem, possam ser adotadas um conjunto de opções que visam o cumprimento do direito à plena participação de todos os alunos na escola regular (Correia & Cabral, 1997;Rodrigues (org.), 2006), no entanto, Correia & Cabral (1997) afirmam que

somos pela inserção do aluno com NEE, mesmo com NEE severas, na classe regular, sempre que isso seja possível, mas acreditamos também na salvaguarda dos seus direitos, que pode ser posta em causa caso não se respeitem as características individuais e as necessidades específicas desse mesmo aluno (Correia & Cabral, 1997, p.34).

Enquanto processo que valoriza a diversidade “a educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz” mas porque “consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança enquanto ser humano, livre e igual em direitos e dignidade.” (Costa, 1999, p.25)

Durante muitos anos a educação comportou-se com base na “indiferença às diferenças”, no entanto, com base num caminho difícil e sinuoso é possível constatar que se tem trabalhado, mas que se deve continuar a trabalhar, no sentido de uma contínua “valorização da diferença”.

PARTE II – ANÁLISE REFLEXIVA

Com ensino desde o pré-escolar ao 12º ano, num total de 2787 alunos, é considerado um agrupamento de referência para a educação bilingue de alunos surdos (AEREBAS) e intervenção precoce.

É uma instituição com uma oferta educativa/formativa diversificada que inclui os Cursos Científico-Humanísticos - Artes Visuais, Ciências Socio Económicas, Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Cursos Profissionais - Técnico de Serviços Jurídicos, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico Auxiliar de Saúde e Técnico de Design Gráfico e Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) procurando, ainda, enquanto agrupamento promotor da inclusão, alargar o seu âmbito de intervenção e ir de encontro a diferentes necessidades e especificidades com recurso às suas unidades de Intervenção Precoce¹ e Educação Bilingue para Alunos Surdos, que integram 33 e 75 alunos, respetivamente (de acordo com a Tabela 4). Encontram-se abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, 115 alunos.

Domínios Níveis	Sensorial		Mental				Outras					Totais
	Audição		Visão	Cognitivo	Comunicação Linguagem e fala	Emocional/personalidade	Saúde física	Nueromusculo Esqueléticas/motor	Surdo cegueira	Multideficiência	Autismo	
	Bilingues	Oralistas										
Pré-escolar	6	4	-	3	-	-	-	-	-	-	-	13
1º Ciclo	18	2	-	24	4	2	-	-	-	-	2	52
2º Ciclo	8	10	-	11	6	5	-	1	.	.	.	41
3º Ciclo	11	10	1	27	9	5	-	2	.	3	-	68
Secundário	6	-		10	4	2	1	1	-	-	-	24
Totais parciais/NEE	49	26	1	75	23	14	1	4	-	3	2	198
TOTAIS GLOBAIS												198

Tabela 4-Mapas dos alunos com NEE (tipologias)

¹ Ao abrigo do Decreto-Lei nº 281/2009, 6 de outubro

Os alunos do pré-escolar ao 3º ciclo são oriundos, na sua generalidade, das freguesias de Lameiras e S. Vitor, enquanto no ensino secundário existe uma dispersão geográfica que se acentua no caso dos alunos que frequentam os cursos profissionais. O âmbito geográfico é ainda mais alargado pelo facto de constituir um agrupamento AEREBAS e receber alunos provenientes de outros concelhos, nomeadamente, Vila Verde, Vieira do Minho, Póvoa de Lanhoso, Guimarães, Vizela, Famalicão, Barcelos, Póvoa de Varzim, Viana do Castelo, Ponte da Barca, Arcos de Valdevez, Mondim de Basto e Cabeceiras de Basto.

Enquanto Agrupamento de Referência para a Intervenção Precoce apoiam crianças residentes no concelho de Amares, Vila Verde, Póvoa de Lanhoso e Braga.

Com condições físicas adequadas e um vasto conjunto de recursos pedagógicos de excelente qualidade, distribuídos pela diferentes unidades orgânicas – dois auditórios, um gabinete de astronomia, uma sala de teatro, salas de estudo, oficinas de artes, dez salas TIC, um laboratório de matemática, nove laboratórios para o ensino da física, química, biologia e ciências naturais, um gabinete de educação para a saúde (GIA), hortas pedagógicas, estufas, três bibliotecas integradas na Rede de Bibliotecas Escolas (RBE), dois gabinetes de Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF) e Componente de Apoio à Família (CAF), na educação pré-escolar e 1º ciclo, respetivamente - alberga na escola sede a Delegação Distrital de Braga da Coordenação do Desporto Escolar e o Centro de Formação Associação de Escolas/Braga-Sul.

Instituição que tem como principal missão formar cidadãos críticos, criativos e responsáveis e desta forma contribuir para uma sociedade mais capaz, perseguida por uma educação de qualidade consubstanciada na formação integral dos seus educandos nas suas dimensões ética, cultural, científica, artística, desportiva e profissional (Plano de Intervenção do Diretor, 2014) é uma instituição composta por um número significativo de profissionais, nomeadamente, 356 docentes e 91 não docentes e uma equipa diretiva que integra um diretor, um subdiretor e 3 adjuntos. O vínculo profissional dos docentes encontra-se distribuído de acordo com a tabela 5.

VÍNCULO PROFISSIONAL	TOTAL	
	Nº	%
Quadro (QE)	174	49
Quadro (QZP)	108	30
Contrato (Além quadro ou a Termo)	74	21
TOTAL	356	100

Tabela 5- Vínculo profissional dos docentes

Os docentes, colocados por contrato a termo são, na sua generalidade, técnicos especializados contratados no âmbito da educação especial, do ensino de alunos surdos, e na diversificação da oferta educativa, nomeadamente, cursos profissionais por recrutamento em oferta de escola, que cumprem horários incompletos em disciplinas específicas, por um período, normalmente, de um ano letivo. Esta população de docentes é relativamente mais jovem comparativamente com os restantes docentes deste agrupamento.

Pelo facto de constituir um AEREBAS o AEDMII dispõe, ainda, de um conjunto de técnicos de apoio a alunos surdos distribuídos conforme a tabela 6.

ESPECIALIDADE	NÚMERO
Terapeuta de fala	5
Formadores/Docentes de LGP	7
Intérpretes de LGP	7

Tabela 6- Técnicos de apoio a alunos surdos

De acordo com o seu Diretor *O AEDMII deve ser visto como uma instituição que promove uma educação plena e de sucesso para todos, onde cada educando encontra espaço para desenvolver as suas potencialidades e realizar-se enquanto ser humano.* (Plano de Intervenção do Diretor, 2014, p.7).

2) Reflexão Crítica

Não importa que eu tenha uma opinião diferente do outro. Mas que o outro encontre o certo, a partir de si próprio, se eu contribuir um pouco para tal.

Rudolf Steiner

Ao integrarmos uma organização e mais especificamente uma organização educativa, somos indivíduos [professores] que fazemos parte de um grupo, de uma unidade social orientada para atingir objetivos [educativos] e fins comuns, onde se pressupõe a interação e a cooperação, e cuja dimensão social se concretiza pela educação. Numa educação que se pretende para todos, enquanto agentes educativos desempenhamos um papel fundamental na construção de uma escola onde se aceitem as diferenças, onde se apoie a aprendizagem e se responda às necessidades individuais.

