ZITA RAQUEL LOUREIRO DE BARROS

O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE EDUCATIVA NA ESCOLA INCLUSIVA

Orientador: Professor Doutor Luís de Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

LISBOA

2011

ZITA RAQUEL LOUREIRO DE BARROS

O ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE EDUCATIVA NA ESCOLA INCLUSIVA

Dissertação apresentada na
Escola Superior de Educação Almeida Garrett
para a obtenção do grau de Mestre

Orientador: Professor Doutor Luís de Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

LISBOA

2011

EPÍGRAFE

A todo momento, a escola recebe crianças com auto-estima baixa, tristeza, dificuldades em aprender ou no relacionamento com os seus pares, rotulamo-las de complicadas, sem limites ou sem educação e não nos colocamos diante delas a seu favor, não compactuamos e nem nos aliamos a elas, não as tocamos e muito menos conseguimos entender o verdadeiro motivo que as deixou assim.

A escola facilita o papel da educação nos tempos actuais, que seria construir pessoas plenas, valorizando o ser e não o ter, levando o aluno a ser crítico e construir seu caminho.

Chardelli (2002)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que me ajudaram e incentivaram para que fosse possível a concretização desta dissertação de Mestrado, principalmente aos meus pais e irmão, ao meu querido Ruca e à minha filha Nini, pela compreensão da minha indisponibilidade e ausência.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro, o meu reconhecimento dirige-se ao Professor Doutor Luís de Sousa pela paciência e extrema dedicação com que orientou este trabalho. Também ao Professor Doutor Horácio Saraiva pela sua ajuda ao longo das suas aulas na parte curricular.

À minha família, principalmente à minha filha Nini e ao meu querido Ruca, pela generosidade e amor demonstrados.

Ao ISCIA e à ESEAG como instituições que possibilitaram um intercâmbio académico e pedagógico no âmbito deste curso de mestrado.

A todos os Professores que me acompanharam ao longo das aulas com o seu saber na parte curricular deste mestrado.

A todos aqueles que, apesar de não serem mencionados, colaboraram directa ou indirectamente para a realização deste trabalho que empreendemos.

RESUMO

Este estudo enquadra-se numa abordagem descritiva da problemática do envolvimento da Comunidade Educativa na escola inclusiva, tendo em conta a influência do Projecto Educativo e da Organização da Escola.

Trata-se de uma reflexão contextualizada numa escola de 1º ciclo.

Este estudo perspectiva-se equacionando a influência das linhas orientadoras do Projecto Educativo, na gestão da Organização da Escola, no processo de participação/envolvimento da Comunidade Educativa. Aponta no sentido de orientar o processo de participação, em função da autonomia conferida pelo Projecto Educativo e em função da liderança, dando assim visibilidade aos diversos aspectos da Organização da Escola. Conferindo à escola uma visão inclusiva, aponta-se ainda no sentido de mudança, pela via da implementação da qualidade para todos os alunos e em particular para os que têm Necessidades Educativas Especiais.

A mudança só será possível se houver investimento da Comunidade Educativa na formação. A escola enquanto organização deve preparar-se para proporcionar informação e formação aos professores e demais intervenientes da Comunidade educativa, de forma a saberem gerir aspectos como a liderança e a comunicação.

A metodologia utilizada foi a do inquérito por questionário e estudo de documentos. A análise dos dados levou-nos à confirmação das nossas hipóteses.

Palavras-chave: Participação/envolvimento; Escola Inclusiva; Diversidade; Organização da Escola; Autonomia.

ABSTRACT

This study is part of a descriptive approach to the issue of involvement of the educational community in an inclusive school, taking into account the influence of the Educational Project and the Organization of the School.

We are facing here a contextualized reflection at a level of the school in the 1º cycle.

This perspective is equating study the influence of the guidelines of the Education Project, the management of the Organization of the School, in the process of participation / involvement of the educational community. Points in guiding the participation process, according to the autonomy granted by the Educational Project and according to the leadership, thus giving visibility to the various aspects of the Organization of the School. In order to give the school an inclusive vision, also points towards change, through the implementation of quality for all students and particularly for those with Special Educational Needs.

Nevertheless the change whill only be possible if there is an investment made by all Educational Community in continuing shooling. The school as an organization should be prepared to provide information and training to teachers and other stakeholders in education, in order to know how to manage aspects such as leadership and communication.

Because this is a case study the methodology used for the investigation was questionnaires and study of documents. Data analysis led us to the confirmation of our hypotheses.

Key words: Participation / Involvement; Inclusive School; Diversity; Organization of the School; Autonomy.

ÍNDICE GERAL

EPÍGRAFE..... iii
DEDICATÓRIA..... iv
AGRADECIMENTOS..... v
RESUMO..... vi
ABSTRACT..... vii
ÍNDICE GERAL..... viii
ÍNDICE DE QUADROS..... x
ÍNDICE DE GRÁFICOS..... xi
INTRODUÇÃO..... 1
PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... 4

CAPÍTULO 1 – A EVOLUÇÃO DAS RELAÇÕES NA COMUNIDADE EDUCATIVA..... 5
1 - A Relação Escola/Comunidade..... 6
1.1 - Origens e Evolução da Relação Escola/Comunidade..... 6
1.2 - Importância da Relação Escola/Comunidade..... 8
1.3 - Relação dos Pais com a Criança com NEE..... 9
2 – Escola Inclusiva..... 10
2.1 – Integração e Inclusão..... 11
2.2 - A Interacção Escola/Família..... 18
2.3 - A Interacção Comunicacional na Escola..... 20
2.4 - Relação da Escola com a Criança com NEE..... 21

CAPÍTULO 2 - O PAPEL DO PROJECTO EDUCATIVO NA CONSOLIDAÇÃO DA AUTONOMIA VERSUS PARTICIPAÇÃO... 23
1 - A Autonomia..... 24
1.2 - Projecto Educativo da Escola..... 26
1.2.1 - Finalidades e Funções do Projecto Educativo..... 28
2 - A Participação..... 30
2.1 - Natureza, Âmbitos e Evolução da Participação..... 31
2.2 - Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa..... 32
2.3 - A Participação dos Alunos..... 36
2.4 - A Participação como Contributo para a Escola de Qualidade..... 38
2.5 - Obstáculos à Participação..... 39
3 - Autonomia/Participação – Que Relação?..... 42

CAPÍTULO 3 – A INFLUÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA..... 43
1 – A Organização da Escola..... 44
1.1 - Liderança e Gestão na Mudança..... 46

1.2– Tipos de Liderança…… 49
1.3– A Liderança na Escola……... 52
2 – A Comunicação……..… 54
2.1 – A Função da Comunicação……... 56
2.2 – O Papel da Comunicação na Resolução do Conflito…… 57

