

ALEXANDRA ISABEL DA SILVA SANTANA CAEIRO

**PRÁTICAS DE LIDERANÇA
PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Orientadora: Ana Paula Silva

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2013

ALEXANDRA ISABEL DA SILVA SANTANA CAEIRO

**PRÁTICAS DE LIDERANÇA
PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA**

Trabalho de Projeto apresentado para a
obtenção do Grau de Mestre em Ciências da
Educação, área de especialização de
Administração Escolar, conferido pela Escola
Superior de Educação Almeida Garrett

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT

Lisboa

2013

EPÍGRAFE

Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint-Exupéry

DEDICATÓRIA

À memória da minha mãe, construtora da minha essência...

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Doutora Ana Paula Silva, pelo tempo, paciência e incentivo, em todas as fases de realização deste trabalho.

Aos professores Maria Lopes e Carlos Sant’Ovaia, pelo seu entusiasmo, dinamismo e dedicação que permitiu a interiorização dos conteúdos e o meu enriquecimento pessoal e profissional.

Às minhas companheiras de estrada e “rotunda”, pela amizade, apoio e incentivo, que tornou o caminho mais fácil de percorrer.

Aos meus colegas e amigos da direção do agrupamento, pelas experiências proporcionadas, conversas e momentos de descontração.

À minha família e todos aqueles e especialmente alguns, pelo companheirismo, afeto, partilha, apoio e presença amiga.

Ao meu marido pelo incentivo e paciência ao longo deste processo.

Aos meus queridos filhos, que vieram dar um novo significado à minha vida e que de algum modo sentiram a minha ausência, mas que de forma carinhosa sempre me abraçaram.

Para todos, a minha gratidão...

RESUMO

Pensar numa escola de todos e para todos é pensar e reconhecer a heterogeneidade dos alunos que a frequentam e responder a cada um deles segundo as suas necessidades. Assim, uma liderança forte é absolutamente vital para o desenvolvimento de ofertas educativas orientadas para a diversidade, incentivando todos os intervenientes a construir uma cultura de colaboração e reflexão.

A escolha do problema a ser investigado, tendo como pergunta de partida, **que práticas de liderança levar a cabo num projeto educativo para uma escola efetivamente inclusiva**, surgiu da reflexão autobiográfica, das atuais funções da investigadora, enquanto elemento da Direção de uma escola, e da caracterização do agrupamento de escolas ao qual pertence.

Com base na revisão de literatura, procurou-se clarificar e definir conceitos, aprofundar conhecimentos, de forma a reconhecer o que já foi feito, através de uma reflexão sobre o desenvolvimento do agrupamento em estudo, e propor ações/práticas de liderança a melhorar ou outras ainda não realizadas, com o objetivo que o mesmo seja efetivamente inclusivo.

Palavras-chave: escola inclusiva, cultura de escola, liderança

ABSTRACT

To think about a school for everyone is to think and recognise students' heterogeneity and find answers for each and every need of each one of them. Therefore, a strong leadership is absolutely vital for the development of school offers that are directed for diversity, encouraging everyone involved to build a collaborative and reflexive school culture.

The choice of the problem to be investigated and the answer to the question **what leadership practices should be carried out in an educational project for truly inclusive school**, was based in a self-biographical reflection, in the current experience of the investigator as one of the members of a school board and the characterization of the group of schools to which belongs.

This study is based in literature revision and tries to clarify and define concepts, deepen some knowledge in order to recognize what has already been done through the reflection on the development of the group of schools that are being studied and to suggest new leadership actions / practices to be improved or even new ones bearing in mind that all of them should be inclusive.

Keywords: inclusive school, school culture, leadership

ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	American Psychological Association
ASE	Ação Social Escolar
CERCIMA	Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado do Montijo e Alcochete
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CPCJ	Comissão e Proteção de Crianças e Jovens
CRI	Centro de Recursos para a Inclusão
Cont.	Continuação
DL	Decreto-Lei
Ed.	Edição
Eds.	Editores
EPEI	Educação Pré-Escolar Itinerante
ESEAG	Escola Superior de Educação Almeida Garrett
ESEIMU	Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich
IEFP	Instituto de Emprego e Formação Profissional
IPI	Intervenção Precoce na Infância
J.I	Jardim de infância
Nº	Número
NEE	Necessidades Educativas Especiais
Org.	Organização
p.	página
pp.	páginas
SNIPi	Serviço Nacional de Intervenção Precoce para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization)
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UCI	Unidade de Cuidados para a Infância

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	4
REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA	4
1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL	5
1.1. Introdução	5
1.2. Percursos e Memórias	5
1.3. Filosofia Educativa	9
1.4. Desenvolvimento profissional	9
1.5. Um percurso com várias vertentes:	11
1.5.1. Um jardim de infância da rede pública	11
1.5.2. Educação Pré-Escolar Itinerante	12
1.5.3. Serviço Nacional de Intervenção Precoce para a Infância (SNIPI)	15
1.6. Desde 2009 até aos dias de hoje... ..	17
Consciente de uma formação permanente e inacabada	17
2. SITUAÇÃO PROBLEMA	20
2.1. Identificação e definição do problema	20
2.2. Justificação da escolha.....	21
3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO	23
3.1. Questão de partida	23
3.2. Subquestões	24
3.3. Objetivo geral	24
3.4. Objetivos específicos	25

PARTE II	26
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	26
1. ESCOLA INCLUSIVA.....	27
1.1. Evolução da escola inclusiva com suporte legislativo.....	27
1.2. Princípios e pressupostos da escola inclusiva	30
1.3. Qualidade e equidade na escola inclusiva.....	34
1.4. Caminhos para a escola inclusiva	36
2. CULTURA DE ESCOLA	38
2.1. Definição de cultura.....	38
2.2. Cultura como valores partilhados	40
2.3. Cultura organizacional – características e funções	40
2.4. Escola - Uma organização aprendente, inteligente e reflexiva	41
2.5. Cultura de escola	44
3. LIDERANÇA.....	48
3.1. Conceito de liderança	48
3.2. O que é ser líder?	49
3.3. Liderança e Gestão: relação ou dicotomia?.....	55
3.4. Teorias e estilos de liderança.....	57
3.4.1. Liderança Carismática	59
3.4.2. Liderança Transacional	60
3.4.3. Liderança transformacional	61
3.5. Liderança (s) em contexto escolar:	63
PARTE III.....	67
PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA	67
1. METODOLOGIA	68
1.1. Caracterização do contexto.....	71

PRÁTICAS DE LIDERANÇA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

1.1.1.	Localização geográfica, ambiente socioeconómico e cultural	71
1.1.2.	Recursos físicos e humanos	71
1.1.3.	População escolar	72
1.1.4.	Ofertas educativas	72
1.2.	Avaliação diagnóstica	73
1.3.	Plano de resolução	92
1.3.1.	Áreas, objetivos específicos, ações/práticas a desenvolver, intervenientes, calendarização e avaliação	92
SÍNTESE REFLEXIVA		103
FONTES DE CONSULTA		106
1.	Bibliográficas	106
2.	Eletrónicas	112
3.	Legislação	113
APÊNDICE I		i
Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização-Escola Inclusiva.....		ii
APÊNDICE II		vii
Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização-Cultura de Escola...viii		
APÊNDICE III		xiv
Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização-Liderança.....		xiv

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Temas, categorias e subcategorias da análise documental do enquadramento teórico ...	69
Quadro 2: Escola Inclusiva	75
Quadro 3: Cultura	78
Quadro 4: Cultura organizacional	79
Quadro 5: Cultura de escola	82
Quadro 6: Líder	84
Quadro 7: Liderança	86
Quadro 8 : Organização e gestão escolar	90
Quadro 9 - Área de Intervenção – 1. Atitudes e valores inclusivos	93
Quadro 10 - Área de Intervenção – 2. Cultura organizacional do agrupamento	95
Quadro 11 - Área de Intervenção – 3. Liderança em contexto escolar	98
Quadro 12 - Área de Intervenção – 4. Organização e gestão escolar	100

INTRODUÇÃO

“ A escola é o lugar onde deveríamos aprender a ser nós próprios e a respeitar todos os outros. Estar na escola, viver a escola deverá ser o caminho para chegar a conhecer, a amar e a desenvolver a nossa pessoa e, ao mesmo tempo, a ter em conta que há outras que merecem o nosso respeito, a nossa ajuda e o nosso afeto.” (Guerra, 2003, p.198)

Sendo um espaço de mudança e inovação, podemos aferir que o espaço escola deveria ser um lugar verdadeiramente democrático, participativo onde permanecesse o diálogo, na defesa da ética, dos direitos humanos, da diversidade cultural, da equidade e da inclusão. Uma escola cada vez mais integradora das diferenças e impulsionadora de processos coletivos e individuais, uma escola efetivamente inclusiva. Esta decorre do direito à educação de qualidade de todos os alunos, não se trata de uma opção científica ou de um conjunto de procedimentos de natureza técnica ou pedagógica. Como tal, e sabendo que cada escola é um espaço com práticas e contextos diferentes, urge identificarmos **as práticas de liderança a levar a cabo num projeto educativo para uma escola efetivamente inclusiva.** Estando cada vez mais a liderança, a ser compreendida como uma qualidade emergente de um grupo ou de redes de indivíduos que interagem numa organização, esta deixa de ser “ responsabilidade de uma só pessoa, para passar a ser entendido como um processo social que se amplia a um conjunto de indivíduos, através de uma série de tarefas que se realizam de forma coletiva” (Bolívar, 2012, p.73), representando-se como uma qualidade do grupo ou comunidade. Para tal, a escola necessita de encontrar estratégias e percursos apropriados de modo a todos atingirem o conhecimento que têm direito, independentemente da sua situação de partida, ou seja, das suas competências, saberes, valores, contexto social e económico, entre outros.

Tendo em vista a responder à questão de partida, - **que práticas de liderança levar a cabo num projeto educativo para uma escola efetivamente inclusiva?** – num contexto de um agrupamento de escolas em particular, formularam-se três subquestões, cujo objetivo é orientar o tipo de investigação e a revisão de literatura a desenvolver:

- Que formas e tipos de liderança contribuem para a promoção de práticas inclusivas?
- Que práticas de liderança se traduzem em formas de organização do ensino que promovam uma verdadeira comunidade de aprendizagem?
- Que práticas de liderança de topo e intermédia influenciam e desenvolvem uma cultura de escola?

Após a formulação das subquestões, e tendo presente a questão principal que norteia o nosso trabalho, surge o objetivo geral deste estudo:

- Indicar práticas de liderança que promovam a escola inclusiva.

E os objetivos específicos:

- Caracterizar formas e estilos de liderança que promovam práticas inclusivas;
- Identificar um conjunto de práticas organizativas do ensino que promovam uma verdadeira comunidade de aprendizagem;
- Identificar singularidades nas práticas de liderança que promovam e reforcem a cultura de escola;

Este trabalho de projeto é constituído por três partes, a primeira é constituída pela autorreflexão biográfica e identificação do problema, a segunda pelo enquadramento teórico e a terceira e última parte proposta de resolução do problema.

No que concerne à primeira parte, são abordados alguns aspetos e experiências vividas quer individual quer coletivamente e que de alguma forma contribuíram e foram significativas para a formação pessoal e profissional da investigadora. Citando Tardif (2002), “Aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de quem se recorda. Ao fazer suas escolhas profissionais, estão negociando formas identitárias, que articulam saberes provenientes das experiências pessoais e profissionais” (p.56). Destaca-se ainda nesta primeira parte a ligação entre momentos vividos, a escolha e a identificação do problema a investigar. As questões e objetivos emergem, após a justificação da escolha do tema/problema, no sentido de encontrar, na fundamentação teórica e nos documentos orientadores do agrupamento de escolas, resposta para a questão inicial.

A segunda parte é constituída pelo enquadramento teórico que está dividido em três temas, escola inclusiva, cultura de escola e liderança. Estes têm como objetivo clarificar e definir conceitos, aprofundar conhecimentos e fundamentar através de alguns autores objetivos e estratégias, tendo em vista a resposta para o problema identificado.

A terceira e última parte consta da análise categorial da revisão de literatura, de acordo com o método defendido por Bardin (2009), que permitiu organizar a informação pertinente para o estudo em si. Após terem sido encontradas as categorias e as subcategorias, procedeu-se a uma análise do agrupamento em estudo através dos seus documentos orientadores, nomeadamente o Plano de Intervenção do Diretor, o Projeto

Educativo e do Relatório da Inspeção Geral de Educação (2012), resultante da Avaliação Externa do Agrupamento. A abordagem ao tema surge com a necessidade de encontrar uma resposta para que o agrupamento seja efetivamente inclusivo, através da melhoria das suas práticas de liderança. Com vista a esta melhoria, elaborou-se uma proposta de um plano estratégico, que integra um conjunto de práticas a desenvolver, bem como os seus objetivos, por forma a responder à questão inicial. A escolha de um plano estratégico surge pela necessidade de capacitar o agrupamento de estratégias precisas de modo a alcançar, manter e avaliar as suas práticas. Trata-se como refere (Bolívar, 2012) “de saber responder aos novos desafios, incorporando nos processos de decisão, os intervenientes, grupos e indivíduos envolvidos” (p.47).

Para elaboração deste trabalho, citações e referências bibliográficas, foram seguidas as normas da Instituição, de acordo com o guião de trabalho final de Mestrados em Ciências da Educação para o Trabalho de Projeto, em vigor na Escola Superior de Educação Almeida Garrett (ESEAG), aprovado em Conselho Técnico-Científico de 15 de fevereiro de 2012 e as Normas APA¹. E na sua escrita foi seguido o Novo Acordo Ortográfico.

¹ Normas editadas pela American Psychological Association (APA).

PARTE I

REFLEXÃO AUTOBIOGRÁFICA E IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA

“Rememorar é uma oportunidade para o autoconhecimento. A memória busca no fundo de nós o que está lá, ajudando-nos a construir um conhecimento sobre nós mesmos, e também sobre o mundo que nos rodeia”.

(Freitas, 1998, p. 143)

1. DESCRIÇÃO REFLEXIVA DO PERCURSO PROFISSIONAL

1.1. Introdução

Ao iniciar a minha autobiografia, vejo-me a remexer nas minhas memórias, umas que me aconchegam e outras que me fazem emergir sentimentos e factos que até aqui pareciam esquecidos. Há medida que me interrogo por onde começar, ando às voltas e dou comigo a trazer ao de cima recordações de momentos passados uns em meio escolar e outros de pessoas cujas marcas ainda hoje residem em mim. Tanto uns como outros contribuíram certamente quer para a minha formação pessoal quer profissional. Reiterando o pensamento de Moita (1992) a "identidade pessoal e a identidade profissional constroem-se em interação e pela grande variedade de relações que se estabelecem." (p.138)

1.2. Percursos e Memórias

"os relatos autobiográficos, evidentemente, não são escritos somente para «transmitir memória». . . eles são o lugar onde se elabora, se reproduz e se transforma uma identidade" (Lejeune, citado em Pereira, 2000, p. 121)

Os meus primeiros passos foram dados em contexto de creche onde comigo outras crianças o fizeram sempre debaixo do olhar atento dos adultos que tomavam conta de nós. Posso dizer que aqui começou toda uma jornada de partilha de saberes e espaços de aprendizagem, a par e passo com os meus pais, irmão e família mais próxima.

A partir dos três de idade, passei a frequentar o jardim de infância e posteriormente o 1º ciclo numa Academia de Artes. Naquela época, anos 70, a Academia era considerada um espaço inovador onde se privilegiava além dos saberes académicos, como a Língua Portuguesa, Matemática e o Meio Físico, era contemplado o ensino da música, o teatro, a expressão dramática/corporal e a expressão plástica. Já neste tempo a liderança da Academia tinha como base o pensamento de Guerra (2003):

"A diversidade é um repto, sendo vista como uma exigência e uma riqueza incalculável. Equivocamo-nos quando a vemos como um defeito, uma condenação e um motivo de empobrecimento para todos. Se conseguirmos que cada [aluno] se

sinta o melhor da sua escola, o melhor de si próprio na escola, teremos avançado uma grande distância no caminho da melhoria.” (p.150)

Foram tempos de efetiva descoberta do meu próprio ser e de descobrir o outro, onde era permitido errar, expor e criar. Para que muitas destas ações fossem criadas, muito contribuiu a ação dos professores, que através do respeito, segurança, disponibilidade para nos ouvir e transmitir algo sempre com o objetivo de nos ensinar mas acima de tudo de nos dar ferramentas para continuar o caminho iniciado. “É necessário que o professor assumasse como sujeito da produção do saber e saiba que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção.” (Freire, 1996, p. 2)

Após término do 1º ciclo fui matriculada numa escola pública na qual prossegui os meus estudos até ao 12º ano, não perdendo a referência da Academia onde continuei a frequentar o conservatório de guitarra clássica. Nessa altura a transição do ensino privado para o ensino público trouxe-me alguns problemas de adaptação, não só a nível das estratégias utilizadas como a nível de organização da sala de aula. Passo a expor, alguns exemplos das diferenças existentes, entre a Academia (escola privada) e a escola pública:

Enquanto na Academia:

- As aulas eram dinamizadas por temas de investigação onde o aluno tinha que pesquisar, debater e depois apresentar em grupo ou individualmente o trabalho realizado;
- As salas estavam organizadas em “U” ou com mesas espalhadas pela sala para que se sentassem quatro alunos na mesma mesa. O material estava à disposição e acessível para todos;
- O número de alunos por turma variava entre quinze e dezassete e o professor era alguém que transmitia segurança, estava disponível para nos ouvir e despertava o desejo de saber;

Na escola pública:

- Existia um professor que ministrava a matéria posicionado em cima de um estrado como alguém inatingível e detentor de todo o saber;
- As salas estavam organizadas com mesas individuais, dispostas em fila e viradas sempre para o quadro;
- O número de alunos por turma variava entre os vinte e cinco e trinta alunos. Cada um levava diariamente para as salas de aula os seus livros, cadernos e material, onde não era permitido trocar ideias ou debater assuntos.

Para Freire (2002) esta educação:

“ (...) conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado (...) os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixarem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta forma, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.” (p.58)

Hoje sei, que a passagem por dois modelos de ensino diferentes, o particular e o público, o rigor e a disciplina do meu pai, a compreensão, ternura e disponibilidade de minha mãe, contribuíram para a minha formação, não só em termos pessoais mas em termos profissionais. Como confirmam os estudos de Goodson (1992) a influência quer positiva quer negativa dos modelos que surgem ao longo da vida do ser humano contribuem de forma efetiva para a identidade pessoal e formação profissional.

Segundo Gouveia (1993), o processo de identificação é fundamental para se falar em identidade, “a identificação é um processo em que se toma um outro como modelo implica necessariamente a formação do Ideal do Ego, e também do Superego, enquanto instâncias que internalizam normalizações e regulações culturais.” (p.100). Assim poder-se-á dizer que fui construindo a minha identidade através de como me reconheço e como sou reconhecida pelos outros num processo dinâmico e em permanente construção. Referindo Dubar (1997) a “identidade social não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições.” (p.105)

Em 1989, com a conclusão do 12º ano chegou o ensino superior.

- O que seguir? As dúvidas persistiam entre o Curso de Educadora de Infância e a Escola Superior de Música. A música dava-me segurança, pelos conhecimentos adquiridos e pela experiência já tida como professora, com a qual aprendi muito. Não só, através dos saberes que alguns alunos já eram detentores bem como através da partilha de conhecimentos existente entre mim e os outros professores. Reiterando a afirmação de Nóvoa (1997) “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.” (p. 26).

E foi, pela música ocupar em mim um espaço de paixão, de sonoridades e de expressão de sentimentos, e querer utilizá-la no meu dia a dia quer a nível pessoal quer a

nível profissional, sem a obrigatoriedade diária de dar aulas de música, que a escolha recaiu no curso de educação de infância. Hoje sei, que esta escolha deveu-se não só ao gostar de crianças mas sim ao modelo e às práticas pedagógicas de jardim de infância e de primeiro ciclo que tinha vivido. Citando Freire (1996) “Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (p. 25)

Considerando que a minha história de vida passa pela família e sendo esta também um espaço de formação como a escola, passei por momentos de alegria, de tristeza e profunda dor. Estes sentimentos foram vividos ao longo dos três anos que frequentei a Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (ESEIMU). Com a doença e o falecimento da minha mãe, vivi num confronto permanente de ideias e de emoções, lutando diariamente para dar um sentido e uma expressão à vida.

Veio o estágio, e com ele a luta pela motivação e convicção do percurso que estava a fazer era o mais acertado. Não pensava no futuro, vivia cada dia com objetivo de pôr em prática todas as competências e saberes que tinha adquirido até então. Foi um período e um percurso essencialmente reflexivo, porque era constantemente confrontada pela minha orientadora sobre o que tinha aprendido durante o processo, ou seja, de como esse conhecimento profissional era construído a partir da prática e da reflexão sobre a experiência. Reconheço que me formei numa escola onde lecionavam professores excelentes, que estavam no centro do processo educativo, que aumentavam e apoiavam as aprendizagens dos seus alunos. Um local onde era reconhecida pelo meu nome, e não como mais uma aluna, o que para mim era gratificante. A escola não era apenas uma escola, mas um lugar ao qual eu pertencia. Para Moita (1992) o processo de formação pode ser visto como “(...) a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.” (p.115)

Parafraseando Bubb e Early (2010) um professor que tem a capacidade de aceitar e dar e que permita que nos vejamos como somos vistos pelos outros, de uma forma construtiva é fundamental para o sucesso de uma cultura de escola centrada nas aprendizagens. É uma escola que mantém um corpo de profissionais coletivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação praticada. Tem no seu projeto educativo linhas orientadoras bem definidas onde se espelha, a diversidade cultural e social, sendo capaz de integrar a unidade e o pluralismo, reconhecendo as diferenças, fazendo com que estas sejam origem de inovação e enriquecimentos recíprocos. Evidencio também o órgão de gestão pela abertura ao diálogo, à informação e à atenção concedida às

peessoas e iniciativas, já referido por Vicente (2004) como condição para criar escolas, suscetíveis de evoluir e onde é bom estudar, ensinar e trabalhar.

“ Uma forte e esclarecida liderança permite e promove o envolvimento e participação crítica de toda a comunidade no desenvolvimento do projeto educativo da escola. Os líderes inovam, centram-se nas pessoas, inspiram confiança, desafiam o poder, têm visão a longo prazo, implicam as pessoas, integram informação. Assim o líder tem como funções: revitalizar a organização, criar novas visões, mobilizar o compromisso com as novas visões e definir a necessidade da mudança.” (Vicente, 2004, p. 143)

1.3. Filosofia Educativa

Só a partir de uma reflexão sobre o meu projeto pessoal, é possível situar o meu projeto profissional - o ser [Educadora] - numa relação dialética entre a teoria e a prática; teoria porque se pensa, porque se planeia; prática porque se vive, interagindo. É nesta relação dialética entre o pensar e o agir que se desenvolve a minha relação pedagógica, numa reciprocidade interativa com base na diferença. (Tinoco, Fialho, Miranda, 1987).

1.4. Desenvolvimento profissional

Iniciei em 1991 a minha carreira profissional como educadora de infância, numa instituição particular de solidariedade social onde permaneci sete anos. Lembro-me como se fosse hoje, o entusiasmo, a alegria, as expectativas e alguma insegurança dominaram-me desde a primeira hora. Como as diretrizes do presidente era mostrar trabalho para o exterior muitas vezes com poucos recursos materiais e humanos, levava-me por vezes a ser transmissiva e didática, indo contra tudo aquilo que aprendi no curso. O facto de trabalharmos oito horas diárias e muitas vezes mais, para além da nossa hora de saída, entendia que mostrava desrespeito pelo meu profissionalismo e função. Refletindo sobre este período inicial posso afirmar que passei pela primeira fase que o Huberman (1992) denominou por fase da “sobrevivência” aquando da sua referenciada investigação sobre o desenvolvimento profissional dos professores. Esta fase de “sobrevivência”, que durou cerca de três anos, surgiu por não concordar com os objetivos do líder em relação às estruturas e cultura da instituição bem como da perspetiva que o próprio tinha em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Aí situei-me na fase da descoberta, porque sempre tentei criar condições para uma construção articulada do saber o que implicava que as diferentes áreas

a contemplar não fossem vistas como compartimentos estanques, mas abordadas de forma globalizante e integrada num processo interativo através da experimentação, discussão e reflexão sobre as experiências quotidianas o que resultou para as crianças numa aprendizagem significativa. O jardim de infância ao assumir-se como um espaço excecional para o crescimento e aprendizagem das crianças, é um lugar onde se estrutura e regista o saber (Ministério da Educação, 1998). Creio poder dizer que as atividades desenvolvidas implicaram inteiramente o pensamento das crianças na procura de conhecimentos, compreensão e capacidades (Katz, 1997).

Nos quatro anos seguintes passei pela fase a que Huberman chamou de “estabilização”. Continuei a procurar dar resposta a todas as crianças através duma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo. Nesta perspetiva segundo Santos (2005) devemos assumirmo-nos “ (...) como mediadores do conhecimento, orientadores das aprendizagens e ainda facilitadores do desenvolvimento das competências relacionais e pessoais.” (p.10)

Acumulei ao meu exercício de funções várias responsabilidades que passaram desde a coordenação de creche, campos de férias, programa de rádio e formadora de auxiliares de ação educativa para creche e jardim-de-infância. Independentemente das lideranças assumi a minha identidade profissional - ser profissional de educação era o meu projeto de vida saindo este mais reforçado quando fui mãe pela primeira vez. Em 1997 fui convidada para assumir o cargo de diretora pedagógica adjunta o que me levou a questionar se estaria preparada para enfrentar o novo desafio. Questões surgiram, entre as quais qual o meu novo papel e de que forma podia contribuir para melhorar as práticas, inovar e diferenciar? Ficou evidente para mim que tinha necessidade de formação o que me levou a frequentar e a concluir a licenciatura em gestão pedagógica e administrativa. Reiterando as palavras de Freire (1996) “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão critica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (p.36). Posso afirmar que foram dois anos de aprendizagem muito ricos onde o saber a experiência e as práticas diversificadas de cada um no seu dia a dia contribuiu para um maior enriquecimento quer pessoal quer profissional. Transportar todos esses conhecimentos para a prática, foi uma missão muito difícil. Existiam muitas diferenças entre a organização e as linhas orientadoras de um presidente de uma instituição particular de solidariedade social e de uma escola pública. E assim voltei à fase da “sobrevivência”! Surgiram momentos de fracassos e de

angústia por querer implementar outros tipos de práticas como por exemplo a prática de uma liderança distribuída, da responsabilidade partilhada, do trabalho colaborativo com os parceiros e o meio ambiente externo, “cultivar” a aprendizagem através da melhoria da qualidade das mesmas e estas não serem aceites, não por não serem fundamentadas mas porque não havia lugar para um aprofundamento destas questões. Só o presidente tinha poder, éramos confrontados diariamente com uma liderança unipessoal, autoritária e diretiva. Perante esta realidade comecei a não me sentir realizada e cada dia que passava questionava a minha prática. Perante este contexto, a baixa remuneração e apesar de trabalhar perto de casa, concorri aos jardins de infância da rede pública para Portugal Continental e Ilhas. Quando saíram as colocações, qual foi o meu espanto ao verificar que tinha sido colocada numa escola em Rabo de Peixe na ilha de S. Miguel, Açores. Durante os primeiros dias não conseguia definir o que sentia. Alegria? Tristeza? Se por um lado ser colocada num jardim de infância da rede pública era o que mais desejava, por outro lado, ir para tão longe de casa não estava nos meus planos. Os dias foram passando e com eles a certeza de que os benefícios em aceitar a colocação, apesar de ir para tão longe, iriam contribuir para um crescimento quer pessoal quer profissional. Como tal, aceitei a colocação comprei os bilhetes de avião e fui exercer, as minhas funções docentes e de mãe, durante um ano letivo.

1.5. Um percurso com várias vertentes:

1.5.1. Um jardim de infância da rede pública

Lembro-me como se fosse hoje, a minha imagem refletida nos vidros do aeroporto com um filho de dois anos e meio pela mão a perguntar-me:

- E agora mamã? Para onde vamos?

Neste novo contexto que inicialmente foi conturbado pela adaptação a um novo lugar a uma nova casa, a uma escola pública e sua legislação, às características peculiares das famílias e meio envolvente, à resistência de aceitação por parte dos encarregados de educação e de algumas colegas da ilha de uma educadora proveniente de Portugal Continental, contribuiu para que a minha postura fosse de aprendizagem e crescimento. Sem conhecer ninguém, tudo era visto como novos desafios, desafios esses que eram constantes e que me colocavam à prova sempre que surgiam. Na escola estes iam desde a

parte organizacional à pedagógica, onde era exigido a participação e dinamização de atividades diversificadas algumas já constantes do plano anual de atividades do agrupamento. Foram atividades que exigiram muitas horas de planeamento e avaliações sempre com o objetivo de contribuir para o aumento e melhoria das competências das crianças, a nível do comportamento, aprendizagens e atitudes que facilitam a transição para o 1.º Ciclo. Penso ainda, poder dizer que envolveram plenamente o pensamento das crianças na procura de conhecimentos, compreensão e capacidades. Esta aprendizagem refletiu-se, ao longo do ano letivo, num processo interativo através da experimentação, discussão e reflexão sobre as experiências quotidianas, o que resultou para as crianças numa aprendizagem significativa. Como na minha sala tinha duas crianças com necessidades educativas especiais houve a necessidade da readequação de alguns espaços e materiais, reajustando as atividades e o tempo para que ambas estivessem inseridas e desenvolvessem as suas atividades, complementando-as com o trabalho dos técnicos e docente de educação especial.

