

Práticas para uma escola inclusiva: o papel da liderança

Practices for an inclusive school: the role of leadership

Prácticas escolares inclusivas: el papel del liderazgo

Susana Oliveira Sá¹

Olga Raposo²

Resumo: O líder de topo de uma escola não agrupada ou de um agrupamento de escolas tem um papel preponderante na seleção das lideranças intermédias na Organização Escolar, e, em particular nas coordenações de educação especial. Assim, a questão de investigação que norteia o estudo é: qual a importância do papel do diretor de escola na promoção de práticas promotoras da educação inclusiva? O estudo é de natureza qualitativa recorrendo à entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados. A amostra é constituída por um Líder de topo (diretor de um agrupamento de escolas) um Coordenador de Educação Inclusiva e um Coordenador de Educação Especial, todos da região centro de Portugal. Os cuidados éticos foram tidos em conta e os principais resultados relativamente à escola inclusiva para os alunos, são: em que consiste; qual a vantagem da sua atuação; os constrangimentos encontrados. A principal conclusão é que um líder de topo, quando sensibilizado para o conceito de inclusão, é um elemento fulcral na adoção de práticas inclusivas e na preparação dos alunos pensando no seu futuro na sociedade.

Palavras-chave: *Escola Inclusiva. Lideranças. Práticas inclusivas.*

Abstract: *The top leader of a non-grouped school or a grouping of schools has a preponderant role in the selection of intermediate leaders in the School Organization, and in the coordination of special education. Thus, the research question that guides the study is: what is the importance of the role of the school director in promoting practices that promote inclusive education? The study is qualitative in nature, using semi-structured interviews as a data collection instrument. The sample consists of a top Leader (director of a group of schools), an Inclusive Education Coordinator and a Special Education Coordinator, all from the central region of Portugal. Ethical care was considered and the main results regarding the inclusive school for students are what does it consist of; what is the advantage of your performance; the constraints encountered. The main conclusion is that a top Leader, when sensitized to the concept of inclusion, is a key element in the adoption of inclusive practices and in the preparation of students thinking about their future in society.*

Keywords: *Inclusive Practices. Inclusive School. Leaderships*

Resumen: *El máximo dirigente de un centro no agrupado o de una agrupación de centros tiene un papel preponderante en la selección de los mandos intermedios en la Organización Escolar, y en particular en la coordinación de la educación especial. Así, la pregunta de investigación que orienta el estudio es: ¿cuál es la importancia del papel del director escolar en la promoción de prácticas que promuevan la educación inclusiva? El estudio es de naturaleza cualitativa, utilizando entrevistas semiestructuradas como instrumento de recolección de datos. La muestra está*

1 Doutora em Educação, Docente no Instituto de Estudos Superiores de Fafe (Portugal), Pesquisadora no Instituto de Estudos Europeus.

2 Mestre em Educação Especial, Professora no Agrupamento de Escolas da Sertã (Portugal).

compuesta por un Líder superior (director de un grupo de escuelas), un Coordinador de Educación Inclusiva y un Coordinador de Educación Especial, todos de la región central de Portugal. Se tuvo en cuenta la ética del cuidado y los principales resultados en cuanto a la escuela inclusiva para estudiantes son: en qué consiste; cuál es la ventaja de su desempeño; las limitaciones encontradas. La principal conclusión es que un Líder superior, cuando está sensibilizado con el concepto de inclusión, es un elemento clave en la adopción de prácticas inclusivas y en la preparación de los estudiantes pensando en su futuro en la sociedad.

Palabras clave: *Escuela Inclusiva. Liderazgos. Prácticas Inclusivas.*

1 INTRODUÇÃO

Com o Decreto-Lei n.º 75/2008 a gestão colegial, corporativa (vista como emanção da função docente) é substituída por uma gestão unipessoal, profissionalizada, centrada em técnicas de gestão empresarial (BARROSO, 2011). Perante este Decreto-Lei, Almeida (2011), refere que se inicia uma nova fase na gestão das escolas portuguesas: De professor alma mater das nossas escolas, o novo gestor da escola/agrupamento passa a ser um Diretor, com amplos poderes, eleito por um Conselho Geral, formado por representantes da comunidade local, do município, dos pais, dos alunos, do pessoal docente e não docente.

Relativamente à amplitude dos poderes do diretor, Almeida (2011) refere que o mesmo designa os coordenadores de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar; designa os coordenadores dos departamentos curriculares e os diretores de turma; seleciona e recruta o pessoal docente; designa os membros do conselho pedagógico; exonera o subdiretor e seus adjuntos, o coordenador de estabelecimento, os coordenadores de departamento, etc.; procede à avaliação de desempenho do pessoal não docente e à sua seleção, etc. Assim, perante a importância das funções que desempenha, podemos dizer que o diretor deverá ser um impulsionador da mudança e que determinará a forma como gerirá a instituição escolar. Pelo que, Passarudo et al. (2015), referindo Ainscow e Sandill (2010) menciona que numa escola cada vez mais multicultural, os líderes precisam de, através de mudanças nas práticas de gestão, responder à necessidade de criar escolas que sejam comunidades inclusivas onde cada membro se sinta valorizado e por isso o princípio da inclusão requer desafios para o pensamento dos participantes nas organizações e levanta questões no que diz respeito ao exercício da liderança, estabelecendo uma ligação entre práticas de liderança e desenvolvimento de comunidades escolares mais inclusivas.

O conceito de inclusão coloca sobretudo a ênfase nas mudanças dos sistemas, metodologias e práticas. Daí a necessidade de que todo o sistema se torne mais flexível, mais colaborativo e mais inclusivo, de forma a responder a todas as diferenças (PASSARUDO et al., 2015).