PARTE 2 – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO…… 59

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA…… 60
1 - Metodologia da Investigação…….. 61
1.1 - Delimitação do Tema……... 61
1.2 - Objectivos do Estudo…… 62
1.3 - Justificação da Escolha……. 62
2 - Metodologia Adoptada…… 63
3 – Hipóteses…… 65
4 - Técnicas de Investigação…… 65
4.1 - Descrição do Caso Seleccionado…….. 67
4.2 - Métodos e Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados……. 67
4.3 - Amostra e População Alvo…… 70
4.4 - Recolha de Dados……. 71
4.4.1 – Procedimentos e Condições de Realização…… 72

CAPÍTULO 5 – ESTUDO DE CASO……... 74
1 - Estudo de Caso……. 75
1.1 - Dados da Estrutura…… 75
1.1.1 - A Escola e o seu Meio……. 75
1.1.2 - O Espaço Físico…….. 75
1.1.3 - Equipamentos Sociais……. 76
1.1.4 - População Escolar…….. 77
1.1.5 Dados de Opinião……. 82
2 – Análise e Discussão dos Dados……. 103

CONCLUSÃO…… 107

BIBLIOGRAFIA……..…….. 110

APÊNDICES…… I
APÊNDICE 1 ……... II
APÊNDICE 2 …….. V
APÊNDICE 3 …….. IX
APÊNDICE 4 …….. XII
APÊNDICE 5…….. XV

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Amostra e população Alvo 71

Quadro 2 – Alunos que frequentam a escola 78

Quadro 3 – Inquérito aos Alunos 83

Quadro 4 – Opinião dos Alunos 84

Quadro 5 – Anos de permanência dos professores na escola 87

Quadro 6 – Inquérito aos Professores 88

Quadro 7 – Opinião dos Professores 89

Quadro 8 – Inquérito às Assistentes Operacionais 91

Quadro 9 – Opinião das Assistentes Operacionais 92

Quadro 10 – Distribuição das idades dos Pais/EE por escalões etários 96

Quadro 11 – Parecer dos Pais/Encarregados de Educação 97

Quadro 12 – Opinião dos Pais/Encarregados de Educação 98

Quadro 13 – Parecer do Representante da Autarquia. 101

Quadro 14 – Opinião do Representante da Autarquia 101

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Alunos que frequentam a escola 79
Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por turma 79
Alunos
Gráfico 3 – Liderança 85
Gráfico 4 – Liderança 85
Gráfico 5 – Comunicação 85
Gráfico 6 – Comunicação 85
Gráfico 7 – Atendimento das crianças com NEE 86
Gráfico 8 – Atendimento das crianças com NEE 86
Gráfico 9 – Habilitações Profissionais 86
Professores
Gráfico 10 – Liderança 89
Gráfico 11 – Liderança 89
Gráfico 12 – Liderança 89
Gráfico 13 – Comunicação 90
Gráfico 14 – Comunicação 90
Gráfico 15 – Atendimento das crianças com NEE 90
Gráfico 16 – Atendimento das crianças com NEE 90
Assistentes Operacionais
Gráfico 17 – Liderança 93
Gráfico 18 – Liderança 93
Gráfico 19 – Liderança 93
Gráfico 20 – Comunicação 94
Gráfico 21 – Comunicação 94
Gráfico 22 – Comunicação 94
Gráfico 23 – Atendimento das crianças com NEE 95

Gráfico 24 – Atendimento das crianças com NEE 95

Pais/Encarregados de Educação

Gráfico 25 – Profissão dos Pais 95

Gráfico 26 – Distribuição das idades dos Pais/EE, por escalões etários 96

Gráfico 27 – Habilitações Académicas dos Pais 97

Gráfico 28 – Liderança 99

Gráfico 29 – Liderança 99

Gráfico 30 – Liderança 99

Gráfico 31 – Atendimento das crianças com NEE 99

Gráfico 32 – Atendimento das crianças com NEE 99

Gráfico 33 – Atendimento das crianças com NEE 100

Gráfico 34 – Comunicação 100

Representante da Autarquia

Gráfico 35 – Liderança 102

Gráfico 36 – Liderança 102

Gráfico 37 – Liderança 102

Gráfico 38 – Comunicação 103

Gráfico 39 – Comunicação 103

Gráfico 40 – Comunicação 103

INTRODUÇÃO

As relações entre os vários actores que interagem na escola e a forma como as mesmas são geridas, assumem hoje crucial importância na vida da escola.

Tendo em conta a necessidade de intervenção, face aos inúmeros problemas com que a escola hoje se depara, é urgente reforçar a participação/envolvimento de toda a Comunidade Educativa, reorganizar a escola e formar os professores, tendo em vista uma escola de qualidade para todos.

A escola tende a evoluir, apontando no sentido de uma maior participação na vida escolar, por parte dos vários intervenientes envolvidos (alunos, professores, pessoal não docente, pais /encarregados de educação, representantes das autarquias), reforçando a autonomia, delegando competências e responsabilidades nos órgãos de gestão; no sentido de uma maior especialização da gestão da escola, conduzindo-a para o caminho da eficácia e da qualidade, tornando-a reconhecida socialmente e ainda no sentido de uma valorização profissional e social do corpo docente, elementos chave da inovação e da mudança (Brito, 1991).

A participação consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro) e no regime de Autonomia das Escolas (Decreto-Lei nº43/89, 3 de Fevereiro), confere aos pais/encarregados de educação o direito à responsabilidade nos órgãos de decisão da escola, porém e apesar desta representatividade ser uma realidade, o facto é que, parece nem sempre existir participação plena na tomada de decisões. O problema parece agudizar-se nos meios onde a diferença cultural entre os encarregados de educação e os demais elementos é notória.

O Projecto Educativo de Escola assume-se como um documento de relevo neste processo, já que estabelece as linhas de orientação pedagógica de cada escola.

Ora a inclusão envolve a mudança da organização da Escola, por forma, a assegurar o acesso e a participação para todos os alunos. A inclusão é a criação de um ambiente onde todos os alunos possam usufruir do acesso ao sucesso no currículo, transformando-se em membros por inteiro, que valorizam a escola e a comunidade local. É certo que não existe um trajecto real para a inclusão, no entanto existe um acordo, que se refere à inclusão como um processo ou uma viagem, mais do que um destino a alcançar.

Nesta perspectiva, o objecto do nosso estudo é a participação/envolvimento da Comunidade Educativa na Escola Inclusiva, uma abordagem ao atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Desta forma, quisemos analisar a influência das definições constantes do Projecto Educativo da Escola na participação/envolvimento da Comunidade Educativa, a influência dos vários aspectos da Organização da Escola (a liderança e a comunicação), bem como a influência da participação no atendimento dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Neste sentido, fizemos a revisão da literatura nos campos da investigação. Pudemos constatar que muito falta fazer no campo da participação e são necessárias mudanças nos vários sentidos.