Outro objetivo constante e permanente era fomentar o contributo dos pais para o trabalho educativo/curricular, colaborando com os seus saberes e competências, como um meio, não só, de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem, mas também, dar mais qualidade ao contexto educativo. Aqui fui confrontada com situações de negação e de ausência de valorização ao papel da escola. As mães levavam os filhos à escola para obterem o rendimento mínimo, cada família tinha uma média de treze filhos e nenhum prosseguia estudos. Viviam em casas dadas pela autarquia e muitos em situações de miséria e maus-tratos quer físicos quer psicológicos. Em toda a ilha de S. Miguel lecionar na escola desta comunidade era sem dúvida um papel desafiador e muitas vezes ingrato, onde a maioria dos docentes só permaneciam durante um ano letivo. Contextualizando e reiterando as palavras de Giddens (2001), é perante o confronto de determinadas situações a que o educador é sujeito nas quais tem que fazer opções e escolhas, tornando-as em alguns momentos como decisivos e marcantes que existe mudança e com ela dar “nova forma ao projeto reflexivo da identidade.” (p.37)

1.5.2. Educação Pré-Escolar Itinerante

O ano letivo chegou ao fim e com ele a vinda para o Continente com uma proposta de destacamento para a Educação Pré-Escolar Itinerante (EPEI), num Agrupamento do Conselho de Palmela.

Esta resposta educativa foi criada pela Câmara Municipal de Palmela, com o objetivo de abranger crianças que residiam em zonas rurais de difícil acesso e de população dispersa, as quais não tinham qualquer possibilidade de frequentar um jardim de infância da rede pública em qualquer um dos dois concelhos acima referenciados.

Para aceitar o destacamento para EPEI era condição obrigatória ter carro próprio, pois só assim me poderia deslocar de uma localidade para a outra. Quando existia só uma criança numa determinada população, a resposta era considerada como uma visita domiciliária, quando existia mais do que uma criança na mesma população a resposta era dada em hall(s) de entrada e/ou em salas devolutas do 1.º ciclo do ensino básico, sedes de associações recreativas ou em espaços comunitários, onde as crianças eram transportadas pelas suas famílias, vizinhos ou amigos. O meu horário era de 25 horas semanais, mas não estava dividido de 2ª a 6ª feira das 9h às 15h como o das colegas do jardim de infância público. Dependia muito da disponibilidade dos pais no caso dos domicílios e do local ou espaços encontrados para responder às necessidades detetadas.

Assim, com esta modalidade tão específica de educação, eram esperadas da minha parte competências reais, sobre as quais pude refletir de forma permanente, no sentido de ir questionando, reorganizando e reformulando a minha ação, para poder adotar uma intervenção com maior qualidade educativa promovendo a igualdade de oportunidades para que o direito que estas crianças têm à educação seja uma realidade. “Contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições sócio-culturais no acesso ao sistema escolar.” (Decreto Lei nº 542/79, artº1, alínea b), Estatuto dos Jardins de Infância).

Diariamente transportava comigo duas caixas com materiais. Uma continha jogos, livros, brinquedos, puzzles, fantoches, entre outros. A outra, todo o tipo de materiais de desgaste como folhas, lápis, canetas e tintas. Este material, principalmente o de desgaste, era comprado pelo agrupamento com uma verba que a Câmara dava mensalmente. Como o material educativo não nos era dado em grande quantidade, requisitava com frequência à biblioteca do Poceirão ou da Marateca mais algum por forma a corresponder às necessidades das crianças. Só assim conseguia minimizar a escassez dos mesmos e deixar algum material nos domicílios como empréstimo de uma semana para a outra por forma a colmatar as necessidades existentes. Citando Gonçalves (2004):

“A polivalência dos objetos e a manipulação dos mesmos que a criança faz, favorecem as condições necessárias para a génese dos processos perceptivo-motrízes com grande precocidade, de tal forma que o domínio do espaço e dos materiais, a sua conquista motriz depressa são objetivos atingidos. Trata-se de elementos positivos que incidem sobre a maturidade biológica e neurológica da

criança do meio rural e que têm de ser tidos em conta no programa de Educação de Infância Itinerante.” (p. 67)

Perante as dificuldades que fui encontrando senti a necessidade de saber mais o que me fez inscrever e concluir a pós graduação e especialização em educação especial.

Segundo Roldão (2000) esta nova visão do professor pressupõe, naturalmente uma formação inicial e continuada centrada na qualificação do desempenho docente, exigindo uma postura profissional de constante atualização e construção do conhecimento. Ou seja, uma formação profissional que envolva o professor, que o capacite para a inovação e investigação no âmbito da atividade letiva, apetrechando-o, assim, de atitudes críticas e atuantes importantes para o seu desenvolvimento e eficácia no ensino.

“A formação contínua é a garantia da permanente e necessária atualização de todos quantos intervêm na área da educação. A sua falta impede que as escolas possam encontrar as respostas adequadas à evolução que a sociedade espera delas. (...) Se a formação inicial se reporta a níveis de ensino superior, também a formação contínua terá que lhe corresponder, uma e outra assente no conhecimento da realidade a que se destinam os seus utentes.” (Sousa, 2000, p.319)

Veio novamente a fase de “estabilização”. O facto de estar mais perto de casa, e de ter a possibilidade de continuar com o destacamento contribuiu para que me sentisse com mais segurança e estabilidade, não só em termos profissionais mas em termos pessoais. Estes foram sem dúvida motivos importantes para ser mãe pela segunda vez e continuar a investir no meu percurso profissional.

Assumi uma equipa de projetos com o objetivo de articular e desenvolver atividades que fossem comuns entre a EPEI e os jardins de infância e escolas de 1º ciclo, sediadas nos dois concelhos. Fui eleita em reunião de Departamento para representar o pré-escolar na Assembleia Constituinte, (fase de pré organização do agrupamento), situação para a qual não me sentia muito à vontade por não exercer funções num jardim de infância mas sim na EPEI, onde as práticas educativas e as realidades eram bem diferentes. Esta representação levou-me a fazer algumas visitas aos jardins de infância, bem como conversar com as colegas sobre situações facilitadoras e/ou constrangedora, dificuldades sentidas e sugestões entre outros aspetos que considerassem importantes para partilhar na Assembleia.

Durante os dois últimos anos, dos sete que me encontrei a exercer funções na EPEI, fui convidada pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) para ser formadora nos Cursos de Formação/Emprego para Auxiliares de Creche, J.I e Atividades de Tempos

Livres e Amas Familiares. No momento do convite, fiquei sem palavras e ao mesmo tempo grata pelo reconhecimento que tinham do meu trabalho. Apesar da insistência não consegui de imediato aceitar a proposta. Fazer parte da formação de alguém, era e é sem dúvida um grande desafio. Não eram os conhecimentos teóricos/práticos que me preocupavam, pois esses estavam adquiridos, era sim, como é que eu ia despertar o interesse em aprender naquele grupo de pessoas. Por outro lado, o facto de falar pouco e ter alguma dificuldade em falar para grandes grupos, grupos esses com características e saberes muito particulares, também contribuiu para que amadurecesse a ideia e a resposta a dar por mais alguns dias. Abracei então o desafio, e procurei assumir com profissionalismo, dedicação, respeito e dinamismo as funções que me tinham sido conferidas. Inicialmente não foi fácil, mas com o contínuo investimento e vontade de fazer nascer nas formandas o desejo de aprender, contribui não só para obterem conhecimentos, mas também para identificar situações e saberem decidir sobre as mesmas. Como nos diz Day (2001) “Os adultos aprendem quando lhes são proporcionadas oportunidades regulares, com base nas experiências vividas. Aprendem fazendo e beneficiam com as situações que combinam a ação e a reflexão.” (p.160). Registo que no final a avaliação foi bastante positiva quer da minha parte quer dos formandos.

Em 2006 fui convidada para integrar a equipa de Intervenção Precoce na Infância (IPI) de Montijo e Alcochete, sediada num Agrupamento de Escolas, destacamento que aceitei, quer pelo desafio a diferentes práticas quer pelo desejo de trabalhar com crianças com necessidades educativas especiais (NEE).

1.5.3. Serviço Nacional de Intervenção Precoce para a Infância (SNIPI)

A Equipa de Intervenção Precoce estava ao Abrigo do Despacho Conjunto 891/99, tendo como primeiro objetivo apoiar famílias cujas crianças apresentem condição de deficiência ou risco de atraso de desenvolvimento, com idades entre 0 e 6 anos. Com a entrada em vigor do Decreto-lei 281/2009, é criado o SNIPI, que para além de prever os acordos com o Ministério da Educação, Segurança Social e da Saúde, refere também quais as competências específicas de cada um. É de salientar que no Decreto-lei também é referido que é de priorizar a criação de agrupamentos de escola de referência no âmbito da IPI, conforme Decreto-Lei nº 3/2008 de 07 de janeiro. Como tal o Agrupamento de Escolas passou a ser considerado desde 2009, Agrupamento de referência dos concelhos do Montijo e Alcochete.

Quando entrei para a equipa em setembro de 2006, esta era constituída por uma pediatra, enfermeira e terapeuta da fala em representação do ministério da saúde. Uma assistente social e uma técnica superior de educação e reabilitação destacadas a cem por cento pelo ministério da segurança social e uma psicóloga clínica e duas docentes com especialização em educação especial destacadas também a cem por cento pelo ministério da educação. Dado a falta de espaço no Agrupamento a sede da equipa era na Cooperativa de Educação e Reabilitação do Cidadão Inadaptado do Montijo e Alcochete (Cercima). Esta distribuição ainda hoje se mantém, exceto o número de docentes ter passado de dois para três, dado o aumento do número de crianças em intervenção.

Considero que este foi um dos maiores desafios profissionais que até então tinha abraçado. Quer pela diversidade de saberes dos técnicos, quer pela constante procura de formação e informação e quer pela especificidade dos apoios prestados que passavam desde o contexto de creche e jardim de infância, integrados em estabelecimentos privados e/ou da segurança social. As fragilidades maiores surgiram em contexto domiciliário, onde tinha um papel interventivo não só com a criança mas junto da família. Apesar de pesquisar, estudar, ler e partilhar ideias sobre as diferentes problemáticas com que me fui confrontando com outros técnicos da área da saúde e colegas, sentia que não podia dar as respostas que as famílias desejavam ouvir em relação ao futuro dos seus filhos. Esta foi talvez a minha maior angústia saber que por muito que incentivasse os pais a serem agentes pró-ativos no desenvolvimento dos seus filhos que com o tempo alguns iam desistindo de lutar. Para os envolver e reforçar o seu papel preponderante na vida dos seus filhos, organizei reuniões de estudo de caso, encontros de pais e acompanhei as crianças e as famílias a consultas médicas de especialidade e de desenvolvimento.

De dia para dia fui percebendo como era importante esta resposta educativa, apesar de o conselho executivo não se envolver na dinâmica e no trabalho das docentes e delegar, não na coordenadora da educação especial mas na psicóloga da equipa, as competências subjacentes à coordenação. A existência de alguma indefinição em relação aos documentos orientadores da Intervenção Precoce e às diferenças existentes na legislação em vigor quer da Intervenção Precoce quer da Educação Especial, contribuiu para que da minha parte surgisse alguma insegurança na elaboração dos documentos a utilizar. O facto de pertencer e ser convocada para as reuniões do Departamento de Educação Especial trazia-me alguma angústia porque sentia que não fazia parte daquele grupo, as minhas dúvidas e conquistas eram em minoria, e os assuntos tratados em reunião eram direccionados para os colegas que davam apoio aos alunos do agrupamento. Apesar das dificuldades sentidas

tenho que destacar e realçar o profissionalismo, o saber e a boa vontade da coordenadora de departamento não só na tentativa de dinamizar e diferenciar os temas das reuniões, mas também o esforço para que nos sentíssemos integradas, mostrando sempre a sua disponibilidade em ajudar e partilhar os seus conhecimentos. Não posso deixar de realçar que um dos motivos principais de hoje pertencer ao quadro da educação especial e não ao do pré-escolar a muito devo à “minha” coordenadora. Com ela aprendi muito do que sei e o muito que havia e há a fazer por estas crianças/alunos, que apresentam as mais diversas fragilidades e que frequentam o agrupamento.

Foi este acreditar e a vontade de contribuir para uma melhoria significativa das aprendizagens e um bem-estar na vida de todos as crianças/alunos, que, juntamente com o querer e o apoio de um membro do conselho executivo, em 2009, me fez aceitar e assumir o cargo que desempenho atualmente de adjunta do diretor.

1.6. Desde 2009 até aos dias de hoje...

Consciente de uma formação permanente e inacabada

Tendo em conta a minha formação académica/complementar e a experiência profissional, houve por parte do Diretor uma atribuição de funções mais específicas a cada elemento da direção.

Assim na qualidade de adjunta do diretor, foi-me atribuída um conjunto de funções que tenho desenvolvido, ao longo destes quatro anos, visando alcançar os objetivos e metas traçados no Projeto Educativo e no Plano de Ação do Diretor. Para cada objetivo foram desenvolvidas algumas medidas, estratégias, atividades e ações implementadas ou dinamizadas com o intuito de proporcionar as melhores condições a toda comunidade escolar/educativa.

Para o Serviço Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPI) - Colocação de docentes; reuniões com a equipa do SNIPI e parceiros da comunidade; reuniões com encarregados de educação; sinalizações e encaminhamentos de crianças para a equipa do SNIPI e processos de transição para o Pré-escolar e 1.º ciclo.

Para a Educação Pré-escolar e Componente Sócio educativa - Colocação das crianças nos jardins de infância e Componente de Apoio à Família; reuniões periódicas com a coordenadora e docentes do departamento do Pré-escolar para elaboração de documentos avaliativos e pedagógicos; organização de ações de formação, como por

exemplo a “A construção de Portfólios Educação Pré-escolar” e “Estimulação da Linguagem na Educação de Infância”, a fim de promover a melhoria da intervenção pedagógica; entre outros.

Na Educação Especial e Unidades de Multideficiência do 1.º, 2.º/3.º ciclo - Criação e membro da Equipa Multidisciplinar, para tomada de decisão da elegibilidade dos alunos para o Decreto-Lei 3/2008; organização de formações, palestras e sensibilizações sobre a problemática “Dislexia: sinais de alerta”, “Trissomia 21”, “Comunicação e Linguagem”, “A avaliação segundo a Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF); reuniões periódicas com a coordenadora e docentes do departamento de Educação Especial para elaboração e avaliação de documentos pedagógicos, elaboração e atualização de listas de caracterização dos alunos, marcação de consultas e articulação com o Centro de Saúde, Pedopsiquiatria do Barreiro, Psicologia na Unidade de Cuidados para a Infância (UCI) do Afonsoeiro e Terapia da Fala na UCI na Moita.

No Centro de Recursos para a Inclusão (CRI) – Elaboração e avaliação do Plano de Ação entre o Agrupamento e o CRI; elaboração de parcerias com o Picadeiro da Atalaia, Piscina Municipal e Cercima; articulação com os vários técnicos intervenientes nos apoios prestados às crianças/alunos com NEE.

Como Professora interlocutora do Agrupamento com a Comissão e Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) de Montijo – Elaboração de relatórios de alunos, sinalizações de alunos, presença nas reuniões de acordo e promoção de proteção de menores e jovens em risco; responsável pela articulação entre os professores do agrupamento e a respetiva CPCJ.

Como responsável pela articulação e presença nas reuniões com os serviços hospitalares, tribunal e instituições de acolhimento; Represento a direção do Agrupamento em reuniões promovidas pela tutela ou outras instituições da sociedade e identidades. Para além do meu desempenho e funções que me foram atribuídas, dou ainda cinco horas semanais de apoio a alunos com currículo específico individual.

Inicialmente o assumir este cargo foi um processo que exigiu muito de mim, não só a nível pessoal mas também profissional. Deixar o trabalho direto com as crianças e famílias e passar a estar muitas horas do dia numa sala com os outros quatro elementos da direção na sede do agrupamento, estar presente em reuniões internas e externas, ir com frequência às escolas de primeiro ciclo com jardins de infância que integram o agrupamento, requereu da minha parte uma nova adaptação e o assumir de novas responsabilidades.

De um momento para outro passei a ser confrontada como alguém que tinha que ter as respostas para tudo e ser detentora de saberes tão variados que me levou a questionar e a refletir se este era o meu lugar. Sentia-me questionada e posta à prova a todo o momento, num lugar que não era permitido errar. “ Nós, profissionais do ensino, temos que nos questionar permanentemente sobre a natureza do trabalho que realizamos;” (Guerra, 2003, p.157). Com o passar do tempo comecei a perceber que esse não era o caminho, não tinha aceite este desafio para sozinha tentar encontrar as respostas e as soluções adequadas aos problemas. Mas sim incentivar e coordenar iniciativas e projetos onde todos participassem, contribuíssem, pensassem e decidissem, num espaço formativo de excelência que também é seu, independentemente do cargo e das funções atribuídas. Acredito que se pretendermos que as pessoas que trabalham na escola se sintam bem e integradas, para que tenham impacto na melhoria das aprendizagens dos alunos, devemos fomentar a liderança partilhada onde todos os elementos se desenvolvam continuamente, independentemente do papel que desempenham, assente na confiança, cooperação e saber de todos. Reiterando as palavras de Guerra (2003) quem lidera:

“ (...) tem que ser o primeiro entre iguais, um coordenador da atividade e criador de um bom clima e de relações positiva. Inspirador de projetos e acalentador de iniciativas. Não é quem tudo faz, não é o único a pensar e o que se responsabiliza por todos os outros.(...) Não é quem sabe tudo mas que ajuda os outros a saber.” (p.43)

Foi este acreditar que é possível encontrar respostas a novos desafios, inovar, diferenciar, aprender e aprofundar conhecimentos, partilhar experiências e caminhos e pensar numa escola de todos para todos que me levou a frequentar o mestrado em ciências da educação na especialidade de administração escolar.

Esta etapa que terminará com a conclusão deste trabalho permitiu refletir, questionar e fundamentar os diferentes contextos e cada uma das minhas ações. Acima de tudo, foi ser capaz de refletir sobre processos, entre o ponto de partida e o ponto de chegada, da análise de situações vividas e da nossa ação educativa. Trata-se pois, de uma reflexão que pressupõe a interiorização do que foi vivido, da análise da minha própria ação, à luz de novos saberes e propostas, e a projeção das mesmas no meu projeto de vida. Por outras palavras, é o interpretar para melhorar, para experimentar, para voltar atrás e se necessário recomeçar.

Acredito que futuramente, com este investimento na formação contínua, a reflexão proporcionada e o investimento diário pautado no saber ouvir, respeitar o outro, motivar e

incentivar ao aprofundamento de práticas de melhoria, terei a possibilidade de concretizar tarefas e melhorar significativamente a minha prestação profissional. Reiterando as palavras de Nóvoa (2003):

“ a preocupação com a pessoa do professor é central na reflexão educacional e pedagógica. Sabemos que a formação depende do trabalho de cada um. Sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação.” (p.14)

2. SITUAÇÃO PROBLEMA

2.1. Identificação e definição do problema

“As escolas são estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das 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)

A escola pública assume um papel fundamental como meio de formação humana, cívica e veículo de aprendizagens. Tem por missão promover as aprendizagens de qualidade nos alunos, de forma a contribuírem para o seu desenvolvimento, formação e cultura, habilitando-os para uma integração harmoniosa e responsável numa sociedade da complexidade e da globalização. Segundo Bolívar (2012) “a escola tem como dever ético proporcionar a toda a população escolar, de forma equitativa e inclusiva, o direito a uma educação de qualidade, que desenvolva todas as suas potencialidades” (p.40). Deverá proporcionar aos alunos todas as condições pedagógicas, didáticas e instrumentais para que os mesmos adquiram as competências que os irão tornar no mundo do trabalho, no mundo académico e no mundo social em geral, participantes empreendedores e capazes de construir os seus percursos de vida, tendo em consideração o bem comum.

Para cumprir a sua missão, a escola projeta-se como um espaço de referência no quadro de uma formação de qualidade, assente na diversidade dos percursos formativos em interação com as expectativas das crianças e jovens e de acordo com as necessidades do meio onde se insere, assumindo como objetivo melhorar o desempenho, primando pelo rigor, pela qualidade, pela participação e pela reflexão. Pensar numa escola de todos e para todos é pensar em diversidade e reconhecer imparcialmente o direito de cada um.

“Toda a criança tem o direito de iniciar o seu percurso escolar na escola da sua residência. O mesmo é dizer que, sejam quais forem as suas capacidades e necessidades, as escolas devem estar preparadas para dar resposta a essa heterogeneidade, tendo por base uma multiplicidade de serviços e apoios adequados a essas mesmas capacidades e necessidades.” (Correia, 2008, p.9)

O grande desafio que se coloca a qualquer política que visa a promoção do sucesso educativo, no contexto de uma sociedade democrática, é o reconhecimento da heterogeneidade dos alunos. Isto é, a heterogeneidade deixar de ser um problema e passa a ser valorizada como um recurso, o que implica uma mudança cultural para qual é instrumento fundamental o reforço da autonomia da escola e o seu projeto educativo, uma vez que este é o instrumento de gestão da identidade e orientação educativa da escola. Segundo Correia (2008):

“as convicções e os valores estabelecidos na filosofia inclusiva assentam em aspetos relacionados com o sentido comunitário, com a participação de todos os alunos e com o respeito pela diversidade, incentivando as escolas a reforçarem-se por encararem o aluno como um todo, dando relevância não só aos aspetos académicos, mas também aos aspetos socioemocionais e de cidadania.” (p.47)

A liderança e as suas boas práticas numa escola inclusiva poder-se-á afirmar que é atualmente um grande desafio para os líderes escolares. Como advoga Correia (2008), cabe às direções das escolas pôr em prática uma filosofia inclusiva e dar o “pontapé de saída” (p.47), com um projeto educacional para que a escola se torne numa verdadeira comunidade de aprendizagem, tendo como base os princípios da inclusão. Quando este reconhecimento ocorre, é criado um espaço onde se tomam decisões educativas, pedagógicas e curriculares, onde as oportunidades de participação são iguais, tornando-se num verdadeiro espaço de partilha, crescimento e aprendizagem.

2.2. Justificação da escolha

Desde que iniciei o meu percurso profissional, tenho tido a oportunidade de conhecer e experienciar respostas educativas diversificadas, em contextos e realidades também muito diferentes. A frequência no mestrado e na unidade Supervisão Organizacional e Liderança em particular despertou em mim, perguntas que me têm levado a pensar, a refletir, a

questionar e a fundamentar em diferentes contextos, cada uma das minhas ações. O facto de a turma também ser constituída por professores que trabalham em diferentes escolas e contextos sociais, foi-nos proporcionado, nos debates em grupo, a perspetiva de novas realidades além da nossa, o que permitiu uma maior diversidade e riqueza às questões propostas nas aulas, contribuindo assim para um conhecimento teórico mais aprofundado e por inerência ao meu desenvolvimento quer pessoal quer profissional.

O contato que fui tendo ao longo dos anos com os diferentes órgãos de gestão, a forma como exerciam a sua liderança, e atualmente poder fazer parte de uma equipa diretiva e ter como experiencia um cargo que até então nunca tinha exercido. Permite-me afirmar que atualmente o diretor de um agrupamento desempenha e assume um papel crucial, com uma exigência elevadíssima, não só através das suas convicções e valores mas também com a sua competência e dedicação que diariamente tem que ter no que concerne aos desafios que hoje a escola inclusiva enfrenta. Rodrigues (2000), define a educação inclusiva salientando que:

“A Educação Inclusiva (...) não é uma evolução mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos (...). A educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (...) daí que designaria a educação inclusiva como ‘a comunidade que aprende com todos’”. (p. 51)

Dada a complexidade e exigência da implementação de uma filosofia inclusiva cabe ao diretor envolver e partilhar responsabilidades no sentido de transformar a escola numa verdadeira comunidade de aprendizagem, ou seja, para que a aprendizagem seja um processo dinâmico de partilha e envolvimento de todos, e que todos façam parte dela independentemente dos seus conhecimentos, características e diversidades.

Sabendo que são diferentes os contextos e as práticas de cada escola, o que não permite a existência de um conjunto de normas a seguir, torna-se necessário que cada escola tenha a capacidade de analisar, pensar e repensar o seu estilo e as suas práticas de liderança. Kouzes e Posner (2009) reforçam a ideia que é no dia a dia das pessoas que podemos encontrar a liderança. Segundo estes investigadores:

“A liderança não tem a ver com poder ou autoridade organizacional. Não tem a ver com fama ou fortuna. Não tem a ver com o nome da família. Não tem a ver com

ser-se diretor geral, presidente, general ou primeiro-ministro. A liderança tem a ver com relacionamentos, com credibilidade e com aquilo que se faz”. (pp 369-370)

É com base nesta procura de identificar um conjunto de práticas de liderança que me proponho investigar como projeto final para o Mestrado Ciências da Educação na área de especialização em Administração Escolar, **que práticas de liderança levar a cabo num projeto educativo para uma escola efetivamente inclusiva?** Esta investigação surge, pela necessidade de aprofundar conhecimentos teóricos sobre a liderança escolar numa escola inclusiva, para encontrar estratégias para proporcionar a todos os alunos condições e processos de aprendizagem diversificados, para que cada aluno se possa desenvolver ao seu ritmo e de acordo com as suas capacidades; definir o estilo e práticas de liderança, atribuídas atualmente ao diretor como condutor determinante da organização escolar; por último, que esta investigação contribua para definir um conjunto de indicadores que permitam alicerçar e fundamentar toda uma prática que se pretende inovadora e reflexiva para atingirmos uma escola verdadeiramente inclusiva. Como refere Hargreaves e Fink (2007):

“Seja qual for o ponto de partida, uma finalidade última da aprendizagem e da liderança sustentável é que, com o tempo, as escolas se transformem em comunidades de aprendizagem profissional autênticas e assertivas, que constituam células fortes permitindo a melhoria de todo o sistema educativo.” (p. 174)

3. QUESTÕES E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), “traduzir um projeto de investigação sob a forma de uma pergunta de partida só será útil se essa pergunta for corretamente formulada” (p.34). Estes investigadores referem algumas qualidades a ter em conta na formulação da pergunta inicial: “clareza, exequibilidade e pertinência” (p.44).

Tendo como base estas qualidades, surge a nossa questão de partida.

3.1. Questão de partida

- Que práticas de liderança podem ser implementadas para concretizar uma escola efetivamente inclusiva?

3.2. Subquestões

Tendo como base a questão de partida e a temática central, práticas de liderança para uma escola inclusiva, o tipo de investigação e a revisão de literatura a desenvolver tem como orientação as seguintes subquestões:

- Que formas e tipos de liderança contribuem para a promoção de práticas inclusivas?
- Que práticas de liderança se traduzem em formas de organização do ensino que promovam uma verdadeira comunidade de aprendizagem?
- Que práticas de liderança de topo e intermédia influenciam e desenvolvem uma cultura de escola?

3.3. Objetivo geral

Como afirmam Goleman, Boyatzis e McKee (2002/2011) todo o tipo de organizações são comandadas por um líder. Sendo a escola também uma organização não é algo imutável, é um sistema dinâmico, composta por um conjunto de relações humanas, onde se cruzam muitos interesses, sentimentos, atitudes, comportamentos, objetivos, crenças e perceções diferentes. Refere (Bolívar, 2003) que “a escola constitui-se como lugar estratégico de mudança” (p.19).

Uma organização que tenha como filosofia de base a qualidade começa por definir qual a missão, a visão e os valores que pretende para a sua organização, tendo como elemento chave e papel preponderante a liderança. A escola de hoje para cumprir a sua missão necessita de uma liderança capaz e efetiva para obter resultados e ter uma eficácia organizacional. Segundo Bento (2008) o sucesso das organizações depende diretamente da liderança, ou seja, o papel da liderança é de extrema importância no estudo e na implementação da mudança em todas as organizações. Para isso também tem que recrutar pessoas que deem o seu melhor e que o seu trabalho seja reconhecido. Para Morgan (1996):

“Ao se considerarem os relacionamentos diários entre as pessoas em uma organização do ponto de vista do processo da construção da realidade, novas descobertas sobre o funcionamento do grupo e da liderança também emergem. Descobre-se que a formação de um grupo ou o processo de se tornar um gestor, em última análise, depende da habilidade de criar um senso compartilhado de realidade. Descobre-se grupos coesos são aqueles que crescem em torno de entendimentos comuns, enquanto que grupos fragmentados tendem a ser aqueles que se caracterizam por realidades múltiplas”. (p.137)

Sendo atribuído ao diretor a gestão financeira, administrativa e pedagógica, e por inerência o cargo de presidente do conselho pedagógico, cabe-lhe um conjunto de competências e características que influenciam diretamente a forma como vai liderar, implementar e avaliar eficazmente as estratégias definidas para a escola. “A liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós” (Kouzes & Posner, 2009, p.46). Assim, juntamente com os representantes e elementos da comunidade que dirige em torno de uma causa comum deve reforçar o papel e o contributo de cada um e através dos seus conhecimentos e habilidades ser impulsionador para a melhoria do ensino e consequentemente de uma escola para todos. Reiterando as palavras de Vicente (2004) “A construção de uma escola de qualidade precisa então de uma forte e esclarecida liderança” (p.138). Por isso, “liderar escolas requer coragem e capacidade para construir novas culturas” (Fullan, 2003 a).

Tendo em conta o acima referido bem como a pergunta de partida, o objetivo geral desta investigação e após a revisão de literatura:

- Indicar práticas de liderança que promovam a escola inclusiva.