Freitas (2019), mencionando Ainscow e Ferreira (2003), Ferreira (2007), Rodrigues e Magalhães (2007) afirmam que, numa perspetiva inclusiva, todos os alunos, independentemente das suas características pessoais, psicológicas ou sociais devem frequentar as escolas/classes regulares e aí receber um atendimento de qualidade, adequado às suas necessidades, tornando-se mais equitativa e sendo o pilar de uma sociedade mais justa. O Decreto-Lei nº 54/2018

estabelece como 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 facilitadoras da sua plena inclusão social (DEC. LEI 54/2018).

Assim, está implícito que a escola tenha em consideração as características individuais de cada discente e dê respostas às suas necessidades, pressupondo-se, assim, que haja mudanças na escola, no papel dos docentes, nos agentes implicados no processo educativo, nas

práticas educativas, tudo em prol de uma aprendizagem para todos. Seguindo a mesma orientação, o Decreto-Lei 55/2018, preconiza a

Garantia de uma escola inclusiva, que promove a igualdade e a não discriminação, cuja diversidade, flexibilidade, inovação e personalização respondem à heterogeneidade dos alunos, eliminando obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens, assente numa abordagem multinível, que integra medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão.

Fazendo uma breve incursão pelo passado, o Warnock Report e a Declaração de Salamanca são documentos que foram decisivos para a definição do conceito de necessidades educativas especiais (NEE). Começámos com o Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, considerado um marco no início da construção de escolas inclusivas. Seguiu-se o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro que veio introduzir alterações na área da educação especial. Em 2016, com a finalidade de orientar a gestão do currículo no jardim-de-infância, foram publicadas as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar”. Entre 2016 e 2018 publicaram-se os documentos que constituem o quadro legal atual: a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC); o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO); as Aprendizagens Essenciais; o DL 54/2018 e o DL 55/2018.

Atualmente encontra-se em vigor o DL 54/2018 que tem por objetivo a escola ser um “local onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades” (COSTA, 2018, p.4, cit. in EUROPEAN AGENCY, 2018).

O DL 54/2018 define os princípios orientadores para a inclusão, considerando-a como um processo que responde à panóplia de necessidades de todos e cada um dos alunos (art. 1.º), identificando as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas e os recursos a mobilizar (art. 2.º), estando estas medidas organizadas de acordo com uma abordagem multinível.

Esse decreto apresenta cinco grandes al-

terações alinhadas com uma visão holística de inclusão e uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar (DGE, 2018): o afastamento da categorização dos alunos, nomeadamente na categoria das Necessidades Educativas Especiais (NEE); o afastamento do modelo da legislação especial para os alunos especiais; o estabelecimento de um continuum de respostas para todos os alunos; o foco nas respostas educativas; e a perspetiva da mobilização complementar, sempre pertinente, de recursos de segurança social, saúde, formação profissional ou de emprego. Além destas alterações, reconfigura o modelo de Unidade Especializada (integrando-o num modelo de Centro de Apoio à Aprendizagem), destaca a importância da participação de todos os agentes envolvidos no processo educativo (nomeadamente através da criação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e reforça a importância do papel dos pais/encarregados de educação no processo educativo (DGE, 2018).

Esse decreto considera fatores de natureza académica, comportamental, social, emocional e ambiental inscritos na multidimensionalidade do conceito de inclusão, ou seja, não se norteia pelas incapacidades, exclui categorizações e centra-se na dificuldade que os alunos demonstram em aceder ao currículo e em realizar aprendizagens significativas seja por motivos de incapacidade, socioeconómicos ou emocionais para que se melhore a inclusão e, conseqüentemente, a qualidade da educação ao longo da escolaridade obrigatória em Portugal (DECRETO-LEI 54/2018).

No entanto, temos a noção que para termos escolas inclusivas, os seus líderes terão que promover práticas inclusivas que potenciem o crescimento e desenvolvimento de todos os alunos. De acordo com Dorczak (2011) e Precey (2011), as lideranças têm, pois, um papel determinante na garantia da educação inclusiva.

2 REFERENCIAL

Durante muitos anos, a pessoa portadora de deficiência, foi posta de parte, afastada da

sociedade, tendo apenas direito a alguma assistência, como resposta às suas necessidades, pois “tinha direito a uma certa dignidade, pertencendo à sociedade o dever moral de o reconhecer e assumir.” (FERREIRA, 2007, p.18). Gradualmente, começaram a ser integradas e partilharam espaços com outras pessoas.

2.1 INCLUSÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De acordo com Sanches (2011), a partir dos anos sessenta, são escolarizadas no sistema regular, crianças diagnosticadas com deficiência sensorial, tentando desta forma acabar com a sua segregação. Chiote (2017), refere que com a elaboração do Warnock Report (1978), é sugerido o abandono do “paradigma médico da deficiência, passando-se para um paradigma educativo” (p.4) com o qual se esperava aumentar a inclusão e o sucesso escolar de todas as crianças (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007).

Com o Warnock Report, nasce a Educação Especial, desenvolvida através de critérios pedagógicos e não médicos como era anteriormente (SANCHES, 2011). Nesse relatório é referido “que todas as crianças têm o direito a uma vida social, familiar e escolar, sentindo-se parte integrante da sociedade, podendo vir a desempenhar uma função com ou sem apoio de outrem” (ROSA, 2010, p. 6).

Rosa (2010), menciona que as bases defendidas pelo Warnock Report para a integração de crianças com deficiência são a localização física (podendo as unidades especiais e as turmas especiais partilhar o mesmo local que as escolas regulares), a integração social (partilha de espaços comuns criando valores de amizade e respeito entre todos) e a integração funcional (as crianças com NEE partilham o mesmo espaço de aprendizagem com todos os seus pares a tempo parcial ou inteiro).