Uma escola que na sua diversidade, complexidade e heterogeneidade, enquanto parte integrante do conjunto de organizações da sociedade, com objetivos, recursos e tecnologias deverá garantir a eliminação de qualquer tipo de discriminação, de acordo com um dos pilares dos Direitos Humanos – a não discriminação, reiterando ideias expressas anteriormente no enquadramento teórico deste relatório de reflexão e de acordo com a Declaração de Salamanca, ao enunciar que as escolas [regulares] “constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias” (UNESCO, 1994, p.ix).

Entendida como construção e criação humana, aberta ao meio externo (Ferguson, 1994; Ferreira et al., 2001), a escola foi sendo o palco de diferentes soluções e respostas de atendimento a crianças com NEE e suas famílias, na criação de oportunidades iguais com o apoio necessário para responder às necessidades de cada um - não como resultado de caridade mas num pressuposto de igualdade - ao encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidade e organizações no “planeamento e na tomada de decisões sobre os serviços na área das necessidades educativas especiais” (UNESCO (1994, p.ix)., estabelecendo parcerias importantes. Neste sentido o AEDMII assume uma importância acrescida ao constituir-se um AEREBAS e intervenção precoce, trabalhando na promoção de uma educação diferenciada que responda às necessidades individuais, na inclusão educativa e

social e no sucesso educativo, (Projeto Educativo, 2015/2018) refletindo, de acordo com a opinião de Hampton, a organização educativa como *organização social humana* onde se valoriza a dimensão das relações e dos recursos humanos, evidenciando desta forma características de uma escola comunitária (de acordo com o modelo comunitário enquanto modelo de análise organizacional).

As escolas são um espaço de encontro de crianças com as mais distintas experiências familiares, sociais e culturais. Esta diversidade de alunos, onde se incluem também os alunos com NEE, torna necessário, na opinião de vários autores e também na minha opinião, que a escola adote o que considera serem as práticas mais adequadas e enriquecedoras, concretizando-a numa verdadeira escola para todos, cabendo também a nós professores, enquanto agentes educativos, incluir da melhor forma possível todos os alunos nas diferentes atividades, envolvendo igualmente os alunos com características distintas relativamente às suas motivações, competências, projetos de vida e desenvolvimento cognitivo e socioafetivo.

Indo de encontro aquela que é a visão do AEDMII - na tentativa de se constituir uma instituição também de referência na participação de projetos e iniciativas nos domínios da ciência, das artes e do desporto ou qualquer outro domínio que potenciem o desenvolvimento das crianças e jovens - desenvolvi atividades segundo o pressuposto que a “Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos” (UNESCO, 1994, p.11) e no sentido de alcançar uma genuína igualdade de oportunidades, nomeadamente, com a participação e coordenação do projeto *eTwinning* denominado - tal como este relatório reflexivo - “Iguais na diferença”. Projeto, no meu entender, com contributos significativos na promoção de uma cultura por uma cidadania europeia e global ao permitir uma interação a nível internacional, no respeito pela diversidade cultural e na promoção em cada aluno de um cidadão europeu e global (Projeto Educativo, 2015/2018); no desenvolvimento de capacidades e habilidades digitais com recurso a atividades cooperativas e colaborativas; na comunicação e partilha de informação utilizando ferramentas da web 2.0 desenvolvendo desta forma as suas competências TIC; e na partilha de experiências com alunos de outras escolas e com realidades distintas das suas, entendendo, ainda, que a difusão de exemplos de boas práticas pode, sem dúvida, ajudar a promover o ensino e a aprendizagem.

Mas, segundo os pressupostos do modelo político, e de acordo com a opinião de Costa (1996), as escolas são compostas por uma pluralidade e heterogeneidade de indivíduos e

grupos, com interesses individuais, profissionais e grupais diversificados, capazes de influenciarem a atividade organizacional.

Nesta esfera da educação fui, então, confrontada com uma dualidade professores e de interesses. Os professores que mostraram resistência à inovação pedagógica, à saída da sua área de conforto, a novas experiências e iniciativas não atendendo, assim, aos interesses da organização. Que desvalorizaram o empenho e participação de outros colegas no desenvolvimento de atividades e que trabalharam quase exclusivamente de forma individual. E os professores que, no encontro da minha linha de pensamento, estavam recetivos à mudança, à mudança na promoção da inclusão, à inovação, capazes de “incorporarem” a diversidade e reconhecer a especificidade, singularidade e unicidade de cada um, indo de encontro às competências dos docentes de educação especial explanadas no Regulamento Interno do AEDMII no sentido de “desenvolver, dinamizar e operacionalizar, sempre que possível em contexto inclusivo” (Regulamento Interno, 2015/2018, p.39) apoio e atividades [enriquecedoras] para os alunos com NEE. Professores que, tal como os princípios de uma escola inclusiva, acreditam na educabilidade de todos, potenciam o desenvolvimento pleno dos seus alunos e aplicam estratégias de intervenção interdisciplinares que promovem o desenvolvimento e a inclusão social e escolar dos seus alunos (Regulamento Interno) traduzindo-se na aceitação e valorização da diversidade, na cooperação entre diferentes e na aprendizagem da multiplicidade (Silva, 2009). Professores que encontraram na colaboração uma forma de tornar o ensino mais estimulante através da experimentação de diferentes metodologias, a oportunidade de aprenderem uns com os outros e uma vontade de mudar.

De acordo com Sérgio Niza, apenas uma pedagogia centrada na cooperação poderá concretizar os princípios da inclusão, integração e da participação (Niza, 1996). Posição que interseta a opinião de Ana Maria Bénard da Costa ao defender que a sala de aula deverá ser um espaço onde se desenvolvem estratégias pedagógicas capazes de ajudarem as crianças a darem o seu melhor e a progredirem (Costa, 1996) e que vai de encontro à opinião de David Rodrigues ao considerar a educação inclusiva como promotora da “cooperação em lugar da competição” (Rodrigues, 2007, p.14).

O desenvolvimento de atividades e de projetos, desta ou outra natureza, envolve a escola numa atitude de serviço à sociedade e à mudança social, com recurso a metodologias ativas e participativas, na construção de projetos de benefício pedagógico, de acordo com uma perspectiva comunitária, e que interseta a posição de David Rodrigues ao defender que a

proposta da Educação Inclusiva passe claramente por uma oferta de oportunidades de aprendizagem diversificadas (Rodrigues, 2006).

Neste “jogo político” [de pluralidade de interesses] encontrei, ainda, uma equipa de direção numa preocupação conjunta em que os alunos “aprendam juntos independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam” (Rodrigues, 2010, p.100), com uma pedagogia centrada na criança capaz de ir ao encontro das suas necessidades, capazes de “animar equipas de trabalho” (Estêvão, 2004, p.50) com resultados que espelhem inovação pedagógica, apelar para uma “racionalidade comunicativa da ação educativa” (*ibidem*, 2004, p.63), numa escola dinâmica capaz de desenvolver respostas próprias e adequadas, com recurso a parcerias estratégicas, de forma a que se verifique uma igualdade efetiva de oportunidades.