3.4. Objetivos específicos

- Caracterizar formas e estilos de liderança que promovam práticas inclusivas;
- Identificar um conjunto de práticas organizativas do ensino que promovam uma verdadeira comunidade de aprendizagem;
- Identificar singularidades nas práticas de liderança que promovam e reforcem a cultura de escola;

PARTE II

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

“Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

(Freire, 1996, p. 29)

1. ESCOLA INCLUSIVA

1.1. Evolução da escola inclusiva com suporte legislativo

Ao longo dos tempos a sociedade e a escola têm sido alvo de alterações importantes na visão da pessoa/aluno portador de algum tipo deficiência. Até aos anos setenta, os alunos com necessidades educativas especiais, frequentavam instituições ou lares criados pelas associações de pais, por não terem direito a frequentar a escola pública. Toda a criança portadora de deficiência era vista como incapacitada e uma menos valia para o sistema educativo. Referindo Ainscow (1997), apesar de os pensadores nesta época referirem que os alunos não teriam benefícios no processo ensino/aprendizagem, é no final dos anos setenta, que se verificaram algumas mudanças e preocupações com a igualdade de oportunidades. Foram assim decretadas algumas medidas para responder aos alunos com deficiência, através da implementação de turmas especiais dentro das escolas do regular ou então com estas articuladas.

Segundo Costa (1996), com a implementação destas medidas já nos anos setenta, deu-se a formação de equipas de Educação Especial, para desenvolver atividades com os alunos portadores de deficiência que frequentavam as instituições públicas. Estas equipas eram constituídas por docentes desde o pré-escolar até ao terceiro ciclo e secundário, e estavam organizadas a nível local. Ainda segundo o autor estas equipas tiveram um papel primordial em termos de integração destes alunos, porque tinham como objetivo proporcionar e encontrar atividades que favorecessem a adaptação social e escolar, num ambiente securizante e o mais normalizado possível. Surge assim o conceito de normalização, que citando Garcia (1988) significa:

“normalizar não é pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas sim reconhecer os mesmos direitos fundamentais que os demais cidadãos do mesmo país e da mesma idade. 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.” (p.71)

Em Portugal, nos anos setenta/oitenta estas mudanças também são sentidas. Com as iniciativas decorrentes nas escolas, foram surgindo algumas modificações nas atitudes dos governantes que posteriormente promoveram alterações nas políticas educativas. Para

Costa (1999), a escola inclusiva surge em Portugal, através da necessidade de reconhecer e defender a igualdade dos direitos da criança e da sua dignidade enquanto ser humano. Surge assim uma nova conceção de escola, onde a diferença é olhada de forma aberta e “onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral, por tudo o que traz mudança e renovação e pelos novos recursos e serviços com que pode contar” (Jiménez, 1997, p. 21). Como advoga Correia (1999) “a integração tinha essencialmente como destinatários os ‘portadores’ de deficiências sensoriais ou motoras, mas com capacidade para acompanhar os currículos escolares normais” (p.26).

Com a entrada em vigor da Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo, foram feitas algumas alterações a este modelo de escola integrada, passando a ter como objetivo “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (artigo 3º, alínea d). Com esta modificação a escola progressivamente deixa de estar mais atenta aos alunos com mais capacidades intelectuais e passa a estar mais aberta às diferenças de cada aluno como uma mais-valia para todos. Novos documentos surgem e com eles se conjugam medidas organizativas e orientadoras de forma a instituir a escola para a integração de alunos diferentes.

Após a publicação do Decreto-lei 35/90 de 25 de janeiro que define a escolaridade obrigatória e gratuita no ensino básico, para todas as crianças e jovens independentemente se têm ou não limitações quer intelectuais quer físicas. As escolas são obrigadas a encontrar respostas que preparem os seus alunos quer em termos de desenvolvimento pessoal e social quer em termos profissionais futuros.

Com o Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto, foi reconhecida a mensagem da normalização, a qual reforça que criança/aluno deve frequentar a escola pública e todos os locais quer na comunidade quer na sociedade que sejam adequados à sua idade e não à sua deficiência. Para Mattos (2004), o “movimento de normalização, enquanto tentativa de integrar a pessoa com deficiência no meio social, configurou-se na dinâmica das relações entre a comunidade e essa pessoa” (p. 52). Este decreto permitiu que todas as crianças/jovens com problemas intelectuais e/ou motores, integrassem a escola e com base em critérios pedagógicos específicos, fossem reconhecidas como alunos com necessidades educativas especiais (NEE). No Decreto-lei acima mencionado os princípios emanados preveem a integração e reconhecem o papel primordial dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus filhos; a abertura da escola a alunos com NEE, com o objetivo de

uma escola para todos; a responsabilização progressiva da escola regular pelos alunos com dificuldades de aprendizagem ou deficiência e por fim se necessário e analisando caso a caso, a adoção de um conjunto de medidas diversificadas de modo a encontrar uma planificação educativa flexível.

Poder-se-á dizer que este foi um decreto criado para reconhecer o esforço que a escola desenvolve para atender todos os alunos, mesmo aqueles que tenham NEE, tendo presente a integração dos mesmos. Referindo ainda o autor acima citado, não basta só falar-se em integração, é importante que para além de os alunos estarem integrados se sintam incluídos no dia a dia da escola. Assim sendo, em 1994, surge uma nova designação para a Escola Inclusiva, que tem como orientação abranger todos os alunos, proporcionando-lhes oportunidades iguais quer tenham ou não necessidades educativas especiais. Este novo conceito surge reforçado em Salamanca (Espanha) em julho do mesmo ano, numa Conferência Mundial sobre NEE da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), da qual destacamos o princípio de que todas as escolas regulares publicas ou privadas devem criar condições e ajustarem-se a todas as crianças/jovens independentemente das suas capacidades, quer sejam físicas, culturais entre outras. Com esta perspetiva, o conceito de integração abre caminho para o conceito de inclusão, em que:

“a grande diferença entre a integração e a inclusão reside no facto de que, enquanto na integração se procura investir na preparação do sujeito para a vida em comunidade, na inclusão, além de se investir no processo de desenvolvimento do indivíduo, busca-se a criação imediata de condições que garantam o acesso e a participação da pessoa na vida comunitária, por meio de suportes físicos, psicológicos, sociais e instrumentais” (Aranha, 2000, citado por Mattos, 2004, p. 53).

Com a revogação do Decreto-lei 319/91 de 23 de agosto e a publicação a 7 de janeiro do Decreto-lei 3/2008, é referido no preambulo que “constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva”, direcionada para o sucesso educativo de todas as crianças/jovens. É também reforçado o papel da escola inclusiva, o qual “pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”.

Este decreto regula a educação especial e define os objetivos, enquadramento e seus os princípios orientadores, que vão desde a definição dos apoios, processo de avaliação e a participação ativa dos pais/ encarregados de educação em tudo o que esteja inerente à educação especial. Com este Decreto-lei poder-se-á dizer que o conceito de inclusão abrange vários domínios, como advoga Jiminéz (1997) este passa por:

“atender os alunos com necessidades educativas especiais na vizinhança, propiciar a ampliação do acesso destes alunos às classes regulares, propiciar aos professores das classes comuns um suporte técnico, perceber que as crianças podem aprender juntas, embora com processos e objetivos diferentes e levar os professores a estabelecer formas criativas de atuação de modo a que todas as crianças sejam beneficiadas” (p. 38).

Ainda segundo o autor, só assim é possível proporcionar a cada aluno aprendizagens diferenciadas e adequadas e não ser o aluno a encaixar-se nas mesmas. Reiterando as palavras de Correia (1999), o “princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socio emocional e pessoal” (p. 34).

1.2. Princípios e pressupostos da escola inclusiva

O princípio fundamental das escolas inclusivas, segundo a Declaração de Salamanca (1994), citado por Sanches e Teodoro (2007) diz-nos o seguinte:

“ O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom 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 várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola.” (p.106)

Reforçando este princípio, poder-se-á dizer que a escola inclusiva é aquela que reconhece, respeita e fundamenta a sua ação na diversidade e igualdade, garantindo a todos os alunos respostas às suas necessidades e objetivos. Assim por educação inclusiva podemos entender que é uma educação que olha para cada criança e aluno como ser único, com as suas necessidades, interesses e características. Como tal, todos os alunos têm

necessidades especiais de educação (César, 2009; César & Ainscow, 2006; Rodrigues, 2003). Ao falarmos de educação inclusiva, estamos a falar de uma educação para todos os alunos e não especificamente a alunos com necessidades educativas especiais. Ou seja, todos os alunos são únicos com características, culturas e valores diferentes, logo necessitam de uma educação adaptada aos seus interesses e necessidades (César, 2003, 2009; César & Santos, 2006). De uma forma mais ampla e que vai de encontro à Declaração Universal dos Direitos Humanos (Organização da Nações Unidas, 1948) a educação inclusiva visa:

“A plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.”
(Declaração Universal dos Direitos Humanos, artigo 26, parágrafo 2)

Para além desta Declaração Universal dos Direitos Humanos, outros documentos defendem os princípios de uma educação inclusiva, mesmo quando esta terminologia ainda não é utilizada. De acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO, 1999), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), é um marco incontornável e o documento internacional mais importante no que diz respeito à educação inclusiva. Com o objetivo de contribuir com princípios de forma a visar uma Educação para todos e a criação de escolas com práticas inclusivas, passaremos a citar as propostas e recomendações, que constam na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), propostas estas que assentam a educação inclusiva:

- “• Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das

crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.” (Declaração de Salamanca, 1994, pp. vii-ix)

Seis anos depois, no Fórum Mundial da Educação de Dakar (UNESCO, 2000) os princípios elaborados na Declaração de Salamanca foram reformulados e seis Objetivos Educativos até 2015 foram desenvolvidos, tendo como foco a Educação para Todos, onde todas as crianças devem ter acesso à educação básica gratuita e de boa qualidade. Os objetivos são os seguintes:

- “1. Desenvolver e melhorar a proteção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas,
2. Proceder de forma a que, até 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade,
3. Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objetivo a aquisição de competências necessárias,
4. Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, até 2015,
5. Eliminar a disparidade do género no acesso à educação primária e secundária até 2005 e instaurar a igualdade nesse domínio em 2015,
6. Melhorar a qualidade da educação.” (Educação para Todos: o compromisso de Dakar, 2001, pp 8-9)

Outros novos documentos e contributos surgiram, o que não invalidou que a UNESCO, em 2004 considerasse que a Declaração de Salamanca é o documento mais significativo que no que diz respeito à educação inclusiva. Para Rodrigues (2001) “a proclamação da declaração de Salamanca é uma verdadeira magna carta da mudança de paradigma da escola integrativa para a escola inclusiva” (p.19). Segundo a UNESCO compete aos Governos:

- “• Conceder a maior prioridade, através das medidas de política e através das medidas orçamentais, ao desenvolvimento dos respetivos sistemas educativos, de modo a que possam incluir todas as crianças, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais;
- Adotar como matéria de lei ou como política o princípio da educação inclusiva, admitindo todas as crianças nas escolas regulares, a não ser que haja razões que obriguem a proceder de outro modo;
- Desenvolver projetos demonstrativos e encorajar o intercâmbio com países que têm experiência de escolas inclusivas.” (Declaração de Salamanca, 1994, p. ix)

Um dos grandes desafios para a concretização de todos estes objetivos, passa pelo profissionalismo e pela criatividade dos docentes perante a heterogeneidade da sua turma/grupo, e de como são capazes de gerir mudanças nas mentalidades e nas práticas educativas. As escolas só atingirão os objetivos delineados se acompanharem e estiverem preparadas para conhecerem os interesses, expectativas e ritmos de aprendizagem dos alunos, que se concretiza através de um conjunto de medidas avaliativas. Para César (2003):

“as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” (p.119)

Para Bénard da Costa (2006), para conseguirmos promover a melhoria do sucesso escolar dos alunos no modelo de educação inclusiva, não são os alunos que se têm que adaptar à escola, mas sim a escola adaptar-se aos alunos. Para Serrano (2008), cabe aos professores adequar e descobrir de que forma e como os seus alunos aprendem, e serem capazes de adequar o currículo aos vários ritmos e estilos de aprendizagem dos seus alunos. Por sua vez, Rodrigues (2000) define a educação inclusiva como:

“A Educação Inclusiva (...) não é uma evolução mas uma rutura, um corte, com os valores da educação tradicional. A educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos (...). A educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (...) daí que designaria a educação inclusiva como ‘a comunidade que aprende com todos.’” (p. 51)

Reiterando as palavras de Rodrigues (2000) pretende-se que a escola de hoje seja uma escola para todos e para cada um dos alunos que diariamente a frequenta. Para cumprir a sua missão, a escola deve proporcionar a todos os alunos condições de aprendizagem que desenvolvam as suas capacidades e competências. Para isso a escola deve olhar para cada aluno como único e especial e proporcionar processos diversificados de aprendizagem, adaptando se necessário os currículos às necessidades e ritmos de cada um.

1.3. Qualidade e equidade na escola inclusiva

Antes de falarmos de qualidade e equidade na educação inclusiva, temos que ter presente a missão e os princípios da escola inclusiva. Se tivermos presentes estes dois referenciais estamos a colocar aos professores e a toda a comunidade educativa uma elevada exigência e um maior grau de envolvimento não só dos agentes educativos bem como da família e da comunidade em geral. Corroborando Leite (2003):

"se queremos uma escola para todos, e não apenas para o tal cliente ideal, temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem as condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes" (p. 23).

Tornar a escola pública inclusiva cada vez mais inclusiva, só é possível através da autonomia das mesmas, não só a nível dos recursos mas também dos seus objetivos e parcerias. Uma escola que se assume como um espaço democrático e mais justo tanto dentro como fora da sala de aula, baseada na reflexão e no debate onde tudo se torne mais significativo, constitui um desafio para os professores quer a nível do reconhecimento quer a nível da aceitação das diferenças individuais dos alunos. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) reitera que educar implica acompanhar de perto a evolução de cada criança, partindo sempre do ponto em que cada uma se encontra, afirmando mesmo que é no vaivém dos conteúdos que se garante a aprendizagem. Com a heterogeneidade existente entre os alunos e só através do profissionalismo e criatividade dos professores é que vão surgindo a mudança de mentalidades, de políticas e práticas educativas (Sanches & Teodoro, 2006, p.72). Então, será condição suficiente para a escola pública ter qualidade e equidade, a missão e os princípios da escola inclusiva?

Diz-nos Barroso (2004) que definir qualidade na educação não é algo claro nem objetivo. A qualidade da educação "é um processo de construção social e um lugar de confronto de interesses, lógicas e poderes, muitas vezes divergentes, que obrigam a negociação e compromisso" (p.7). Ou seja, também faz parte da qualidade o processo das práticas educativas como as interações que as mesmas provocam. Para que o aluno possa experimentar e ter acesso a uma aprendizagem de qualidade deve ter ao seu dispor uma variedade de atividades e materiais.

Através desta diversidade de estratégias proporcionadas pelo professor, vai permitir ao mesmo verificar de que forma é possível trabalhar melhor com cada aluno, indo assim de

encontro a um dos princípios da escola inclusiva que todos os alunos devem aprender dentro do mesmo contexto.

Diz-nos César (2009), que ao termos como referência o ponto de partida do aluno, os seus interesses, características e necessidades, falamos de equidade na educação. Para o Conselho Nacional de Educação (2007) equidade define-se “como a igualdade de oportunidades, não já só de acesso à educação, mas de sucesso educativo” (p. 46). Conforme publicado pela Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu (2006) a equidade:

“representa o grau em que os indivíduos podem beneficiar da educação e da formação, em termos de oportunidades, acesso, tratamento e resultados. Um sistema é equitativo quando os resultados da educação e da formação são independentes do meio socioeconómico e de outros fatores geradores de desvantagens educativas e quando o tratamento reflete as necessidades específicas dos indivíduos em matéria de aprendizagem.” (p. 23, ponto 2).

Deste modo se a escola é um espaço de aprendizagem, o que se pretende é que a mesma dê respostas diferenciadas, onde o aluno seja respeitado pela sua individualidade e aceite independentemente da sua origem e meio social. Assim, poder-se-á dizer que o grande desafio para as escolas é projetar-se como um espaço de referência no quadro de uma formação de qualidade, assente na diversidade dos percursos formativos em interação com as expectativas das crianças e jovens e de acordo com as necessidades do meio onde se insere, assumindo como objetivo melhorar o desempenho, primando pelo rigor, qualidade, participação e reflexão. Como nos diz Nóvoa (2007) a escola não deve ser vista como prestadora de “serviços” aos alunos bem como às famílias, à comunidade e à sociedade. Deve ser reconhecida como centro privilegiado de concretização do processo de ensino/aprendizagem mas também de formação pessoal e de exercício da profissionalidade. Segundo o autor a escola é:

“ um lugar onde se se institui a sociedade, a cultura, onde nos instituímos como pessoas, onde nos instituímos dos nossos direitos próprios, e conseguirmos, a partir daí, criar uma palavra livre, autónoma nas sociedades contemporâneas. É preciso recusar todas as tendências que apontam a escola como um serviço e afirmá-la como uma instituição” (p.11)

1.4. Caminhos para a escola inclusiva

Reconhecer a diversidade dos alunos como um valor estruturante do sistema educativo, é o desafio que se coloca à escola atual que visa a promoção do sucesso educativo, no contexto de uma sociedade democrática e inclusiva. Isto significa passar, como dissemos, da diversidade como problema à diversidade como recurso, o que implica uma mudança cultural na administração do sistema educativo, e em particular das escolas e de que o projeto educativo e o reforço da autonomia são instrumentos essenciais. Já para Zabalza (1998) “as escolas inclusivas desenrolam uma filosofia pedagógica que valoriza positivamente a diversidade e a afrontam pondo em marcha todo um conjunto de estratégias de apoio aos sujeitos para que estes alcancem o sucesso escolar” (p. 105). Ainda segundo o autor, se as escolas desenvolverem esta filosofia, contribuem para a cooperação, a convivência e compreensão das situações, sob o ponto de vista do outro. É necessário que as escolas encontrem estratégias apropriadas e que criem condições para que todos se apropriem do conhecimento. O direito ao conhecimento é um dos caminhos que contribui para a inclusão. Ainda segundo o autor acima citado, outros caminhos podem ser utilizados para uma efetiva escola inclusiva, entre os quais destacamos:

- Envolver a comunidade educativa na vida da escola;
- Desenvolver um clima de escola positivo e favorável onde exista uma efetiva comunicação entre todos;
- Continuidade pedagógica dos docentes afetos à escola;
- Participação dos pais/encarregados de educação;
- Promover a formação contínua dos docentes;
- Organização, planificação e implementação de atividades onde todos deem o seu contributo;

Segundo Sanches (2011), “viver e aprender com os seus pares, na sua comunidade, incluindo a escola do seu ‘bairro’, é ter acesso a uma Educação inclusiva” (p. 136). Falar de escola inclusiva por um lado é falar daquela “que arranja maneira de acolher todas as crianças e jovens da sua comunidade, flexibiliza e adapta os seus currículos, não se limitando a reduzi-los, reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, de forma a responder à diversidade” (p. 137). Por outro lado, supõe falar de educação inclusiva o que para a autora tem constrangimentos, visto nem a escola nem os professores têm

formação para serem inclusivos. Assim, desde a Declaração de Salamanca (1994), documento que mereceu um consenso enorme de muitos países, incluindo Portugal, que o que se regista é a diferença entre os ideais de Salamanca e posteriormente a sua operacionalização no terreno.

Este tem sido um processo feito de pequenos passos com alguns retrocessos e muito caminho para andar. É um processo inacabado, com muitas etapas para vencer, onde “a participação de todos, descobrindo e ativando o potencial de cada um, na construção da comunidade que é de todos e de cada um. (...) Não é olhar para o indivíduo, isoladamente, mas para o grupo em que se insere” (Sanches, 2011, pp 137-138). A autora advoga ainda, que é necessário encontrar uma consensualização de conceitos e definição de práticas que tenham como base a aquisição de conhecimentos para todos alunos não esquecendo que estas devem ser adquiridas através de uma participação ativa de todos. Um dos caminhos favoráveis para desenvolver comportamentos e atitudes de inclusão, quer pelos alunos quer pelos professores é a sala de aula. Ou seja, o contexto de sala de aula, é por excelência um local onde tudo pode acontecer, desde que “as interações se processem e que todos sejam envolvidos nas tarefas” (p. 140). Passando também por:

- “ Perspetivar a educação para todos e com todos, sendo o professor da classe o responsável pela participação e a aprendizagem de todos os alunos, gerando e gerindo as condições e os recursos necessários para o seu sucesso;
- mudar as práticas de sala de aula, assentando no desenvolvimento dos conteúdos em pequenos projetos, realizados por pequenos grupos, mediados pelo/s professores, apostando na cooperação e na participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens;
- dar resposta e desencadear sucesso em todos, independentemente das suas características;
- acreditar mesmo que as crianças e os jovens aprendem mais e melhor com os seus pares, se devidamente orientados, do que numa relação biunívoca, adulto/criança ou jovem;
- A sala de aula ser um espaço onde a cooperação dê lugar à competição, o trabalho em pequenos grupos se sobreponha ao trabalho individual, a parceria pedagógica, quando possível, seja desejada e não rejeitada.” (pp 140-141)

Este são alguns exemplos entre outros referidos pela autora, que também nos deixa uma mensagem de esperança, em que tudo começa pelo acreditar que é possível. Urge caminhar no sentido de uma verdadeira escola inclusiva, onde o ato educativo seja motivador, melhor, diferente e que aposte nas capacidades de cada aluno e na

reorganização da sala de aula. Que os professores também acreditem que são capazes de fazer ainda melhor do que aquilo que já fazem.

2. CULTURA DE ESCOLA

2.1. Definição de cultura

Antes de analisarmos o conceito de cultura, fomos pesquisar a origem da palavra. Do latim “colere”, a palavra cultura, significa cultivar. Segundo Cuche (1999), “o homem é essencialmente um ser de cultura” (p.21), como tal a cultura está na base das decisões que tomamos, e o que distingue os homens uns dos outros são as escolhas culturais que estão na base da solução dos problemas que lhe vão surgindo no seu dia a dia. Na concepção do autor as necessidades e as respostas que o homem dá, não são cem por cento naturais, elas variam consoante a cultura que têm para encontrar respostas a essas mesmas necessidades. Aplica-se o conceito de cultura ao que é “humano e oferece a possibilidade de concebermos a unidade do homem na diversidade dos seus modos de vida e de crenças” (p.23).

Vários autores consideram que existem várias concepções sobre cultura.

A primeira concepção surge com Taylor, que nos diz que a cultura é “aquele todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, leis, moral, costumes e qualquer outra capacidade e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade” (citado em Gomez, 2004, p.13). A partir desta ideia, permanece a leitura da cultura como uma “complexa herança social, não biológica, de saberes, práticas, artefactos, instituições e crenças que determinam a controvertida textura da vida dos indivíduos e grupos humanos” (idem). Isto é, surge de uma forma permanente que envolve simbolicamente todo o desenvolvimento do ser humano e dos grupos que dele faz parte. Referindo ainda o autor este envolvimento pode ou não ser perceptível. Como advoga Cuche (1999), só existe continuidade das culturas nos diversos grupos de indivíduos ou numa dada sociedade, através da interiorização dos modos de sentir, pensar e agir. Com o admitir da existência de culturas diferentes dentro do mesmo grupo, o autor nega a presença de uma cultura homogénea, admitindo a existência de culturas diferentes entre pessoas diferentes. Quem também reforça este pensamento é o pensador francês Morin (2001), que define a cultura como:

“o conjunto de hábitos, costumes, práticas, conhecimentos, ensinamentos, regras, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, ritos, que se perpetuam de geração em geração, se reproduzem em cada indivíduo, geram e regeneram complexidade social, o que significa que todas as culturas têm os mesmos alicerces” (pp. 57-58).

Para Santos (1987), cultura numa primeira fase está ligada a “todos os aspetos de uma realidade social” (p.20). Poder-se-á dizer que cultura é tudo aquilo que descreve grupos dentro de uma sociedade ou então de um país ou continente. No caso dos agrupamentos/escolas, a cultura é definida através das características da mesma, da soma da percepção e organização das vivências sociais bem como de toda a parte material. Na segunda fase está ligada “mais especificamente ao conhecimento, as ideias e crenças de um povo” (p. 20). Podemos dizer que se está a falar de uma identidade de um povo, e que segundo o autor é através da identificação de certas características tendo em conta o contexto social, que se entende a evolução ou não dos processos pelas quais os povos passam. O mesmo se pode reportar à escola, há medida que a sociedade vai evoluindo a escola também sofre transformações.

Para Santos (2004), “a cultura não é algo estável, pronto e acabado, é algo que existe per si., como um fenómeno que exerce as suas forças independentemente do acontecimento” (p. 42). Tem como função “manter os grupos humanos unidos e proporcionar modos de comportamento e crenças. É vista como aprendido e transmitido e inclui conhecimento, e maneiras aceitáveis de comportamento e se reflete nos artefatos e instituições de determinados grupos” (p. 83).

Poder-se-á assim dizer, que globalmente o conceito de cultura é tudo o que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, os costumes e moral. No fundo tudo o que o homem adquire através dos hábitos e aptidões como membro da sociedade que é, e não unicamente por transmissão familiar. Assim, poder-se-á dizer que é um conceito que resulta de uma ação intencional da parte do homem, e que inclui os costumes, a moral, o direito, entre outros. Como advoga Guerra (2002):

“Quando falamos de cultura, referimo-nos a determinados padrões de comportamento, a algumas regras estabelecidas, a alguns rituais elaborados, a determinadas formas de pensamento singulares, a alguns valores partilhados que um grande número de indivíduos mantém como forma peculiar de se relacionarem e organizarem” (p.193).

A cultura ao estabelecer com um entrelaçado de significados compartilhados pelos indivíduos, funciona como uma troca que está sempre presente na comunicação. Para

Gomez (2004), esta permanência está dependente do desenvolvimento da capacidade de ação e reflexão que o indivíduo tem do seu processo de socialização.

2.2. Cultura como valores partilhados

Para alguns autores a cultura é conferida um sentido de missão. É-lhe atribuída este sentido, porque apresenta uma panóplia de valores que através da sua partilha permite aos indivíduos atuar em conjunto. É nesta ótica que Lemaitre (1987) define cultura sendo um “sistema de representações e de valores partilhados por todos os membros da organização, em que cada membro ao aderir a uma visão comum, (...) sabe o que esperar da organização se cumprir corretamente a sua missão” (p. 420). Tem a mesma opinião Bertrand (1991), ao defini-la como um “conjunto de valores partilhados pelas pessoas que trabalham numa organização e que se podia assim resumir o sentido da missão coletiva” (p. 117). O autor reforça ainda que uma organização cresce e fortifica-se através da partilha de valores entre os membros da organização. Hargreaves (1998) refere que o desenvolvimento do significado de missão nas organizações, que embora “desenvolvam lealdade entre os crentes e confiança entre os empenhados, também criam heresia entre aqueles que questionam, discordam e duvidam” (p. 183). É atribuída à identificação que cada um dos membros tem de si próprio e dos outros, um fator muito importante para a definição do caráter da organização. Ainda segundo Bertrand (1991), são os valores que dirigem as comunicações dentro de uma organização, através das perceções, juízos e comportamentos dos seus membros.

Nas definições acima apresentadas podemos verificar que algumas definições têm palavras em comum, tais como: “missão”, “valores partilhados”, “crenças”, “comportamentos”, entre outras. Não sendo estes elementos estanques mas sim dinâmicos, podemos encontra-las como características nas funções da cultura organizacional.

2.3. Cultura organizacional – características e funções

Ao falarmos de cultura, devemos atribuir-lhe um caráter dinâmico, que Antunez (1993) acentua quando refere que “a cultura se desenvolve ao longo do tempo” (p. 493). Já Delgado (1993) descreve-a como “essencialmente dinâmica e tem como base o intercâmbio

e a negociação” (p. 371). Refere Teixeira (1995) que cultura organizacional “não é algo estável, dado como feito a cada um dos atores organizacionais” (p. 76).

A cultura organizacional dentro de uma organização tem algumas funções importantes, como por exemplo:

- “Mobiliza as energias em volta de alguns objetivos importantes – faz agir” e “Canaliza os comportamentos em volta de um certo número de normas de ação – dirige” (Lemaitre, 1987, p. 420).
- “Intervém na definição das forças e dos entendimentos no coração do sistema social das organizações” e “Permite a integração dos indivíduos às normas coletivas e aos consensos sociais” dando “quadros de referência, regras, imagens e valores ” (Sainsaulieu, 1987, pp. 436-439) aos membros da organização.
- “Mobiliza os grupos, facilita o trabalho a partir de orientações claras, estabelece consensos, avalia a performance da organização, compreende, interpreta, age e dá sentido à ação” e “Facilita a adaptação e a integração interna à organização” (Bertrand, 1991, pp. 55-57).
- “Transmite aos novos membros da organização as soluções historicamente geradas e coletivamente partilhadas de uma comunidade” (Hargreaves, 1998, p. 185).

Ao analisarmos algumas destas definições, podemos considerar que a cultura organizacional, precisa da interação por parte dos seus membros de uma aprendizagem contínua, sendo este um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento e sucesso das organizações. Ao transpormos este conceito para a escola e recebendo esta exigências e influências do exterior, poder-se-á dizer que a criação de uma escola como organização aprendente, inteligente e reflexiva é um processo exigente e lento.

2.4. Escola - Uma organização aprendente, inteligente e reflexiva

Há uma nova conceção da escola na sociedade atual, que lhe exige uma nova responsabilidade institucional e cívica. Exige-se que a escola se repense, que tenha um projeto educativo contextualizado, se responsabilize pela sua realização e avalie a qualidade dessa realização. Pede-se-lhe que seja um local de aprendizagem para todos e também para si própria, que se torne num organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem e com uma maior responsabilidade. O mesmo acontece com o desempenho da atividade profissional dos professores, que deve ser perspetivada como um corpo de profissionais

coletivamente empenhados no desenvolvimento e na qualidade da educação praticada na escola.