Em 1994, realizou-se em Salamanca, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, cujo objetivo principal era promover a educação para todos, propondo as mudanças políticas essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva, tornando as escolas capazes

de atender todas as crianças, principalmente as que têm necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994). Desta conferência surgiu a Declaração de Salamanca, onde se estabelece que as escolas terão de incluir “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p.6).

Segundo Dias (2013), é na escola inclusiva que todas as crianças devem aprender, independentemente das suas diferenças ou dificuldades, ajustando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, adequando as estratégias, os recursos e os currículos, de forma a promover uma educação de qualidade. Podemos afirmar que a Educação Inclusiva tem ocupado uma posição de destaque no âmbito dos direitos humanos, em vários países, estando consagrada em várias declarações e convenções internacionais, pelo que, em Portugal, surge o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, orientado pelos princípios da inclusão. Este decreto-lei introduz

mudanças ao nível dos destinatários dos apoios prestados ao nível da educação especial, alargando a sua aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular. Traz uma nova visão da responsabilidade atribuída aos encarregados de educação, afirmando como um direito e um dever a sua participação na vida escolar do seu educando (CHIOTE, 2017, p.6).

Esse decreto valoriza a educação, procurando melhorar a qualidade do ensino e a escola inclusiva. Posteriormente, seguiu-se uma alteração com o decreto-lei 21/2008, de 12 de maio, que pressupõe um “ambiente menos restritivo possível”, reforçando a ideia de escola inclusiva, utilizando a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) como instrumento de referência dos alunos. Perante as alterações propostas, o Ministério da Educação apresentou publicações alusivas à temática, destacando-se a “Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para

o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores”, dirigida a diretores, que dá nota do papel destes no processo de educação especial e, de forma mais genérica, na promoção da inclusão e de uma escola inclusiva.

Em seis de julho de 2018 é promulgado o Decreto-lei 54/2018, que revoga o anterior Decreto-Lei 3/2008 que regulamentava a Educação Especial, e vem concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (DECRETO-LEI 54/2018).

De acordo com Correia (2013), a escola enquanto espaço de construção e formação do conhecimento, é um local cujo objetivo principal, consiste em ensinar a todos, onde se fomenta a cidadania e uma cultura de escola que promove os direitos e a participação democrática. Deste modo, as lideranças desempenham um papel muito importante no processo de consolidação de práticas inclusivas.

Chiote (2017, p.8), menciona que “[...] a educação inclusiva tem como objetivo modificar as escolas de modo que se consiga trabalhar com todos os alunos, independentemente das suas características e, também, responder às suas necessidades (AINSCOW, 1995; IGEC, 2016)”.

Ferreira (2007), compilando diversas propostas de definição de inclusão, define-a como sendo a mudança do “tempo e espaço pedagógico” por forma a incluir todos os alunos, respeitando os princípios da educação pública obrigatória: “qualidade, eficiência, igualdade e equidade.” (p.59). Refere ainda garantir que todos os alunos, mesmo os alunos NEE, têm sucesso escolar numa turma do ensino regular, alterando o ambiente educativo de forma a se ajustar a todas as crianças. A inclusão é uma “[...] constelação de serviços para os alunos que precisam de ajudas diferentes para aprender.” (FERREIRA, 2007, p. 59). Devemos colocar de parte a ideia de tratar as deficiências ou os défices dos alunos, mas proporcionar-lhes suportes para que eles consigam superar as

suas dificuldades, pois garantir a inclusão e a educação inclusiva pressupõe um conjunto de condições essenciais. Chiote (2017), menciona que Ainscow (1995, p. 11) sugere seis conjunturas para uma mudança escolar de forma a uma efetiva política de inclusão:

- Liderança eficaz; - Envolvimento das equipas de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; - Planificação realizada colaborativamente; - Estratégias de coordenação; - Focalizar a atenção nos benefícios da investigação e da reflexão; - Valorização profissional de toda a equipa educativa.

Dorczak (2011), também “[...] refere a formação de professores, a mudança dos modelos de liderança, uma melhor avaliação e autoavaliação escolar, a abertura da escola à comunidade envolvente e o trabalho mais cooperativo entre todos como determinantes da escola inclusiva” (CHIOTE, 2017, p.9). Perante as conjunturas apresentadas, é de destacar a importância dos professores e das lideranças no processo de inclusão.

2.2 O PAPEL DAS LIDERANÇAS

Situamos a liderança na figura do líder como órgão máximo na gestão escolar, cuja missão de uma escola é a de munir todos os cidadãos com “competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país.” (DECRETO-LEI n.º 75/2008, de 22 de abril).

Cabe ao diretor a organização e gestão do currículo nacional, adaptando-o à realidade da sua escola, das atividades de enriquecimento curricular e de ocupação dos tempos livres, dos recursos financeiros e humanos e da contratação e avaliação do desempenho dos docentes (GODINHO, 2013). Tem responsabilidades nos instrumentos de gestão estratégica (Projeto Educativo, Projetos Curriculares de Escola/de Turma e o Plano Anual e Plurianual de Atividades), na inovação e melhoria do sistema educacional, promovendo um sistema

mais cooperativo e melhoria do processo educacional.

Deve proporcionar a todos os que trabalham na comunidade educativa algum estímulo para o seu aperfeiçoamento profissional, adotar atitudes e desenvolver competências orientadas para a educação inclusiva e para uma escola de todos e para todos.

Tendo como finalidade a construção de uma escola inclusiva, é importante “criar uma ponte entre a liderança e a sua equipa onde todos precisam de todos e onde todos são importantes para o crescimento individual e grupal” (FERREIRA et al., 2015).