Suportado pela horizontalidade das relações de poder e comunicação – de acordo com o modelo comunitário - o AEDMII, na sua equipa de direção, reconhece a importância do fator humano no contexto organizacional¹ promovendo uma interação constante entre os indivíduos [parte invisível da imagem de um “iceberg” organizacional], de forma afável e harmoniosa, capaz de auscultar os diferentes atores educativos promovendo a sua participação na definição de objetivos [parte visível da imagem de um “iceberg” organizacional] da instituição e consequente posição ativa na definição dos mesmos. Posição refletida em pareceres solicitados – que nem sempre acontece pelo facto de me encontrar na situação de contratada, no entender de alguns como sendo menos professora e sem opinião válida - no âmbito da possibilidade de participação e implementação de projetos enriquecedores para todos os alunos, incluindo os alunos com NEE, evidenciando desta forma que “coordenam as suas ações pelas interações comunicativas”² (Estêvão, 2004, p.51), abrindo caminhos capazes de aumentar as probabilidades de sucesso não só para alunos especiais mas para todos os alunos (CNE, Parecer n.º3/99).

Ainda numa vertente comunitária, de valorização da dimensão das relações e dos recursos humanos, e da capacidade dos indivíduos interagirem eficazmente, o AEDMII assenta num pressuposto de promoção da interação, não só entre atores individualmente, mas

¹ Conforme explanado no seu Projeto Educativo ao defender que se deve fomentar “a dimensão humana da educação” (Projeto Educativo, 2015/2018, p.10)

² Na opinião de Carlos Estêvão, a ação comunicativa é uma categoria fundamental de reprodução simbólica das ordens estruturais da sociedade para além de cumprir também a função de integração social dos indivíduos. (Estêvão, 2004)

entre estruturas, particularmente, departamentos curriculares e mais especificamente com o departamento de Educação Especial, mostrando receptividade às suas sugestões e recomendações, nomeadamente no diz respeito à sugestão de nomes de professores, que, tal como eu, se mostraram disponíveis para trabalhar com alunos com NEE, empenhados na construção de “relações de trabalho com alunos com NEE” (Hegarty, 2008, p.87) e que, juntamente com o Coordenador e toda a equipa da Educação Especial, seja capaz de colaborar na promoção da equidade educativa, interculturalidade e melhoria do ambiente educativo (Regulamento Interno, 2015/2018).

Conforme referido no enquadramento teórico deste relatório reflexivo, é possível encontrar no seio das organizações – e nomeadamente das organizações educativas – diferentes estilos de governação – autoritária, democrática e participativa. De acordo com a experiência vivenciada, neste ano letivo, apraz-me considerar que no AEDMII é possível encontrar um estilo de governação democrática e participativa, que procura afirmar-se como “organização deliberativa e comunicativa, mobilizadora de uma racionalidade comunicativa e emancipatória” (Estêvão, 2006a, p.6), privilegiando “na ação e na gestão educativa, os critérios de natureza pedagógica em detrimento dos de natureza administrativa” (Projeto Educativo, 2015/2018, p.18). No entanto, a minha experiência, decorrente da minha situação profissional (docente contratada) e que me obriga a lecionar em escolas diferentes a cada novo ano letivo, permite-me considerar que nem sempre se confirma esta realidade, sendo muitas escolas caracterizadas pela impessoalidade das relações e onde se desvalorizam os contributos pessoais dos seus membros, que apenas se limitam a cumprir o que se encontra pré-estabelecido.

Enquanto AEREBAS e intervenção precoce, o AEDMII ocupa uma posição privilegiada, mas também de acrescida responsabilidade, na construção de uma escola inclusiva e no êxito da mesma, conforme explanado na Declaração de Salamanca ao defender que “o êxito da escola inclusiva depende muito da identificação precoce, na avaliação e da estimulação das crianças com necessidades educativas especiais desde as primeiras idades” (UNESCO, 1994, p.33).

De acordo com o enquadramento teórico, há vários anos que o quadro legislativo¹ reconhece como primordial a atuação dos professores na construção de uma escola inclusiva. Na opinião de Ana Maria Bénard da Costa, a mudança da escola e das estratégias de sala de aula capazes de fomentar uma escola inclusiva acontece, fundamentalmente, pela formação dos agentes educativos (Costa, 1999). Na mesma linha de pensamento, Luís de Miranda Correia reconhece que a implementação de um modelo inclusivo exige aos professores e educadores um elevado nível de profissionalismo e de competência no desenvolvimento das suas responsabilidades, assim como uma interação acrescida entre os diferentes professores, os professores do ensino regular e os professores de Educação Especial (Correia, 2003). Também David Rodrigues considera que a dinâmica da Educação Inclusiva reside, em grande parte, na iniciativa, nos valores e nas práticas de inovação dos professores (Rodrigues, 2006).

Neste sentido e enquanto professora, há algum tempo também de alunos especiais, mas de primeira viagem de alunos surdos, decidi contribuir para a possibilidade de os professores aprenderem uns com os outros - criando na opinião da autora Ana Maria Bénard da Costa, uma “cultura de aprendizagem” e, de acordo com o Projeto Educativo do AEDMII, de uma cultura de formação contínua e de exigência - ao coordenar e dinamizar um *Learning Event* de âmbito europeu sustentado numa diversidade de temas suportados na pedagogia, que se dirigiu a todos os professores *eTwinning* registados (portugueses e europeus), sendo a responsabilidade do Serviço Central de Apoio *eTwinning* (Bruxelas).

O evento denominado “Inovação, integração e colaboração no *eTwinning* (professores do Ensino Especial) ” foi dirigido a todos os professores do ensino básico e secundário, em especial a professores de alunos com NEE, e teve como principal objetivo o desenvolvimento de competências que lhes permitiram compreender a filosofia dos projetos *eTwinning* no âmbito de uma aprendizagem relevante, dinâmica e colaborativa, através da utilização pedagógica e contextualizada de ferramentas digitais que poderão, posteriormente, ser utilizadas na concretização das mais distintas atividades. Contributos que de acordo com a Declaração de Salamanca constituem “o fator-chave na promoção das escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p.27) e um desafio e uma mais valia no sentido de “garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em-serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas

¹ E mais especificamente o Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de julho, enquanto diploma normativo que visava a reformulação de conceitos e práticas no âmbito dos serviços de apoio de acordo com as perspetivas defendidas em Salamanca: um modelo centrado na escola e no currículo.

escolas inclusivas” (UNESCO, 1994, p.x) e no entendimento que as TIC, de acordo com a Declaração de Incheon, constituem um recurso para uma aprendizagem eficaz e de qualidade.

Compreendendo os professores como atores e *protagonistas* privilegiados nos processos educativos, que regem “organizações de aprendizagem” (Hegarty, 2008, p.88) e que são parte integrante delas, considero que devo manter-me num processo constante de desenvolvimento profissional e pessoal, aquisição de novas competências - renovando a minha “base de conhecimento” (*ibidem*, 2008, p.88) - , capacidades de ensino e de melhoria em geral da minha ação, no sentido de facilitar a aprendizagem dos meus alunos, em especial dos meus alunos com NEE, no entendimento que a *diversidade*¹ pressupõe *adequação pedagógica* (Correia, 2003). E nesta linha de pensamento, numa atitude de persistência na formação contínua², indo de encontro aos objetivos orientadores explanados no Projeto Educativo do agrupamento - “Promover a formação permanente do pessoal docente e do pessoal não docente, tendente à inovação contínua e reflexiva das práticas educativas” (Projeto Educativo, 2015/2018, p.18), também eu participei em formações, nomeadamente em formações no âmbito das NEE³, porque entendo que nós professores estamos intrinsecamente envolvidos nos mecanismos de mudança das comunidades educativas.