Perante estes postulados, a escola atual necessita de saber gerir estas mudanças que se lhe pedem e que deverão ter como finalidade a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Para que isso aconteça, será necessário que aumente a sua capacidade organizacional, gerando conhecimento e aprendendo sobre si própria, criando novos valores para se poder adaptar. Aplica-se aqui o conceito de “escola aprendente”, desenvolvido por Senge (1990, citado por Alarcão & Tavares, 2003), equivalente ao conceito de “escola reflexiva.” De acordo com Alarcão (2001), uma escola reflexiva é aquela em que o desenvolvimento da “organização escola” se baseia na interação permanente entre aqueles que a compõem e ao qualificar cada um, qualifica-se a si própria.

Na conceção de Senge (idem), reconhece-se à organização a capacidade de se pensar através do livre pensamento dos seus membros. Atribui-se-lhe a capacidade de, neste processo, se desenvolver e de proporcionar aos membros que a integram, condições de aprendizagem coletiva e individual. Quem aprende é a pessoa, pois não existe aprendizagem coletiva sem aprendizagem individual, mas esta ganha uma outra dimensão se for enriquecida através do grupo.

Seguindo o pensamento de Alarcão (2001), uma escola que “se pensa a si própria” e não ignora os seus problemas, pelo contrário, envolve todos “os seus membros” nos processos de tomada de decisão e de resolução, reconhecendo, por essa via, a “aprendizagem que para eles daí resulta”, constitui a compreensão do conceito de “escola aprendente”. Uma escola que aprende, torna-se numa organização inteligente, que facilita a aprendizagem dos membros que a compõem, que se transforma continuamente, sendo os processos de decisão partilhados, para que essas transformações ocorram.

A ideia de pensamento coletivo e a consciência das potencialidades dos seus membros ao nível das organizações é necessária, para reunir esforços e introduzir mudanças. Alarcão (2001) concebe a escola como “uma organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar da sua atividade num processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 16).

Uma organização que se pensa a si própria torna-se numa organização inteligente, que facilita a aprendizagem dos membros que a compõem, em vez de se limitar a distribuir conhecimento, promove práticas onde se desenvolve a criatividade e competências de ordem cognitiva, afetiva e social e os seus membros aprendem em interação. Na sua

gestão, ocorrem processos de tomadas de decisão participados pelo coletivo, que simultaneamente estruturam o ensino e a aprendizagem em processos de comunicação real, que envolve professores e alunos e através deles a comunidade. Desenvolve assim, uma cultura de escola que facilita a colaboração comprometida de toda a comunidade nos processos que dão sentido às orientações curriculares de âmbito nacional. Para tal, desenvolve processos de autoanálise das experiências de ensino, desenvolve o diálogo entre os professores, estimula o confronto de opiniões, incentiva e valoriza o envolvimento dos professores em processos de investigação sobre as práticas que desenvolvem, de modo a inovarem.

A transformação das escolas em organizações que aprendem, requer uma nova forma de pensar por parte daqueles que as integram, que se reflita numa nova maneira de se relacionarem e de agirem.

Atualmente, uma escola aprendente, perspetiva-se à luz do paradigma da reflexividade, associado à ideia de que os professores, alunos e outros com responsabilidades educativas, devem ser agentes no processo educativo e nas decisões curriculares.

A escola é vista como comunidade pensante, onde aqueles que a compõem se qualificam, se enriquecem e onde os valores são definidos por si próprios. Ver a escola como organização que aprende, parece querer introduzir a mudança e transformá-la num espaço de aprendizagem e de formação, onde através da investigação, da inovação, da colaboração, da comunicação assertiva e na gestão eficaz de conflitos, se melhoram significativamente os resultados.

Uma organização reflexiva é, pois, uma escola inteligente, autónoma e responsável, que decide o que deve fazer nas situações específicas com que se depara, elabora um projeto educativo que projeta e implementa. Só essa escola contextualizada, é capaz de agir com flexibilidade e resiliência nos contextos complexos e instáveis, que hoje caracterizam as situações das organizações escolares. Ao adotar uma perspetiva de ação reflexiva, a escola, enquanto espaço de atividade profissional, cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos professores, funcionários e aos alunos que são principal razão do seu ser. Se a sua missão é educar e instruir e se o currículo é o instrumento para esse fim, então o projeto, deve centrar-se na forma como a escola se organiza para criar as condições de aprendizagem e desenvolvimento capazes de tomar esse currículo em realidade. A noção de currículo tem de assumir um lugar de primeiro plano no projeto educativo de escola. Como afirma Roldão (2000) é "o currículo que legitima socialmente a escola, como

instituição a quem a sociedade remete a “passagem” sistemática (das) aprendizagens tidas como necessárias” (p.17).

A escola como organização reflexiva, aprendente e qualificante, em desenvolvimento e aprendizagem, necessita de ter uma visão que seja partilhada por todos, no que concerne à sua missão e ao caminho que quer percorrer, refletindo sistematicamente sobre as consequências da concretização dessa visão.

2.5. Cultura de escola

As escolas, enquanto organizações devem ser consideradas dentro do contexto onde existem e onde todos os interesses convergem para o mesmo objetivo. Com uma realidade tão específica, o conceito de cultura é essencial para que se possa entender o funcionamento e a vida de uma escola. Segundo Whitaker (1999), num contexto organizacional, a cultura envolve pessoas e define-se pelo comportamento. “ O que as pessoas dizem e fazem – relações – como funcionam com e através de terceiros – e atitudes e valores – forma como os pressupostos, crenças e preconceitos afetam a atividade formal e informal da organização” (p. 111). A escola, enquanto contexto de situações sociais, tem sensibilidade e desenvolve um trabalho de forma a dar continuidade às diferentes formas de atuar e pensar dos membros da sua comunidade. Poder-se-á dizer, que cultura é tudo o que se refere aquilo que o ser humano é, quando está conjuntamente com outros. Caracteriza-se “pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola. Trata-se da cultura da sala de aula, do departamento ou da escola, que é frequentemente descrita como o ambiente” (Day, 2001, p. 127).

Definir cultura de escola para Gonzalez (1993), “subjaz a tudo o que ocorre na organização, não se vê mas está presente, (...) impregnando tudo e dando sentido e razão de ser a como é a escola e como funciona.” (p. 311). Na opinião de Leite (2002):

“não é possível pensar a educação sem, simultaneamente, pensar a cultura e as relações existentes entre ambas. A educação enquanto processo dialógico, formativo e transmissivo, supõe necessariamente um contacto, uma transmissão e uma aquisição de conhecimentos e um desenvolvimento de competências, hábitos e valores que constituem aquilo a que se designa por conteúdo da educação.” (p.126)

Segundo Ainscow (1995) a forma como a cultura é vivida nas escolas, vai influenciar o seu modo de organização perante a heterogeneidade dos alunos. Para o autor “a cultura de escola tem influência sob a forma como os professores veem o seu trabalho e os seus alunos. A cultura manifesta-se através das normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como devem fazer” (p. 21). Contudo, Guerra (2002) refere que cultura de escola não deve ser homogeneizada, isto é, assumida, organizada e praticada de igual forma por todos.

“(...) os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade dos padrões culturais; à eficácia causal do ensino; à igualdade de oportunidades; à homogeneização do comportamento; à uniformidade das regras; ao agrupamento estável; à rotinização da atividade; à transmissão cultural; à eficácia da obediência; e ao valor da autoridade. (p. 187).

Hamido (2005) considera que “as expressões cultura de escola, clima, ethos, atmosfera, personalidade são usadas para designar a identidade organizacional” (p. 117). Segundo a autora, baseando-se em Prosser (1999), identificam-se quatro dimensões para a cultura:

- “ a cultura global, relativa à inserção ecológica da escola, que não opera separadamente do que existe à sua volta;
- a cultura genérica, refletindo as semelhanças das escolas em termos de normas, estrutura global, valores e ação comum, usada para diferenciar níveis (básicos, secundários) ou naturezas (público, privado);
- a cultura única, forma própria de cada escola viver, diferenciada de todas as outras; a cultura percebida, refletindo sinais exteriores dos seus valores, através das formas de divulgação, das percepções que dela apropriaram os elementos da comunidade” (p. 117).

Tendo em vista a existência e o crescimento de uma cultura de escola, Santos et al (2009), identificou quatro áreas como sendo boas práticas:

1. “ Materialização dos valores da escola em normas e procedimentos;” (p. 21)

Nesta área e segundo os autores os valores que a escola nomea como os mais importantes, e pretende que os mesmos façam parte da sua cultura, têm que ser materializados como regras e modos de funcionamento. Depois de estarem devidamente divulgados devem ser refletidos e trabalhados para se tornarem concretizáveis. Só através da articulação da parte dos membros de toda a comunidade educativa que a cultura de escola se vai construindo no dia a dia das escolas. Ou seja, “A cultura de escola não se

decreta, mas tem de ser construída, coerente e articuladamente, no quotidiano das atividade” (p. 21).

Como boas praticas aplicadas, é referido alguns exemplos que vão desde a criação de folhetos com as normas de convivência na escola, a criação de quadros de honra, para distinguir os alunos que se evidenciam nas áreas da sua formação pessoal, social e académica. Existem também, prémios para distinguir os alunos com melhores resultados académicos, desportivos, aplicação e esforço, entre outros.

2. “Aposta em áreas e valências que reforçam a cultura da escola;” (p. 23)

Esta aposta consiste em respostas distintas como áreas potenciadoras de aprendizagem diversificadas, e que através delas seja reconhecida a escola. As práticas desenvolvidas podem ser em vários domínios, desde a participação em projetos europeus, dinamização da biblioteca, desporto escolar adaptado, oferta educativa diferenciada, entre outras. O reconhecimento da escola é feito não só através da concretização das práticas, mas também, da existência simultânea das estratégias pedagógicas e educativas, contextualizando as atividades em diferentes áreas, com o objetivo de motivar e envolver os alunos. Como advogam os autores “A promoção destas áreas específicas, constitui um meio privilegiado de comunicação de valores e da visão da escola e uma forma de reconhecimento para aqueles que nelas estão envolvidos “ (p. 23).

3. “Promoção da identidade da escola no exterior;” (p. 24)

Neste ponto os autores, reforçam a importância da participação em atividades exteriores à escola e divulgação dos mesmos nos meios de difusão e comunicação locais e regionais. A promoção de atividades que envolvam alunos, professores e família de modo a estimular sentimentos de integração e pertença, e posteriormente a sua apresentação dentro e fora da comunidade, promove a identidade e contribui positivamente para a criação de uma imagem positiva da escola.

4. “Promoção da motivação de docentes e não docentes.” (p. 25)

Parafraseando os autores “o nível de satisfação e motivação dos professores e funcionários é instrumental para a criação de uma cultura de escola” (p. 25), que se podem

manifestar a vários níveis. Estas manifestações aparecem e declaram-se através da colocação e permanência dos mesmos docentes e dos funcionários afetos à escola, e pela sua disponibilidade e atitude nos contactos que têm com os alunos e os encarregados de educação. Como exemplo de boas praticas aplicadas, é referido a satisfação dos docentes em relação à mancha horária, para que proporcionem tempos de trabalho individual continuo. Esta articulação com a direção promove um bom clima entre ambos; A realização de atividades entre o pessoal docente e não docente é também referido como uma boa prática, desde que sejam de interesse comum; Por ultimo a aplicação anual de questionários de satisfação a toda a comunidade educativa vai permitir a identificação dos pontos fortes e fracos e em conjunto encontrar soluções para a sua melhoria.

A cultura de escola não é uma entidade abstrata, ela constrói-se a partir de experiências, de autoconfiança, recursos didáticos adequados, tempo para estudar e planear e de construir um projeto próprio e articulado. Para se aprofundar a especificidade e a identidade própria existente nas escolas, é necessário que estas se mobilizem na identificação das suas potencialidades e dos problemas que as afetam e organizem processos para sobre eles intervir, sendo necessário para isso, capacidade de gestão, clareza de objetivos, recursos financeiros e técnicos e também a contribuição de todos aqueles que constroem e reconstróem a escola.

Com as modificações que foram surgindo no sistema de ensino, principalmente no que diz respeito à autonomia da escola a nível pedagógico, curricular e profissional, têm conduzido a escola progressivamente para assumir a excelência como caminho. Para Pol at al (2007) cultura de escola:

“É um conceito que expressa uma situação ótima, uma vez que enfatiza as deficiências da atual situação. Abrange os nossos desejos (como desejaríamos que fosse a escola), expectativas (como deveria ser a escola) e a normatividade do processo de educação (o que a escola tem e consegue).” (p. 64)

Ao criar uma cultura de escola/agrupamento que consagre uma atitude de mudança permanente, pode-se assim melhorar a sua prestação como serviço público e desempenhar por parte de todos os elementos envolvidos e juntos num processo contínuo, uma escola inclusiva, reflexiva e aprendente.

3. LIDERANÇA

3.1. Conceito de liderança

Segundo Parreira (2010), “a liderança não é um fenómeno irrelevante: sempre que a situação é grupal, tem grande influência não só sobre os resultados, mas também sobre os processos a nível pessoal e coletivo” (p.19). Por outras palavras, liderança é a capacidade de criar um ambiente envolvente com estratégias bem delineadas, em que todos sabem qual é o seu papel a contribuição que de si é esperada e se sentem completamente empenhados em fazer um trabalho excelente. Para Lück (2009), liderança representa:

“o processo de influência, realizado no âmbito da gestão de pessoas e de processos sociais, no sentido da mobilização do seu talento e esforços, orientado por uma visão clara e abrangente da organização em que se situa e de objetivos que deva realizar, com a perspetiva da melhoria contínua da própria organização, dos seus processos e das pessoas envolvidas.” (p. 35)

Segundo Goleman, Boyatzis e McKee (2002/2011), a liderança ao estabelecer uma visão, valores e objetivos muito claros para a sua equipa, faz com que estas ações estejam ligadas ao sucesso e eficácia. Acrescentam ainda os autores que tudo depende do modo como as coisas são feitas, ou seja, “se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos não funcionará tão bem como podia ou como devia” (p. 23). Afirma Bolívar (2003), que o líder tem “uma forma especial de influência e tende a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (ações, pressupostos, convicções) em função de tarefas e projetos comuns” (p.21). Reforçando esta ideia, Carapeto e Fonseca (2006), “são unânimes em reconhecer que a liderança envolve um processo de influência social (sobre um grupo de pessoas)” (p. 81).

Bento (2008) após estudo e recolha de vários autores sobre o conceito de liderança apresentou várias definições sobre a mesma. Todas elas estão interligadas e relacionadas com a motivação, habilidade e aptidão para entusiasmar, estimular os liderados a ultrapassar os desafios, as mudanças e a alcançar os objetivos e metas comuns.

Para Carapeto e Fonseca (2006), a liderança é “uma qualidade que se aprende e desenvolve”. (p. 85). Isto é, para desenvolver a liderança os líderes precisam de ser

capazes de desenvolver as suas capacidades que combinadas, estimulam e conduzem a organização para o sucesso. É uma aptidão que deverão aprender e exercitar regularmente, e só não a conseguirão desenvolver senão houver colaboradores. Parafraseando estes autores: “ - O líder antecipa o futuro, cria uma imagem do resultado a alcançar e, para ser seguido, partilha a sua visão com os colaboradores e motiva-os para a alcançar. Se os outros não o seguirem, não existe líder.” (p. 81)

Perante as definições acima mencionadas, podemos concluir que não existe um conceito único para liderança. Contudo, segundo os autores referidos, reconhecem que o conceito é definido e envolve um líder e um grupo. Ambos têm influência no comportamento uns dos outros, daí a designação apresentada de “processo de influência social” (p.81). O termo líder é utilizado em diversas situações, como por exemplo nas pessoas que ocupam cargos hierárquicos e que de alguma forma têm e exercem influência no grupo. Como tal, iremos analisar o que é ser líder e qual o seu papel no exercício da liderança.

3.2. O que é ser líder?

Para definirmos melhor o que é ser líder, fomos pesquisar a origem da palavra. Assim, segundo Ribeiro (2011), líder provém do inglês “leader” que significa aquele que guia, chefia ou comanda. “Leader” por sua vez tem origem no antigo germânico “ad”, que significa caminho. Segundo o autor o líder:

“ (...) tinha então, a tarefa de aprender corretamente o caminho a ser seguido, escolhendo a melhor rota, evitando obstáculos. Também deveria buscar o ritmo ideal da caminhada, conduzindo a todos em segurança, sem perda de tempo ou energia. É claro que para poder cumprir a tarefa com eficiência, o líder precisava conhecer os limites de cada integrante do grupo. Não bastava conhecer o grupo e tratá-lo homogeneamente. Era preciso conhecer cada um, cuidar de cada um.” (parágrafo 1).

No Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001), da Academia das Ciências de Lisboa, a palavra líder é definida como:

“1. Pessoa que pela sua personalidade exerce influência sobre o comportamento dos outros, conduzindo-os na ação e representando-os nas suas pretensões e opiniões.

2. Pessoa que dirige, que chefia um grupo político ou um movimento e o representa institucionalmente” (p.2264).

Se voltarmos atrás na história, na época renascentista, Parreira (2010), referencia que os príncipes na época eram caracterizados como líderes, e que nos dias de hoje alguns desses atributos se ainda mantêm. Como por exemplo:

- “a busca de autonomia e liberdade intelectual;
- a inteligência emocional da ação;
- a clareza dos objetivos;
- o significado do poder como instrumento;
- a eficácia como meta;
- o senso da grandeza. “ (p.26).

A identificação e a preocupação em encontrar traços de personalidade e atributos pessoais ao líder continuaram até aos anos quarenta. A partir deste período e devido aos resultados não serem lineares e conclusivos, segundo Jesuíno (2005), os investigadores direcionaram as suas investigações para os relacionamentos e comportamentos existentes entre as pessoas que faziam parte do mesmo grupo.

A preocupação em identificar os atributos pessoais e os traços de personalidade do líder manteve-se até cerca dos anos quarenta. Segundo Jesuíno (2005), os resultados díspares obtidos nesta identificação levaram posteriormente os investigadores a concentrarem-se nos comportamentos observados e nos relacionamentos entre os membros do grupo. Segundo Parreira (2010), a teoria que foi fortemente criticada, foi a identificação dos traços de personalidade, por não ter tido com referencia a interação social existente entre os grupos. Como nos refere nesta afirmação:

“Na teoria dos traços, a liderança é encarada como algo de intrínseco ao indivíduo, faz parte da sua constituição única, nasce com ele. Ser líder é possuir esse conjunto de características desde a mais primitiva formação da personalidade, uma capacidade que ele tem e que tende a manifestar-se ao longo da sua vida, todas as situações e em que tal se propicia” (p.27).

Todavia, ainda segundo o mesmo autor, as pesquisas reforçaram a ideia e a importância das relações amistosas e de inter ajuda, a confiança mútua e a definição de objetivos e execução de tarefas. Estas “ teorias foram designadas de comportamentais e bidimensionais: comportamentais devido à ênfase nos comportamentos de relação intra grupo em que se concretizam; bidimensionais, pela saliência dada às duas categorias

definidoras do processo” (p.30). Segundo Barracho e Martins (2010), as situações que vão surgindo e os recursos disponíveis também são determinantes para a concretização dos objetivos do líder, sendo esta caracterizada como teoria situacional. Os subordinados, também foram analisados em função do seu conhecimento, confiança, empenhamento, motivação e experiência. Estes atributos segundo os autores conferem aos subordinados uma maior ou menor maturidade para o desempenho de determinadas tarefas, como tal o líder deve ajustar o seu comportamento ao grau de maturidade dos seus subordinados. O líder por sua vez também deve desenvolver as suas competências interpessoais, de relação, de resolução de conflitos, de flexibilidade e de adaptação, pelo que, se poderá dizer que o líder torna-se líder através da capacidade de aprender, desenvolver e executar as suas capacidades de liderança. Para Kouzes e Posner (2009), “A liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós” (p.46). Ainda segundo os mesmos autores, no quadro seguinte poderemos observar as características de um líder exemplar, bem como as expectativas dos liderados em relação ao mesmo.

Quadro 3.2 - Características de um líder exemplar

Característica	Expectativas dos liderados
Honesto	Os liderados esperam que o líder seja uma pessoa de confiança, com ética e princípios. O líder deverá ser uma pessoa livre de enganos e mentiras. Esta é uma característica importante para os liderados pois os líderes refletem a honestidade dos liderados.
Capaz de olhar para o futuro	O líder tem de ter uma visão de um futuro desejável para a sua organização e ser capaz de relacionar esses pontos de vista com os sonhos e esperanças dos liderados
Inspirador	O entusiasmo, a energia e o positivismo do líder pode tornar o trabalho mais significativo.
Competente	Os liderados têm de considerar que o líder tem competência para os guiar. Esta competência refere-se ao passado do líder e à capacidade que este tem de fazer as coisas (experiência).

(Kouzes & Posner, 2009, p.51)

Para os investigadores Goleman et al., (2002/2011) o líder deve concentrar-se nas pessoas, agir e transmitir valores como o respeito, motivação, compromisso e lealdade. Parafraseando Kouzes e Posner (2009) “Não se pode liderar com os valores de outra

pessoa, com as palavras de outra pessoa. Não se pode liderar com a experiência de outra pessoa. Só se pode liderar com a experiência individual” (p.81).

Para Welsh (2006), ser líder não é fácil, apesar de ser cativante não existe nenhuma forma fácil de o ser. Como tal, é fundamental que o líder para além de quer ser líder, conheça os seus pontos fracos e fortes, para poder crescer e desenvolver-se como pessoa. Por outro lado, deve ter sempre presente que é um exemplo, através do que é, diz e faz, para as pessoas que com ele trabalham. Por isso, segundo o autor o que fazem os líderes à sua equipa?

- “ 1. Os líderes melhoram constantemente o nível da sua equipa, fazendo de cada encontro uma oportunidade para avaliar, orientar (coach) e construir autoconfiança.
2. Os líderes certificam-se de que a sua equipa não conhece apenas a visão, mas que a vive e a respira.
3. Os líderes contagiam todos e transmitem energia positiva e otimismo.
4. Os líderes estabelecem confiança com franqueza, transparência e consideração.
5. Os líderes têm coragem para tomar decisões impopulares e seguir a sua intuição.
6. Os líderes investigam e incentivam com uma curiosidade que toca o ceticismo, assegurando que as suas perguntas são respondidas com ações.
7. Os líderes incentivam a aprendizagem e que se corram riscos, estabelecendo o exemplo.
8. Os líderes comemoram “ (p.65).

Bento (2008), propõe um modelo, que potencia a eficácia dos líderes em contexto de mudança, e está assente em cinco dimensões:

- “ 1. Propósito Moral – O líder acredita que a mudança fará uma diferença positiva na organização e nas pessoas. Assim não são necessários estímulos externos (como por exemplo as leis) para mudar;
2. Compreensão do processo de mudança – O líder tem que perceber o sentido da mudança e quais as reações dos mais críticos a essa mudança, tentando lidar com eles numa tentativa de explicação dessa mudança;
3. Relacionamentos – Criar relacionamentos autênticos baseados no respeito e bem-querer. Tem que entender os outros sabendo que muitas vezes não é entendido;
2. Criar e partilhar conhecimento – A mudança deve promover a contínua criação de conhecimento, devendo o líder provar que detém esse conhecimento sobre a

organização. Sublinha que a partilha de conhecimentos é mais difícil nas organizações educacionais, o que as prejudica largamente;

3. Criação de coerência – Procurar coerência apesar de saber que os sistemas complexos estão constantemente a causar fragmentação. As perturbações devem ser vistas com normalidade e serem resolvidas com vista à coerência.” (p. 42)

“Liderar num contexto de mudança, significa criar uma cultura de mudança (...) e produzir a capacidade de procurar, avaliar criticamente e seletivamente, incorporar novas ideias e práticas (...) dentro e fora da organização “ (Bento, 2008, p.50).

Para Kouzes e Posner (2009), existem duas perspetivas a ter em conta em relação ao líder. A primeira a ter em conta é a exigência e as expectativas dos liderados em relação à capacidade do líder e a segunda é a visão que o líder tem em relação às necessidades e ao que realmente as organizações necessitam. Ou seja, onde exista liderança, os liderados conseguem identificar através das ações e dos comportamentos as características do líder. Como tal, foram identificados pelos autores acima referidos, cinco práticas de liderança eficaz, bem como os seus mandamentos, conforme podemos constatar no seguinte quadro:

Quadro 3.3 - As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança exemplar

Mostrar o caminho	Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideais comuns.
	Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns.
Inspirar uma visão conjunta	Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecidas.
	Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns.
Desafiar o processo	Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar.
	Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência.
Permitir que os outros hajam	Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações.
	Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo competências.
Encorajar a vontade	Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual.
	Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade.

(Kouzes & Posner, 2009, p.48)

Tendo em consideração a investigação que os autores têm vindo a fazer desde os anos oitenta, bem como o referido anteriormente, estas cinco práticas de liderança

consideradas exemplares pelos mesmos, podem ser utilizadas como orientações para os líderes que pretendem caminhar para melhoria da sua organização. Os comportamentos mais importantes a ter, segundo os autores foram designados pelos dez mandamentos que para além de serem identificadas como comportamentos importantes a ter, podem também ser impulsionadores de aprendizagem.

“Não há ninguém que seja mais fiável do que uma pessoa com uma paixão profunda por algo. Não há ninguém mais divertido com quem se estar do que alguém que está abertamente excitada com a magia que pode acontecer. Não há ninguém mais determinado do que uma pessoa que acredita ferozmente num ideal. As pessoas querem líderes que são alegres, otimistas e positivos em relação ao futuro. Na verdade, só dessa forma se consegue que as pessoas lutem por aspirações partilhadas” (p.180).

O líder deve de igual modo, concentrar-se nas emoções porque segundo os investigadores Goleman et al., (2002/2011) o sucesso das organizações baseia-se nas emoções.

“ a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos nas pessoas que são lideradas. Isto ocorre quando o líder cria ressonância, isto é, quando consegue aumentar a intensidade dos sentimentos positivos ao seu redor – a ressonância é assim um reservatório de positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas. No fundo, a tarefa essencial da liderança é de natureza emocional” (p. 9).

Para que o líder proporcione momentos de “ressonância”, como é descrito na citação anterior, deve ter a capacidade de transmitir animação, energia e também criar ambientes emocionais. Ou seja, se o líder transmitir emoções positivas, como por exemplo o entusiasmo, alegria e confiança, a reação e o desempenho dos seus colaboradores é com certeza diferente se lhes for transmitido emoções negativas, como por exemplo a ansiedade, insegurança e tristeza. Quanto maior for a ressonância entre as pessoas, mais compreendidas e apreciadas elas se sentem, são estas emoções que as unem e as ligam à organização.

“Sob a orientação de um líder emocionalmente inteligente, as pessoas sentem-se mutuamente apoiadas. Partilham ideias, aprendem umas com as outras, tomam de decisões em clima de colaboração, fazem as coisas avançar. Constroem elos emocionais que as ajudam a permanecer centradas no que é importante, mesmo que o ambiente seja de mudança e incerteza. Mas mais importante ainda, estabelecem elos emocionais com as outras pessoas por forma a dar mais sentido ao seu trabalho” (pp 40-41).

Os líderes emocionalmente inteligentes têm a capacidade de envolver e ajudar as pessoas a reconhecer o que está bem ou mal na organização e sobre si próprias. Com este reconhecimento e envolvimento a união sai reforçada assim como surgem novas formas de trabalho conjunto. Segundo os autores os líderes “têm a responsabilidade de criar as organizações com ressonância” (p.239), pois só assim “regulam os fluxos e refluxos das relações e do trabalho na organização” (p.239).

3.3. Liderança e Gestão: relação ou dicotomia?

Segundo Carapeto e Fonseca (2006), a maioria das pessoas confunde o conceito de liderança com o conceito de gestão, ou na nomenclatura da administração pública, liderança e direção. A necessidade de distinguir estes dois conceitos surge com a necessidade de encontrar respostas para as mudanças sucessivas na gestão. Parafraseando Whitaker (2000), “A gestão eficaz da mudança exige uma liderança múltipla e variada” (p.89). Com a tentativa de encontrar uma diferenciação mais precisa entre os dois conceitos, e tendo a consciência que tanto uma função como a outra é importante e necessária, o autor descreve, distingue e reforça alguns aspetos tanto humanos como interativos nas organizações. Assim:

“A gestão está relacionada com:

- estruturas bem ordenadas
- manutenção das funções diárias
- certificação da realização do trabalho
- monitorização de produtos e resultados
- eficiência

A liderança está relacionada com:

- comportamento pessoal e interpessoal
- enfoque no futuro
- mudança e desenvolvimento
- qualidade
- eficácia” (p.90)

Com esta distinção, podemos verificar que o importante não é o termo gestão ou liderança mas sim as diferenças que existem entre os dois. “A gestão permite o funcionamento de uma organização: a liderança ajuda ao seu melhor funcionamento” (p.91).

De acordo com Fonseca (2000):

“...idealmente, um gestor devia ser líder. Líder, porque, caracterizado pela sua atuação quase sempre com algum risco, possui adequado e convincente perfil físico, intelectual e moral, conhecimento, intuição e adaptabilidade, além de coragem e uma persistência indômita e um espírito de equipa, de iniciativa e de inovação que só têm paralelo com a sua insubmissão ao estabelecido, quando este é sinónimo de estagnação. Líder a que não devem faltar dinamismo equilibrado, humor e capacidades de crítica e de decisão.” (p. 147)

Os líderes tomam decisões, estabelecem objetivos e desenvolvem novas oportunidades, os gestores implementam estratégias, avaliam desempenhos e dirigem uma organização.

Recorrendo a Kotter (citado em Carapeto & Fonseca, 2006), “enquanto a gestão é, antes de mais, um processo cuja finalidade é produzir resultados relevantes, mantendo o sistema existente, a liderança é sobretudo um processo cuja função é mudar a coisas” (p.81). Joseph e Boyett (citado em Carapeto & Fonseca, 2006) identificaram no seguinte quadro as características dos gestores e dos líderes.