Assim, com a finalidade de compreender o papel das lideranças na escola inclusiva e o desenvolvimento de atitudes e práticas inclusivas nas escolas, propomo-nos compreender o papel que as lideranças desempenham nas escolas.

Chiote (2017) refere que Ferreira e colaboradores (2015) apresentam o conceito de liderança como parte resultante das interações que se estabelecem entre os membros da organização, promovendo-se a partilha de tomada de decisões que promovam a melhoria dos processos educativos, numa visão de sucesso e equidade.

Segundo Godinho (2013) os líderes devem ter a capacidade de incentivar a aprendizagem, orientando a liderança para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano. O reconhecimento da liderança por toda a comunidade educativa passa pela implementação de um ambiente de confiança, rigor, transparência e incentivo à participação de todos (GODINHO, 2013).

De forma a percebermos de que forma atua uma liderança inclusiva, definimos, de acordo com alguns autores, o conceito de liderança.

Barata (2007), Favinha (2012) e Fialho e Carapeta (2016), referem de entre os diferentes tipos de liderança, os modelos mais comuns, os traços da personalidade, a perspetiva comportamentalista, a liderança situacional, a liderança transacional e a liderança transformacional.

Assim, de acordo com os traços de personalidade, a perspetiva da liderança está relacio-

nada com as aptidões inatas das qualidades, centrando-se naquilo que o líder é.

Na perspetiva comportamentalista, centra-se no desempenho do líder, destacando-se três estilos de liderança:

- Estilo autocrático – “o líder determina as tarefas, é autoritário, fixa as diretrizes, é dominador. A tomada de decisão depende diretamente dele que a produz, indicando também as fases de atuação, a subdivisão das tarefas e das atividades entre os componentes do grupo, não pedindo colaboração na tomada de decisões aos outros elementos. É uma liderança forte. Define políticas e fins, inventaria meios e prioridades, orienta-se pelas razões técnicas, normalmente em nome do progresso, da modernização e do bem-estar económico.” (Barata, 2007, p.69).

No Estilo democrático existe um processo democrático, as tomadas de decisão são de tipo participativo e desenvolvidas através da discussão em grupo. Todas as opiniões são tidas em conta aquando da tomada de decisão. Já no Estilo liberal o grupo tem total liberdade para decidir e definir as estratégias. O líder adota uma atitude de indiferença.

Na liderança situacional, parte-se do princípio de que não há qualquer estilo reconhecido. Atua-se de acordo com a situação, da forma como o líder determinar. De acordo com Barata (2007, p.70), consiste na “teoria contingencial da liderança, com três fatores importantes: o líder, o grupo, a situação. Esta última, sendo a mais importante, determina o estilo de liderança do líder”.

A liderança transacional pressupõe o princípio de estímulo mútuo, recompensa/castigo em função do cumprimento das tarefas atribuídas. De acordo com Fialho e Carapeta (2016, p. 70) “[...] envolve a atribuição de recompensas em troca da sua obediência”.

Na liderança transformacional, os seguidores sentem-se motivados pelos seus líderes. Despertam as consciências para que compreendam a importância e o valor de determinados resultados e o modo de os alcançar. Conseguem a superação dos próprios in-

teresses imediatos, em benefício da missão e/ou imagem da organização, elevando os níveis de confiança e ampliando as suas necessidades (BARATA, 2007), citando BASS, 1988, p.153).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a promoção de práticas inclusivas das lideranças escolares. Especificamente, pretende-se identificar a importância do papel do diretor de escolas na promoção de práticas promotoras de uma educação inclusiva, na perspectiva de um Subdiretor, de um Coordenador da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e de um Coordenador da Educação Especial de um determinado Agrupamento de Escolas, que se designará por AE. Desse modo, procura-se responder a um conjunto de questões de investigação: qual é o papel do diretor, na promoção de práticas promotoras de uma educação inclusiva? , tendo como subquestão: o que é a escola inclusiva?

3.2 JUSTIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO DA AMOSTRA

Com o pressuposto de responder às questões levantadas, adotou-se uma metodologia qualitativa, centrada nas percepções dos entrevistados, acerca das lideranças e do seu papel no processo de inclusão. Para efeitos de recolha de dados, recorreu-se ao método de entrevista, tendo os dados sido tratados através da técnica de análise de conteúdo.

A amostra para o presente estudo recaiu sobre as lideranças de topo e intermédias, consistindo num elemento da Direção, o Coor-

denador da EMAEI e o Coordenador da Educação Especial de um determinado AE.

3.3 INSTRUMENTO E METODOLOGIA

De acordo com Chiote (2017, p.22), o método da entrevista semiestruturada é um dos mais usados na investigação social, tratando-se de uma técnica de recolha de informação que permite ao investigador e ao interlocutor estabelecer uma interação humana maior e mais rica ao nível da informação e reflexão (QUIVY; CAMPENHOUDT, 1998), sendo um dos motivos que fundamentou a escolha desta técnica de recolha de dados.

Com recurso à entrevista, recolhemos uma maior quantidade de informação sobre o tema em estudo, sendo esta mais detalhada. Pois, como referem Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista permite ao entrevistado expressar as “[...] suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências” (p. 192), possibilitando uma maior veracidade e profundidade de informação (CHIOTE, 2017, p.23).

Elaborou-se o guião de entrevista, baseado em Chiote (2017, p.56), dividido em quatro partes: a primeira, corresponde a uma breve caracterização do respondente; a segunda, incidiu sobre a Escola Inclusiva, a terceira parte, centrou-se no Líder Inclusivo e a quarta sobre as Práticas Inclusivas.

A entrevista foi realizada com os elementos constituintes da amostra, a título pessoal, a fim de que fosse respondido, de forma estritamente voluntariosa. A elaboração da entrevista destinou-se à concretização problematizante da temática em curso. Referimos ainda que, da entrevista, não existe qualquer identificação dos respondentes.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS RESPONDENTES

Segue-se a caracterização dos participantes do estudo.