Muitos são os estudos efectuados nesta área, no entanto destacamos Pedro Silva (2004) & Martin Bris (2004), por abordarem a participação/envolvimento da Comunidade Educativa numa perspectiva actual e em dois contextos educativos diferentes. No campo da Escola Inclusiva destacamos Mel Ainscow (1997) & Peter Mettler (2000), por se aproximarem dos objectivos do nosso estudo e porque abordam perspectivas, numa linha de pensamento contínua, no que concerne às mudanças a operar na escola, tendo em vista uma escola de sucesso para todos.

Dando sequência ao nosso trabalho definimos como metodologia de trabalho o estudo de caso que teve como cenário uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A nossa amostra é composta por Alunos (100), Professores (5), Assistentes Operacionais (2), Pais/Encarregados de Educação (100) e Representante da Autarquia, que corresponde à totalidade dos elementos da Comunidade Educativa desta escola.

Os dados foram obtidos através da análise de documentos (projecto Educativo da Escola) e através de inquéritos realizados a todos os elementos da amostra. No sentido de melhor poder conduzir o leitor na leitura deste trabalho, organizámo-lo em duas partes:

Na Parte 1 fizemos o Enquadramento Teórico constituído por três capítulos de revisão da literatura.

No capítulo 1 referimos a evolução das relações e interacções na Comunidade Educativa, abordámos a importância e a influência na participação na escola Inclusiva.

No Capítulo 2 mencionamos o papel do Projecto Educativo na consolidação da Autonomia *Versus* Participação, explicitamos a relação da autonomia com o processo de participação e o papel do Projecto Educativo de Escola.

Foi também nossa intenção abordar as formas de participação dos diferentes intervenientes e os obstáculos à mesma.

No capítulo 3 destacamos a influência da Organização da Escola na construção da Escola Inclusiva. Quisemos avaliar a importância e a influência dos aspectos da organização da escola (da liderança e da comunicação) na participação/envolvimento da Comunidade Educativa.

No que se refere à escola inclusiva definimos os vários conceitos que se relacionam com esta problemática, bem como aspectos que se relacionam com o atendimento das crianças consideradas como tendo NEE.

Na Parte 2, a do Enquadramento Empírico, desenvolvemos dois capítulos:

No Capitulo 4 – Investigação Empírica, definiram-se as linhas metodológicas do trabalho e os instrumentos de recolha de dados;

No Capítulo 5 fizemos a Caracterização da Escola em Estudo, descrevendo o contexto onde o estudo decorreu e a triangulação dos dados que permitiu uma melhor análise e discussão dos mesmos, conduzindo à confirmação das nossas hipóteses.

Na Conclusão fizemos uma reflexão sobre o trabalho e deixamos sugestões sobre aspectos que ficaram pendentes e outros sobre os quais existe uma necessidade urgente de actuação, no sentido de operar mudanças ao nível da participação da Comunidade Educativa na Escola Inclusiva.

PARTE 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1 – A EVOLUÇÃO DAS RELAÇÕES NA COMUNIDADE EDUCATIVA

1 - A Relação Escola/Comunidade

Não poderíamos dar início a um trabalho subordinado ao tema da participação, sem primeiro abordarmos as origens, a evolução da relação escola-família e as interacções decorrentes do facto de as mesmas serem inevitáveis na vida em sociedade. É um facto que elas alteram positiva ou negativamente o contexto educativo e a vida escolar. Podemos mesmo afirmar que a não acontecerem, se trata de uma rotura comunicacional ou mesmo até o início de um conflito entre as partes.

"As inter-relações tornam-se realidade na participação, na representatividade e na co-responsabilidade" (Diez, 1994:90). Segundo esse autor,

> "Nenhuma pessoa, que realmente pertença à comunidade, pode ficar marginalizada, quer em relação a si própria, quer em relação à sua acção. Fisicamente ou por delegação, todas as pessoas e todas as funções devem estar presentes em toda a comunidade. Só assim cada indivíduo é comunidade" *(idem)*.

Ao inserirmos neste trabalho este capítulo sobre a relação escola-família foi nossa intenção explicitarmos as vantagens desta interacção no processo de participação/envolvimento da Comunidade Educativa. Foi ainda intencional incluirmos as vantagens da comunicação no seio da família, na escola e por sua vez escola-família e vice-versa. Incluímos também a importância dos tempos e dos espaços nas interacções e no trabalho em equipa, dado o relevo que estes aspectos assumem, no decurso do processo de participação/envolvimento.

1.1 - Origens e Evolução da Relação Escola/Comunidade

Pode-se mesmo afirmar que desde que a instituição existe, a relação escola-família por vezes mais informal, directa e explícita, mais próxima e harmoniosa, ou por outro lado, mais distante, implícita e também mais tensa. As diferentes políticas educativas foram dando o mote a esta relação ao ponto de legitimar a forma de actuação da família e da escola, aliás, o suporte legislativo da participação dos pais é o espelho da política nas diferentes fases de governação. Em Portugal, a presente reforma do sistema educativo trouxe uma maior retórica acompanhada de uma mais intensa produção de

legislação e documentação sobre a participação dos pais na escolaridade dos filhos e a sua participação formal em particular nas escolas, associações de pais, etc.

Porém uma questão coloca-se, corresponderá toda esta regulamentação às práticas dos diferentes actores (professores, assistentes operacionais, pais, alunos e autarquia).

Vários são os autores que abordam esta relação porém, todos colocam a tónica num certo distanciamento entre retórica e a prática. Stephen Stoer & Luiza Cortesão (1995, citados por Silva, 2003), nas suas reflexões sobre o desenvolvimento da escola de massas em Portugal que inserem no vasto processo de globalização/transnacionalização, interpretam a implementação de parcerias a nível "local" e "supranacional" como uma resposta à crise de escolarização.

Silva (2003:31), apoia a ideia de que o Estado encontrou na participação parental uma forma de responder a uma crise de legitimação social.

Nas últimas décadas tem ocorrido mudanças no sentido de uma evolução que passou a reconhecer os pais como responsáveis nas decisões de carácter pragmático a tomar. Toda esta evolução trouxe mudanças na interacção pais/profissionais, uma vez que os pais passaram a desempenhar um papel mais activo no que toca a questões educacionais dos filhos. Os pais passaram a defender os direitos dos filhos desempenhando um papel mais activo, implicando com isto que os profissionais tivessem de se adaptar a novas posturas face à forma de actuação daqueles.