Quadro 3.4 - Diferenças entre gestores e líderes

Gestores	Líderes
Fazem as coisas de forma correta.	Fazem as coisas certas
Interessam-se pela eficiência.	Interessam-se pela eficácia.
Administram.	Inovam.
Mantêm.	Desenvolvem.
Focalizam nos sistemas e estrutura.	Focalizam nas pessoas.
Baseiam-se no controlo.	Baseiam-se na confiança.
Organizam e forma equipas.	Alinham pessoas com uma direção.
Enfatizam táticas, estruturas e sistemas.	Enfatizam a filosofia, valores essenciais e metas partilhadas.
Têm uma visão de curto prazo.	Têm uma visão de longo prazo.
Perguntam como e quando.	Perguntam o quê e porquê.
Aceitam o status quo.	Desafiam o status quo.
Orientam-se para o presente.	Orientam-se para o futuro.
Centram-se nos resultados finais.	Centram-se no horizonte.
Desenvolvem etapas e horários detalhados.	Desenvolvem visões e estratégias.
Buscam previsibilidade e ordenam.	Buscam a mudança.
Evitam riscos.	Correm riscos.
Motivam as pessoas a cumprir os padrões.	Inspiram as pessoas a mudar.
Usam a influência posição a posição (superior ao subordinado).	Usam a influência pessoa a pessoa.
Exigem a obediência.	Inspiram os outros a seguir.
Operam dentro das regras, regulamentos, políticas e procedimentos organizacionais.	Operam fora das regras, regulamentos, políticas e procedimentos da empresa.
Recebem um cargo.	Tomam a iniciativa para liderar.

Fonte: (Boyett e Boyett, 1999, p.32)

Como síntese, referiram que a liderança está representada fundamentalmente pela coragem, inovação e a capacidade de envolver os outros em projetos e metas partilhadas, enquanto a direção tem uma atuação diretiva, rígida e eficiente, assente num sistema e estruturas formais.

Entende Ceitil (2006) que existe também uma diferenciação entre os processos de liderança e gestão. A liderança simplesmente não cumpre os objetivos, produz a “substância de um resultado” (p.72). O autor compara no seu estudo as funções do líder e do gestor, com as funções de um jardineiro e de um mecânico, referindo que a liderança se alude mais com a jardinagem “plantar as sementes, acompanhá-las no crescimento e fazer despontar a vida e a energia que nelas existe e trazê-las à luz na eflorescência criativa da concretização desses projetos” (p.74) do que com a mecânica. A gestão cumpre os objetivos e as tarefas propostas.

A relação coexistente entre as duas, segundo Rego e Cunha (2010), Afonso (2009) e Hooper e Potter (2010), prendem-se com o facto de tanto a liderança como a gestão, serem dois processos que existem dentro das organizações e que dependem muito como estão inseridos quer o líder quer os liderados. Para os autores para uma organização ser bem-sucedida precisa de ter uma pessoa que exerça a função de gestor e outra que exerça a função de líder. Em suma, segundo os autores mencionados, a gestão e a liderança devem estar sempre presentes dentro das organizações sendo a sua aplicação dependente da situação.

3.4. Teorias e estilos de liderança

Ao longo da revisão de literatura sobre teorias e estilos de liderança, encontramos inúmeros estudos que nos encaminham para diversas teorias cujo objetivo é a classificação dos diversos estilos de liderança e os resultados da sua utilização. Para Bergamini (1997), na teoria dos traços a liderança é inata ao indivíduo. Enquanto na teoria dos estilos o indivíduo aprende a liderar através do desenvolvimento dos comportamentos necessários às exigências da sociedade. Os cientistas também procuravam identificar o porquê de certas pessoas serem identificadas como líderes sem analisarem as interações quer individuais quer situacionais.

Várias teorias foram classificadas, e a que elegemos como a que nos pareceu mais resumida sobre as principais abordagens de liderança foi a do autor Rondeau (citado em

Reto & Lopes, 1992). Segundo o autor existem quatro classificações para as teorias da liderança, que passaremos a caracterizar:

Teoria dos traços (até aos anos quarenta) - Tentava-se identificar e avaliar os líderes dos não líderes através das suas qualidades inatas. Os líderes eram detentores de características, personalidade e qualidades pessoais que os distinguiam dos seus subordinados. Esta teoria inatista, segundo Costa (2000), com o passar dos anos foi perdendo a credibilidade, passando a dar-se posteriormente importância aos estilos de comportamento.

- Teorias centradas no comportamento do líder (dos anos quarenta aos anos sessenta) - Para Rondeau (citado em Reto & Lopes, 1992), esta foi a época das teorias das relações humanas, com quatro abordagens diferentes de liderança:
 - liderança enquanto processo de comportamento – Segundo Costa (2000) os comportamentos específicos diferenciam os líderes dos liderados e por acreditar que os comportamentos específicos podem identificar os líderes, a liderança pode ser ensinada.
 - liderança enquanto estilo normativo – Existe o intuito por parte dos investigadores de encontrar para qualquer tipo de situação o estilo de liderança adequado e ideal. Ou seja, o comportamento de quem lidera leva o grupo a alcançar determinado objetivo, a ser eficaz.
 - liderança enquanto processo contingente – Neste tipo de liderança, não existe um estilo ou características para todas as situações. Cada situação requer um comportamento diferenciado. “As teorias sobre a liderança denominadas situacionais ou contingenciais partem do pressuposto de que o comportamento mais apropriado para um líder depende das situações ou circunstâncias concretas em que o líder se encontra” (Bento, 2010, p.131).
 - liderança enquanto processo evolutivo – O líder evolui à medida que a situação evolui. A liderança não depende só do comportamento do líder, depende também das características dos subordinados e da situação em si.

- Teorias da liderança como processo interativo (dos anos cinquenta aos anos setenta)
 - Processa-se entre os líderes e os liderados e envolve algo em troca, algo transacional. “A liderança eficiente é sobretudo um processo interativo, centrado na criação de excelentes condições para a criatividade e diligência profissionais” (Whitaker, 1999, p.110).
- Teorias integrativas (a partir dos anos setenta) - Segundo Costa (2000) o líder é visto como alguém age de acordo com a organização, tendo os seus valores como ponto de partida para a sua ação. Para (Marquis & Huston, 2005; Yukl, 2006) esta teoria dá ênfase aos aspetos simbólicos e emocionais da liderança. A liderança vai evoluindo do líder para o grupo, a influência do líder é de tal forma elevada que em primeiro lugar para o grupo está o cumprimento da missão e objetivos da organização. Nesta abordagem integrativa os autores destacam a liderança carismática, liderança transacional, liderança transformacional.

3.4.1. Liderança Carismática

Antes de definirmos o que é a liderança carismática, fomos pesquisar a origem da palavra carisma e o seu significado, para posteriormente passarmos à definição do conceito liderança carismática. A palavra carisma segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2012) é de origem grega e significa “atos, graça e favor”. Refere também que uma pessoa é carismática quando tem “grande prestígio de uma personalidade excecional, ascendente que exerce sobre outrem”.

Max Weber em 1947 foi um dos primeiros investigadores a defender que o carisma surge através da perceção que os colaboradores têm em relação às excelentes qualidades do líder e não ao rigor e autoridade do mesmo. Este ocorre especialmente em situações difíceis e problemáticas capazes de colocar as capacidades desse mesmo líder à prova. Perante estas situações o que os colaboradores esperam do seu líder são sucessos e êxitos para a organização.

Para Revez (2004) o líder carismático é alguém que tem mais conhecimentos técnicos do que os liderados, o que contribui para serem respeitados e admirados pelos

outros. Como advogam Batista e Costa (2007), “são líderes a quem os subordinados atribuem capacidades de liderança extraordinária, por vezes até um certo heroísmo” (p. 568). Se os mesmos não tiverem esta capacidade de liderança e de influência são conotados com falta de carisma. De acordo com Rego (1997), os traços que caracterizam e aumentam o carisma do líder são a estabilidade, democracia, convicção, discurso e autoconfiança que alicerçados à percepção das necessidades dos colaboradores ainda se tornam mais importantes.

3.4.2. Liderança Transacional

Numa organização é importante que os colaboradores manifestem pelo seu líder respeito, sinceridade e confiança pois só assim executam as tarefas com um nível de motivação superior. Para Bass (1999), a liderança transacional é aquela em que por um lado o líder esclarece o papel e os requisitos que os liderados têm que ter na execução das tarefas, e por outro lado qual a recompensa ou castigo pelo seu efetivo desempenho. Citando Rego e Cunha (2007) a liderança transacional “envolve a atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência. O líder reconhece as necessidades e desejos dos seus colaboradores, e clarifica como podem satisfazê-las em troca da execução das tarefas e do desempenho” (p.234). Como também advoga Bento (2008) “os líderes transacionais determinam o que os subordinados precisam para realizar seus próprios objetivos e os objetivos da organização” (p.1).

Para Cunha (2008) este tipo de liderança tem na sua composição dois aspetos fundamentais, o reforço de contingência e a gestão por exceção.

O reforço de contingência diz respeito aos processos de reforço quer positivo quer negativo, enquanto ferramenta essencial para a motivação. Estes reforços segundo o autor são necessários para o desenvolvimento quer do subordinado quer da organização e podem ser considerados se forem abertos e respeitadores como experiências de comportamento auto reforçadoras. A gestão por exceção diz respeito a uma prática do líder enquanto controlador, ou seja, o líder só toma medidas quando os objetivos não estão a ser atingidos, até lá, deixa os seus subordinados exercer as suas funções como sempre o fizeram. Poder-se-á dizer que o líder transacional para Avolio e Bass (1995) é mais preocupado com o cumprimento e aplicação de regras e também tem sempre presente a possibilidade de que algo positivo ou negativo possa acontecer externamente à organização.

3.4.3. Liderança transformacional

O conceito de liderança transformacional surge após o conceito de liderança transacional. Este conceito surge através da investigação de Burns em 1978, e foi relatado como o “procedimento através do qual os líderes fomentam o empenhamento e o comprometimento dos colaboradores, levando-os a ter comportamentos espontâneos e de entrega total à causa da organização” (Pereira, 2006, p. 32). Para Bass (1985), a liderança transformacional acontece quando termina os interesses pessoais das pessoas em prol da organização e o nível de confiança das mesmas é elevado pelo seu líder. Ainda para este investigador, citado em Pereira (2006), o líder transformacional é caracterizado como:

“aumenta a consciência de que é necessário fazer bem e que isso é importante e eficaz; ajuda a elevar nos colaboradores a necessidade de concretizações práticas e autoformação; nutre nos participantes uma elevada maturidade e moral; mobiliza os seguidores a irem além dos seus egoísmos pelo bem do grupo, organização ou sociedade” (p. 35).

Kouzes e Posner (2009) descrevem a liderança transformadora como aquela que gera nas pessoas a entrega total da sua energia no desenvolvimento de estratégias no interior da organização. Reforçando ainda a ideia, e citando Burns (1978, 2003) que a “ (...) liderança transformadora acaba por se tornar moral, já que eleva a conduta humana e a aspiração ética, quer do líder, quer do liderado, fazendo com que haja uma transformação em ambos” (p.148).

Para Carapeto e Fonseca (2006) enquanto a liderança transacional “ se reporta à transações entre líder, colegas e subordinados” (p.83) a liderança transformacional “motiva as pessoas a irem mais longe, a superar as expetativas, o que conduz a desempenhos mais altos” (p.83). Nesta linha, (Bass e Selter, 1990), citado em Carapeto e Fonseca (2006) definiram para a liderança transformacional quatro componentes, que passamos a sintetizar:

- Liderança carismática – O líder com os seus comportamentos potenciam a confiança e a identificação dos seus seguidores com ele próprio, assim como os seus valores e ideais.
- Motivação inspirante – O líder através do seu comportamento, transmite aos seus seguidores um otimismo constante e uma visão sempre positiva das situações o que contribui para um aumento da melhoria e esforço no desempenho de todos dentro da organização.

- Estimulação intelectual – O líder estimula e contribui para que os seus seguidores reconheçam e questionem as suas ações, levando-os ao reconhecimento dos seus próprios valores e crenças e ao mesmo tempo incentiva o pensamento criativo e inovador.
- Consideração individual - O líder para além de encorajar os seus seguidores a desenvolver as suas capacidades, está atento e apoia-os nas suas necessidades. Dá-lhes também responsabilidades e delega funções.

Ainda de acordo com Carapeto e Fonseca (2006):

“as teorias de liderança transformacional descrevem os líderes em termos de articulação e de enfoque numa visão e numa missão, criando e mantendo uma imagem positiva nas mentes dos seguidores, estabelecendo expectativas desafiantes para estes, mostrando confiança e respeito por eles e comportando-se de um modo que reforce a visão e a missão que com eles partilham.” (p.83)

Para Cunha et al. (2007) os líderes transformacionais para além de inspirarem e motivarem os seus colaboradores incentivam também a implementação de mudanças quer nos comportamentos quer nas atitudes dos mesmos, com o objetivo de criar compromissos e atingir os objetivos da organização. Com esta atitude o líder estabelece junto dos seus colaboradores não só a confiança, lealdade e admiração, mas também valores como a liberdade, igualdade e justiça. Ainda para Rego e Cunha (2007) a liderança transformacional é:

“o processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos colaboradores e os induzem a ultrapassar os seus autointeresses (designadamente os materiais) em prol dos objetivos da organização – assim conseguindo obter o seu empenhamento e produzindo grandes mudanças e elevados desempenhos” (p.234).

Pereira (2006) destaca a questão motivacional, como sendo a grande causadora da influência do líder sobre os liderados, ao ponto de os mesmos colocarem em primeiro lugar os interesses da organização em prol dos interesses pessoais. Poder-se-á dizer que os desafios podem modificar as funções e o modo de agir do líder, logo a organização deve caminhar para uma aprendizagem organizacional. Neste caso é ao líder que se pede esta capacidade, a capacidade de construir uma organização aprendente. (Sawbridge, 2001) citado em Carapeto e Fonseca (2006).

3.5. Liderança (s) em contexto escolar:

Atualmente a sociedade evolui e transforma-se tão rapidamente que é difícil para as escolas responder e acompanhar diariamente as alterações que vão surgindo não só em termos legislativos, bem como os desafios, evoluções e incertezas que a própria sociedade lhes coloca. Para Silva (2012) são estas alterações e desafios que “reforça a necessidade de assegurar lideranças estratégicas, capazes de antecipar o futuro e orientar as instituições por forma a satisfazer os interesses dos alunos e as necessidades das comunidades” (p.12).

Ainda segundo o autor, hoje em dia, não é só a liderança educacional mas também a administração e a gestão das escolas que gera interesse e que tem vindo a suscitar por parte dos investigadores, profissionais de educação e toda a comunidade educativa, um olhar mais atento. Para (Costa, 2003), citado em Silva (2012) “A escola, enquanto organização, constitui, seguramente, uma das áreas de reflexão do pensamento educacional que se tornou mais visível nos últimos tempos” (p.30). Justificando ainda que têm vindo a ser “estabelecidas relações causais entre os modelos de liderança praticados, a qualidade das escolas e o aproveitamento dos alunos” (p.13). O facto de a escola estar inserida numa determinada comunidade, coloca o líder escolar/diretor sujeito às exigências da sociedade o que o leva à sua permanente adaptação, formação e fortalecimento de forma a criar uma responsabilidade partilhada e uma liderança distribuída dentro da escola. Segundo (Koren e Moos, 2012) citado no 1.º seminário de liderança escolar (2012):

“as escolas são construídas na relação com o mundo exterior o que significa que o líderes são responsáveis por trazer as expectativas externas para dentro da escola e implementá-las cultivando a sua aceitação, ajustando-as e adaptando-as à noção interna do significado da escola.(...) os líderes e a liderança são decisivos, pois recebem a informação e as exigências do exterior, conhecendo igualmente a organização, a sua cultura e o seus profissionais. Os que estão melhor posicionados para traduzir, reformular e negociar a direção do que necessita ser feito, de modo a fazer sentido para os professores”. (I oficina de debate)

Para Ruairc e Schratz (2012), o líder escolar, ou seja, o diretor, para além de focar e desenvolver o seu trabalho na escola e com os alunos, deve igualmente envolver a comunidade, por forma a estabelecer também uma relação benéfica entre a escola e os seus parceiros. “As escolas e os seus parceiros externos precisam reconhecer uma mútua interdependência e, neste contexto, construir parcerias com pais, decisores políticos, instituições sociais, educacionais e culturais aos níveis local, nacional e internacional” (iv oficina de debate).

Para Johansson e Lumby (2012), o líder escolar têm várias responsabilidades, entre as quais destacamos:

- A adequação das estruturas às intenções do ensino aprendizagem de modo a existir um suporte e um apoio continuado no trabalho;
- Proporcionar um ambiente escolar em que todos os alunos possam crescer e desenvolver-se, por forma, a tornarem-se cidadãos independentes economicamente e serem funcionais numa sociedade democrática;
- Juntar em simultâneo, através das suas práticas, a estrutura e a cultura da escola, pois são ambas que proporcionam um contexto para uma aprendizagem que se pretende de sucesso.

Segundo o investigador Earley (2012) o diretor também deve motivar, inspirar, reconhecer, e “trabalhar arduamente para fornecer as melhores condições de ensino aos professores”(ii oficina de debate). Ou seja o diretor ao focar a sua atenção, interagindo e apoiando o pessoal docente, apoiando as suas praticas contribui não só para o seu bem estar, como para a melhoria dos resultados dos alunos. Para (Barber e Mourshed, 2007), “Ser um professor consiste em ajudar as crianças a aprender. Ser um diretor consiste em ajudar os adultos a aprender” (p.31), citado em Rede de Política Europeia em Liderança Escolar (European Policy Network on School Leadership - EPNoSL) (p.7).

Falar de uma escola inclusiva e no seu caminho para o sucesso, depende em grande parte de uma liderança forte e determinada, bem como do seu envolvimento com toda a comunidade escolar. Segundo a Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC, 2008) e após análise efetuada sobre as práticas educativas, as mesmas variam de escola para escola, tendo sido identificado seis fatores determinantes para uma escola que se pretende cada vez mais inclusiva. Estes foram identificados como fatores essenciais para o seu desenvolvimento:

- “Liderança eficaz;
- Reflexão sobre as práticas;
- Envolvimento de todos os profissionais da escola, alunos e comunidade;
- Planificação conjunta entre os profissionais da escola;
- Implementação de estratégias de coordenação;
- Valorização profissional de toda a equipa educativa” (p.8)

Através da utilização, como por exemplo destes indicadores, é referido que os agrupamentos devem analisar quais as suas práticas, avaliá-las e repensá-las. De forma a

identificar necessidades e definir uma organização que possa responder a todos os alunos que a frequentam, respeitando sempre as suas características quer físicas, religiosas e raciais, devem também privilegiar e dar respostas à diferença de aprendizagem tendo em atenção que estas sejam realmente significativas para os alunos.

Para além dos fatores/indicadores acima referidos, e ainda segundo os autores, esta liderança, deve promover e estar enquadrada num “processo de desenvolvimento profissional” (p.10) por forma a promover as competências para a implementação de práticas inclusivas. Esta implementação passa pelo desenvolvimento de ações ao nível da “resolução colaborativa de problemas, ensino cooperativo, trabalho de equipa, comunicação com os pais e organização e gestão da sala de aula” (p.10).

Para Hines (2008) o papel da direção é preponderante para atingir o sucesso numa escola inclusiva. Refere que a liderança da mesma deve ser colaborativa, onde os valores são essenciais para a mobilização de toda a comunidade educativa no sentido de que todos pensem e organizem os espaços da escola para todos os alunos. Ou seja, os espaços da escola devem ser pensados como espaços pedagógicos e sociais, onde se desenvolvem projetos e se tomam decisões promovendo assim não só o desenvolvimento profissional mas pessoal.

Na perspetiva do autor existem princípios essenciais que fundamentam a ação do diretor para a construção de uma escola inclusiva:

- Estimular e manter a comunicação – Para desenvolver este princípio o diretor deve promover momentos e/ou atividades entre os professores de modo a que efetuem planificações conjuntas, que registem preocupações e a forma como as solucionaram. Que exista pesquisa e construção de materiais e que por fim valorizem as conquistas.
- Liderança partilhada e troca de conhecimentos – Responsabilizar os professores para que partilhem as suas experiências, e que elas sejam vistas não como concorrência mas sim como benefício para os alunos.
- Estabelecer objetivos comuns e metas alcançáveis – Com este princípio o autor pretende reforçar as práticas e a interação entre os professores do regular e os professores de educação especial, propondo atividades que possam ser divididas entre ambos e realizadas ao mesmo tempo dentro da sala de aula.

- Reforçar continuamente a resolução de conflitos – Neste último princípio, o autor refere que o diretor deve de forma continuada procurar encontrar estratégias para a resolução de conflitos. Poderá fazê-lo através de conversas individuais com cada professor e posteriormente proporcionar conversas entre eles, de modo a que cada um identifique a origem do problema. Depois de cada um identificar a origem que para si é mais plausível, o diretor sugere que encontrem algo em comum em todas elas. É este ponto comum que o autor considera de extrema importância para uma efetiva liderança inclusiva.

Como conclusão, o autor reforça a importância da liderança partilhada, como sendo um dos fatores que contribui para que toda a comunidade educativa assuma todos os projetos da escola, não como seus mas sim de todos. Para além do diretor ter uma responsabilidade direta por toda a atividade da escola, deve acompanhar o que por si foi delegado e partilhá-lo com os diferentes órgãos e estruturas. Só assim e em conjunto conseguirão adequar e ajustar as práticas pedagógicas a todos os alunos, minimizando as dificuldades do contexto. Como advoga Sanches (2005):

“A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e atuando em função de um grupo heterogêneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das atividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma socialização do saber entre professores e alunos” (p.133).

PARTE III

PROPOSTA DE RESOLUÇÃO DO PROBLEMA

“A sabedoria não consiste em constantemente mudar tudo, mas sim em aproveitar o que funciona e mudar apenas os aspetos que é necessário completar ou substituir por formas mais adaptadas de atuação”.

(César, 2012, p. 86)

1. METODOLOGIA

A autorreflexão biográfica da investigadora levou-a a refletir sobre o desempenho das funções que atualmente exerce que, em conjunto com a caracterização do contexto no qual está inserida, ajudaram a orientar a escolha do tema/problema a ser investigado. A partir da identificação das palavras chave, procuramos na revisão da literatura, através da análise de conteúdo, identificar um conjunto de ações e práticas de liderança para que o agrupamento em estudo, se torne o mais inclusivo que for possível.

A análise de conteúdo realizada a partir da revisão de literatura (cf. Apêndice I, II e III) e de acordo com o método defendido por Bardin (2009), permitiu organizar e tratar adequadamente a informação que considerámos pertinente para o estudo. Como refere a autora (2009) a análise de conteúdo é:

“um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.44).

Inicialmente procedeu-se ao que a autora classifica como leitura flutuante, classificada como fase da pré-análise. É a fase da primeira leitura dos documentos em análise que posteriormente tem continuidade com o aprofundamento das temáticas, identificada como fase da exploração, ou seja, a codificação das unidades de contexto e registo. Esta, por sua vez, permite a sua categorização, isto é, agrupar e destacar o que é comum nas unidades de registo e organizá-las de forma breve e sucinta. Como advoga Esteves (2006) é “a operação através da qual os dados (invocados ou suscitados) são classificados e reduzidos, após terem sido identificados como pertinentes, de forma a reconfigurar o material ao serviço de determinados objetivos de investigação” (p. 109). Após a realização das duas primeiras fases, vem a terceira e última fase que, segundo Bardin (2009), se refere ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. É a fase onde se realiza o tratamento dos resultados em si, onde a interpretação deve ser clara objetiva, de forma a permitir destacar as categorias resultantes dos temas do enquadramento teórico.

Identificadas as três fases, foram elaboradas e preenchidas grelhas de análise de conteúdo agrupadas por temas, categorias e subcategorias (Quadro 1) que nos irão permitir

extrair informação relevante para a avaliação diagnóstica do agrupamento por forma a elaborar uma proposta de resolução do problema.

Quadro 1 – Temas, categorias e subcategorias da análise documental do enquadramento teórico.

TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Escola inclusiva	Conceito	Escola para todos
		Educação gratuita e de qualidade
		Especificidade de cada um
		Diversidade de percursos formativos
		Adaptação do currículo
		Cooperação entre alunos
		Colaboração entre professores
	Atitudes e valores	Respeito e valorização do outro
		Resposta pedagógica face à diversidade
		Enteajuda/Colaboração
		Autonomia
		Diferença e diversidade
		Interação
		Planeamento das aprendizagens e avaliação
Cultura	Conceito	Conhecimento, ideias e crenças
		Socialização
	Caraterísticas	Valores partilhados
		Missão coletiva
Cultura organizacional	Funções	Mobilização
		Integração
		Interação
	Caraterísticas da organização aprendente	Escola aprendente
		Escola reflexiva
		Escola inteligente
Cultura de escola	Concretização	Situações sociais
		Comportamento
		Organização
	Materialização dos valores da escola em normas e procedimentos	Partilha com os objetivos e valores da organização escolar
		Distinção dos alunos
	Áreas e valências reforçadoras	Práticas e estratégias pedagógicas educativas
		Integração e pertença
		Satisfação/motivação

Quadro 1 (continuação) – Temas, categorias e subcategorias da análise documental do enquadramento teórico.

Liderança	Conceito	Função transformadora
		Produção de resultados
Líder	Caraterísticas	Confiança/Honestidade
		Olhar para o futuro
		Inspirador
		Competente
		Emotivo
	Funções	Influência social
		Definição de papéis
Liderança	Teorias e estilos de liderança	Liderança Carismática
		Liderança Transacional
		Liderança transformacional
	Em contexto escolar	Envolvimento da comunidade educativa
		Responsabilidade partilhada
		Parcerias
		Promoção da formação continua
		Sucesso escolar
Organização e gestão escolar	Eficácia organizacional	Liderança eficaz
	Equidade e Justiça	Igualdade de oportunidades
		Valores de igualdade e justiça
		Resultados independentes do meio socioeconómico
	Auto avaliação	Cooperação entre a direção e os órgãos de gestão intermédia
		Indicadores de práticas de autoavaliação

1.1. Caracterização do contexto

1.1.1. Localização geográfica, ambiente socioeconómico e cultural

O Agrupamento de Escolas está situado no concelho do Montijo que pertence à área metropolitana de Lisboa, na parte norte do distrito e da Península de Setúbal, situando-se na margem sul do estuário do Tejo. O concelho do Montijo distribui-se por oito freguesias, estimando-se a sua densidade populacional em 104,15 habitantes Km². Registe-se que este concelho é um dos centros urbanos da margem sul que conseguiu manter a sua identidade, apesar da evolução demográfica que se verificou como consequência da construção da Ponte Vasco da Gama.

A população que é servida pelo agrupamento dedica-se especialmente aos serviços e à indústria, sendo que dada sua proximidade com Lisboa muitos dos residentes trabalham naquela cidade, o que nem sempre é facilitador do seu contato com a escola. Existe uma comunidade de etnia cigana com algum significado junto a uma escola básica, apesar de todas as escolas que fazem parte do agrupamento serem frequentadas também por provenientes dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e de países do leste europeu, pelo que a pluralidade linguística e cultural é uma realidade para o agrupamento. Ao nível social, tem-se registado um forte aumento do número de alunos abrangidos pela Ação Social Escolar (ASE) nos últimos anos letivos.

1.1.2. Recursos físicos e humanos

O AE é constituído por um total de seis estabelecimentos, sendo a escola sede, frequentada por alunos do 2º e 3º ciclo de ensino. Nos restantes estabelecimentos a oferta educativa é do pré-escolar e do 1º ciclo, com exceção de uma escola básica, onde não existe pré-escolar. Relativamente ao ano de 2010/2011 salienta-se duas questões fundamentais a nível estrutural do agrupamento que se prendem com a reformulação da rede do ensino público de Montijo com a formação de outro agrupamento de escolas, o qual conduziu a que uma escola básica com jardim de infância fosse integrada nesse agrupamento e o alargamento da oferta educativa ao 3º ciclo (três turmas de 7º ano), na escola sede.

Todos os estabelecimentos de ensino do AE estão localizados na malha urbana da cidade de Montijo, distando o mais afastado da escola-sede cerca de 3 km.

No geral as escolas que constituem o AE têm mais de 30 anos de construção, à exceção de uma escola básica com jardim de infância, de 4 salas de 1º ciclo noutra escola e dos edifícios do pré-escolar que são mais recentes. Por este motivo, as instalações nem sempre oferecem a melhor qualidade ao nível do conforto, polivalência e mobiliário no caso do 1º e 2º ciclo, sendo que, ao invés, no pré-escolar a situação é considerada boa.

Tem vínculo ao agrupamento 191 docentes, dos quais 80% são do quadro de agrupamento. Desde total 52% estão afetos à escola sede e 19% exercem há menos de 10 anos.

No que diz respeito ao pessoal não docente este é constituído por 139 funcionários, dos quais 58% tem 10 ou mais anos de serviço.

1.1.3. População escolar

Tem-se registado uma diminuição global do número de alunos do AE nos últimos dois anos, muito por força da abertura de uma escola básica integrada no concelho do Montijo, que aliviou a pressão ao nível das turmas do 2º ciclo.

Atualmente estão matriculados 2146 alunos em regime diurno, com uma percentagem de 7% de alunos oriundos dos PALOP, Leste Europeu e Brasil. Este total surge do somatório de 260 crianças (12 grupos) de educação pré-escolar, 1063 (47 turmas) do 1º ciclo do ensino básico, 618 (29 turmas) do 2.º ciclo, sendo duas de PCA e uma de PIEF. O 3.º ciclo tem 9 turmas com um total 105 alunos.