Quadro 1- Caracterização dos Respondentes.

Variável	Entrevistado 1 (E1)	Entrevistado 2 (E2)	Entrevistado 3 (E3)
Gênero	Feminino	Feminino	Feminino
Idade	49	44	48
Anos de docência	26	25	22
Anos de docência na instituição	18	7	4
Cargo Profissional	Subdiretora	Coordenadora da EMAEI	Coordenadora do Dep. de Educação Especial Avaliadora Interna (AI)
Tempo no cargo	1	1	4
Grupo Disciplinar	230 - Matemática e Ciências Naturais	910 – Educação Especial	910 - Educação Especial

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Observamos, através da análise da Quadro 1 que os participantes apresentam bastante experiência profissional, bem como cargos de elevada responsabilidade no AE.

4.2 ESCOLA INCLUSIVA

Foram definidas as categorias: em que consiste a inclusão; quais as vantagens e quais os

Quadro 2- Escola Inclusiva

Em que consiste?	Vantagens?	Constrangimentos?
Escola para todos os alunos;	Aumento da taxa de sucesso e diminuição do abandono escolar;	Docentes não atuarem em conformidade;
Mesmas oportunidades;	Desenvolvimento de capacidades;	Aprendizagens não fazerem sentido para estes alunos;
Ferramentas diferentes consoante especificidades;	Aprender em função das características de cada um;	Ausência de materiais, recursos e equipamentos;
Mesma formação integral para todos		Número elevado de alunos por turma;
		Falta de formação dos docentes

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A totalidade dos respondentes referiu que uma escola inclusiva é um espaço de acolhimento, direcionada para todos os alunos, possibilitando-lhes realizarem “[...] o seu percurso escolar lado a lado dentro da sala de aula” (E1),

proporcionando “[...] a todos os alunos as mesmas oportunidades, dando-lhes ferramentas diferentes consoante as suas especificidades” (E3), garantindo “[...] aos alunos com deficiência, perturbações globais do desenvolvimento

e altas capacidades a mesma possibilidade de formação integral dada aos outros alunos ditos “normais” (E2).

Os entrevistados apontam como vantagens da Escola inclusiva, um aumento nas taxas de sucesso e uma diminuição do abandono escolar (E1), que a partilha do mesmo lugar com outras crianças, cria um contacto escolar, fazendo com que estas crianças se sintam aceites e tenham outras capacidades desenvolvidas (E2). O terceiro entrevistado (E3), refere

que há o pressuposto de que todas as atividades/aprendizagens são significativas para os alunos, cabendo aos professores esta tarefa. A escola inclusiva é baseada nos pressupostos do DUA (desenho universal para a aprendizagem). Cada aluno tem o direito de aprender da forma que melhor se adequa às suas características, do mesmo modo que tem o dever de mostrar o que aprendeu da maneira como se sente mais à vontade.

Contudo, os entrevistados mencionam como entraves a uma escola inclusiva, “[...] alguns professores não terem a mesma visão de escola inclusiva ou a sua ação não ser nesse sentido” (E1), sendo que “[...] na prática, nem todas as aprendizagens fazem sentido para todos os alunos” e quando falamos de alunos com necessidades específicas, esta questão ainda se coloca mais. A questão é “[...] faz mais sentido um aluno com necessidades específicas estar na aula de Matemática a pintar triângulos ou quadrados (porque os colegas estão a dar conteúdos de geometria) ou ir a um supermercado e aprender a fazer compras, a trabalhar com dinheiro?” (E3) e “[...] a falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados aos alunos; o número elevado de alunos nas turmas; a falta de formação adequada de professores à diversidade dos alunos” (E2)

Quando questionados acerca da inclusão de alunos com Necessidades Específicas, numa turma do ensino regular, os respondentes referem “concordo com a inclusão de alunos com medidas adicionais e seletivas nas turmas” (E1), “a inclusão começou a ser vista de forma

mais natural” (E2). O terceiro respondente considera que

um aluno a permanecer na turma, salvo raras exceções, deverá fazê-lo sempre acompanhado e mediante uma articulação prévia entre o docente de educação especial e o professor da turma. Por outro lado, reitero, (...) os conteúdos que se abordam não são significativos para estes alunos, não há forma de contornar esta questão. O terceiro desfasamento entre o que é exigido à turma e aquilo que um aluno com dificuldades intelectuais consegue fazer é tão grande, que do meu ponto de vista não o estamos a incluir, estamos a “fazer de conta que incluimos.

A inclusão também é estar no intervalo com os colegas, ir à cantina com os colegas, jogar à bola... não é só estar sentado ao lado de um colega a “fazer de conta” que está a trabalhar os mesmos conteúdos” (E3).

Questionados se consideravam que a inclusão altera a prática pedagógica, um respondente, nega-o (E2), enquanto os outros, consideram que sim, pois um “[...] professor tem de fazer ensino diferenciado para poder incluir todos os alunos, para poder chegar a todos os alunos, para a escola ser verdadeiramente inclusiva” (E1) e o outro diz “Teoricamente sim. O DUA aponta caminhos completamente diferentes para o processo de ensinar e aprender. No entanto, em muitos casos, dentro da sala de aula, continua-se a ensinar e a aprender, da mesma maneira que há 20 anos” (E3).