Mas, discordando desta minha posição e atitude, deparei-me com professores acomodados no seu conhecimento, resistentes à sua atualização e aquisição de competências necessárias numa perspetiva de educação inclusiva e que se encontra em sentido oposto à opinião de *Álvaro Marchesi* ao considerar que “a formação dos professores e o seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integrativas positivas nas escolas” (Marchesi, 2008, p.103). Na mesma linha de pensamento *Seamus Hegarty* considera o ensino de crianças com dificuldades como a tarefa profissionalmente mais exigente que se coloca aos professores e que não será atingida “sem um investimento considerável na educação e desenvolvimento profissional dos professores e de outros técnicos da escola” (Hegarty, 2008, p.88). Professores resistentes à aquisição de competências que lhes permitirão desenvolver práticas que se traduzam em respostas para todos, no entendimento que a diferença constitui um desafio, que David Rodrigues considera serem perspetivas de educação eventualmente menos familiares aos professores. Ao longo do

¹Entendida, na opinião de Luís de Miranda Correia, como “o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais” (Correia, 2008, p.132) e que dá forma à chamada *escola inclusiva* (Correia, 2003, p.13)

² Considerada por *Seamus Hegarty* como elemento essencial para a educação inclusiva.

³ Conforme explanado no sumário executivo deste relatório de reflexão crítica.

meu percurso profissional fui ainda confrontada, numa posição mais radical, por professores que simplesmente evitam trabalhar diretamente com alunos “especiais” por entenderem não serem capazes, numa atitude “fechada” ao desafio, ou simplesmente porque entendem exigir um trabalho acrescido e para o qual não estão dispostos a despende do seu tempo.

Com a experiência que adquiri foi possível perceber que não é suficiente proceder ao encaminhamento das crianças para as escolas regulares, garantindo apenas um simples acesso físico com um significado meramente simbólico, mas sim que o sucesso educativo destas crianças depende de fatores institucionais, entre eles o desajustamento à personalidade do professor. Nesta linha de pensamento Ana Maria Bénard da Costa considera que as mudanças devem ocorrer ao nível da gestão, do currículo, do apoio mas também dos professores e outros intervenientes, sendo que ao educador é exigido “qualidade pedagógica, ou seja, a capacidade de compreender a criança, de com ela se *relacionar* e com ela *atuar*” (Costa, 1981, p.336).

Nesta coleção de *atores e de práticas* os agrupamentos, nas suas equipas de direção, que desenvolvem uma gestão mais flexível, capazes de redimensionar os recursos pedagógicos, que diversificam as suas ofertas educativas, promovem a ajuda entre as crianças - de forma a que a generalidade dos alunos possa apoiar os alunos *especiais* – fomentam relações mais próximas com os pais/EE e a comunidade, desenvolvem uma colaboração efetiva e eficaz entre os diferentes professores, promovem um conjunto de *atitudes positivas* por parte de toda a comunidade escolar, trilham mais facilmente o caminho e serão, certamente, escolas mais inclusivas.

Nesta linha de pensamento também o AEDMII, de acordo com o seu Projeto Educativo, e segundo uma cultura de participação, se caracteriza como “instituição aberta à participação dos pais e encarregados de educação” (Projeto Educativo, 2015/2018, p. 10, 11) suportada pela participação da família “ao nível dos órgãos de gestão educativa e mecanismos de corresponsabilização no processo educativo” que se materializa no papel representativo e participativo das Associações de Pais e Encarregados de Educação, mas também por um maior envolvimento de toda a comunidade escolar fomentado por um elevado número de parcerias institucionais que potenciam a construção de uma “identidade comum”.

Uma cultura de colaboração, na promoção do direito à participação e à aprendizagem de todos, que também no entender de Ainscow *et al.* (2011) facilita o desenvolvimento de uma cultura de inclusão ao defender que 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. Tal clima colaborativo, por sua vez, propicia suporte e incentivo aos professores que, deste modo, sentem maior segurança para mudar as suas práticas educativas, fazendo da sala de aula um espaço aberto e de partilha. Esta dinâmica contribui de forma efetiva para o eclodir de novas práticas de cidadania democrática e de inclusão, escolar e social (Ainscow *et al.*, 2011, p.17).

A escola enquanto comunidade “conjuntamente responsável pelo sucesso e insucesso de cada aluno” (UNESCO, 1994, p.24), sem exceção, tem - mais do que ao professor individualmente - na equipa pedagógica, apoiada pelos pais¹ e todos os que desempenham um papel ativo na escola, a responsabilidade de educar as crianças com necessidades educativas especiais. Ao professor² compete gerir o processo educativo, apoiando, dentro ou fora da sala de aula, os alunos na utilização de todos os recursos disponíveis (UNESCO, 1994).

No entanto, os recursos materiais disponíveis nem sempre se coadunam com as necessidades, conforme se evidencia numa organização conotada de “arena política”. Encontrando-se em posição similar, o AEDMII também se vê confrontado com limitações ao nível dos recursos que, enquanto interveniente no processo educativo e pela experiência vivenciada com os meus alunos, considero como sendo os necessários e adequados para proporcionar uma educação apropriada a todas as crianças atendendo à sua situação e exigências no sentido de implementação de uma verdadeira escola inclusiva que, na opinião de David Rodrigues, consiste em criar serviços de qualidade e não em democratizar para todos as carências (Rodrigues, 2006). Escassez de recursos que também engloba os recursos humanos, nomeadamente com a escassez de assistentes operacionais e técnicos especializados – especificamente neste agrupamento de psicólogos e terapeutas da fala – necessários para atender a todos os alunos no sentido de proporcionar um atendimento “individualizado” e de qualidade, e que interseta a opinião de *Álvaro Marchesi* ao considerar que a ausência de recursos e apoios essenciais pode, junto dos professores e de toda a comunidade educativa,

¹ Enquanto Encarregados de Educação e que viram no Decreto-Lei n.º 3/2008 o seu papel reforçado no que diz respeito à participação e poder de decisão.

² Para J. Therrien (2002), entendido como um trabalhador interativo.

favorecer a opinião que não é possível uma integração “que vá mais além de uma mera presença física nas aulas” (Marchesi, 2008, p.103). Escassez de recursos materiais e humanos que se traduzem também numa deficitária oferta formativa e consequente resposta pouco adequada às necessidades e especificidades dos alunos. Assiste-se, pois, a uma necessidade de atribuir igual importância à prioridade dada à escola inclusiva de uma prioridade equivalente na distribuição das verbas orçamentais. Limitações ao nível dos orçamentos, resultado das políticas dos governos e de um panorama económico também deficitário, dificultam, portanto, a implementação de uma escola para todos. Posição que vai de encontro ao que Carlos Estêvão considera ser o *direito à diferença* no âmbito de uma *política mais global e dialeticamente justa* (Estêvão, 2006a, p.3) que San Román considera ser “o direito a contar com recursos igualitários para promover a própria diferença num marco de direitos gerais consensuados a que se subordinam” (San Román, 1996, p.140 cit in Estêvão, 2006a, p.3).