Correia & Serrano (1996:47) falam de três fases de evolução de trabalho dos pais: **a primeira** ocorrida nos anos 50 em que os pais desempenhavam um papel meramente passivo declinando responsabilidade da educação dos filhos nos profissionais. **A segunda** fase teve início nos anos 70 e prende-se com uma tomada de consciência quer por parte dos pais quer por parte dos profissionais de uma necessidade de participação mais activa mesmo no que toca ao programa educativo dos filhos. Esta etapa dita demarcada pelo reconhecimento legal do envolvimento parental preconizada pela Lei Pública Americana 94-142, hoje denominada por Individuals with Disabilities Education Act (IDEA).

Face a uma experiência progressiva do envolvimento dos pais inicia-se uma **terceira etapa.** Os pais passam a ser vistos como co-terapeutas e co-tutores dos seus filhos, podendo eles mesmos dar continuidade ao trabalho desenvolvido pelos profissionais.

A necessidade de formação dos pais surge assim como uma necessidade desta forma de actuação. Toda esta evolução e o progressivo envolvimento dos pais, culminam com o que hoje se denomina Intervenção Precoce (IP).

As práticas centradas na família surgem assim através dos programas de Intervenção Precoce que a Lei Pública Americana preconiza (99-457 de 1986).

As práticas de intervenção passam a centrar-se na família considerando como um recurso em termos de serviços, isto é, "apresentando necessidades específicas que uma vez satisfeitas poderão de uma forma directa ou indirecta ir ao encontro das necessidades de desenvolvimento do seu filho com NEE e ou risco" (Correia, 1999: 147).

1.2 - Importância da Relação Escola/Comunidade

A importância de atender à opinião dos pais é de tal forma importante, que o facto de por vezes descurarmos uma determinada reacção pode pôr em risco ou quebrar uma cadeia de interacções, das quais dependem as relações com as crianças.

Isto porque,

> "Todos os sistemas vivos são compostos por um conjunto de elementos interdependentes, isto é, modificações que ocorrem num dos elementos que podem afectar os restantes e a interacção entre eles, criando condições únicas que são inexistentes ao considerarmos cada elemento individualmente" (Miranda Correia, 1999:147).

"A família constitui uma unidade onde acontecem muitas interacções – um sistema interaccional. Acontecimentos que afectam qualquer um dos membros da família podem ter impacto em todos os seus membros" (Cárter & Goldrick, 1980, citado por Miranda Correia 1999: 147).

Além deste modelo teórico da abordagem sistémica da família baseada na teoria geral dos sistemas de Von Bertalanfly (1968: 79) o modelo transacional de Sameroff e Chandler (1975:58) "considera a família como complemento essencial do ambiente de crescimento que influencia e é influenciada pela criança no processo contínuo e dinâmico resultando em aspectos diferenciados em cada momento desta interacção com impacto quer na família quer na criança"

Um terceiro modelo que ajuda à compreensão do trabalho da família é o modelo da ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner. Neste modelo, as

experiências individuais formam subsistemas inseridos noutros sistemas, por sua vez inseridos em sistemas mais gerais. Estes conceitos sistémicos de família são fundamentais para o trabalho que os profissionais de educação desenvolvem com as suas famílias, principalmente com as crianças com NEE, pois destacam a importância de não centrar a actuação só na criança, mas antes tentar entender o seu enquadramento familiar e ambiental.

Segundo Miranda Correia (1999:50), "em situação de intervenção devemos ter sempre presentes as interacções entre os diferentes subsistemas familiares a fim de poder avaliar se a intervenção afecta de forma equilibrada ou desequilibrada as interacções do sistema familiar". Assim, ao estarmos conscientes desses subsistemas permite-nos ajudar os pais a identificar áreas problemáticas no seio da família e deste modo melhorar o processo de mudança criando um equilíbrio, alcançando assim o sucesso desejado.

1.3 - Relação dos Pais com a Criança com NEE

As relações que estabelecemos com os outros são de fulcral importância para a nossa vida em sociedade. Na vida de uma criança, a relação com a figura de vinculação (mãe, pai, ou até mesmo o professor) pode significar sucesso ou insucesso.

Nos anos 50, Bowlby estudou os efeitos da privação da relação maternal na saúde mental e desenvolvimento da criança, e a partir dessa investigação desenvolveu a sua teoria de vinculação (attachement), conceito que passou a utilizar "para desenvolver a relação afectiva privilegiada que o bebé estabelece com a mãe ou com outra pessoa significativa durante os primeiros anos de vida" (Correia, 1998:18).

Numa relação normal, quando a criança nasce, é já esperada com alguma ansiedade pelos pais que naturalmente iniciam uma inter-relação, que se manifesta desde logo. Porém, se a criança que nasce, embora desejada é portadora de alguma problemática, a fase que se segue ao nascimento pode ser de tal forma traumatizante para a mãe, que perdurando pode acarretar graves consequências no desenvolvimento da criança, desde a fase de recém-nascida até adulta. Pode mesmo ser o início de uma fase relacional com consequências negativas para ambas as partes e "antes que a deficiência provoque o fracasso da criança é a criança logo de início que constitui o fracasso da existência da mãe" (Vayer & Ronein, 1992:38).

Por parte da mãe surge o sentimento de culpa associado a reacções de revolta e de defesa contra a "injustiça". Por vezes tenta-se superar esta situação com uma atitude de super-protecção da criança que irá inibir até certo ponto o seu normal desenvolvimento. Outras vezes, transportam-se para a criança falsas expectativas em relação ao futuro.

Dos estudos efectuados e da experiência de vinte anos como profissional do ensino, tudo leva a crer que quanto mais cedo se iniciar a estimulação, mais cedo os resultados se tornam visíveis. É esse o papel da intervenção precoce (Correia, 1998:21).

Não há margem para dúvida, de que, a melhor estimulação é a que pode ser feita no seio da própria família. Cabe por isso a todos os membros da família e ao médico assistente ajudar a mãe a ultrapassar a "fase de luto" para depois sim, iniciar a caminhada da comunicação com o seu filho. "A perspectiva sistémica vê a família como um **todo** social, com características e necessidades únicas, que, se insere num conjunto mais vasto de influências e redes sociais formais e informais" (Correia, 1998:19).

Quando a mãe da criança surda se apercebe que ela não reage à sua voz, deixa de interagir com ela, por pensar que ela não reage a nada, descurando assim os laços afectivos, tão importantes ao desenvolvimento da criança. A situação é idêntica quando se trata de uma criança invisual. Na relação pais/filhos esta deve ser uma situação a prevenir, cabendo também aos profissionais de saúde e à escola uma intervenção atempada no sentido de ajudar a ultrapassar situações deste tipo.