Quanto à ideia de que a inclusão melhora as aprendizagens dos alunos, dois elementos concordam e um discorda: “A inclusão na Escola Pública é a escola ser para todos. Portanto, está diretamente relacionado com a aprendizagem dos alunos” (E1) e “Sim, a convivência com alunos ditos “normais” estimula e incentiva os alunos com dificuldades a não desistirem de realizar determinadas tarefas, pois querem fazer igual aos seus colegas de turma, enquanto a respondente três (E3), diz

Não. A inclusão não “mexe” com as aprendizagens dos alunos. Os alunos aprendem em todos os contextos, estar ou não ao lado

de um aluno com necessidades específicas é indiferente em termos de aprendizagem. Se falarmos de aceitação pelo outro, pelas diferenças, valores de solidariedade, responsabilidade, etc., aqui sim, considero que ter um aluno com dificuldade intelectual e desenvolvimental na turma, faz toda a diferença. Quanto aos alunos, aprendem ou não, se tiverem capacidades para isso, independentemente de estar incluído na turma ou noutro contexto qualquer.

Perante a questão, Que tipos de ações poderão ser desenvolvidas de modo a promover a inclusão de alunos com NE na sua escola?, as respondentes elencaram algumas, sendo elas:

os alunos com medidas adicionais e seletivas estão integrados nas turmas, desenvolvem as atividades no mesmo espaço da sua turma, têm apoios diretos por parte de professores de ensino especial e de professores de outras áreas, em sala de aula. Os alunos fazem exatamente o mesmo que os seus colegas, mas ao seu ritmo, com as adequações necessárias no processo de avaliação/aprendizagem (E1);

“Conhecer as necessidades de cada aluno e investir mais em meios tecnológicos, refere a (E2) e ainda “a inclusão destes alunos nas associações de estudantes, em projetos como o “Parlamento dos Jovens” ou no “Orçamento Participativo”, só para dar alguns exemplos” (E3).

Quadro 3- Inclusão

Nas turmas?	Alteração de práticas pedagógicas?	Melhoria das aprendizagens?	Promoção da Inclusão?
Concordo com a inclusão de alunos com medidas adicionais e seletivas nas turmas	Não;	“(…) está diretamente relacionado com a aprendizagem dos alunos”	desenvolvem as atividades no mesmo espaço da sua turma
vista de forma mais natural	“professor tem de fazer ensino diferenciado ...”	“Sim, a convivência com alunos ditos “normais” estimula e incentiva	apoios diretos por parte de professores de ensino especial e de professores de outras áreas, em sala de aula
acompanhado e mediante uma articulação prévia entre o docente de educação especial e o professor da turma.	“(…) continua-se a ensinar e a aprender, da mesma maneira que há 20 anos”	“Não. A inclusão não “mexe” com as aprendizagens dos alunos.”	Conhecer as necessidades de cada aluno e investir mais em meios tecnológicos
não é só estar sentado ao lado de um colega a “fazer de conta”	Não. A inclusão não “mexe” com as aprendizagens dos alunos		“a inclusão destes alunos nas associações de estudantes, em projetos”

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Perante as respostas apresentadas, verificamos que, em alguns casos, têm respostas contrárias, pois, a nosso ver, os entrevistados encaram e vivenciam as situações de forma diferente.

4.3 LÍDER INCLUSIVO

Nesta parte, Líder Inclusivo, quisemos compreender as perceções dos entrevistados acerca do papel do diretor na promoção de uma escola inclusiva e das características que o mesmo deverá ter para favorecer a inclusão.

Quadro 4- Percepção dos entrevistados acerca do papel do diretor

Inclusão?	De que modo?	Líder Inclusivo?	Práticas?
“...um ensino para todos, sem deixar alunos para trás”	“Coordenando as medidas aplicadas (...) com os técnicos da ed. especial e alocando horas de crédito a professores de várias áreas disciplinares para apoio a estes alunos”	“promove a inclusão na sua organização”	“os alunos (...)estão integrados nas turmas,”
“todas as crianças e jovens têm lugar para aprender e adquirir conhecimento para desenvolver-se enquanto pessoa”	“fazendo trabalho de parcerias com o Cri, as Cerci os gabinetes terapêuticos.”	“garantir que todas as pessoas sejam tratadas com a mesma equidade, deve ser uma escuta ativa e ter um feedback construtivo”	“têm apoios diretos por parte de professores de ensino especial e de professores de outras áreas, em sala de aula.”
“que todos os alunos se sintam bem na escola”	“afetação de professores de outras áreas, (...), para acompanhar os alunos à turma, afetação de técnicos (...) e afetação de assistentes operacionais”.	“no Projeto Educativo de Escola tem pressuposto os objetivos da escola inclusiva”	“Os alunos fazem exatamente o mesmo que os seus colegas, mas ao seu ritmo, com as adequações necessárias no processo de avaliação/aprendizagem”
		“sabe escutar, dá feedback construtivo, comunica eficazmente, cria empatia, trabalha em equipa”	“gestão de recursos humanos”
		“Comunicação, empatia, humildade, compaixão e trabalho em equipa”	“confiança nas estruturas intermédias com a distribuição horária dos professores de educação especial e na priorização dos apoios”
		“Saber ouvir os vários intervenientes no processo destes alunos (técnicos, professores, assistentes operacionais), bem como ter um papel conciliador entre pais e os outros elementos”	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Questionados sobre o que era a inclusão, na perspetiva do diretor, responderam “fazer um ensino para todos, sem deixar alunos para trás” (E1); é onde todas as crianças e jovens têm lugar para aprender e adquirir conhecimento para desenvolver-se enquanto pessoa e ainda que todos os alunos tenham uma resposta educativa num meio agradável que lhes proporcione o desenvolvimento das suas

capacidades” (E2) e “que todos os alunos se sintam bem na escola”(E3).