No âmbito das novas oportunidades, 10 alunos estão a frequentar o curso de educação e formação de Fotografia. Os cursos de educação e formação de adultos são frequentados por 60 formandos (quatro turmas a funcionar no Estabelecimento Prisional do Montijo). As formações modulares integram 17 formandos em Inglês (uma turma do Estabelecimento Prisional do Montijo).

1.1.4. Ofertas educativas

São diversas as ofertas educativas proporcionadas pelo AE, nomeadamente:

- Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (escola sede desta oferta, educativa, abrangendo os concelhos de Montijo e Alcochete);
- Educação Pré-Escolar;
- 1º ciclo do Ensino Básico;
- Unidades de Multideficiência (1º e 2º/ 3º ciclo);
- Turmas de Percurso Curricular Alternativo (PCA) para 2º e 3º ciclo;
- Cursos de Educação e Formação (CEF) para 2º e 3º ciclo;
- Criação de Turmas de Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) para o 2º/3º ciclo, tipo 1 e 2);
- Novas Oportunidades (com oferta ao nível de Formações Modulares de Inglês no Estabelecimento Prisional Regional de Montijo, EFA B1, B2 e B3 no Estabelecimento Prisional Regional de Montijo;

Paralelamente é de realçar a existência de ensino por videoconferência (através da Fundação PT Inovação, em articulação com a Direção Geral Direção de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) sempre que necessário, e o funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e da Componente de Apoio à Família (CAF) nos estabelecimentos do AE.

É ainda de salientar que este Agrupamento funciona, no Concelho do Montijo, como pólo do Programa Novas Oportunidades, desde o ano letivo transato. No âmbito deste programa, têm vindo a decorrer ofertas formativas de diversa tipologia: Cursos de Educação e Formação de Adultos e Formações Modulares.

1.2. Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica do Agrupamento tem como objetivo identificar ações/medidas já realizadas, ou menos conseguidas, tendo como referência os temas, categorias e subcategorias identificadas no quadro 1, bem como a fundamentação e a proposta de resolução do problema identificado que será apresentado nesta parte do projeto.

Para uma análise mais concisa e através do método de Bardin foram utilizados os documentos:

- Plano de Intervenção do Diretor (PID);
- Projeto Educativo do Agrupamento (PE);
- Relatório de 2012 da Inspeção Geral de Educação (IGE), resultante da Avaliação Externa do Agrupamento (RIGE).

Após a identificação das ações/medidas nos documentos acima referidos, procederemos à proposta de resolução do problema que será apresentado nesta parte do projeto.

A escola inclusiva é o primeiro tema que surge nesta análise através das categorias conceito, atitudes e valores e das subcategorias encontradas na análise documental do enquadramento teórico. No que diz respeito ao conceito de escola inclusiva, estão referidas as subcategorias no plano de intervenção do diretor do agrupamento. É mencionado que a escola pública deve ser uma escola para todos, orientada para a igualdade de oportunidades, procurando ajustar e adequar os currículos dos seus alunos e as ofertas educativas às realidades existentes. Como tal, é essencial que exista uma colaboração e apoio efetivo do pessoal docente e não docente, bem como a interação entre todos.

O conceito de inclusão, encontra-se espelhados quer nos valores, missão e visão da escola do projeto educativo. Ambos mencionam a promoção da cooperação, integridade, saberes, cidadania, respeito mútuo, da tolerância e a inclusão. Salienta o aluno como o centro de toda a sua ação e pretende ser um espaço de referência nas respostas dadas a todos os alunos.

No que diz respeito às atitudes e valores, é mencionado no plano de intervenção do diretor que a escola tem um papel primordial na construção de uma sociedade solidária, justa e livre. Que só com a entreaajuda e colaboração de toda a comunidade educativa se pode contribuir para a interiorização de valores, respeito e valorização do outro. No projeto educativo, é referido que a escola se projeta como um espaço de referência assente na diversidade de percursos formativos em interação com a necessidade da crianças/jovens, com o objetivo de melhorar o seu desempenho, valorizando a qualidade, rigor, participação e reflexão. É destacado no relatório da IGE (2012) que o ensino é considerado inclusivo, dando resposta às necessidades das crianças/jovens através da resposta dada ao nível da ofertas educativas nos cursos PCA, CEF e PIEF, com promoção de estágios para os alunos e que tem permitido baixar os níveis de abandono escolar. É também de salientar o trabalho de qualidade desenvolvido nas 2 unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência de 1.º/2.º e 3.º ciclo.

Referindo ainda o relatório, no que concerne à educação especial é valorizado a qualidade no trabalho desenvolvida pela equipa multidisciplinar, em parceria com diferentes técnicos especializados e entidades de forma a assegurar, acompanhar e proporcionar as respostas educativas adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais e famílias. É de referir também o envolvimento e o trabalho desenvolvido pela equipa de intervenção precoce, não só através do acompanhamento das crianças bem como toda a preparação necessária para o seu ingresso no pré-escolar. De forma esquemática comprovamos no quadro n.º 2 abaixo indicado, aquilo que se afirmou anteriormente.

Quadro 2: Escola Inclusiva

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Escola Inclusiva	Conceito	“Uma Escola Pública baseada na promoção da educação para todos,...)”	PID ² (p.2)
	Escola para todos	“ (...) educação para todos, com qualidade, orientada para valores como a dignidade da pessoa humana e a igualdade de oportunidades.”	PID (p.2)
	Educação gratuita e de qualidade	“ (...) promover a qualidade das aprendizagens dos discentes, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento,”	PE ³ (p. 19)
	Especificidade de cada um	“ (...) para que todos os elementos da comunidade possam desenvolver o seu próprio potencial,(...)”	PID (p.3)
		“ (...) salienta a prossecução da missão centrada no aluno, tendo em conta a realidade contextual e identifica uma visão assente na inclusão e na diversidade.”	RIGE ⁴ (p.7)
	Diversidade de percursos formativos	“ Proporcionar ofertas formativas de acordo com as necessidades, desejos e saberes da população escolar,” “ (...) assente na diversidade dos percursos formativos em interação com as expectativas das crianças e jovens (...)”	PID (p.5) PE (p.6)

² Plano de Intervenção do Diretor (2009-2013)

³ Projeto Educativo (2010-2013)

⁴ Relatório da Inspeção Geral de Educação (2012)

Quadro 2: Escola Inclusiva (continuação)

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Escola Inclusiva	Adaptação do currículo	“ (...) uma Escola para Todos deve privilegiar a aquisição de competências, procurando adequar e ajustar o seu currículo,(...)”	PID (p.2)
		“ (...) adequar e ajustar o seu currículo e as suas ofertas formativas a novos contextos e realidades.”	PID (p.3)
	Cooperação entre alunos	“Não foi possível identificar”	
	Colaboração entre professores	“ (...) cuja inclusão é assegurada pela ação de professores, funcionários e alunos que procuram dar uma resposta assertiva,(...)”	PID (p.4)
		“É reconhecida a necessidade de reforçar o trabalho cooperativo entre docentes (...) de modo a melhorar a prestação do serviço educativo e os resultados”.	RIGE (p.5)
	Atitudes e valores	“ A unidade de multideficiência da escola-sede tem desenvolvido a entreajuda e promovido a consciencialização socio efetiva, com implicações certas na construção de uma cidadania esclarecida.”	RIGE (p.3)
	Respeito e valorização do outro	“ Esta Escola projeta-se como um espaço de referência na qualidade da formação, assente na diversidade...”	PE (p. 19)
		“ O Agrupamento dá ainda resposta a várias ofertas formativas, tendo em conta as necessidades do meio envolvente (...)”.	PID (p.4)
	Entreajuda / Colaboração	“ Dinamizar projetos que envolvam Docentes e Discentes dos vários níveis de educação e ensino”.	PE (p. 21)
	Autonomia	“ (...)adquiram as competências que os irão tornar no mundo do trabalho, no mundo académico e no mundo social em geral, participantes empreendedores e capazes de construir os seus percursos de vida, tendo em consideração o bem comum.”	PE (p.6)

Quadro 2: Escola Inclusiva (continuação)

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Escola Inclusiva (Cont.)	Diferença e diversidade	“ O planeamento prevê a produção de instrumentos de avaliação diversificados, tendo em vista a adequação das práticas de ensino e a regulação das aprendizagens.”	RIGE (p.5)
	Interação	“ Promover uma ação educativa integrada, (...)”	PID (p.5)
	Planeamento das aprendizagens e avaliação	“ Os docentes realizam em conjunto, (...), as planificações a longo prazo, (...) em particular com os alunos do 1.º ciclo,(...)”.	RIGE (p.4)
		“Porém, subsiste a necessidade de reforço da articulação curricular entre os vários níveis de educação e de ensino, (...)”.	RIGE (p.5)

A escola é o somatório de vários processos históricos cuja finalidade tem como base a construção social. Poder-se-á dizer que é através da socialização, que se, por um lado, se partilham características comuns, por outro lado, tem valores próprios que lhe dão uma identidade própria.

No projeto educativo do AE, está patente através da sua missão que a escola é um importante meio de formação humana e cívica e veículo de aprendizagens e tem por missão promover as aprendizagens de qualidade dos alunos, de forma a contribuírem para o seu desenvolvimento, formação e cultura, habilitando-os para uma integração harmoniosa e responsável numa sociedade da complexidade e da globalização. Como podemos comprovar nos quadros 3 e 4, abaixo indicados.

Quadro 3: Cultura

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Cultura	Conceito	“ (...) proporcionar aos alunos todas as condições pedagógicas, didáticas e instrumentais para que os mesmos adquiram as competências que os irão tornar no mundo do trabalho, no mundo académico e no mundo social em geral, participantes empreendedores e capazes de construir os seus percursos de vida, tendo em consideração o bem comum.”	PE ⁵ (p.6)
	Caraterísticas Valores partilhados	“Para cumprir a sua missão esta escola projeta-se como um espaço de referência no quadro de uma formação de qualidade, assente na diversidade dos percursos formativos em interação com as expectativas das crianças e jovens e de acordo com as necessidades do meio onde se insere.”	PE ⁵ (p.6)
	Missão coletiva	“(…) promover as aprendizagens de qualidade dos alunos, de forma a contribuírem para o seu desenvolvimento, formação e cultura,(...)”	PE ⁵ (p.6)

Enquanto organização, o agrupamento de escolas, não pode ser considerada fora do contexto onde existe e onde confluem diversos interesses. Assim, cada escola desenvolve a sua própria cultura, resultado das relações que se vão estabelecendo por todos que de alguma forma, quer seja pessoal, social ou institucional intervêm e mobilizam as suas energias no processo educativo.

Apesar de existirem parcerias e uma boa articulação com as entidades locais, é referido no relatório da IGE (2012) que se existisse uma maior inovação e abertura aos projetos nacionais e internacionais, os mesmos poderiam melhorar as aprendizagens, sempre em articulação com as atividades dos diferentes níveis de ensino. Deste modo, é reconhecido também que o desenvolvimento de atividades que favoreçam a partilha, articulação e o trabalho cooperativo entre as escolas que constituem o agrupamento, fomentam e consolidam o sentido de identificação e pertença com o mesmo. Privilegiam-se estratégias ativas de acolhimento aos novos alunos, nomeadamente a visita guiada às instalações da nova escola com a descrição e localização dos serviços nela existentes. A tipologia vertical

⁵ Projeto Educativo (2010-2013)

do Agrupamento tem conduzido desde o ano letivo da sua entrada em funcionamento à realização de atividades de pré integração dos alunos no ciclo subsequente, com especial ênfase na transição do 1º para o 2º Ciclo. Neste último caso, organizam-se visitas das turmas de 4º Ano, acompanhadas do seu professor às instalações da escola sede onde os alunos têm oportunidade de ficar a conhecer a sua futura escola, participarem em algumas atividades letivas, integrados em turmas de 5º Ano, e almoçarem na escola.

Quadro 4: Cultura organizacional

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Cultura organizacional	Funções Mobilização	“ (...) tem como finalidade o desenvolvimento das seguintes competências: saberes, cidadania, hábitos saudáveis, uma consciência ecológica, na formação de cidadãos responsáveis.”	PE (p.17)
	Integração	“A população escolar integra alunos de etnia, cultura e proficiência linguística heterogéneas, bem como alunos com necessidades educativas especiais, cuja inclusão é assegurada pela ação de professores, funcionários e alunos que procuram dar uma resposta assertiva.”	PID (p.4)
	Interação	“ É de salientar a disponibilidade e o interesse das várias associações de pais, na participação em atividades e num trabalho de articulação com as diferentes unidades educativas.”	RIGE (p.4)
		“ São de realçar as boas relações e o espírito de entajuda dos profissionais, com reflexos no ambiente educativo.”	PE (p.7)
	Caraterísticas da organização aprendente Escola aprendente Escola reflexiva Escola inteligente	“ Promover a cooperação, entre todos os intervenientes, no sentido de corresponder às expectativas, pautando-se pela ética, integridade, corresponsabilidade, rigor, disciplina, respeito mútuo, tolerância e inclusão.”	PE (p.17)

No agrupamento registou-se um incremento quantitativo (reuniões realizadas) e qualitativo no relacionamento e na articulação com as Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE), envolvendo-as na resolução e esclarecimento dos problemas surgidos e aproveitando as suas disponibilidades de colaboração. Gradualmente têm vindo a ser melhoradas as condições físicas de salas de aula e espaços exteriores e interiores, através da requalificação dos espaços, envolvendo na tarefa o pessoal docente, não docente, pais e alunos (pintura de salas, colocação de estores e cortinados, colocação de cacifos e armários), e criaram-se acessibilidades para cidadãos com deficiência na escola sede e foram adaptadas salas para o funcionamento da unidade de multideficiência do 2º e 3º ciclo. Concluíram-se as obras na Biblioteca Escolar e realizaram-se obras no âmbito do PTE, melhorando as infra estruturas a esse nível, estando a escola sede toda equipada a nível informático. Melhoraram-se os equipamentos de comunicação, com aquisição de nova central telefónica e aumento da rede interna de comunicação fixa e móvel. Foi introduzido o cartão eletrónico do aluno, cujas potencialidades pretendemos ver desenvolvidas num futuro próximo, mas que já deu o seu contributo em aspetos essenciais como da segurança dos alunos e de bens, ao restringir o uso de dinheiro dentro do recinto escolar.

Foram alterados na escola sede os espaços de funcionamento da direção, da sala de professores e de diretores de turma, dos serviços administrativos e da reprografia, visando uma melhor funcionalidade e conforto aos utentes, e melhoram-se as condições do bar/bufete, quer no que respeita a instalações quer a equipamentos.

Todos estes fatores em conjunto traduziram-se em contributos objetivos para que o agrupamento esteja cada vez mais ao serviço da comunidade educativa, ainda que as condições físicas das escolas (instalações e mobiliário antigos) condicionem a atuação e prejudiquem a sua imagem.

As escolas do Agrupamento participam ainda em projetos relacionados com o ambiente, nomeadamente o escola-eletrão (recolha de eletrodomésticos, pilhas...), ou a gincana *rock in rio*. Ainda neste âmbito, registe-se que a escola-sede é uma ecoescola.

Enquanto organização educativa consciente do seu papel social, o AE tem estabelecido protocolos com instituições de ensino superior, para estágios no agrupamento a nível do pré-escolar e ensino básico e colaborado no desenvolvimento de estudos e projetos de investigação em contexto escolar. O AE colabora com estas instituições através da implementação de estágios de alunos oriundos de países da União Europeia e para alunos da Escola Profissional. Cedem igualmente instalações do Agrupamento, para formação do

peçoal docente e não docente, como forma de melhoria quer do seu desenvolvimento profissional quer peçoal. Foram estabelecidos também protocolos com empresas particulares, com a autarquia e com outras entidades, tendo em vista a realização de estágios profissionalizantes de alunos do CEF, e com a Câmara Municipal de Montijo, visando a utilização de espaços tutelados.

Para além das ofertas educativas a nível dos CEF e PIEF, que têm permitido baixar os níveis de abandono escolar, implementaram-se ao longo dos últimos anos clubes e projetos com oferta diversificada para os alunos (Desporto Escolar, Gabinete de Educação para a Saúde, Eco escolas, Grupo de Percussão Batucando, Projeto de hortofloricultura biológica escolar, clube europeu, hortas escolares, entre outros.

No que concerne à educação especial, o agrupamento procede à análise do processo de todos os alunos sinalizados, existindo uma equipa pluridisciplinar com técnicos que avaliam o aluno referenciado, a fim de decidir a sua elegibilidade para integrar o Dec-lei nº 3/2008. É de salientar que muitos dos alunos avaliados, embora necessitem de apoio, não se enquadram nas NEE, e acabam por não ter uma resposta adequada às suas necessidades, em virtude de não existirem docentes de apoio educativo suficientes para todas as necessidades do agrupamento.

Existe uma parceria entre o AE e o Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), que disponibiliza, embora em número de horas insuficientes, 1 psicóloga, 1 técnica de psicomotricidade, 1 terapeuta da fala e uma fisioterapeuta.

Existe ainda, na Unidade de Multideficiência do 2º/3º ciclo, um centro de recursos para o desenvolvimento de autonomias e um clube dos terapistas. Os alunos que beneficiam do apoio das unidades, e alguns com currículo específico individual, possuem ainda outros apoios específicos, como a natação adaptada, expressão musical, artes e ofícios, desporto adaptado, trampolins e escalada. Promovem-se reuniões conjuntas entre os docentes dos grupos/turmas, os docentes de educação especial, os técnicos do CRI e os encarregados de educação no sentido de se elaborarem e avaliarem a eficácia das medidas implementadas nos programas educativos individuais dos alunos. Existe ainda articulação com a Unidade de Pedopsiquiatria do Hospital do Barreiro, a Unidade de Cuidados Continuados do Montijo e Afonsoeiro.

Um dos problemas do agrupamento era o do reconhecimento da importância da escola ao nível da continuidade dos alunos, a qual se cingia apenas a dois anos (5º e 6º). Este problema era particularmente sentido na escola sede, na medida em que esse pouco espaço de tempo de frequência inviabilizava o estabelecimento de laços profundos entre os

alunos e a escola. Atualmente, com a abrangência do 3º ciclo, essa questão tem vindo a atenuar-se.

O pessoal docente e não docente é unânime em demonstrar grande concordância relativamente à existência de um espírito de entreajuda e apoio entre os colegas. Salientamos também, que todos os fatores acima identificados foram reconhecidos no RIGE, como se pode ver no quadro 5 que a seguir se apresenta:

Quadro 5: Cultura de escola

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Cultura de escola	Concretização Situações sociais	“Não identificado”	-----
		“ São de realçar as boas relações e o espírito de entreajuda dos profissionais, com reflexos no ambiente educativo.”	RIGE (p.7)
	Comportamento	“De um modo geral, os alunos têm um comportamento disciplinado e mostram conhecer as regras de funcionamento.”	RIGE (p.3)
	Organização	“O Agrupamento possui bons circuitos de comunicação (...) designadamente correio eletrónico.”	
		“O site do Agrupamento é um veículo cuja ampla informação é de fácil acesso para pais e encarregados de educação, bem como para a comunidade educativa em geral.”	RIGE (p.8)
	Materialização dos valores da escola em normas e procedimentos	“ É de salientar a disponibilidade e o interesse das várias associações de pais, na participação em atividades e num trabalho de articulação com as diferentes unidades educativas, para a resolução de problemas.”	RIGE (p.4)
	Partilha com os objetivos e valores da organização escolar	“ Os sucessos dos alunos são valorizados com a implementação dos Quadros de Valor e de Excelência, que incluem a entrega de diplomas, em cerimónia organizada para o efeito.”	RIGE (p.4)
	Distinção dos alunos		

Quadro 5: Cultura de escola (continuação)

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Cultura de escola	Áreas e valências reforçadoras	“ (...) foi reconhecido que a participação e a responsabilização dos alunos na dinamização de atividades, nomeadamente através das assembleias de delegados, poderiam conduzir a uma maior identificação com o Agrupamento.” “ Na educação pré-escolar incide muito na apropriação de regras pelas crianças e no seu desenvolvimento pessoal e social, com base em experiências de vida democrática.” “ O desporto escolar e o programa ecoescolas têm sido estratégias promotoras da corresponsabilização, da adesão e estímulo à participação dos alunos.” “Os docentes realizam em todos os níveis de educação e de ensino avaliações de diagnóstico, utilizam instrumentos de registo e de observação diversificados e recorrem à autoavaliação dos alunos.” “ (...) são de realçar as ações facilitadoras da integração dos alunos no 2.º ciclo, em particular o recente projeto Welcome e outras, como a visita dos alunos do 1.º ciclo à escola-sede, com a participação em atividades interativas.”	RIGE (p.3)
	Práticas e estratégias pedagógicas educativas		RIGE (p.6)
	Integração e pertença	“ O Clube dos Alunos Terapistas, da unidade de multideficiência da escola-sede, têm desenvolvido a entreajuda e promovido a consciencialização socio afetiva, com implicações certas na construção de uma cidadania esclarecida.”	RIGE (p.3)
	Satisfação/motivação	“ Os alunos, encarregados de educação e trabalhadores mostram, de um modo geral, satisfação com o funcionamento das diferentes áreas do Agrupamento. ”	RIGE (p.4)

O diretor do agrupamento assume uma liderança aberta, disponível ao diálogo e ao atendimento a toda a comunidade educativa, estimulando a existência de projetos que complementem a escolaridade dos alunos com outras propostas de atividades. A distribuição do serviço do pessoal não docente é efetuada pelo diretor em articulação com a chefe de serviços do pessoal não docente e as coordenadoras de estabelecimento. É tida em conta o bem estar dos funcionários, a especificidade das tarefas, disponibilidade, compreensão e sensibilidade. Todavia, subsistem alguns problemas a este nível, na medida em que a escola não participa na seleção do pessoal colocado pela autarquia, o que implica alguns constrangimentos. Regista-se pouca estabilidade no pessoal não docente colocado e elevado nível de absentismo, com implicações graves pontuais no funcionamento das escolas. Algumas das características não foram identificadas como se comprova no quadro 6.

Quadro 6: Líder

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Líder	Caraterísticas	“Não foi possível identificar”	-----
	Confiança/Honestidade	“ (...) é fundamental continuar a desenvolver atitudes pessoais e profissionais responsáveis por parte do pessoal docente e não docente e promover a participação e interação dos Pais / Encarregados de Educação, em quantidade e qualidade, na vida da Escola, no quadro da “construção” de futuros cidadãos.”	PID (p.3)
	Olhar para o futuro		
	Inspirador	“Não foi possível identificar”	-----
	Competente	“ (...) através de uma escuta ativa, promove consensos, gere conflitos e cria paradigmas, de forma a alcançar um ambiente escolar facilitador da aprendizagem, da interiorização de valores e de reconhecimento do mérito.”	PID (p.3)
	Emotivo	“Não foi possível identificar”	-----

Quadro 6: Líder (continuação)

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Líder	Funções	“ (...) mas essencialmente no estímulo à promoção de um ambiente educacional positivo, para que todos os elementos da comunidade possam desenvolver o seu próprio potencial, tornando-se criativos e pró-ativos na resolução de dificuldades e desafios que se colocam à Escola.”	PID (p.3)
	Influência social	“ (...) a gestão dos assistentes operacionais e técnicos pauta-se por critérios de atribuição dos lugares por perfil de competências a gestão dos docentes respeita a sua capacidade para o desempenho de alguns cargos dependentes da decisão do diretor.”	RIGE (p.8)

O conceito de liderança é referido no plano de intervenção do diretor, como algo que não se deve só basear numa atitude de controlo administrativo, financeiro e pedagógico, mas sim promover um ambiente educativo para que toda a comunidade possa desenvolver as suas potencialidades, tornando-se pró ativos e criativos na resolução dos desafios e dificuldades que surgem à escola. Para que se atinga com sucesso esta liderança é essencial que se desenvolvam atitudes profissionais e pessoais no pessoal docente e não docente e que se promova a interação e participação dos encarregados de educação/pais, no dia a dia da escola. Salientamos também, que todos os fatores acima identificados foram reconhecidos no RIGE, como se pode ver no quadro n.º 7 que a seguir se apresenta:

Quadro 7: Liderança

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Liderança	Conceito Função transformadora	“ (...) esta forma de gestão não tem possibilitado a introdução de algumas mudanças que se consideram importantes, nomeadamente as que promovam um clima de escola de maior cooperação e debate, com impacto na participação das lideranças intermédias na tomada de decisões atinentes à organização e à prestação do serviço educativo.”	RIGE (p.7)
	Produção de resultados	“ A inexistência de um projeto curricular construído e apropriado pela comunidade educativa, que tenha em conta a realidade do contexto, e a falta de concertação, por exemplo, aquando da elaboração do relatório de autoavaliação, não permitiram ainda coerência e articulação entre os documentos estruturantes (...).”	RIGE (p.7)
	Teorias e estilos de liderança Liderança Carismática	“Não foi possível identificar”	-----
	Liderança Transacional	“Não foi possível identificar”	-----
	Liderança transformacional	“(…) mais do que a aquisição de saberes, a missão de uma Escola para Todos deve privilegiar a aquisição de competências, procurando adequar e ajustar o seu currículo e as suas ofertas formativas a novos contextos e realidades.”	PID (p.2)

Quadro 7: Liderança (continuação)

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Liderança	Em contexto escolar	“Dinamizar projetos de intervenção que motivem os alunos e envolvam a família.”	PE (p.19)
	Envolvimento da comunidade educativa	“O Agrupamento segue uma política de boa articulação com entidades locais, estabelecendo parcerias que implicam mais-valias para a instituição.”	RIGE (p.7)
	Responsabilidade partilhada	“O acompanhamento das práticas docentes restringe-se ao que é partilhado em termos de resultados e de planificações, em reuniões conjuntas dos conselhos de ano e dos grupos de recrutamento, e que é dado a conhecer em conselho pedagógico.”	RIGE (p.6)
		“ (...) não existe uma partilha de responsabilidades geradora de sentido de pertença e de identificação com a escola, para que os processos de tomada de decisão sejam assumidos pelos diferentes órgãos e se traduzam na sua mobilização para o cumprimento das metas traçadas.”	RIGE (p.7)
	Parcerias	“É de realçar a atenção dada à educação pré-escolar, que abrange muitas crianças dos três aos cinco anos, com o apoio da autarquia, como política educativa que alicerça a melhoria do sucesso educativo, (...)”	RIGE (p.4)
		“ (...) uma maior abertura à inovação e a adesão a projetos nacionais e internacionais poderiam enriquecer as experiências de aprendizagem, em articulação com as diferentes atividades dos vários níveis de educação e ensino.”	RIGE (p.7)
	Promoção da formação continua	“ (...) não estão implementadas práticas de observação de aulas e de supervisão pedagógica, enquanto estratégias promotoras do desenvolvimento profissional e do sucesso educativo.”	RIGE (p.6)
		“Não estão implementadas práticas de formação que rentabilizem a partilha entre pares nem a utilização do capital humano do Agrupamento, com enfoque nas necessidades identificadas pelos	RIGE (p.8)

Quadro 7: Liderança (continuação)

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Liderança	Promoção da formação continua (cont.)	profissionais como prioritárias para o melhor desempenho das suas funções.”	
		“ O levantamento das necessidades de formação é realizado anualmente, sendo esboçado um plano de formação, ainda não articulado com os demais documentos estruturantes, que sistematiza as propostas do pessoal docente e não docente.”	RIGE (p.8)
	Sucesso escolar	“Promover formação específica, para as Assistentes Operacionais, na área educacional (...)”	PE (p.19)
		“ O planeamento prevê a produção de instrumentos de avaliação diversificados, tendo em vista a adequação das práticas de ensino e a regulação das aprendizagens.”	RIGE (p.5)
		“ O Agrupamento tem desenvolvido uma análise sistemática sobre a evolução dos resultados dos alunos. Contudo, não estão devidamente identificados os fatores determinantes do sucesso e do insucesso, essenciais aos processos de ensino e de aprendizagem, com reflexos na implementação de ações de melhoria.”	RIGE (p.3)
		“ (...) é de realçar o trabalho realizado na educação pré-escolar, no âmbito da avaliação do desenvolvimento global das crianças, de forma a promover o sucesso das suas aprendizagens.”	RIGE (p.3)

No agrupamento de escolas os horários estão organizados respeitando todas as recomendações previstas na legislação em vigor. Os grupos/ turmas do pré-escolar e 1º ciclo são constituídas respeitando a prioridades estabelecidas na legislação sobre as matrículas, e no 2º e 3º ciclos por norma mantem-se tanto quanto possível a constituição das turmas do ano anterior, salvo indicação em contrário dos docentes que as lecionaram. O critério que prevalece na distribuição do serviço letivo aos docentes é o da continuidade pedagógica.

São efetuadas no início do ano letivo, depois da distribuição do serviço letivo, reuniões de articulação entre as docentes do pré-escolar e os docentes do 1º ano de escolaridade, para passagem de informação relativa aos alunos que, tendo entrado no 1º ciclo, frequentaram o pré-escolar no ano anterior. No final de cada período, realizam-se também reuniões onde é partilhada com os docentes de 1º ciclo a avaliação das crianças do pré-escolar.