2 – Escola Inclusiva

Segundo Florian a pesquisa sobre Educação Inclusiva leva-nos a crer que o seu significado é contextual. "As diferenças de contexto resultam em diferentes quadros da educação inclusiva, apesar do facto de muitas jurisdições basearem nos direitos humanos os argumentos a favor da educação inclusiva" (1998:30).

Giangreco (1997:61) identificou contudo, características comuns às escolas onde a educação inclusiva se encontra em franco desenvolvimento, que são: "Trabalho de equipa em colaboração; um contexto comum; participação da família; papéis claramente definidos entre os diferentes profissionais; união eficaz do pessoal auxiliar; Plano Educativo Individuais adequados (PEI); processos para a avaliação da eficácia".

Outros autores como Hopkins, (1996); Lipsky & Gartner, (1997); Rouse & Florin, (1996); Sebba, (1996) associam a educação inclusiva ao desenvolvimento de

escolas eficazes. Mudando as estruturas as escolas serão capazes de acolher um leque de alunos mais variado e vasto.

Assim, ao considerarmos a escola inclusiva um projecto em permanente construção não podemos deixar de abordar determinados conceitos, que na sua evolução, dão suporte às teorias pelas quais hoje nos regemos. Para Sanches (2001:86), a escola inclusiva é

> "uma escola que não pode ser indiferente ao que se passa na sua comunidade educativa, que e co-responsável pelo sucesso e pelo insucesso de cada um dos seus alunos, que tem de os incluir, ou seja é responsável pela criação e condições necessárias à viabilização do processo de aprendizagem".

A escola inclusiva deve ser um espaço que propicie a partilha, um espaço de todos, num clima de cooperação e de co-responsabilização de cada um em relação à comunidade e da comunidade em relação a cada um. Se isso não acontecer é porque as estratégias utilizadas não foram as mais adequadas. Segundo Isabel Sanches (2001:90), a escola inclusiva é "uma escola de qualidade para todos, que é geradora de respostas adequadas às problemáticas de cada um, que é capaz de gerir os seus recursos adequando-os às necessidades", em suma, **"somos todos nós e cada um** a cooperar para uma escola mais justa, mais humana em que cada um tem um espaço e um tempo que são seus para usufruir e partilhar" *(idem)*.

2.1 – Integração e Inclusão

O termo Educação Especial era utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular desenrolada paralelamente a esta, em que a criança a quem era diagnosticada uma deficiência ou incapacidade era segregada para uma unidade ou centro específico. A Educação Especial estava assim direccionada para alunos com algum défice que os tornava diferentes dos considerados normais.

Com a Normalização dos Serviços, novas concepções e práticas se introduziram que preconizavam a Integração Escolar. "A escola da discriminação deu lugar à escola da integração; a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade" (Jiménez, 1997:84).

"O conceito de Educação Especial evoluiu de uma perspectiva médico-pedagógica, para uma perspectiva educativa a qual tem como corolário a integração escolar" (Serra, 2002:43).

A integração escolar passando por diferentes enfoques foi provocando diferentes posicionamentos na comunidade educativa. Esta evoluiu entre processos integradores que se centravam no aluno, para processos em que para além da colocação física se atende à dimensão instrutiva e social, tornando-se o aluno o principal elemento do processo de integração.

Passou ainda por processos em que o aluno passa a ser visto como um todo, dito de outro modo, passou por uma integração que visa a implicação de todos os membros da instituição escolar (toda a escola se defronta com a mudança que a integração introduz) sendo o seu traço essencial a abertura à sociedade e não a presença dos alunos com necessidades educativas especiais. A diversidade passou a ser mais um elemento com vista ao enriquecimento da interacção social. Nesta sequência surgem então conceitos paralelos como reabilitação, normalização e inclusão. O que hoje se pretende é que a escola abra caminhos para uma sociedade inclusiva. Porém, para que isso seja possível tem inevitavelmente de haver qualidade da educação escolar, uma educação que proporcione um atendimento adequado aos grupos minoritários, ou seja uma educação que acolha bem a diversidade utilizando estratégias diversificadas, bem como o projecto educativo da escola e projecto curricular de turma, como instrumento de garantia de melhor educação e como instrumento de autonomia.

Dos vários enfoques, destaca-se o enfoque que se constituiu como o mais crítico e arriscado em torno da integração escolar.

Este enfoque poderá superar a perspectiva tecnológica que considera a integração apenas numa adopção racional da mesma por uma visão mais ecológica que vai para além da sala de aula.

Inovadora é também a postura dos professores (professores e serviços de apoio) que preconizam um trabalho de comparticipação e colaboração mútua de todos os professores no processo educativo. Assim, ao atribuir a integração a toda a escola, conduzirá à existência de um projecto educativo que irá reflectir de forma peculiar a mudança que supõe a integração escolar.

Esse projecto irá conduzir com alguma segurança a existência de um processo contínuo de reestruturação da própria escola.

Por outro lado, essa visão exigirá que os planos de formação sejam um suporte às necessidades internas da escola, cujos participantes serão os próprios professores interessados. A isto segue-se novo plano de avaliação do desenrolar de todo este processo, de modo a permitir as rectificações e as alternativas necessárias ao mesmo.

O centro de integração é assim a escola e é este conceito de escola que não pode ser mais visto como isolado.

Poderemos então dizer que este enfoque inclui um favorável progresso face à integração visto que a escola passa a ser o pólo de integração, pressupondo todas as transformações inerentes a este processo.

Ao mesmo tempo, muitas foram também as mudanças em torno da educação especial conduzindo a um novo entendimento deste conceito, a inclusão.

"A inclusão significa a oportunidade de indivíduos com uma deficiência participarem cabalmente em todas as actividades laborais, de consumo, de diversão, comunitárias e domésticas que caracterizam a sociedade quotidiana" (Florian, 1998:55). Segundo a autora, esta é a única definição que se reconhece que transcende o conceito de normalização. Ao utilizar uma linguagem que dá relevo à participação, em vez da normalidade.

> "A oportunidade de participar, é bastante diferente do acto de tornar possíveis padrões de vida e condições de vida quotidiana. A oportunidade de participar implica um claro envolvimento activo e uma escolha, ao contrário da aceitação passiva de um padrão ou condição que foi tornado acessível à pessoa" (Florian, 1998:56).

Sabemos que o sentimento que nutrimos por alguém é facilmente expresso na comunicação interpessoal quer pelo tom de voz, pelos gestos, por expressões faciais, incluindo as formas de comunicação verbal e não verbal. Todas estas formas de comunicação encerram em si um significado para a pessoa a quem se dirigem, representam a nossa atitude face às pessoas com quem comunicamos.

"O sentimento de experimentar falta de respeito na comunicação, de ver-se excluído na cooperação interpessoal é, por vezes, pior que a própria deficiência" (Serra, 2002:45).