Sobre a questão “De que modo a direção promove a inclusão?” obte-se as seguintes respostas: “coordenando as medidas aplicadas a cada aluno com medidas universais, seletivas e adicionais com os técnicos da educação especial e alocando horas de crédito a professores de várias áreas disciplinares para apoio a estes

alunos” (E1), “fazendo trabalho de parcerias com o Cri, as Cerci os gabinetes terapêuticos. De forma que os alunos que frequentam a escola tenham a possibilidade de terem terapias nos CAA, para terem um desenvolvimento melhor no seu dia a dia” (E2), por meio da “afetação de professores de outras áreas, que não da Educação Especial, para acompanhar os alunos à turma, afetação de técnicos para trabalhar com os alunos e afetação de assistentes operacionais para que os alunos possam vivenciar as mesmas atividades que os seus colegas: comer na cantina, ir ao bar, ir às aulas de educação física” (E3).

Consideram um líder inclusivo aquele que “promove a inclusão na sua organização” (E1), “aquele que procura garantir que todas as pessoas sejam tratadas com a mesma equidade, deve ser uma escuta ativa e ter um feedback construtivo” (E2) e “é alguém que no Projeto Educativo de Escola tem pressuposto os objetivos da escola inclusiva” (E3), referindo como características do Líder Inclusivo, “sabe escutar, dá feedback construtivo, comunica eficazmente, cria empatia, trabalha em equipa (E1)”, “Comunicação, empatia, humildade, compaixão e trabalho em equipa (E2)” e “Saber ouvir os vários intervenientes no processo destes alunos (técnicos, professores, assistentes operacionais), bem como ter um papel conciliador entre pais e os outros elementos”(E3).

Quanto às práticas inclusivas desenvolvidas por parte das lideranças, os respondentes destacam que “os alunos com medidas adicionais e seletivas estão integrados nas turmas, desenvolvem as atividades no mesmo espaço da sua

turma, têm apoios diretos por parte de professores de ensino especial e de professores de outras áreas, em sala de aula. Os alunos fazem exatamente o mesmo que os seus colegas, mas ao seu ritmo, com as adequações necessárias no processo de avaliação/aprendizagem” (E1), a gestão de recursos humanos (E2) e a “confiança nas estruturas intermédias com a distribuição horária dos professores de educação especial e na priorização dos apoios” (E3).

Os respondentes são unânimes em considerar importante o papel da direção, em específico do diretor, no processo de inclusão, pois referem “sim, uma vez que é o líder principal, o que move tudo na sua organização” (E1), Sim (E2) “Sim, pois é sempre o diretor que tem de assumir todas as opções tomadas pelas diversas estruturas do agrupamento”(E3), destacando a intervenção de cada: “como subdiretora, trabalho em equipa com o diretor, com a EMAIE, com os professores do grupo 910, com os diretores de turma e com os coordenadores das equipas educativas”(E1), “A minha intervenção é trabalho direto com os alunos, professores, pais, terapeutas e equipa multidisciplinar” (E2), “A direção ouve os diferentes intervenientes no processo inclusivo, apoiando as opções tomadas pelas estruturas intermédias do agrupamento.” (E3).

4.4 PRÁTICAS INCLUSIVAS

Na quarta parte da nossa entrevista indagámos sobre a forma como a escola se organiza para responder às necessidades de todos os alunos, tendo os respondentes referido o que, resumidamente a tabela apresenta.

Quadro 5-Práticas inclusivas

Como?	Com que meios?
“os alunos estão integrados nas turmas”;	“(...) apoios diretos por parte de professores de ensino especial e de professores de outras áreas, em sala de aula”;
“através da metodologia de trabalho de projeto envolvendo os saberes das várias disciplinas e de trabalho autónomo orientado”;	“Os alunos são acompanhados por um tutor curricular que os ajuda na gestão dos planos de trabalho”.
“trabalho colaborativo entre os alunos”	“todas as salas têm as mesas dispostas em grupo”
“ diferentes instrumentos de recolha de dados para o professor dar feedback aos alunos sobre as suas aprendizagens de forma a que este as melhore e as faça com maior qualidade”.	“os CAA onde os alunos com problemáticas mais “severas” estão um maior número de horas”;
“A Escola tem imensas dificuldades para responder a todos os alunos com necessidades”.	
“Criação de turmas com número reduzido de alunos”;	
“Distribuição dos alunos com necessidades específicas pelas diferentes turmas do seu ano”;	
“Reuniões semanais da EMAEI, onde são analisados os alunos referenciados.”	
“Colaboração entre a EMAEI e coordenadora do CAA”.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Constatamos que há um esforço e cuidado em atender às necessidades dos alunos, apesar dos constrangimentos organizacionais que existem na escola, de forma a potenciar as suas capacidades, como o referem as respostas dos entrevistados:

Todos os alunos trabalham, (...), através da metodologia de trabalho de projeto envolvendo os saberes das várias disciplinas e de trabalho autónomo orientado, cujo instrumento principal de trabalho é o plano de trabalho. Assim são respeitados ritmos diferentes de aprendizagem. Os ambientes de aprendizagem das salas de aula propiciam o trabalho colaborativo entre os alunos, uma vez que todas as salas têm as mesas dispostas em grupo. Os alunos são acompanhados por um tutor curricular que os ajuda na gestão dos pla-

nos de trabalho. São utilizados diferentes instrumentos de recolha de dados para o professor dar feedback aos alunos sobre as suas aprendizagens de forma que este as melhore e as faça com maior qualidade (E1); A Escola tem imensas dificuldades para responder a todos os alunos com necessidades. Por mais que a escola tente implementar estratégias para não deixar os alunos a “descoberto” torna-se difícil fazê-lo neste momento.” (E2).