Na arena da educação, enquanto diretora de turma de uma turma que integrava um aluno com NEE, e no âmbito das responsabilidades e tarefas deste cargo, fui confrontada com uma organização educativa de cariz burocrático¹ evidenciando uma estrutura formal com normas e regulamentos próprios, hierarquicamente definidos, em que se assistiu a uma obsessão pelos documentos escritos. No âmbito da Educação Especial, este modelo de análise organizacional também se encontra refletido, nomeadamente, nas orientações e decisões definidas centralmente pelo Ministério da Educação e no que entende ser as prioridades a este nível, evidenciando, desta forma, a ausência de autonomia das escolas sobre esta matéria e que se contrapõe com as orientações defendidas na Declaração de Salamanca ao defender que “a descentralização e o planeamento a nível local favorecem um maior envolvimento das comunidades na educação e formação das pessoas com necessidades educativas especiais” (UNESCO, 1994, p.38). É ainda possível identificar esta vertente burocrática na falta de autonomia das escolas em proceder à atribuição de tempos letivos a professores capazes e dispostos a acompanhar alunos com necessidades específicas, devido não só à escassez de crédito horário mas também à situação profissional do docente, comprometendo, juntamente com a escassez de recursos materiais, o desenvolvimento de projetos de natureza pedagógica promotores de aprendizagens enriquecedoras.

¹ Na opinião de Carlos Estêvão “dependente da autoridade da ação do Estado e das suas prioridades”. (Estêvão, 2004, p.49).

Análogo ao que já referi anteriormente nesta minha reflexão crítica e no enquadramento teórico deste relatório, constatei, em determinadas ocasiões, também enquanto Diretora de Turma, a presença de uma pedagogia uniforme¹ - caracterizada por comportamentos e atitudes uniformes -, impessoalidade das relações humanas, evidenciando falta de proximidade entre colegas, um conjunto de atores educativos passivos, considerados *peões homogêneos* (Silva, 2011, p.75), demitidos da sua capacidade de decisão e participação, e que sustentam a opinião de Vandenberghe (2002) ao defender que a questão da regulação não acontece tanto pelo poder de controlo da estrutura hierárquica mas pela “propensão para a obediência dos atores educativos” (Vandenberghe, 2002, p.113 cit in Estêvão, 2004, p.49). Nesta senda, numa conceção homogênea e racional de organização, as dificuldades de comunicação e inovação constituem, no meu entender, um fator comprometedor na criação de novas situações de aprendizagem e consequente resposta mais adequada às necessidades das crianças.

Reiterando a opinião de Carlos Estêvão, anteriormente evidenciada, em que a escola é entendida como um “lugar de vários mundos”, onde trespassam e se interseitam uma pluralidades de mundos – o mundo doméstico², industrial, cívico³, mercantil e mundial ou transnacional - destaco, no âmbito do tema objeto de reflexão, o mundo doméstico e o mundo cívico, sob a conceção de justiça privada e de proximidade e igualitária e solidária, respetivamente. Conforme se comprova pelas experiências vivenciadas e realidade organizacional do AEDMII descritas nesta reflexão crítica, os professores e restantes agentes educativos foram “chamados” a resolverem os seus conflitos, a apreender uns com os outros, a construírem relações cordiais entre colegas, a construírem a sua própria “coerência e legitimidade”, na opinião do autor a “saberem agir em vários mundos” (Estêvão, 2004, p.56).

E pelo exposto, enquanto retrato da realidade que se vive neste agrupamento e experiência vivida - e defendido, conforme explicitado no enquadramento teórico por distintos autores - assiste-se a várias *lógicas de ação*, a “diferentes regulações a coexistirem ambigualmente” (*ibidem*, 2004, p.48), e que deverão ser atendidas na compreensão da complexidade e realidade organizacional no sentido de uma interpretação mais abrangente, e por conseguinte mais autêntica da organização educativa onde nos encontramos colocados.

¹ Caracterizada pela aplicação das mesmas metodologias para todas as situações.

² Análogo ao que L. Thévenot (1992) considerou de “ordem doméstica regida pelo imperativo do amor à criança, da confiança e da proximidade” (Thévenot, 1992, cit in Estêvão, 2004, p.52).

³ Análogo ao que L. Thévenot (1992) considerou de ordem cívica regulada pelo imperativo da solidariedade (Thévenot, 1992, cit in Estêvão, 2004, p.52).

Termino a minha reflexão crítica parafraseando novamente Lorenzo Delgado ao conceber a escola como “um lugar de encontro de professores, pais e alunos com o objetivo de realizar uma educação que se caracterize pela comunicação, pela participação e pelo respeito da singularidade de cada pessoa e de cada grupo” (Lorenzo, 1995, p.171 cit in Costa, 1996, p.66) atendendo ainda que “ O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à plena participação depende de um esforço concertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos alunos, pais e voluntários” (UNESCO, 1994, p.11).

3) Reflexões Finais e Conclusões

É com mais conhecimento e mais enriquecida profissionalmente que teço as considerações finais deste relatório de reflexão que descreveu a minha experiência profissional, e mais especificamente a minha experiência profissional com alunos “especiais”. Desafios, experiências, medos e receios foram vividos, sentidos, ultrapassados e explanados ao longo deste relatório que se iniciou com uma perspetiva e enquadramento da escola enquanto organização, e mais especificamente enquanto organização educativa, suportada em distintos modelos teóricos de análise numa tentativa de compreensão da dinâmica interna deste tipo de organizações e, conseqüentemente, mais abrangente da ação organizacional. Devido à sua complexidade, diversidade e heterogeneidade revela-se impossível, de acordo com alguns autores, uma interpretação de forma sustentada das organizações educativas suportando-nos apenas num único modelo organizacional, o que conduziria apenas a uma visão parcial da realidade organizacional.

Com o objetivo de inserir os cidadãos na sociedade, a educação, faz de si depender o progresso social e a democratização da sociedade sendo identificada - juntamente com a igualdade e a equidade - como direito fundamental através da DUDH. Mas nem sempre foi entendida como direito fundamental nem acessível a todos de igual forma, a nível nacional e internacional, conforme demonstrado pela perspetiva história da Educação Especial.

No entanto, um aumento de interesse pelas pessoas diferentes das demais e conseqüentemente pela sua educação demonstrou que estas pessoas poderiam ser educáveis e que seria possível reabilitá-las e instruí-las fazendo mudar o rumo e acabar com a sua exclusão. Os alunos “especiais” passaram a ser integrados em ambientes educativos especiais durante a fase da segregação.

O reconhecimento de que os direitos se aplicam a todos sem distinção veio constituir o suporte a formas de luta e movimentos sociais defensores da integração destes alunos na escola regular. Encontrávamo-nos na fase da integração com a concretização do direito à educação para todos em sentido universal, gratuito e adaptado às suas necessidades. Mas não é suficiente manter estes alunos apenas em espaços comuns mas ao mesmo tempo isolados da interação, da convivência porque, como defende *Seamus Hegarty*, “as pessoas constroem melhor os seus conhecimentos e a sua identidade em contacto com outros” (Hegarty, 2008, p.103), sendo a aprendizagem mais efetiva quando os alunos se encontram todos juntos

(UNESCO, 1994), posições que deram corpo e sentido ao início da construção de uma escola para todos, uma escola inclusiva.