Ainda segundo essa autora é na escola ou melhor durante o período escolar que, o respeito pela diversidade e o convívio inter pares se afirma como a principal via para salvaguardar as possibilidades de desenvolvimento das crianças, quaisquer que sejam as potencialidades, os traços, as crenças e valores de cada uma delas. Uma escola inter-

cultural dá oportunidade às diversas culturas, está aberta à diversidade e favorece a aprendizagem porque valoriza os diferentes saberes.

Serra (2002:71) diz que "os professores que vivem o quotidiano escolar na medida dos seus próprios sentimentos de identidade profissional, não podem esperar por decisões superiores, têm de investir na sua própria mudança". Estas

> "são atitudes que influenciarão desenvolvimentos que hão-de tornar-se base para uma cooperação mais comum entre pessoas heterogéneas de capacidades, meios e culturas diferentes que nos demonstrarão que a aceitação da diferença pode não ser uma ilusão, mas uma realidade prática interessante, divertida e enriquecedora para todos" *(idem)*.

No entanto, inclusão segundo Miranda Correia (1997:57), pode ainda ser entendida como "a inserção do aluno na classe regular, onde sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio pedagógico às suas características e necessidades".

Contudo, "O princípio da inclusão só pode ter sucesso se, em primeiro lugar, os cidadãos o compreenderem e aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia. Até lá, a igualdade de oportunidades para todos os alunos ainda pode estar distante" (Miranda Correia, 1997:62).

"A promoção da inclusão dependerá largamente das estratégias que os professores adoptem para assegurar que todos os alunos participem plenamente na aprendizagem durante o máximo de tempo possível", porém "um só professor que não esteja empenhado nos princípios da inclusão pode minar o desenvolvimento da inclusão em toda uma escola". (Florian, 1998:58).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos adoptada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia-geral das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948 prevê a igualdade de oportunidades no acesso aos direitos e liberdades fundamentais.

Citando esta declaração, "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade" (Artigo 1º)**.**

Relativamente ao sector da Educação, esta declaração é ainda mais específica, e/ou, exigente. No seu Artigo 26º passa a citar "Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório…"

Por conseguinte, independentemente das suas capacidades/aptidões físicas e intelectuais, ninguém pode ou deve ser privado de aceder aos serviços de educação, fundamentais para o pleno desenvolvimento do cidadão e da sua futura participação cívica.

Em Junho de 1994, o Governo Espanhol, em cooperação com a UNESCO, promove uma conferência na cidade de Salamanca onde estiveram presentes cerca de 300 participantes, representando 92 governos e algumas organizações internacionais. Este evento, que contou com uma delegação portuguesa, teve como principal objectivo a promoção de uma "Educação para Todos".

Esta congregação de altos funcionários do sector da educação, administradores, responsáveis políticos, especialistas, representantes da Organização das Nações Unidas e Organizações Não – Governamentais, entre outros, resultou na "Declaração de Salamanca". Esta Declaração tem por base os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Acção (Declaração de Salamanca).

Deste modo, o objectivo primordial desta conferência passou pela promoção da educação inclusiva. O que só é possível se a escola regular tiver aptidões necessárias para receber todos os alunos e, em particular, as crianças com necessidades educativas especiais. A documentação, resultante deste encontro, propõe a filosofia de uma "escola para todos", isto é, capacitada para servir todos os alunos, aceitando, as diferenças e fomentando as necessidades particulares de cada um.

As questões relacionadas com as necessidades educativas especiais não se remetem a uma área geográfica específica. A sua boa funcionalidade depende de estratégias globais e resultante da cooperação internacional.

Assim sendo, estas directrizes resultantes de um trabalho conjunto, apesar de serem recomendações, só fazem sentido se forem, de facto, colocadas em prática.

A Declaração de Salamanca proclama o seguinte:

"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 de uma 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 óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo."

Aparece então a ideia de escola inclusiva, apoiada num sistema de educação em que todos os alunos com necessidades educativas especiais são educados na sua área de residência, em salas de ensino regular, com colegas que não possuem nenhum tipo de deficiência e onde, para além do ensino, lhe são oferecidos todos os apoios que precisam para as suas aprendizagens e necessidades.

Correia (2001:84) define as escolas inclusivas, como os estabelecimentos regulares onde todos os alunos com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades possam aprender juntos, dando atenção ao seu desenvolvimento global, promovendo a igualdade de oportunidades, adaptando-se às suas necessidades, aceitando as diferenças e visando o sucesso escolar.

Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ser fundamentalmente orientado pelos princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem restrição, têm direito.

A ideia de escola inclusiva vem intensificar o direito de que todos os alunos devem frequentar o mesmo tipo de ensino, isto porque os objectivos educacionais e o plano de estudos são os mesmos para todos, independentemente das diferenças individuais de natureza cognitiva, psicológica, física ou social que possam surgir.

Este movimento idealiza, como o melhor local para as aprendizagens do aluno com Necessidades Educativas Especiais, a classe regular de uma escola regular. É na companhia de crianças ditas "normais", nesse ambiente de aprendizagem e de socialização, que o aluno com Necessidades Educativas Especiais pode vir a atingir em pleno todo o seu potencial.

Sendo assim, uma escola inclusiva é uma escola onde todas as crianças são respeitadas e encorajadas a aprender aproveitando todas as suas capacidades.

Antes de 1976, na altura em que se criaram as primeiras equipas de ensino especial integrado, a grande parte das crianças com Necessidades Educativas Especiais permanentes de raiz moderado ou severo, era retirada das escolas de ensino regular. Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, é que começaram as grandes transformações no ensino especial.

Os princípios da Educação Especial, no nosso país, baseiam-se em algumas orientações consignadas em várias resoluções de organismos internacionais, nomeadamente na UNESCO, OCDE e UE; que na maior parte dos casos estão oficializados na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Actualmente o principal documento orientador da Educação Especial é o Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Nos últimos anos, principalmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem vindo a afirmar-se a noção de escola inclusiva, capaz de acolher e reter, no seu seio, grupos de crianças e jovens tradicionalmente excluídos. Esta noção, dada a sua dimensão eminentemente social, tem merecido o apoio generalizado de profissionais, da comunidade científica e de pais.

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados.

No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objectivo de promover competências universais

que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos.

Todos os alunos têm necessidades educativas, trabalhadas no quadro da gestão da diversidade acima referida. Existem casos, porém, em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a activação de apoios especializados.

Os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento biopsicosocial.

Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

Entre os alunos com deficiências e incapacidades alguns necessitam de acções positivas que exigem diferentes graus de intensidade e de especialização. À medida que aumenta a necessidade de uma maior especialização do apoio personalizado, decresce o número de crianças e jovens que dele necessitam, do que decorre que apenas uma reduzida percentagem necessita de apoios personalizados altamente especializados.