E, ainda, na perspetiva da Coordenadora da Educação Especial (E3), “Criando turmas com número reduzido de alunos (máximo 20 alunos por turma); Distribuição dos alunos com NEE pelas diferentes turmas do seu ano; Reuniões semanais da EMAEI, onde são analisados os alunos referenciados, Colaboração entre a EMAEI e coordenadora do CAA.

Na sequência da pergunta anterior, questionámos os entrevistados, se consideram que a escola possui os meios necessários para implementar a Escola Inclusiva, tendo a Subdiretora e a Coordenadora da EMAIE referido que sim, enquanto a Coordenadora da Educação Especial menciona que “faltam recursos humanos no âmbito das terapias, nomeadamente, terapia da fala, (...) e um docente de educação especial para dar apoio aos alunos da educação pré-escolar” (E3). Os outros respondentes consideram que “a escola tem os CAA onde os alunos com problemáticas mais “severas” estão um maior número de horas, mas há determinados momentos do dia em que vão às turmas acompanhados pelo docente de educação especial de forma a interagir com os outros colegas e de forma a ser integrado na turma. Todos os alunos convivem/trabalham diariamente com colegas com NEE (E1, E2).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do trabalho que damos como concluído, ficamos com a convicção que o diretor, enquanto líder sensibilizado para o conceito da inclusão, é um elemento fulcral na adoção de práticas inclusivas e na preparação dos alunos para o seu futuro.

Parece-nos que os participantes do estudo têm bem definido o conceito de escola inclusiva, destacam as características necessárias de um líder que se quer inclusivo, bem como da sua importância enquanto diretor. Referem como dificuldades a falta de materiais, recursos e equipamentos adaptados aos alunos, o número elevado de discentes nas turmas, a falta de formação adequada de professores à diversidade dos alunos e ainda haver docentes que não têm uma visão de escola inclusiva. A dificuldade referida no âmbito da formação de professores, representa uma grande barreira a uma inclusão eficaz, sendo importante incutir uma mudança de mentalidades a bem da inclusão e do sucesso de todos os alunos.

Consideramos que o diretor deste Agrupamento de Escolas tem uma postura positiva na construção de uma escola inclusiva, sendo im-

portante valorizar o trabalho colaborativo de todos os elementos da comunidade educativa, bem como consciencializar todos os docentes para a temática da inclusão.

Como limitação deste trabalho, consideramos o reduzido número de participantes, implicando que não se possam generalizar os resultados, pelo que sugerimos alargar este estudo a um maior número de intervenientes de outros Agrupamentos Escolares e comparar os resultados.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M.; SANDILL, A. Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 4, p. 401-416, 2010.

ALMEIDA, A., J. Autonomia e gestão das escolas públicas. **Revista Iberoamericana de Educación**. v.3, 55, p. 1-9, 2011.

AVERY, G. C. **Understanding leadership**. London: Sage Publications, 2004.

BARATA, M. M. S. C. **Gestão e Administração escolar: do Modelo Liceal à Atualidade**. (Dissertação de Mestrado), Universidade Portuguesa Infante D. Henrique, Porto, Portugal, 2007.

BARROSO, J., AFONSO, N. **Políticas educativas – mobilização de conhecimento e modos de regulação**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.

CHIOTE, A. **Práticas Inclusivas num contexto de liderança: perceções de Diretores, Coordenadores e Professores de Agrupamentos de Escolas**. Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação do Porto. Porto, 2017.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

- DORCZAK, R. **School organisational culture and inclusive educational leadership**. *Contemporary Management Quarterly*, v. 2, p. 45-55, 2011.
- FAVINHA, S. M. S. **Lideranças escolares: os diretores e a abertura à mudança e inovação** (estudo de caso). (Dissertação de Mestrado), Universidade do Algarve, Algarve, Portugal., 2012.
- FERREIRA, M. S. **Educação regular, educação especial: Uma história de separação**. Porto: Edições Afrontamento, 2007.
- FIALHO, I.; CARAPETA, L. (2016). Liderança e resultados escolares: que relações?. In: BARREIRA, BIDARRA, REBELO. (Orgs.). **Estudos sobre avaliação externa de escolas, Coleção Educação e Formação**, n. 10, Porto: Porto Editora, p. 129-156.
- FREITAS, S. **O contexto atual da Educação Inclusiva nas escolas - percepção dos professores**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo Motor. Fafe: Instituto de Estudos Superiores de Fafe, 2019.
- GODINHO, J. **O papel do gestor escolar** (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.
- MAÇÃES, M. **Liderança, Motivação e Comunicação**. Biblioteca do Gestor, v. 5. Conjuntura Atual, 2020.
- PASSARUDO, J.; CARVALHO, L.; PANAÇAS, M. Educação inclusiva e liderança: o papel do diretor de agrupamento de escolas. Aprender. **Revista da Escola Superior de Educação Instituto Politécnico de Portalegre**. v. 36, p. 130-145, 2015.
- PORTUGAL. **Decreto Lei nº 319/91 de 23 de Agosto**. Diário da República nº193/91 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.
- PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril**. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.
- PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho**. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.
- PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho**. Diário da República. Ministério da Educação. Lisboa.
- PRECEY, R. Inclusive leadership for inclusive educations. The utopia worth working towards. **Contemporary Management Quarterly**, v. 2, p. 35-44, 2011.
- ROSA, F. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no 2º ciclo do ensino básico: A perspetiva dos seus pares**. Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa, 2010.
- SANCHES, I. **Em busca de indicadores de educação inclusiva: A “voz” dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófona, 2011.
- SOUSA, A. **Investigação em Educação**. Lisboa: Livros Horizonte, 2005.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento de ação**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, 7-10 de junho, 1994.
- WARNOCK, H. M. et al. **Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people**. London: Her Majesty’s Stationery Office, 1978.

Recebido em 07 de outubro de 2022
Aceito em 02 de novembro de 2022