Na transição entre o 1º e 2º ciclo, os docentes de 4º ano fazem acompanhar os processos de matrícula para o 5º ano de relatórios sobre as turma/alunos, contendo informações relevantes, para que na constituição de turmas esses aspetos sejam tidos em conta. Está instituída no AE a prática da aplicação de provas diagnóstico em todos os anos de escolaridade, incluindo o pré-escolar, no início de cada ano sendo os critérios de avaliação definidos em Conselho Pedagógico. A avaliação das áreas de conteúdo do pré-escolar e os resultados escolares obtidos pelos alunos do 1º até ao 3º ciclo são tratados estatisticamente, sendo os resultados apreciados e discutidos nos órgãos pedagógicos do Agrupamento. No entanto, a inexistência de um projeto curricular de agrupamento, não permite que esteja espelhado de forma sequencial o desenvolvimento do currículo de modo a promover ações assertivas dos docentes nas áreas curriculares identificadas como prioritárias. O que foi reconhecido no RIGE, como se pode ver no quadro 8 que a seguir se apresenta:

Quadro 8 : Organização e gestão escolar

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Organização e gestão escolar	Eficácia organizacional Liderança eficaz	“ subsiste a necessidade de reforço da articulação curricular entre os vários níveis de educação e de ensino, nomeadamente entre os 1.º e o 2.º ciclos, (...) ”	RIGE (p.5)
		“ (...) da inexistência de um projeto curricular de agrupamento que promova o desenvolvimento sequencial do currículo, bem como a ação concertada dos docentes em áreas curriculares prioritárias.”	
		“ (...) é incipiente a articulação dos técnicos das atividades de enriquecimento curricular com os docentes titulares de turma e com os docentes das respetivas áreas disciplinares dos 2.º e 3.º ciclos.”	
	Equidade e justiça Igualdade de oportunidades	“ O plano anual de atividades (...)denota uma fraca articulação entre os departamentos, o que se traduz num menor aproveitamento de atividades cujo interesse e intencionalidade poderiam ser partilhados para melhorar os resultados.”	
		“ É reconhecido o importante trabalho que promove o desenvolvimento global das crianças e prepara o seu ingresso na escolaridade obrigatória.	RIGE (p.4)
	Valores de igualdade e justiça	“ É de salientar a valorização da biblioteca, enquanto espaço interativo de aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento de competências no âmbito da língua portuguesa.” “A gestão do pessoal procura atender ao bem-estar dos trabalhadores (...) Para o efeito é tomada em consideração a especificidade das tarefas, particularmente exigentes neste contexto, no que respeita à disponibilidade (...)”	RIGE (p.8)
	Resultados independentes do meio socioeconómico	“ Dado o contexto socioeconómico, em que os valores das respetivas variáveis são genericamente favoráveis, esperar-se-iam resultados também mais favoráveis, ou seja, acima dos valores observados.”	RIGE (p.3)

Quadro 8 : Organização e gestão escolar (continuação)

Tema	Categoria / Subcategoria	Unidade de contexto	Documentos / Unidade de enumeração
Organizaçã o e gestão escolar (cont.)	Auto avaliação	“ O plano anual de atividades apresenta um leque abrangente de iniciativas (...) mas denota uma fraca articulação entre os departamentos, o que se traduz num menor aproveitamento de atividades cujo interesse e intencionalidade poderiam ser partilhados para melhorar os resultados.”	RIGE (p.5)
	Cooperação entre a direção e os órgãos de gestão intermédia	“ O conselho geral, conhecedor da realidade do contexto, tem desenvolvido a sua ação com base no papel de cada parceiro na sua área de intervenção, mas tem promovido pouco a articulação entre os diferentes órgãos e estruturas para desenvolver o seu trabalho em prol da melhoria do Agrupamento.”	RIGE (p.7)
	Indicadores de práticas de autoavaliação	(...) não estão devidamente identificados os fatores determinantes do sucesso e do insucesso, essenciais aos processos de ensino e de aprendizagem, com reflexos na implementação de ações de melhoria.”	RIGE (p.3)
		“É de salientar que da autoavaliação desenvolvida decorreram algumas decisões, que conduziram a melhorias,(...) estas ações não têm obedecido a um plano intencional e sistemático, o que não permite o seu desenvolvimento, numa perspetiva estratégica, focada e progressiva, de forma a tornar-se um instrumento de gestão do Agrupamento.” “Foram também reconhecidas algumas ações de autoavaliação levadas a cabo pelo conselho geral, que pelas razões já referidas não têm sido consequentes, ou seja, das conclusões não surgiram ações que alterassem os problemas detetados.”	RIGE (p.9)

1.3. Plano de resolução

Tendo presente que a liderança de um agrupamento é um dos fatores principais para a implementação de uma escola inclusiva, o diretor desempenha um papel fundamental quanto à partilha e envolvimento de responsabilidades de toda a comunidade escolar no que concerne à planificação e ao desenvolvimento dos objetivos, que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos. Cabe-lhe também a responsabilidade de envolver e toda a comunidade educativa na elaboração, realização e avaliação do projeto educativo que tenha por base os princípios da inclusão.

Com base na avaliação diagnóstica efetuada e o conhecimento real da investigadora enquanto membro da direção, iremos elaborar um plano estratégico para o agrupamento em causa. Este plano centra-se essencialmente nas áreas que se manifestaram mais insipientes e que apresentaram maiores fragilidades e a necessitar de melhoria.

1.3.1. Áreas, objetivos específicos, ações/práticas a desenvolver, intervenientes, calendarização e avaliação

O plano estratégico centra-se essencialmente em quatro áreas que passamos a referir:

1. Atitudes e valores inclusivos
2. Cultura organizacional do agrupamento
3. Liderança em contexto escolar
4. Organização e gestão escolar

Para cada área de intervenção apresentamos um quadro com um conjunto de objetivos específicos, ações/práticas, calendarização e a avaliação a desenvolver no agrupamento, por forma a valorizar e melhorar o que já se faz e o que ainda é necessário fazer, tendo presente o objetivo geral desta investigação:

- Indicar práticas de liderança que promovam a escola inclusiva.

Quadro 9 - Área de Intervenção – 1. Atitudes e valores inclusivos

Objetivos Específicos	Ações/Práticas a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
Definir atitudes e valores para a comunidade escolar.	Criar um documento onde estejam explanadas as atitudes e valores do Agrupamento, com base no Projeto Educativo.	– Direção – Conselho Geral – Conselho Pedagógico	– Início do ano letivo	Aplicação de um inquérito à comunidade
Promover o respeito e valorização pelo outro.	Alargar o clube dos terapistas a outras escolas do agrupamento com o objetivo de promover a integração e a aprendizagem cooperativa.	– Direção – Equipa responsável pelo projeto – Alunos	– Ao longo do ano letivo	Número de inscrições no clube
Promover nos alunos/turmas valores de solidariedade e cidadania.	Promover atividades de voluntariado e intercâmbio em articulação com a comunidade, como por exemplo, recolha de alimentos, tampinhas, livros e brinquedos.	– Direção – Docentes – Alunos – Comunidade	– Ao longo do ano letivo	Número de atividades Número de participação dos alunos
Melhorar a diversidade de estratégias utilizadas para o desenvolvimento integral dos alunos.	Partilha de metodologias ativas que envolvam todos os alunos para a descoberta do saber.	– Docentes – Alunos	– Ao longo do ano letivo	Resultados escolares
Promover nos alunos a cooperação entre pares.	Partilha de atividades e estratégias que promovam o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa.	– Docentes – Alunos	– Ao longo do ano letivo	Número de atividades

Quadro 9 - Área de Intervenção – 1. Atitudes e valores inclusivos (continuação)

Objetivos Específicos	Ações/Práticas a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
Promover ofertas diversificadas aos alunos.	Aposta em áreas de atuação distintas como por exemplo: Boccia, hipoterapia, canoagem, Spa, escalada, ginástica, trampolins, bandas musicais, entre outros.	– Direção – Conselho Pedagógico – Coordenadores de Departamento – Camara Municipal (Divisão do desporto) – Picadeiro – Centro de Recursos para a Inclusão	– Ao longo do ano letivo	Número de ofertas Número de alunos abrangidos
Promover a entreajuda e colaboração entre os docentes.	Partilha de instrumentos diversificados de planificação e avaliação nos grupos de recrutamento e conselhos de turma.	– Direção – Departamentos curriculares – Conselhos de ano e turma	– Ao longo do ano letivo	Número de reuniões realizadas e instrumentos partilhados
Reforçar o trabalho colaborativo entre docentes.	Troca de experiências e de informação através de momentos de conversa e/ou ações de formação internas.	– Direção – Todos os docentes	– Ao longo do ano letivo	Número de momentos/ações
Melhorar as condições físicas das escolas do agrupamento que favoreçam ambientes propícios à inclusão.	Adaptação dos polivalentes nas escolas em espaços multifuncionais (divulgação, convívio, animação, entre outros).	– Direção – Equipa responsável pelo projeto – Departamentos curriculares	– Ao longo do ano letivo	Elaboração e apresentação de um relatório anual

PRÁTICAS DE LIDERANÇA PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Quadro 10 - Área de Intervenção – 2. Cultura organizacional do agrupamento

Objetivos Específicos	Ações/Práticas a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
Promover a integração aos novos docentes do Agrupamento.	Receção aos novos docentes pelo diretor/direção, fornecendo-lhes as informações sobre a estrutura organizacional da escola, objetivos e normas da mesma.	– Diretor/Direção	– No início do ano letivo	Número de docentes que participam na visita
	Visita guiada ao meio circundante onde o agrupamento está inserido.	– Direção – Coordenadores de Departamento – Coordenador dos Diretores de Turma/Ano – Coordenadores de Estabelecimento	– Durante o 1º período letivo	Inquérito sobre o grau de satisfação
	Acompanhamento dos docentes pelos coordenadores dos departamentos/ano/estabelecimento nos quais estão inseridos, que serão os responsáveis pela apresentação e a forma de trabalhar da equipa.	– Coordenadores de Departamento – Coordenador dos Diretores de Turma/Ano – Coordenadores de Estabelecimento	– Durante o 1º período letivo	Inquérito sobre o grau de satisfação Número de reuniões/encontros onde se partilham experiências e se promovem a melhoria das práticas.
Distinguir os docentes que se destacam através da qualidade e inovação nas práticas educativas.	Implementação de um reconhecimento público “O professor mais inovador”	– Direção – Toda a comunidade educativa	– Final do ano letivo	Número de docentes reconhecidos e o seu testemunho

Quadro 10 - Área de Intervenção – 2. Cultura organizacional do agrupamento (continuação)

Objetivos Específicos	Ações/Práticas a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
Promover a integração aos novos alunos do Agrupamento.	Visita aos JI pelas famílias e crianças da Intervenção Precoce. Visita às Escolas Básicas de 1º ciclo pelos alunos de JI. Visita à Escola do 2.º / 3.º Ciclos pelos alunos do 1.º Ciclo.	– Direção – Coordenadores de estabelecimento – Docentes	– Ao longo do ano letivo	Número de alunos que visitam os estabelecimentos de ensino
	“Apadrinhamento” de novos alunos por alunos mentores.	– Diretores de Turma/Ano – Encarregados de Educação – Alunos	– No início do ano letivo	Número de alunos mentores
Distinguir os alunos que se destacam através do mérito escolar e atitudes de cidadania.	Implementação de um reconhecimento público aos alunos distinguidos “Quadro de excelência”.	– Direção – Diretores de Turma/Ano	– Final do ano letivo	Número de alunos com média igual ou superior a 4,5 no final de cada ciclo de escolaridade
Distinguir as turmas através do desempenho e comportamento nas atividades realizadas na escola.	Implementação de um reconhecimento público à “Melhor Turma da Escola”.	– Direção – Diretores de Turma/Ano – Comunidade educativa	– Final do ano letivo	Número de pontos atingidos no total das atividades
Partilhar boas práticas.	Promover a participação dos docentes e dos alunos em projetos nacionais e internacionais.	– Direção – Docentes – Alunos	– Ao longo do ano letivo	Número de participações em projetos

Quadro 10 - Área de Intervenção – 2. Cultura organizacional do agrupamento (continuação)

Objetivos Específicos	Ações/Práticas a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
Distinguir os funcionários que se destacam através do trabalho realizado em prol da escola.	Implementação de um quadro/reconhecimento público “O funcionário com melhor desempenho”	– Direção – Docentes – Alunos – Comunidade educativa	– Final do ano letivo	Número de funcionários reconhecidos
Aumentar a presença e participação dos pais e encarregados de educação na vida da escola.	Participação dos Encarregados de Educação em projetos/atividades da turma/escola.	– Direção – Docentes – Alunos	– Ao longo do ano letivo	Nível de participação
	Reuniões com os representantes dos encarregados de educação.	– Direção – Representantes dos encarregados de educação	– Uma reunião por período	Grau de satisfação
Criar um clima de segurança através do envolvimento das escolas com entidades externas.	Promover estágios em contexto de trabalho em articulação com o Centro de Emprego na área da animação sociocultural e da gestão de conflitos.	– Direção – Coordenadores de Departamento – Coordenador dos Diretores de Turma/Ano – Coordenadores de Estabelecimento – Outros parceiros previstos para estabelecer os protocolos	– Ao longo do ano letivo	Número de estágios / horas de formação em contexto real de trabalho nos estabelecimentos de ensino
	Estabelecer protocolos com instituições de Ensino Superior tendo em vista disponibilizar a Escola como campo de estudo e para formação.			Número de protocolos / formações realizadas

Quadro 11 - Área de Intervenção – 3. Liderança em contexto escolar

Objetivos Específicos	Ações/Práticas a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
Reconhecer o diretor como elemento fundamental na promoção da cultura de escola.	O diretor mobiliza os membros da comunidade através do seu entusiasmo, motivação e capacidade de delegar, para os projetos a desenvolver.	– Diretor/Direção – Coordenadores de Departamento – Coordenador dos Diretores de Turma/Ano – Coordenadores de Estabelecimento – Diretores de turma	– Ao longo do ano letivo	Inquéritos de satisfação
Promover a participação de todos na liderança do agrupamento	Promover o diálogo, a cooperação e a criatividade entre todos os intervenientes do agrupamento.			
	O diretor, apesar de manter a gestão global, delega em equipas a gestão das atividades de forma a promover a participação de todos.			
Promover a reflexão estratégica entre o diretor e os elementos da direção.	Realizar, não só em tempos individuais, mas em tempos coletivos em direção para refletir nas estratégias utilizadas.	– Diretor/Direção		Número de reuniões
Promover a proximidade entre o diretor e a comunidade escolar.	Fomentar uma cultura de “porta aberta” onde a disponibilidade do diretor é total para esclarecer todos os processos, metodologias e/ou mudanças.	– Diretor/Direção – Comunidade escolar		Inquéritos de satisfação
Promover o acompanhamento diário entre a escola e os encarregados de educação	Utilizar de forma sistemática a caderneta escolar como meio de comunicação privilegiada casa escola.	– Docentes – Alunos		Número de registos efetuados por professor/encarregado de educação

Quadro 11 - Área de Intervenção – 3. Liderança em contexto escolar (continuação)

Objetivos Específicos	Ações/Práticas a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
Promover a formação dos docentes.	Promover ações de formação com base nas necessidades dos professores e a pedido dos mesmos.	– Direção – Centro de formação – Docentes	– Ao longo do ano letivo	Número de docentes/ações de formação frequentadas
	Realização de um Encontro sobre Boas Práticas.	– Direção – Docentes	– Um encontro por período	Número de encontros
Promover práticas de formação interna para docentes.	Dinamização de ações de formação interna/inter pares.		– Ao longo do ano letivo	Número de docentes/ações de formação frequentadas
Promover as práticas de supervisão.	Implementação de práticas de supervisão pedagógica.			Número de práticas de supervisão
Promover a formação do pessoal não docente.	Promoção de ações de formação para o pessoal não docente com base em temáticas transversais.	– Direção – Pessoal não docente – Camara Municipal – Escola profissional		Número de não docentes/ações de modalidades formativas frequentadas
Acompanhar regularmente os discentes.	Estabelecimento de tutorias regulares pelos docentes aos alunos.	– Docentes		Número de alunos por docente.

Quadro 12 - Área de Intervenção – 4. Organização e gestão escolar

Objetivos Específicos	Ações/Praticas a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação	
Dinamizar os espaços do Agrupamento.	Utilização dos espaços da escola para desenvolver o projeto educativo.	– Direção – Comunidade escolar	– Ao longo do ano letivo	Grau de utilização e satisfação	
	Dinamização da biblioteca como centro de construção da aprendizagem.				
	Envolver e responsabilizar toda a comunidade escolar pelos espaços das escolas.	– Direção – Comunidade educativa			
	Utilização das estruturas físicas da escola fora do horário escolar pela comunidade (espaços desportivos, hortas escolares).				
Maximizar os recursos materiais do Agrupamento.	Promover a utilização e a partilha dos recursos materiais entre as escolas do Agrupamento.	– Direção – Docentes – Não docentes			Número de requisições
Potencializar o perfil do Diretor de Turma como representante institucional da escola.	Integrar no Plano Anual de atividades ações dirigidas aos pais/encarregados de educação, como por exemplo exposição de trabalhos dos alunos, colaboração em atividade realizadas pela escola, entre outras.	– Direção – Coordenadores de Departamento – Coordenador dos Diretores de Turma/Ano – Coordenadores de Estabelecimento – Diretores de turma			Inquéritos de satisfação
	Reforçar a comunicação entre os coordenadores/diretores de turma e os conselhos de turma, através do <i>email</i> da escola.				Número de presenças
		Divulgar junto dos diretores de turma entidades exteriores à escola que podem apoiar a sua ação.		– Direção – Conselho Geral	
				Número de reuniões realizadas	

Quadro 12 - Área de Intervenção – 4. Organização e gestão escolar (continuação)

Objetivos Específicos	Ações/Práticas a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
Criação de um projeto onde esteja espelhado o desenvolvimento/planeamento sequencial do currículo.	Elaboração de um projeto curricular de agrupamento.	– Equipa nomeada para a elaboração do projeto	– Até ao final do 1º período	Data de finalização do projeto
Concretizar a articulação entre ciclos.	Organização do plano anual de atividades nas diferentes disciplinas no conselho de turma e de ano, estabelecendo a devida articulação entre elas.	– Equipa nomeada para a elaboração do plano anual de atividades	– Até ao final do 1º período	Data de finalização do plano
	Promover a articulação entre os departamentos e conselhos de turma.	– Direção – Departamentos curriculares – Conselhos de turma/ano	– Durante o ano letivo	Número de reuniões realizadas
	Realização de reuniões periódicas entre ciclos de ensino das escolas do Agrupamento.	– Direção – Departamentos curriculares – Coordenadores de Estabelecimento		Data de implementação Número de docentes/ações/oficinas frequentadas
	Coordenação entre escolas e ciclos de forma a permitir um percurso sequencial e articulado dos alunos.			
	Implementação de uma plataforma moddle.	– Direção		
	Promoção de ações/oficinas de formação no âmbito da articulação curricular.	– Direção – Docentes		
Aprofundar a articulação entre os docentes titulares de turma e os docentes das	Realização de uma reunião de articulação mensal entre os docentes titulares de turma e os docentes das AEC.	– Direção – Docentes titulares de turma e das AEC		Registos das reuniões efetuadas e atividades

Quadro 12 - Área de Intervenção – 4. Organização e gestão escolar (continuação)

Objetivos Específicos	Ações/Práticas a desenvolver	Intervenientes	Calendarização	Avaliação
atividades de enriquecimento curricular (AEC).				desenvolvidas
Reforçar o grau de conhecimento da realidade do Agrupamento pelo Conselho Geral	Visitas e reuniões de trabalho nos vários estabelecimentos de ensino que compõem o Agrupamento.	– Direção – Conselho Geral	– Durante o ano letivo	Número de visitas e reuniões de trabalho realizadas.
Promover a participação do pessoal não docente na vida do agrupamento.	Promover reuniões trimestrais da direção com o pessoal não docente.	– Direção – Pessoal não docente	– Trimestral	Número de reuniões efetuadas
Promover uma cultura interna de auto avaliação.	Desenvolver práticas de auto avaliação sistemática, integrada e consequente.	– Direção – Comunidade educativa	– Final do ano letivo	Inquéritos
	Reformulação e adequação das atividades e práticas docentes em função dos resultados da auto avaliação.	– Direção – Conselho Pedagógico	– Final de cada período	
	Auto avaliação do desempenho da direção.	– Direção	– Final do ano letivo	Relatório com pontos fortes e a melhorar

SÍNTESE REFLEXIVA

Caminhar para uma escola inclusiva, de acordo com Sanches (2011), decorre de uma tomada de consciência e da mobilização de todos os intervenientes no processo educativo de forma a responderem à diversidade, flexibilização e adaptação dos currículos, bem como a reestruturação das práticas e organização de funcionamento da escola. Foi, essencialmente, por repensar que práticas/ações levar a cabo para uma escola efetivamente inclusiva, que desenvolvemos este trabalho tendo como ponto de partida a importância e o papel do líder/diretor como promotor do desenvolvimento de processos de organização e gestão adequados aos desafios e necessidades da escola.

Ao longo deste projeto, foram aprofundadas temáticas consideradas pertinentes e essenciais para a fundamentação e realização do plano estratégico, tendo sido este alicerçado com base na reflexão autobiográfica e no desempenho das funções que atualmente a investigadora exerce, bem como dos conhecimentos obtidos através da revisão de literatura. Todos os temas careceram de uma vasta leitura e de uma reflexão criteriosa de forma a encontrar respostas à temática central, à questão de partida, às subquestões formuladas, bem como, à identificação e/ou melhoria de práticas e ações a realizar no agrupamento em estudo. Através da revisão de literatura, foi possível identificar e reforçar a importância das lideranças estratégicas e dos seus impactos nas organizações, neste caso escolares. Como forma de garantir que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das suas diferenças ou dificuldades, e tenham condições e processos de aprendizagem diversificados.

Foi com base nesta procura que nos propusemos responder a três subquestões ao longo da investigação, tendo sido estas formuladas sempre com o objetivo de identificar um conjunto de práticas/ações de liderança que aprofundassem a efetividade da escola inclusiva. Assim, esta identificação visa essencialmente desenvolver e melhorar a promoção de práticas inclusivas na escola, formas de organização que promovam uma verdadeira comunidade de aprendizagem e o desenvolvimento de uma cultura de escola. Estamos, no entanto, conscientes que mais do que dar resposta à necessidade de encontrar um modelo, permite encontrar e ultrapassar as fragilidades existentes. Urge refletir sobre como estão a ser operadas as mudanças na escola orientados por princípios inclusivos e de que forma esta se adapta às novas realidades.

Uma liderança forte, dinâmica e motivadora na organização, na coordenação dos projetos educativos, na gestão dos recursos humanos e na resolução de todos os problemas

do dia a dia, envolvendo o pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação depende muito da capacidade do diretor. O diretor ocupa uma posição privilegiada na comunidade escolar, não só por ser o líder, mas também por deter uma visão sistémica do agrupamento, como tal, a sua liderança será mais eficaz se desencadear processos de criação e alargamento de influências e motivação. Ou seja, é através desta prática de criação e expansão de vários grupos de trabalho, lideranças intermédias, que o diretor fortalece e expande a sua liderança. Para que esta prática contribua também para o desenvolvimento das escolas, o diretor deve elogiar o trabalho de todos, para que todos se sintam envolvidos e participem nas decisões tomadas. A criação e existência de um bom ambiente na escola é outro dos fatores que favorece o desenvolvimento profissional dos docentes, contribuindo este para a promoção de uma cultura de responsabilidade e exigência. Como tal, é necessário que cada vez mais a escola se mobilize na identificação das suas potencialidades e dos problemas que a afeta, e organize processos para sobre eles intervir, sendo necessário para isso, capacidade de gestão, clareza de objetivos, recursos financeiros e técnicos e também a contribuição de todos aqueles que a constituem. A promoção de uma cultura escolar inclusiva não é uma entidade abstrata, ela constrói-se a partir de experiências, de autoconfiança, recursos didáticos adequados, tempo para estudar e planear e de construir um projeto próprio e articulado.

Em suma, se existir uma articulação entre todos os fatores acima mencionados, a escola tem influência na qualidade da educação e nas mudanças a introduzir nos contextos educativos para responder às necessidades de todos dos alunos. A organização, a gestão, a liderança, a motivação e a cultura desempenham um papel fulcral para o desenvolvimento da escola inclusiva. Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura. De facto, como afirma Parsons (citado em Forquin, 1995), a educação escolar desempenha um papel de sociabilização, contribuindo para a interiorização pelo indivíduo dos valores da sociedade. É neste sentido que a escola constitui uma instituição de primeira linha na constituição de valores que indicam os rumos pelos quais a sociedade trilhará o seu futuro (Souza, 2001).

Ao longo da realização deste trabalho, tivemos oportunidade de experienciar diferentes etapas desde o seu início. Todas elas foram momentos que se traduziram em leituras, interrogações, dúvidas e reflexões que posteriormente foram resultando em textos que se foram renovando e deram lugar a este trabalho. Ao longo de todo o processo, poder-

se-á dizer que existiu um crescimento quer pessoal quer profissional da investigadora, e que dele também fizeram parte momentos de desânimo e insegurança. Porém, acreditamos que, futuramente, com o investimento, a prática diária e a reflexão proporcionada, teremos a possibilidade concretizar e melhorar significativamente as nossas ações/práticas de liderança, sempre com um objetivo presente, que a escola cada vez mais seja efetivamente inclusiva. Não esquecendo também e acima de tudo, o sermos capazes de interpretar para melhorar, para experimentar, para voltar atrás e se necessário recomeçar.

FONTES DE CONSULTA

1. Bibliográficas

- Afonso, N. (2009). A Direção das escolas públicas em Portugal: dinâmicas do contexto e lógicas de ação dos gestores escolares (prefácio. Em Barzanò, G. (Coord.), *Culturas de Liderança e Lógicas de Responsabilidade: As experiências de Inglaterra, Itália e Portugal*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ainscow, M. (1995). Educação para todos: torná-la uma realidade. Em Ainscow, Porter e Wang (Coord.), *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. Em Ainscow, Porter e Wang (Coord.), *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barracho C. & Martins C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Batista, B. & Costa, J. (2007). Lideranças, transformacional, transacional, laissez-faire e resultados da liderança: um estudo sobre a liderança feminina nos cargos de gestão escolar. Em Pedro, A., Martins, A. & Fernandes, C. (Coord.), *Atas do Congresso Educação e Democracia – Representações Sociais, Práticas Educativas e Cidadania*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Bento, A. (2008). Desafios à liderança em contextos de mudança. Em Mendonça, A. & Bento, A., (Coord.) *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira.
- Bertrand, Y., (1991): *Culture Organisationnelle*. Quebeque: Presses de l' Université.
- Bénard da Costa, A. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: Reflexões sobre um caminho percorrido. Em Rodrigues, D., (Ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições Asa.

- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que no ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Bubb, S. & Earley, P. (2010). *Helping Staff Develop in Schools*. London: Sage
- Canário, M. B. (1999). *Construir o projeto educativo local – relato de uma experiência*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Carapeto, C. & Fonseca, F. (2006). *Administração pública: modernização, qualidade e inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projeto educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ceitel, M. (2006). *Gestão de recursos humanos para o século XXI* (1ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- César, M. (2003). A Escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. Em Rodrigues, D. *Perspetivas Sobre a Inclusão: Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.
- César, M. & Ainscow, M. (2006). *Inclusive education ten years after Salamanca*. (3ª ed.). European Journal of Psychology of Education.
- César, M. & Santos, N. (2006). *From exclusion into inclusion: Collaborative work contributions to more inclusive learning settings*. (3ª ed.). European Journal of Psychology of Education.
- César, M. (2009). Listening to different voices: Collaborative work in multicultural maths classes. Em César, M. & Kumpulainen, K. (Coord.), *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Conselho Nacional de Educação (CNE), (2007). Debate Nacional sobre Educação. Relatório final. Como vamos melhorar a educação em Portugal: novos compromissos sociais pela educação. Lisboa: ME/CNE.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Inovação, n.º 1 e 2 (Vol. 9)
- Cuche, D. (1999). *A Noção de Culturas nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- Cunha, D. (2008). A liderança transformacional nas escolas estatais e privadas – perceções dos professores. Em Costa, J., Mendes, A. & Ventura, A. (Coord.), *Trabalho Docente e Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, Rita & Cardoso, C. (2007). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão* (6.ª ed.). Lisboa: Editora RH.

- Cury, A. (2005). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. (1ª ed). Cascais: Editora Pergaminho.
- Day, C. (2001), *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Delgado, M. (1993): “La cultura escolar”. Em Delgado, M. e Bárrio, S. *Organización Escolar: Una Perspectiva Ecológica*, Madrid: Marfil
- DGIDC (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à prática*. Edição do Ministério da Educação.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em Lima, J. & Pacheco, J. (Coord.), *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Fonseca, A. (2000). A liderança escolar e a comunicação relacional. Em Costa, J., Mendes. N & Ventura. A, (Org.), *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa* S. Paulo: Editora Paz e Guerra.
- Freire, P (2002). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Guerra.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.
- Garcia, E. (1988). Normalização e integración. Em Juan. M (Coord.), *Manual de educación especial*. Madrid: Ed. Anaya.
- Giddens, A. (2001). *Modernidade e identidade pessoal*. (2ª ed). Oeiras, Portugal: Celta.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2011). Os Novos Líderes: A Inteligência Emocional nas Organizações. (4ª ed). Editora Gradiva. (Original publicado em 2002)
- González, M. T. (1993): La innovación centrada en la escuela. Em Delgado, M. & Bárrio, S., *Organización escolar: una perspectiva ecológica*. Madrid: Marfil.
- Gouveia, T. (1993). *Repensando alguns conceitos; sujeitos, representação social e identidade coletiva*. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Goodson, I. (1992). Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Em Nóvoa, A. (Coord.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Guerra, M. (2003). *No Coração da Escola – Estórias sobre Educação*. Porto: ASA

- Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção coletiva de um projeto curricular de formação de professores*. Lisboa: DEFCUL. Tese de doutoramento. [documento policopiado].
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw-Hill.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora.
- Hines, J. (2008). *Making Collaboration Work in Inclusive High School Classrooms: Recommendations for Principals*. *Intervention in School and Clinic*. Nº 5.(Vol. 43).
- Huberman, M. (1992). O ciclo de vida profissional dos professores. In Nóvoa, A. (Coord.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Jiménez, R. (1997). Uma escola para todos: a integração escolar. Em Jiménez, R. (Coord.), *Necessidades educativas especiais*: Lisboa: Dinalivro.
- Katz, L. Sylvia, C. (1997). *A Abordagem de Projeto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação.
- Kouzes, J. & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio
- Krumm, D. (2005). *Psicologia do trabalho; uma introdução à psicologia Industrial/Organizacional*. Rio de Janeiro: Editora LTC.
- Leite, C. (2002): *Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lemaitre, N., (1987) : “La culture d’entreprise:facteur de performance”. Em chanlat, J. & Séguin. F, (coord.), (1987): *L’analyse des organisations – une anthologie sociologique*. Tome II Les composantes l’ organization, Montréal : Gaetan Morin.
- Lück, H. (2009). *Liderança em gestão escolar* (3ªed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Mattos, E. (2004). *Educação Inclusiva: Reflexões sobre Inclusão e Inclusão Total*. Revista Inclusão. Nº 5. Braga: Universidade do Minho.
- Moita, M. da C.(1992). Percursos de formação e de transformação. Em Nóvoa, A. (Org.). *Vidas de professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Morgan, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2003). “Professor se forma na escola”. Revista Nova Escola, Nº13.