2.2 - A Interacção Escola/Família

Segundo José Tavares (1996: 68), numa sociedade que prende e reaprende de forma diferente e se desenvolve, as relações interpessoais revestem-se de muita importância. Como estas relações se apresentam e como interferem no quotidiano da escola inclusiva são questões que se nos colocam e que serão importantes neste trabalho.

Segundo o mesmo, as relações interpessoais não podem ser confundidas com as relações puramente individuais. Sendo a interacção, um processo de comunicação, logo um processo interactivo, enquanto fenómeno relacional, os interactuantes, a situação e os comportamentos interagem estreitamente entre si, formando um sistema circular de

acções e de reacções, de estímulos e respostas (Marc & Picard, 1987, citado por Leite, 1998:7).

O poder transaccional da comunicação implica percepções mútuas por um lado e por outro mecanismos de interpretação, motivações. A comunicação pode por outro lado, considerar-se um processo intersubjectivo. Podemos assim afirmar que a interacção social é um fenómeno em que a sociedade e as suas instituições estão implicadas e onde interagem as várias dimensões psicológicas sociais e culturais. Marc & Picard, 1987, defendem que a interacção é "uma sequência de mensagens trocadas pelos indivíduos em relação recíproca" (Leite, 1998:7).

Esta relação é para Piérón (1963, citado por Leite, 1998:7) sinónimo de uma forma de compromisso ou ainda de "solidariedade absoluta entre o estímulo e a resposta".

"A aprendizagem dos comportamentos que são próprios de determinado papel social, surge facilitada pela experiência que é comunicada pelos outros" (Leite, 1998:8).

O conceito de interacção pode assim ser considerado fundamental para o entendimento do conceito de processo comunicacional. A essência da comunicação reside assim nos processos interacionais e relacionais. Além dos elementos que fazem parte do processo de comunicação, o que interessa é a relação entre esses elementos, já que o comportamento humano tem um valor comunicacional. As relações humanas enquadram-se num sistema de comunicações que se "implicam mutuamente".

O estudo da comunicação entre os indivíduos permite-nos compreender o seu funcionamento psíquico, isto é, o conjunto comportamento – comunicação relação que forma um todo, que é o domínio próprio da psicologia e o objecto das suas análises. Mais uma razão para poder afirmar que comunicar é o acto de "pôr em comum ou o acto de partilhar sentimentos, experiências, atitudes ou ideias" (Fernandes E., 1997:113).

Para Evaristo Fernandes, além de um objectivo a atingir,

> "a comunicação requer vivacidade, diálogo, criatividade e investimento pois, como em tudo o que é humano, quanto mais uma pessoa investe mais se apaixona pelas forças e energias da sua própria interioridade, isto é, no vertente caso, pelas suas próprias capacidades de diálogo e potenciais de criatividade" (Fernandes E,1997:117).

Concluímos pois, que a interacção escola-família não será possível se a comunicação não acontecer. A comunicação assume-se como um compromisso entre os

indivíduos, o compromisso do envolvimento, que faz com que o sistema se alimente de emoções e de relações, de sentimentos e comportamentos que não são possíveis no isolamento. A falta de comunicação pode originar patologias e impedir o desenvolvimento dessa unidade/família, da mesma forma que ao partilhar regras, afectos, expectativas e segredos desenvolve uma relação de reciprocidade. "Ajudar implica uma certa reciprocidade, deixar-se ajudar, (…) é a melhor forma de ajuda para ser ajudado" (Tavares, 1996:57).

Esta será uma relação entre pelo menos dois sujeitos que se comunicam de forma franca, aberta e espontânea e nos dois sentidos. "A reciprocidade pressupõe respeito, aceitação do outro como ele é, uma pessoa em desenvolvimento, para tornar-se mais pessoa pressupõe atenção, justiça, cuidado pelo outro, autenticidade, verdade, liberdade, amizade e amor" (Tavares, 1996:57).

É este contexto relacional que nos deve mover, com vista a alcançarmos a assertividade na comunicação no contexto da Escola Inclusiva.

Porém, nem sempre as famílias dos nossos alunos têm condições para partilhar com os filhos ambientes estruturados e se isto não acontece a comunicação não flui. As actividades profissionais da sociedade de hoje deixam pouco tempo para a prática da relação pais-filhos, inibindo a partilha de sentimentos, de regras, de expectativas, etc. … Dificilmente podemos esperar atitudes assertivas de pais cansados depois do dia de trabalho, e dos filhos que por sua vez se mostram agressivos por se sentirem rejeitados e com falta de afectos. De facto uma relação assertiva entre pais e filhos não só podemos considerá-la um contributo e uma mais-valia para toda a família, mas também uma forma de conciliação com uma sociedade.

Uma outra questão prende-se com o facto da ausência de um dos pares que poderá interferir negativamente tanto na relação como na comunicação. "Torna-se evidente que a mudança num dos membros do sistema familiar produz modificações nos outros e há necessidade de estabelecer um novo equilíbrio" (Ribeiro M. T., 1997, citado por Leite, 1998:30).

2.3 - A Interacção Comunicacional na Escola

A escola assume-se assim um espaço privilegiado para a comunicação das crianças e dos pais.

Ao pretendermos que seja um espaço de comunicação assertiva, devemos assumir um compromisso na implementação de relações que enquanto profissionais estabelecemos com as crianças.

Num ambiente propiciador da integração e inclusão, é importante que a comunicação se assuma como uma estratégia específica, que conduza ao encorajamento e à elevação da auto-estima. Isto torna-se tanto mais importante quanto mais próximo estamos das crianças a quem é negada a participação na comunicação.

Assim, "a escola é um meio importante, e socialmente aprovado através do qual a criança em desenvolvimento pode enaltecer o auto-respeito" (Leite, 1998:47).

A escola tem pois a função de promover a confiança e a cooperação.

> "A multilateralidade comunicacional é um tipo de confiança que pretende fomentar a autoconfiança dos alunos, desinibir os mais tímidos, estimular a cooperação entre os membros, conciliar os interesses do indivíduo com os do grupo, enfim, procurar que a lógica do discurso assente na clareza para todos os actores" (Fernandes E., 1997:120).

O professor deverá assumir um papel de "parceiro da interacção, incentivando, ouvindo, animando, orientando e motivando os alunos para uma atitude de eficiência e rentabilidade das suas capacidades tanto na dimensão cognitiva como na afectiva, social e emocional*"* (Fernandes E., 1997:120).