Num caminho para uma escola inclusiva diferentes iniciativas clarificaram o que entendem ser o direito à educação, universalizando-o, permitindo o acesso à educação para todos, crianças, jovens e adultos independentemente das suas características individuais (UNESCO, 1990); o reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir *escolas para todos* onde se aceitem as diferenças, se apoie a aprendizagem e se responda às necessidades individuais, suportado por uma pedagogia centrada na criança (UNESCO, 1994); e o entendimento da necessidade de garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos (UNESCO, 2015).

E neste pressuposto, numa fase posterior deste relatório analisei e refleti sobre a realidade vivida nas escolas e mais concretamente no AEDMII na forma como concretizam os pressupostos de uma educação inclusiva sustentado por uma *escola para todos*.

Foi possível constatar que diferentes, posições, entendimentos, predisposições e motivações dos diferentes atores e agentes educativos influenciam e determinam a concretização de uma verdadeira escola inclusiva.

É imperativo que numa atitude de colaboração e de relação estreita, pais ou Encarregados de Educação, órgãos de gestão, professores, instituições ou organizações, em suma, toda a comunidade, aceitem as diferenças e cumpram o seu papel na criação de oportunidades iguais, com o apoio necessário, para responder às necessidades e especificidades de cada um. Para *Seamus Hegarty*

a deteção precoce das necessidades educativas, a atenção educativa inicial que se proporciona, o modelo psicopedagógico de avaliação, o sistema de provisão de recursos, a definição do currículo escolar, a formação dos professores ou a participação dos pais nos processos educativos dos seus filhos são orientações gerais que têm enorme influencia nas possibilidades de inclusão que se abrem em cada escola (*Hegarty, 2008, p.102*).

Ainda de acordo com este autor, e análogo ao supracitado, existem orientações gerais e superiores que facilitam ou dificultam a resposta educativa para os alunos com características especiais - conforme comprovado na minha reflexão crítica ao ser possível identificar uma organização educativa de cariz burocrático – no entanto, segundo o autor a

escola dispõe ainda de uma “ampla margem de atuação para poder avançar para uma maior inclusão” (*ibidem*, 2008, p.102).

Estudos e investigações sobre escolas inclusivas identificaram orientações de como devem funcionar estas escolas e que fatores assumem maior relevância nos processos de mudança: “a transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, uma liderança efetiva, a modificação da cultura e da organização da escola e um compromisso de mudança” (*ibidem*, 2008, p.102).

No âmbito da minha análise do funcionamento do AEDMII foi possível identificar professores recetivos à mudança e inovação num processo constante de desenvolvimento profissional e pessoal, promotores da inclusão, e professores acomodados no seu conhecimento, resistentes à sua atualização e inovação pedagógica contrariando a posição de vários autores que consideram a inovação e o desenvolvimento profissional dos professores como “ingredientes” necessários à implementação de uma verdadeira escola inclusiva. Reiterado por Johnstone e Warwick (1999) ao considerar que

capacitar os técnicos de ensino regular para serem educadores efetivos para todos os alunos é um aspeto central de um sistema inclusivo. Para assegurar o desenvolvimento deste objetivo, esta capacitação deveria ser encarada como uma dimensão essencial da melhoria da escola (Johnstone e Warwick, 1999, cit in Rodrigues, 2008, p.114).

Foi ainda possível, no espaço da minha análise e reflexão, reconhecer um estilo de governação facilitador da interação, comunicação e valorização da dimensão das relações e dos recursos humanos no entendimento, na opinião de *Seamus Hegarty*, de uma “liderança que tem que ser assumida pelo diretor e sua equipa, mas deve também estar distribuída por todos os níveis da organização escolar” (Hegarty, 2008, p.103), recetiva à inovação e com predisposição em “facilitar a participação em projetos comuns, em compreender a cultura da escola e em promover a inovação educacional” (*ibidem*, 2008, p.104) contribuindo para que os seus professores se sintam mais “estimulados na realização do seu trabalho” e se considerem “mais capazes para ensinar as suas classes e todos os seus alunos” (*ibidem*, 2008, p.105).

Aos recursos materiais e humanos de que as escolas dispõem foi também dada a referida importância no âmbito desta reflexão, na medida em que também deles depende uma educação apropriada a todas as crianças no sentido de atender à sua situação e exigências,

reconhecendo que “proporcionar recursos para a inclusão implica uma reformulação da forma como tradicionalmente os recursos são distribuídos” (Warwick, Johnstone e Rodrigues, 1997, cit in Rodrigues, 2008, p.114).

Há, portanto, ainda, um longo caminho a percorrer e grande trabalho a ser desenvolvido, no encontro do pensamento de *Seamus Hegarty* ao defender que

o avanço para escolas mais inclusivas pressupõem simultaneamente uma transformação da cultura das escolas: uma mudança em direção a uma cultura educativa em que se valorize a igualdade entre todos os alunos, o respeito pelas diferenças, a participação dos pais e uma incorporação ativa dos alunos no processo de aprendizagem. Enfim, uma mudança que aumente a colaboração entre professores e que defenda a flexibilidade organizacional e a busca conjunta de soluções para os problemas que se colocam (Hegarty, 2008, p.104).

No entendimento que a escola inclusiva não é um evento mas um processo, Ana Maria Bénard da Costa, afirma

não sei se haverá alguma escola totalmente inclusiva em que a educação de todos os alunos seja a melhor que seria possível proporcionar. A educação inclusiva é uma meta que, de vários modos, utilizando vários caminhos, seguindo diferentes ritmos, muitos países do mundo vão tentando alcançar (Costa, 1999, p.35).

De acordo com a filosofia inclusiva, Luís de Miranda Correia considera que

as escolas podem tornar-se em verdadeiras comunidades de apoio, onde todos os alunos se sintam valorizados, apoiados de acordo com as suas necessidades e preenchidos ética e moralmente. Contudo, para que as escolas se tornem verdadeiras comunidades de apoio, é necessário que se crie uma genuína cultura de escola que se apoie em princípios de igualdade, de justiça, de dignidade e de respeito mútuo, que permita a promoção de práticas inclusivas mediante as quais os alunos possam viver experiências enriquecedoras, aprender uns com os outros e assimilar atitudes e valores que conduzam a uma melhor aceitação da diversidade (Correia, 2003, p.15-16).

Ao longo destes anos muitos foram os momentos de aprendizagem e de partilha resultado da oportunidade de trabalhar com alunos “especiais” que na sua diversidade, especificidade e autenticidade constituíram uma verdadeira fonte de enriquecimento, de

enriquecimento mútuo, de partilha de experiências. Momentos de aprendizagem também enriquecidos com a elaboração deste relatório de reflexão da minha atividade profissional.

Desta aprendizagem e deste trabalho ficam algumas certezas: enquanto professores devemos mantermo-nos em constante aprendizagem, desenvolvimento pessoal e profissional, recetivos à mudança e inovação pedagógica; somos corresponsáveis dos processos de mudança das escolas; devemos potenciar uma aprendizagem eficaz e de qualidade *para todos*; e muitos são os desafios se colocam às escolas no sentido de se tornarem verdadeiramente escolas inclusivas atendendo que

as escolas inclusivas não aparecem do noite para o dia. Desenvolvem-se, pelo contrário, através de um longo processo (Hegarty, 2008, p.104).

Referências Bibliográficas

A

AFONSO, A. J. (1991). *O processo disciplinar como meio de controlo social na sala de aula*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.

AINSCOW, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices. *British Journal of Special Education*, 27 (2), pp.76-80.

AINSCOW, M. (2009). Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, pp.11-23.