- Parreira, M. (2010). *Liderança; a forma multiplex*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, L. (2000). *Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias*. História Oral Revista da Associação Brasileira de História Oral, Nº3.
- Pérez, G. (2004): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata
- Prosser, J. (1999). The evolution of school culture research. Em Prosser, J. (Coord.), *Schoolculture*. London: Paul Chapman Publishing, Ltd.
- Raymond, Q. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (2ª ed.). Col. Trajetos: Nº 17. Lisboa: Gradiva.
- Reganhan, W. & Bracciali, L. (2008). *Inserção de alunos com deficiência no ensino regular: perfil da cidade de Marília*. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, Nº 3.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações: teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A. & Cunha, M. (2010). *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reto, L. & Lopes, A. (1992). *Liderança e carisma. O exercício do poder nas organizações*. Lisboa: Editorial Minerva.
- Roldão, M. (2000). A escola como instância de decisão curricular. Em I. Alarcão (Org.), *Escola Reflexiva e Supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva-reflexões sobre uma agenda possível*. Inclusão, Nº1.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Sainsaulieu, R. (1987). "La régulation culturel des ensembles organisés". Em Chanlat, J. e séguin, F. (coord.). *L'analyse des organisations – une anthologie sociologique*. Tome II Les composantes de l'organization. Montréal: Gaetan Morin.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva*. Revista Lusófona de Educação, Nº 5.
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2006). *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos*. Revista Lusófona de Educação, Nº 8.
- Sanches, I. & Teodoro, A., (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. Revista Portuguesa de Educação, Nº20.
- Sanches, I. (2011). *Do 'aprender para fazer' ao 'aprender fazendo': as práticas de Educação inclusiva na escola*. Revista Lusófona de Educação, Nº19.

- Santos, A., Bessa, A., Pereira, D., Mineiro, J., Dinis, L., & Silveira, T. (2009). *Escolas de Futuro; 130 boas práticas de escolas portuguesas. Para diretores, professores e pais*. Porto: Porto Editora.
- Santos, G. (2002). *Entre bastidores: o lado oculto da organização escolar*. Porto. Edições Asa.
- Santos, M. (2005). *Formação cívica no ensino básico ; contributos para uma análise da prática letiva*. Porto: Edições ASA
- Serrano, J. (2008). Educação Inclusiva: o impacto pedagógico das divergências conceptuais. In *Cadernos de Investigação Aplicada*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Sousa, I., Ruivo, M. & Peres, A. (2000). *Formação psicopedagógica dos professores/construção de identidades pessoais e profissionais*. V congresso galego-português de psicopedagogia. Atas (comunicações e posters). Nº 4 (Vol. 6.)
- Teixeira, M., (1995): *O Professor e a escola – Perspectivas organizacionais*, Lisboa: MacGraw-Hill.
- Tinoco, A. Fialho, L., Miranda, J. (1987). *Modelos Pedagógicos: Pedagogia de Projeto*. Cadernos de Educação de Infância. Nº 2.
- UNICEF (2007). *Redes de aprendizagem*. Brasília.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO (2000). Open file on Inclusive Education. Paris: UNESCO
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA
- Welsh, J. (2006). *Vencer*. (10ª ed.). Lisboa: Atual Editora
- Whitaker, P (1999). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa
- Zabalza, A. (1999). *A Prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed

2. Eletrónicas

- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (1994). *Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade*. Acedido em 3 de outubro de 2012, em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf.
- Earley, P. (2012). *European Policy Network on School Leadership. The State of Affairs on School Leadership in Europe*. Acedido em 26 de dezembro de 2012, em http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/what_the_sage_say_3.pdf
- Gonçalves, M. (2004). *Educação Pré-escolar Itinerante: abordagens e Perspetivas. Dissertação em Ciências da Educação*. Chaves: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Acedido em 27 de julho de 2012, em http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/7/3/msc_vmgoncalves.pdf
- Johansson, O. & Lumby, J. (2012). *European Policy Network on School Leadership. The State of Affairs on School Leadership in Europe*. Acedido em 23 de janeiro de 2013, em http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/what_the_sage_say_3.pdf
- Koren, A. & Moos, L. (2012). *European Policy Network on School Leadership. The State of Affairs on School Leadership in Europe*. Acedido em 27 de janeiro de 2013, em http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/what_the_sage_say_3.pdf
- Leite, C. & Fernandes, P. (2010). *Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos?* Acedido em 18 de maio de 2013, em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=84816931005>
- Novoa, A (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Acedido em 27 de julho de 2012, em <http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>.
- Ribeiro, P. (2011). *Origem da palavra líder*. Acedido em 15 de agosto de 2012, em <http://www.ampliarnaweb.com.br/Origem-das-Palavras/Origem-da-palavra-lider>.
- Ruairc, M. & Schratz, M. (2012). *European Policy Network on School Leadership. The State of Affairs on School Leadership in Europe*. Acedido em 27 de janeiro de 2013, em http://www.schoolleadership.eu/sites/default/files/what_the_sage_say_3.pdf
- Santos, E. (2004). *Abordagem Comunicativa intercultural Abordagem Comunicativa intercultural: uma abordagem para ensinar e aprender línguas no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP. Campinas. Acedido em 02 de janeiro de 2013, <http://www.letramagna.com/culturaeduca.pdf>

3. Legislação

Decreto-Lei n.º 281/2009 de 6 de outubro. Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância (SNIPi). Acedido em 07 de janeiro de 2013 em <http://dre.pt/pdf1s/2009/10/19300/0729807301.pdf>

Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto. Estabelece o regime educativo especial aplicável aos alunos com necessidades educativas especiais. Acedido em 07 de janeiro de 2013 em http://paginas.fe.up.pt/~contqf/qualifeup/UOI/documents/Docs_ApoioNEES/

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Acedido em 08 de janeiro de 2013 em http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/AE6762DF-1DBF-40C0-B194-E3FAA9516D79/1766/Lei46_86.pdf

APÊNDICE I

APENDICE I - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização					
ESCOLA INCLUSIVA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Escola inclusiva	Conceito	Escola para todos	“reconhecer... os mesmos direitos”	“ (...) reconhecer e defender a igualdade dos direitos da crianças e da sua dignidade enquanto ser humano.” “ (...) passa a estar mais aberta às diferenças de cada aluno como uma mais-valia para todos.” “ (...) reconhecer o esforço que a escola desenvolve para atender todos os alunos, mesmo aqueles que tenham NEE, tendo presente a integração dos mesmos.” “ (...) tem como orientação abranger todos os alunos, proporcionando-lhes oportunidades iguais quer tenham ou não necessidades educativas especiais.”	P 25 P 26 P 27 P 27
		Especificidade de cada um	“valorização dos diferentes saberes e culturas”	“ (...) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades (...), bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.” “ (...) independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos,” “ (...) o princípio de que todas as escolas regulares públicas ou privadas devem criar condições e ajustarem-se a todas as crianças/jovens independentemente das suas capacidades, quer sejam físicas, culturais entre outras.”	P 26 P 28 P 31

APÊNDICE I - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)					
ESCOLA INCLUSIVA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Escola inclusiva (cont.)	Conceito (cont.)	Especificidade de cada um (cont.)	“ritmos de aprendizagem”	“(…) cabe aos professores adequar e descobrir de que forma e como os seus alunos aprendem, serem capazes de adequar o currículo aos vários ritmos e estilos de aprendizagem dos seus alunos.”	P 31
		Adaptação do currículo	“adapta os seus currículos...”	“(…) proporcionar processos diversificados de aprendizagem, adaptando se necessário os currículos às necessidades e ritmos de cada um.”	P 31
			“adequar o currículo aos vários ritmos...”	“(…) flexibilizam o currículo e não se limitam a reduzi-lo”	P 34
		Educação gratuita e de qualidade	“acesso à educação gratuita e de boa qualidade.”	“(…) cabe aos professores adequar e descobrir de que forma e como os seus alunos aprendem, serem capazes de adequar o currículo aos vários ritmos e estilos de aprendizagem dos seus alunos.”	P 31
				“(…) na Declaração de Salamanca foram (...), tendo como foque a educação para todos, onde todas as crianças devem ter acesso à educação básica gratuita e de boa qualidade.” “(…) todas as crianças tenham acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade,”	P 29 P 30
			“diversidade de estratégias, atividades e materiais”	“(…) para que o aluno possa experimentar e ter acesso a uma aprendizagem de qualidade deve ter ao seu dispor uma variedade de atividades e materiais.”	P 32

APÊNDICE I - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)					
ESCOLA INCLUSIVA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Escola inclusiva (cont.)	Conceito (cont.)	Diversidade de percursos formativos	“espaço...assente na diversidade dos percursos formativos”	“ (...) a escola é um espaço de aprendizagem e o que se pretende é que a mesma dê respostas diferenciadas (...) ” “ (...) o grande desafio para as escolas é projetar-se(...) , assente na diversidade dos percursos formativos em interação com as expectativas das crianças e jovens e de acordo com as necessidades do meio onde se insere,”	P 33
		Colaboração entre professores	“onde todos dêem o seu contributo”	“ Organização, planificação e implementação de atividades onde todos dêem o seu contributo.”	P 34
		Cooperação entre alunos	“apostando na cooperação e na participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens”	“ (...) mudar as práticas de sala de aula, assentando no desenvolvimento dos conteúdos em pequenos projetos, realizados por pequenos grupos, mediados pelo/s professores, apostando na cooperação e na participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens.” “A sala de aula ser um espaço onde a cooperação dê lugar à competição, o trabalho em pequenos grupos se sobreponha ao trabalho individual, a parceria pedagógica, quando possível, seja desejada e não rejeitada.”	P 35 P 35
	Atitudes e valores	Interação	“as interações se processem e que todos sejam envolvidos nas tarefas”	“ (...) faz parte da qualidade o processo das práticas educativas como as interações que as mesmas provocam.” “(…) o contexto de sala de aula, é por excelência um local onde tudo pode acontecer, desde que “as interações se processem e que todos sejam envolvidos nas tarefas”	P 32 P 34

APÊNDICE I - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)					
ESCOLA INCLUSIVA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Escola inclusiva (cont.)	Atitudes e Valores (cont.)	Entreajuda / Colaboração	“aprendem mais e melhor com os seus pares”	“(…) acreditar mesmo que as crianças e os jovens aprendem mais e melhor com os seus pares, se devidamente orientados,”	P 35
		Respeito e valorização do outro	“a convivência e compreensão das situações, sob o ponto de vista do outro.”	“(…) temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem as condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes” “(…) se as escolas desenvolverem esta filosofia, contribuem para a cooperação, a convivência e compreensão das situações, sob o ponto de vista do outro.”	P 31 P 33
		Diferença e diversidade	“Reconhecer a diversidade dos alunos como um valor estruturante do sistema educativo”	“Reconhecer a diversidade dos alunos como um valor estruturante do sistema educativo, é o desafio que se coloca à escola atual que visa a promoção do sucesso educativo.”	P 33
		Autonomia	“promover competências universais que permitam a autonomia”	“pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”.	P 27

APÊNDICE I - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)					
ESCOLA INCLUSIVA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Escola inclusiva (cont.)	Atitudes e Valores (cont.)	Autonomia (cont.)	“promover competências universais que permitam a autonomia” (cont.)	“ Tornar a escola pública inclusiva cada vez mais inclusiva, só é possível através da autonomia das mesmas, não só a nível dos recursos mas também dos seus objetivos e parcerias.”	P 32
		Resposta pedagógica face à diversidade	“de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados,”	“ (...) a adoção de um conjunto de medidas diversificadas de modo a encontrar uma planificação educativa flexível.”	P 27
				“ (...) estas escolas devem reconhecer (...)de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados,”	P 28
		Planeamento das aprendizagens e avaliação	“concretiza através de um conjunto de medidas avaliativas.”	“ (...) que arranja maneira de acolher todas as crianças e jovens da sua comunidade, flexibiliza e adapta os seus currículos,”	P 34
				“ (...) para conhecerem os interesses, expectativas e ritmos de aprendizagem dos alunos, que se concretiza através de um conjunto de medidas avaliativas.”	P 30
				“Organização, planificação e implementação de atividades onde todos dêem o seu contributo;”	P 34

APÊNDICE II

APÊNDICE II - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização					
CULTURA DE ESCOLA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Cultura	Conceito	Socialização	Vivências sociais...socialização	“ (...) a cultura é definida através das características da mesma, da soma da perceção e organização das vivências sociais bem como de toda a parte material.” esta permanência está dependente do desenvolvimento da capacidade de ação e reflexão que o individuo tem do seu processo de socialização	P 36 P 37
		Conhecimento, ideias e crenças	“está ligada e/ou inclui o conhecimento, ideias e crenças”	“ (...) está ligada mais especificamente ao conhecimento, as ideias e crenças de um povo.” “ Tem como função “manter os grupos humanos unidos e proporcionar modos de comportamento e crenças.” “ (...) o conceito de cultura é tudo o que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, os costumes e moral.”	P 36 P 37
	Caraterísticas	Valores partilhados	“valores partilhados”	“ (...) define cultura sendo um “sistema de representações e de valores partilhados por todos os membros da organização,	P 37
			“partilha de valores”	“uma organização cresce e fortifica-se através da partilha de valores entre os membros da organização.”	P 37
		Missão coletiva	“sentido de missão coletiva”	“ (...) um “conjunto de valores partilhados pelas pessoas que trabalham numa organização e que se podia assim resumir o sentido da missão coletiva.”	P 37
				“ (...) sabe o que esperar da organização se cumprir corretamente a sua missão”	P 37

APÊNDICE II - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)					
CULTURA DE ESCOLA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Cultura organizacional	Funções	Mobilização	“Mobiliza as energias em volta de alguns objetivos”	“ Mobiliza as energias em volta de alguns objectivos importantes – faz agir” e “ Canaliza os comportamentos em volta de um certo número de normas de acção – dirige”	P 38
			“ Mobiliza os grupos, facilita o trabalho”	“ Mobiliza os grupos, facilita o trabalho a partir de orientações claras, estabelece consensos, avalia a performance da organização, compreende, interpreta, age e dá sentido à acção.”	P 38
		Integração	“integração dos indivíduos às normas”	“Permite a integração dos indivíduos às normas colectivas e aos consensos sociais” dando “quadros de referência, regras, imagens e valores aos membros da organização.	P 38
				“ Facilita a adaptação e a integração interna à organização.”	P 38
	Caraterísticas da organização aprendente	Escola aprendente	“interação por parte dos seus membros de uma aprendizagem contínua”	“ (...) precisa da interação por parte dos seus membros de uma aprendizagem contínua, sendo este um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento e sucesso das organizações.”	P 38
			“que seja um local de aprendizagem”	“ (...) Pede-se-lhe que seja um local de aprendizagem para todos e também para si própria, que se torne num organismo vivo, em desenvolvimento e aprendizagem e com uma maior responsabilidade.”	P 39
			“gerando conhecimento e aprendendo sobre si própria”	“ (...) Para que isso aconteça, será necessário que aumente a sua capacidade organizacional, criando novos valores para se poder adaptar.”	P 39

APÊNDICE II - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)					
CULTURA DE ESCOLA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Cultura organizacional (cont.)	Caraterísticas da organização aprendente (Cont.)	Escola reflexiva	“interação permanente entre aqueles que a compõem”	“ (...) uma escola reflexiva é aquela em que o desenvolvimento da “organização escola” se baseia na interação permanente entre aqueles que a compõem e ao qualificar cada um, qualifica-se a si própria.”	P 39
			“cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos professores, funcionários e aos alunos”	“ Ao adotar uma perspetiva de ação reflexiva, a escola, enquanto espaço de atividade profissional, cria condições de desenvolvimento e aprendizagem aos professores, funcionários e aos alunos que são principal razão do seu ser.”	P 41
		Escola inteligente	“facilita a aprendizagem dos membros que a compõem,”	“Uma escola que aprende, torna-se numa organização inteligente, que facilita a aprendizagem dos membros que a compõem, que se transforma continuamente, sendo os processos de decisão partilhados, para que essas transformações ocorram.” “ Uma organização que se pensa a si própria torna-se numa organização inteligente, que facilita a aprendizagem dos membros que a compõem, em vez de se limitar a distribuir conhecimento, promove práticas onde se desenvolve a criatividade e competências de ordem cognitiva, afetiva e social e os seus membros aprendem em interação.”	P 39 P 40

APENDICE II - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)

CULTURA DE ESCOLA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Cultura de escola	Concretização	Situações sociais	“dar continuidade às diferentes formas de atuar e pensar dos membros da sua comunidade”	A escola, enquanto contexto de situações sociais, tem sensibilidade e desenvolve um trabalho de forma a dar continuidade às diferentes formas de atuar e pensar dos membros da sua comunidade.	P 41
		Comportamento	“a cultura envolve pessoas e define-se pelo comportamento”	“ (...) a cultura envolve pessoas e define-se pelo comportamento. “ O que as pessoas dizem e fazem – relações – como funcionam com e através de terceiros – e atitudes e valores – forma como os pressupostos, crenças e preconceitos afectam a actividade formal e informal da organização.” “ Carateriza-se “pela forma como os valores, crenças, preconceitos e comportamentos são operacionalizados nos processos micropolíticos da vida da escola.”	P 41
		Organização	“subjaz a tudo o que ocorre na organização, não se vê mas está presente”	“ Definir cultura de escola (...) “subjaz a tudo o que ocorre na organização, não se vê mas está presente, (...) impregnando tudo e dando sentido e razão de ser a como é a escola e como funciona.”	P 42
			“modo de organização perante a heterogeneidade dos alunos”	a cultura é vivida nas escolas, vai influenciar o seu modo de organização perante a heterogeneidade dos alunos	P 42

APÊNDICE II - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)					
CULTURA DE ESCOLA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Cultura de escola (cont.)	Concretização (cont.)	Organização	“manifesta-se através das normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como devem fazer.”	“(…) a cultura e escola tem influência sob a forma como os professores veem o seu trabalho e os seus alunos. (….) manifesta-se através das normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como devem fazer.”	P 42
	Materialização dos valores da escola em normas e procedimentos	Partilha com os objetivos e valores da organização escolar	“ os valores que a escola nomeia como os mais importantes têm que ser materializados como regras e modos de funcionamento.”	“ os valores que a escola nomeia como os mais importantes, e pretende que os mesmos façam parte da sua cultura, têm que ser materializados como regras e modos de funcionamento.”	P 43
		Distinção dos alunos	distinguir os alunos que se evidenciam nas áreas da sua formação pessoal, social e académica.	“ (...) prémios para distinguir os alunos com melhores resultados académicos, desportivos, aplicação e esforço, entre outros.” “ (...) criação de quadros de honra, para distinguir os alunos que se evidenciam nas áreas da sua formação pessoal, social e académica.”	P 43

APÊNDICE II - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)

CULTURA DE ESCOLA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Cultura de escola (cont.)	Áreas e valências reforçadoras	Práticas e estratégias pedagógicas educativas	“O reconhecimento da escola é feito não só através da concretização das práticas, mas também, da existência simultânea das estratégias pedagógicas e educativas”	“As práticas desenvolvidas podem ser em vários domínios, desde a participação em projetos europeus, dinamização da biblioteca, desporto escolar adaptado, oferta educativa diferenciada, entre outras.” “ (...) áreas potenciadoras de aprendizagem diversificadas, e que através delas seja reconhecida a escola.” “O reconhecimento da escola é feito não só através da concretização das práticas, mas também, da existência simultânea das estratégias pedagógicas e educativas, contextualizando as atividades em diferentes áreas.”	P 43 P 43 P 44
		Integração e pertença	“sentimentos de integração e pertença” “articulação da parte dos membros da comunidade” “Participação das famílias”	“A promoção de atividades que envolvam alunos, professores e família de modo a estimular sentimentos de integração e pertença, e posteriormente a sua apresentação dentro e fora da comunidade,” “Só através da articulação da parte dos membros de toda a comunidade educativa que a cultura de escola se vai construindo no dia-a-dia das escolas.” “A promoção de atividades que envolvam alunos, professores e família de modo a estimular sentimentos de integração e pertença,”	P 43 P 43 P 44
		Satisfação/motivação	“Satisfação e motivação dos professores e funcionários”	“o nível de satisfação e motivação dos professores e funcionários é instrumental para a criação de uma cultura de escola”	P 44

APÊNDICE III

APÊNDICE III - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização

LIDERANÇA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Liderança	Conceito	Função transformadora	“ a função é (...) mudar coisas, levar os outros a (...)”	“ (...) a liderança é sobretudo um processo cuja função é mudar a coisas.” “ (...) uma forma especial de influência tende a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (...)”	P 53 P 45
			“ representa fundamentalmente (...) coragem, inovação, capacidade de envolver os outros, habilidade e aptidão...”	“ (...) a liderança está representada fundamentalmente pela coragem, inovação e a capacidade de envolver os outros em projetos e metas partilhadas (...)”. “ Todas elas estão interligadas e relacionadas com a motivação, habilidade e aptidão para entusiasmar, estimular os liderados a ultrapassar os desafios, as mudanças e a alcançar os objetivos e metas comuns.”	P 53 P 46
		Produção de resultados	“ produz a substância de um resultado”	“ A liderança simplesmente não cumpre os objetivos, produz a “substância de um resultado.”	P 54
			“relações causais entre os modelos de liderança praticados e a qualidade das escolas”	“(...) têm vindo a ser estabelecidas relações causais entre os modelos de liderança praticados, a qualidade das escolas e o aproveitamento dos alunos.”	

APÊNDICE III - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)

LIDERANÇA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Líder	Conceito	Confiança / Honestidade	“pessoas de confiança”	“ (...) o líder seja uma pessoa de confiança, com ética e princípios”.	P 48
			“refletem a honestidade”	“ (...) estabelecem confiança e transparência (...) ”.	P 29
		Olhar para o futuro	“visão de um futuro”	“ O líder deverá ser uma pessoa livre de enganos e mentiras (...) e refletem a honestidade.”	P 48
				“ O líder tem de ter uma visão de um futuro desejável para a sua organização (...)”.	P 48
		Inspirador	“transmite o entusiasmo, a energia, o otimismo (...)”	“ O entusiasmo, a energia e o positivismo do líder pode tornar o trabalho mais significativo.”	P 48
				“ (...) deve ter a capacidade de transmitir animação, energia (...) ”.	P 51
		Competente	“tem competência para guiar os liderados”	“Os líderes contagiam todos e transmitem energia positiva e otimismo”.	P 49
				“ Os liderados têm de considerar que o líder tem competência para os guiar. Esta competência refere-se ao passado do líder e à capacidade que este tem de fazer coisas”.	P 48
		Emotivo	“concentrar-se nas emoções”	“O líder deve de igual modo, concentrar-se nas emoções, (...) o sucesso das organizações baseia-se nas emoções.”	P 51
			“potenciar/aumentar sentimentos positivos”	“ (...) a tarefa fundamental dos líderes consiste em potenciar sentimentos positivos, (...) aumentar a intensidade dos sentimentos positivos”.	

APÊNDICE III - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)

LIDERANÇA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Líder	Funções	Influência social	“influência e tende a levar os outros...” “influência no comportamento um dos outros”	“ (...) o líder tem uma forma especial de influência e tende a levar os outros a mudarem voluntariamente as suas preferências (...)”. “ (...) envolve um líder e um grupo (...), ambos têm influência no comportamento um dos outros,”	P 45 P 46
Liderança	Teorias e estilos de liderança	Liderança transacional	Esclarece o papel	“ (...) a liderança transacional é aquela em que por um lado o líder esclarece o papel e os requisitos que os liderados têm que ter na execução das tarefas,” “(…) os líderes transacionais determinam o que os subordinados precisam para realizar seus próprios objetivos e os objetivos da organização”	P 57
		Liderança transformacional	“ gera entrega total”	“ (...) procedimento através do qual os líderes fomentam o empenhamento e o comprometimento dos colaboradores, levando-os a ter comportamentos espontâneos e de entrega total à causa da organização” “ (...) a liderança transformadora como aquela que gera nas pessoas a entrega total da sua energia no desenvolvimento de estratégias no interior da organização.”	P 57 P 58

APÊNDICE III - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)

LIDERANÇA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Liderança (cont.)	Em contexto escola	Sucesso escolar	“melhoria da qualidade do ensino”	“ (...) promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino.	P 27
			“aproveitamento/ melhoria dos resultados dos alunos”	“ (...) têm vindo a ser estabelecidas relações causais entre os modelos de liderança praticados, a qualidade das escolas e o aproveitamento dos alunos.”	P 60
				“ o diretor ao focar a sua atenção, interagindo e apoiando o pessoal docente, apoiando as suas praticas contribui não só para o seu bem estar, como para a melhoria dos resultados dos alunos.”	P 61
		Envolvimento da comunidade educativa	“envolver a comunidade”	“ (...) o diretor, para além de focar e desenvolver o seu trabalho na escola e com os alunos, deve envolver a comunidade, por forma a estabelecer também uma relação benéfica entre a escola e os seus parceiros.”	P 60
				“depende em grande parte de uma liderança forte e determinada.”	P 61
		Responsabilidade partilhada	“responsabilidade partilhada e uma liderança distribuída”	“ (...) coloca o lider escolar/diretor sujeito às exigências da sociedade o que o leva à sua permanente adaptação, formação e fortalecimento de forma a criar uma responsabilidade partilhada e uma liderança distribuída dentro da escola.”	P 60
		Promoção da formação continua	“Formação / desenvolvimento profissional	“Promover a formação contínua dos docentes;” “ (...) valorização profissional de toda a equipa educativa.” “ (...) esta liderança, deve promover e estar enquadrada num “processo de desenvolvimento profissional”	P 34 P 61 P61

APÊNDICE III - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)					
LIDERANÇA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Liderança (cont.)	Em contexto escolar (cont.)	Parcerias	“comunicação entre todos”	“ Desenvolver um clima de escola positivo e favorável onde exista uma efetiva comunicação entre todos;” “ As escolas e os seus parceiros externos precisam (...) construir parcerias com pais, decisores políticos, instituições sociais, educacionais e culturais aos níveis local, nacional e internacional”	P 34 P 60
Organização e gestão escolar	Eficácia organizacional	Liderança eficaz	“liderança capaz e efetiva” “ações ligadas ao sucesso e eficácia”	“A escola de hoje para cumprir a sua missão necessita de uma liderança capaz e efetiva para obter resultados e ter uma eficácia organizacional.” “ (...) a liderança ao estabelecer uma visão, valores e objetivos muito claros para a sua equipa, faz com que estas ações estejam ligadas ao sucesso e eficácia.”	P 22 P 45
	Equidade e Justiça	Igualdade de oportunidades Resultados independentes do meio sócio económico Valores de igualdade e justiça	Sucesso educativo “referência o ponto de partida do aluno” “quando os resultados da educação e da formação são independentes do meio socioeconómico” “valores como a liberdade, igualdade e justiça”	“ equidade define-se “como a igualdade de oportunidades, não já só de acesso à educação, mas de sucesso educativo” “ (...) que ao termos como referência o ponto de partida do aluno, os seus interesses, características e necessidades, falamos de equidade na educação.” “Um sistema é equitativo quando os resultados da educação e da formação são independentes do meio socioeconómico e de outros fatores geradores de desvantagens educativas e quando o tratamento reflete as necessidades específicas dos indivíduos em matéria de aprendizagem.” “ (...) o líder estabelece junto dos seus colaboradores não só a confiança, lealdade e admiração, mas também valores como a liberdade, igualdade e justiça.”	P 32 P 32 P 33 P 59

APÊNDICE III - Análise de conteúdo do enquadramento teórico – Grelha de Categorização (continuação)					
LIDERANÇA					
TEMA	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	UNIDADES DE REGISTO	UNIDADES DE CONTEÚDO	UNIDADES DE ENUMERAÇÃO
Organização e gestão escolar	Auto avaliação	Cooperação entre a direção e os órgãos de gestão intermédia	“cooperação/partilha com os diferentes órgãos e estruturas” liderança partilhada”	“ (...) independentemente do papel que desempenham, assente na confiança, cooperação e saber de todos.” “ Para além do diretor ter uma responsabilidade direta por toda a atividade da escola, deve acompanhar o que por si foi delegado e partilhá-lo com os diferentes órgãos e estruturas.” “ (...) o autor reforça a importância da liderança partilhada, como sendo um dos fatores que contribui para que toda a comunidade educativa assuma todos os projetos da escola, não como seus mas sim de todos.”	P 16 P 63
Organização e gestão escolar (cont.)	Auto avaliação (cont.)	Indicadores de práticas de auto-avaliação	“destes indicadores, (...) analisar quais as suas práticas, avaliá-las”	“ (...) de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades.” “ (...) como por exemplo destes indicadores, (...) analisar quais as suas práticas, avaliá-las e repensá-las.”	P 28 P 61