AINSCOW, M.; CALDEIRA, E.; PAES, I.; MICAEL, M. & VITORINO, T. (2011). *Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola*. Lisboa: ACIDI

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA PORTUGUESA (2015). *Constituição da república portuguesa. Sétima revisão constitucional - 2005*. Lisboa: Assembleia da República – Divisão de Edições.

B

BAIRRÃO, J. (1998). *Subsídios para o sistema de educação – Os alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

BALDRIGE, V. J. (1971). *Power and conflict in the university*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

BALDRIGE, V. J. (1983). Organizational characteristics of colleges and universities. In V. Baldrige & T. Deal (eds.). *The dynamics of organizational change in education*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, pp.38-59.

BALDRIDGE, V. J. (1989). Building a political model. In Tony Bush (ed.). *Managing education: theory and practice*. Milton Keynes: Open University Press (ed. orig.1971), pp.57-65.

BALL, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: E. Paidós/MEC.

BACHARACH, S. B. (1988). Notes on a political theory of educational organizations. In Adam Westoby (ed.). *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press (ed. orig. 1983), pp.277-288.

BENAVIDES, M. (2003). Educação em direitos humanos: de que se trata?. In R.L. Barbosa (org.). *Formação de educadores. Desafios e perspectivas*. S.Paulo: UNESP, pp.309-318.

BLAU, P. M. & SCOTT, W.R. (1979). *Organizações formais*. São Paulo: Atlas Editora.

BOLMAN, L. G. & DEAL, T. E. (1989). *Modern approaches to understanding and managing organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.

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

BUSH, T. (1995). *Theories of educational management*. London: Paul Chapman (2ª ed.).

C

CANAVARRO, J. (2000). *Teorias e paradigmas organizacionais*. Coimbra: Quarteto Editora.

CASANOVA, M. A. (1990). *Educación especial: Hacia la integración*. Madrid: Editorial Escuela Española.

CÉSAR, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos, In D. Rodrigues (org.). *Perspetivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, pp.119-151.

CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução à teoria geral da administração*. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil.

COHEN, M. D., MARCH, J. G. & OLSEN, J. P.(1972), A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, pp.1-25.

COMISSÃO DE REFORMA DO SISTEMA EDUCATIVO. (1988). *Documentos preparatórios II*. Lisboa: Ministério da Educação.

CORREIA, L. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 1.

CORREIA, L. (2003). *Inclusão e necessidade educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. (2008). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença. valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 7, pp.123-154.

CORREIA, L. & CABRAL, M. C. (1997). Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais. In L. Correia, *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 11-16). Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 1.

COSTA, A. M. B. (1981). Educação especial. In M. Silva & M. I. Tamen. *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian, pp.307-354.

COSTA, A. M. B. (1996). A escola inclusiva: do conceito à prática, *Inovação*, n.º 9 (1 e 2), pp.151-163.

COSTA, A. M. B. (1999). Uma educação inclusiva a partir da escola que temos. In Conselho Nacional de Educação. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, pp.25-36.

COSTA, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições Asa.

CROZIER, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris: Seuil.

E

ESTÊVÃO, C. A. V. (1998). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização*. Braga: Universidade do Minho.

ESTÊVÃO, C. A. V. (2004). *Educação, justiça e democracia*. S. Paulo: Editora Cortez.

ESTÊVÃO, C. A. V. (2006a). Direito à educação. Para uma educação amiga e promotora de direitos. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho. Braga: Universidade do Minho. http://www.dhnet.org.br/educar/1congresso/1_c2006_carlos_estevao.pdf

ESTÊVÃO, C. A. V. (2006b). Educação, justiça e direitos humanos. *Educação e pesquisa*. Janeiro-abril. Ano/vol. 32, n.º 001. Universidade S.Paulo. Brasil: S. Paulo, pp.85-101.

ETZIONI, E. (1972). *Organizações modernas*. S. Paulo: Livraria Pioneira Editora.

ETZIONI, A. (1974). *Análise comparativa das organizações complexas*. São Paulo: Zahar Editores.

F

FERGUSON, K. E. (1994). On bringing more theory, more voices and more politics to the study of organization. *Organization*, Vol.1, n.º1, pp.81-89.

FERNANDES, E. (1983). *Psicopedagogia e psicanálise da educação. Para uma pedagogia humanista*. Porto: Tecnilivro.

FERREIRA, J. M. C.; NEVES, J. & CAETANO, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Lisboa: Editora Mcgraw-Hill.

FORMOSINHO, J. (1980). As bases do poder do professor. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, pp.301-328.

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

FORMOSINHO, J. (1986a). A regionalização do sistema de ensino. *Cadernos Municipais*. Revista de Ação regional e Local. Ano VII, N.º. 38-39, pp.63-68.

FORMOSINHO, J. (1986b). O sistema educativo. Conceitos básicos. *Cadernos de Administração Escolar*. Braga: Área de Análise Social e Organizacional da Educação.

FORMOSINHO, J. (1989). De serviço do estado a comunidade educativa – Uma nova conceção para a escola portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 2 (1), pp.53-86.

G

GARCÍA, GARCÍA, E. (1988). Normalización e Integración. In J. Mayor Sánchez (dir). *Manual de educación especial*. Madrid: Anaya, p.57-78.

GONZALEZ GONZALEZ, M. T. (1994). Perspectivas teóricas recientes en organización escolar: una panorámica general. In J. M. Escudero Muñoz & M.T. González González. *Escuelas y profesores. Hacia una reconversión de los centros y la función docente?*. Madrid: Ediciones Pedagógicas, pp.35-39.

GRONN, P. (1986). Politics, power and the management of schools”. In Eric Hoyle & Agnes McMahon (eds.). *The management of schools*. London: Kogan, pp.45-53.

H

HABERMAS, J. (1987). *Teoría del acción comunicativa. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus.

HAMPTON, D. R. (1986). *Management*. New York: McGraw-Hill Book Company.

HEGARTY, S. (2008). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e desafios. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença. valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 7, pp.79-91.

HOYLE, E. (1986a). *The politics of schools management*. London: Hodder and Stoughton.

HOYLE, E. (1988). Micropolitics of educational organizations. In Adam Westoby (ed.). *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes: Open University Press, (ed. orig. 1982), pp.255-269.

J

JIMÉNEZ, R. B. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

K

KANT, E. (1984). *Réflexions sur l' éducation*. Paris: Vrin.

L

LEITHWOOD, K. Y. & JANTZI, D. (1990). Transformational leadership: How principals can help reform school cultures. *School effectiveness and school improvement*, 1(4), pp.249-280.

LERENA, C. (1986). Enseñanza pública y enseñanza privada en España: sobre el porvenir de una ilusión. M. F. Enguita (Org.), *Marxismo y sociología de la educación*. Madrid: Akal, pp.331-372.

LIMA, L. C. (1988). Modelos de organização das escolas básicas e secundária. Para uma direção democrática e uma gestão profissional. In Comissão de Reforma do Sistema Educativo. Ministério da Educação. *A Gestão do sistema escolar. Relatório de seminário*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação, pp.149-195.

LIMA, L. C. (1992). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação.

LIMA, L. C. (2011a). *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez Editora.

LIMA, L. C. (2011b). *Administração escolar: estudos*. Porto: Porto Editora.

LIMA, L. C. (Org). (2011c). *Perspetivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

LIKERT, R. (1979). *Novos padrões de administração*. S. Paulo: Ed. Pioneira.

LOPES, M. C. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

LORENZO DELGADO, M. (1985). Organización general de un centro de EGB”. In Oscar Sáenz. *Organización escolar*. Madrid: Ediciones Anaya, p.169-187.

M

MARCH, J. G. (1991). *Décisions et organisations*. Paris: Ed. d’ Organisations.

MARCHESI, A. (2008). A prática nas escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença. valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 7, pp.93-108.

MARTINEZ, A. (1974). *Formación de actitudes y educación personalizada*. Madrid: Narcea Ediciones.

MCGREGOR, D. (1980). *O lado humano da empresa*. S. Paulo: Martins Fontes.

MINTZBERG, H. (1986). *Le pouvoir dans les organisations*. Paris. Ed. Les Organizations.

MORENO, G. J. M. (1978). *Organización de centros de enseñanza*. Zaragoza: Editorial Muis Vives.

MORGAN, G. (1986). *Images of organization*. Londres: Sage Publications.

MORGAN, G. (1996). An afterword: is there anything more to be said about metaphor? In D. Grant & C. Osrick (eds.). *Metaphor and organizations*. Londres: Sage, pp.227-240.

MUÑOZ SEDANO, A. & ROMAN PEREZ, M. (1989). *Modelos de organización escolar*. Madrid: Editorial Cincel.

N

NÉRICI, I. G. (1991). *Superação pela educação*. São Paulo: Ibrasa

NIZA, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, n.º 9, pp.139-149.

O

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. (1993). *Normas sobre Igualdade de Oportunidades para as pessoas com deficiência*.

OUCHI, W. G. (1980). Markets, bureaucracies and clans. *Administrative Science Quarterly*, 25, pp.129-141.

P

PARO, V. (2007). *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática.

PIAGET, J. (1990). *Para onde vai a educação?*. 2ªed. Lisboa: Livros Horizontes.

PORTER, G. (1997). Critical elements for inclusive schools. In S.J. Pijl, C. J. Meijer and S. Hegarty (eds.). *Inclusive education: A global agenda*. London: Routledge, pp.68-81.

PUBLIC LAW 94-142 (1975). *Education for all handicapped children Act of 1975*, 94th Congress, First Session.

R

ROCHA, F. (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.

RODRIGUES, D. (org.) (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In D. Rodrigues. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial, pp.299-318.

RODRIGUES, D. (org.) (2007). *Investigação em educação inclusiva. Volume 2*. Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.

RODRIGUES, D. (org.) (2008). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 7.

RODRIGUES, D. (2008). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 7, pp.13-34.

RODRIGUES, D. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista Lusófona da Educação*, vol.3, n.º1, pp.63-83.

ROTHSCHILD-WHITT, J. (1979). The collectivist organization. Na alternative to rationalbureaucratics models. *American Sociological Review*, 44, pp.509-527.

S

SAN ROMÁN, T. (1996). *Los muros de la separación. Ensayo sobre alterofobia y filantropia*. Barcelona: Tecnos.

SANCHES, I. (2011). Do ‘aprender para fazer’ ao ‘aprender fazendo’: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, n.º 19, pp.135-156.

SANCHES, I. & TEODORO, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos. *Revista Lusófona da Educação*, n.º8, pp.63-83.

SARMENTO, M. J. & FERREIRA, F.I. (1995). Comunidades educativas: a ideia pedagógica e a realidade organizacional. A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Eds.), *A Escola: um objeto de estudo*. Lisboa: AFIRSE/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, pp.349-383.

SEBBA, J. & AINSWORTH, M. (1996). International developments in inclusive education: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, n.º 26 (1), pp.5-18.

SECRETARIADO NACIONAL DE REABILITAÇÃO (1983). Sistema de educação especial em Portugal. Relatório nacional sobre a 1ª fase do projeto OCDE/CERI *A educação dos jovens deficientes e a sua transição para a vida ativa*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros. Secretariado Nacional de Reabilitação.

SERGIOVANNI, T. J. (1990). *Value-added leadership*. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich.

SERGIOVANNI, T. J. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30 (2), pp. 214-226.

SILVA, E. A. (2011). Um olhar organizacional à luz das perspectivas de análise burocrática e política. In Lima, Licínio (org). *Perspectivas de análise organizacional das escolas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, pp.59-108.

SILVA, M. O. (2009). Da exclusão à inclusão: conceções e práticas. *Revista Lusófona de Educação*, nº13, pp.135-153.

SILVA, M. O. (2011a). Educação inclusiva - um novo paradigma de Escola. *Revista Lusófona de Educação*, nº19, pp.119-134.

SILVA, M. O. (2011b). *Gestão das aprendizagens na sala de aula inclusiva*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas. Série Aprendizagem e formação, n.º 1.

T

Teodoro, A. (1994). *Política educativa em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política dos professores*. Lisboa: Bertrand Editora.

THERRIEN, J. (2002). O saber do trabalho docente e a formação do professor. In NETO, A. S. & MACIEL, L. S. (orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papyrus, pp.101-114.

U

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Conferência da UNESCO. Jomtien: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca*. Conferência da UNESCO. Salamanca: UNESCO.

UNESCO. (2000). *Enquadramento de Ação de Dakar*. Conferência da UNESCO. Dakar: UNESCO.

UNESCO. (2015). *Declaração de Incheon*. Conferência da UNESCO. Incheon: UNESCO.

W

WARWICK, C. (2008). O apoio às escolas inclusivas. In D. Rodrigues (org.). *Educação e diferença. valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora. Coleção Educação Especial, n.º 7, pp.109-122.

WEBER, M. (1964). *Economía y sociedad*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

WEBER, M. (1971). Os fundamentos da organização democrática: uma construção do tipo ideal”. In Edmundo Campos (org.) *Sociologia da burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp.15-28.

WEBER, M. (1979). *Ensaio de sociologia*. (Organização e Introdução de H. H. Gerth & C. Wright Mills). Rio de Janeiro: Zahar Editores (trad. port.).

Legislação

Lei n.º 6/71, de 8 de novembro

Decreto-Lei n.º 44/73, de 12 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 45/73, de 12 de fevereiro

Lei n.º 5/73, de 25 de julho

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de maio

Decreto-Lei n.º 346/77, de 20 de agosto

Lei n.º 66/79, de 4 de outubro

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro

Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de setembro

Decreto-Lei n.º 88/85, de 1 de abril

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88, de 17 de agosto

Lei n.º 9/89, de 2 de maio

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro

Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto

Despacho n.º 173/ME/91, de 23 de outubro

Despacho Normativo n.º 38/92

Despacho n.º 22/SEEI/96

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 7 de julho

Despacho Conjunto n.º 891/99

Portaria n.º 611/93, de 29 de junho

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro

Despacho 10856/2005, de 13 de maio

Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006, de 21 de setembro

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho

Decreto-Lei n.º 176/2012, de 2 de agosto

Portaria n.º 275-A/2012

Portaria n.º 201-C/2015 de 10 de julho

Parecer n.º 3/99 do Conselho Nacional de Educação

Plano Intervenção do Diretor, 2014 (AEDMII)

Projeto Educativo, 2015/2018 (AEDMII)

Regulamento Interno, 2015/2018 (AEDMII)