Por outro lado, a escola não poderá ser produtora de desigualdades sociais. As desigualdades transportadas para a escola dificilmente serão atenuadas. À escola inclusiva cabe o papel difícil de atenuar essas diferenças, atendendo todos "igualizando oportunidades". Para isso é necessário que a escola acolha o aluno e o saiba ouvir sem que se considere mero receptor. A relação do aluno com a escola deve passar a ser vista como uma relação de afecto, de realização, de satisfação e de felicidade, aliás objectivos que todo o ser humano augura alcançar. A realização pessoal de uma criança passa sem dúvida pela oportunidade que a escola lhe proporciona de ser considerado um ser humano na verdadeira acepção.

2.4 - Relação da Escola com a Criança com NEE

A super-protecção a que a maioria destas crianças está habituada, muitas vezes se transforma num problema de integração, mais do que a própria problemática em si.

> "Quer a criança seja inadaptada por causas primárias ou secundárias, ela encontra-se sempre em situação periclitante entre dois sistemas, um que não quer saber dela pois a criança não responde aos seus critérios, e outro, muito mais maleável, que tem como projecto, ajudá-la a encontrar-se e a afirmar as suas possibilidades, mas no qual não quer entrar" (Vayer & Ronein, 1992: 40).

É que embora a principal intenção dos terapeutas seja ajudar a criança no seu percurso, existe o inconveniente de retirar a criança do mundo da comunicação, afastando-a, suprimindo-lhe as suas referências, ao mesmo tempo que aumenta a insegurança face a um mundo desconhecido. "O mundo da reabilitação torna-se o mundo da incomunicabilidade" (Vayer & Ronein, 1992:40). Surgem então situações de angústia que definem o comportamento institucional: a não comunicação, que desencadeia na criança sentimentos como: agressividade, instabilidade, comportamentos cujo objectivo é chocar o adulto; pode ainda deixar de estudar fechando-se para viver no seu mundo.

Para o adulto esta é uma situação angustiante, que se agrava quando existe dificuldade em aceitar o seu próprio fracasso.

É aqui então que entra o papel do professor enquanto comunicador. Ao professor, cabe a tarefa de tranquilizar os pais, e a própria criança, explicitando os métodos e as estratégias a empreender, apelando à colaboração dos mesmos.
A partir de agora mais importante que nunca é o acompanhamento efectivo da criança por parte dos pais, e a dialéctica que se vai estabelecer entre estes e a escola.

O sucesso desta relação vai depender da forma como os pais encaram o papel da escola na educação do seu filho e a imagem que transportam para casa. Importa pois que essa imagem seja positiva.

Vai ser também de extrema importância, que os pais tenham conhecimento das metas traçadas no Projecto Educativo da Escola e das próprias expectativas da escola face à criança com Necessidades Educativas Especiais.

Ao professor cabe manter uma relação aberta com os pais, apelando à participação em actividades de carácter informal, em actividades do Plano Anual de Actividades, tendo em conta que será através desses momentos que haverá um maior conhecimento parte a parte.

Porém, e para que haja sucesso nesta relação, importa que a própria instituição escola, tenha essa mesma capacidade relacional.

CAPÍTULO 2 - O PAPEL DO PROJECTO EDUCATIVO NA CONSOLIDAÇÃO DA AUTONOMIA *VERSUS* PARTICIPAÇÃO

1 - A Autonomia

A escola inclusiva ao preconizar uma escola para todos e com todos tem impreterivelmente de ser apoiada por uma política de autonomia *versus* participação e consequentemente por um Projecto Educativo, cujas linhas orientadoras se baseiem na promoção dessa mesma participação.

O objectivo desta parte do trabalho é abordar a evolução do conceito de autonomia, a sua relação com a participação e o papel do Projecto Educativo na consolidação da autonomia da Escola.

O conceito de autonomia ao estar associado ao conceito de liberdade, implica também responsabilização. Ao responsabilizar, cada um dos actores se sente mais valorizado e logo mais participativo.

A autonomia passa assim a relacionar-se com a participação da Comunidade Educativa e desta forma o cenário de autonomia toma forma através do Projecto Educativo da Escola. Com a virtualidade de tornar cada escola mais independente das directrizes exteriores, deve-se proporcionar um melhor conhecimento do meio envolvente, o que lhes permite, a oportunidade de se apropriar das suas verdadeiras intenções, dando assim a possibilidade de as traduzir em acções concretas.

A instabilidade do corpo docente é por vezes um entrave na prossecução do Projecto Educativo. Este aspecto acarreta para a escola e para a restante Comunidade Educativa incerteza, instabilidade e por vezes desmotivação, sempre que o corpo docente se altera na sua totalidade.

A autonomia e a participação tornam-se assim conceitos indissociáveis. A legislação existente neste campo, dão conta dessa realidade.

Autonomia significa em sentido genérico, o poder de se auto-determinar, de auto-regular os próprios interesses ou o poder de se dar a própria norma, opondo-se assim a "heteronomia" que traduz a ideia de subordinação a normas dadas (e impostas por outrem), (Machado, 1982:8).

Do Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro art.º 2.º 1., entende-se por autonomia a capacidade de elaboração e realização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo.

Sendo assim, o PEE aparece directamente relacionado com a autonomia, já que, é através dele que esta se exerce nas escolas do 1.º, 2.º e 3.º Ciclo e Secundário, tendo

em conta a participação dos vários intervenientes na definição e execução do mesmo. Tudo isto significa que "autonomia de escola não é sinónimo de auto-gestão de cada escola" refere que "a autonomia continua a ter limites obviamente; o que muda é quem lhe pode estabelecer os limites – esse controlo passa da administração central para a administração regional e para a própria comunidade local expressa na comunidade educativa" Costa (1989:21)

Autonomia e participação mantêm assim uma ligação estreita e inevitável. "a participação surge como condição fundamental para a definição e desenvolvimento da autonomia não se tratando de uma moda social ou política, mas de uma etapa da democracia que melhora a fase anterior da representação" (Consejeria de Education[1], 1980:57, citado por Costa, 1992:45).

Pode dizer-se que as principais pretensões do Decreto-Lei nº43/89 de 3 de Fevereiro consistem essencialmente em alargar a capacidade de diálogo da escola com a comunidade e redimensionar o perfil de actuação das escolas no plano cultural, pedagógico, administrativo e financeiro. Pretende-se acima de tudo, que as propostas e os desejos dos estabelecimentos de ensino sejam a tónica dominante da mudança para a autonomia. Na prática porém, o Decreto não tem correspondência com o dia-a-dia das escolas. É que "enquanto não forem ultrapassados obstáculos institucionais há implementação de autonomia das escolas, estas terão de desenvolver um esforço redobrado na procura de múltiplas e diversas relações com outros intervenientes directos ou indirectos na vida escolar e no processo educativo" (Brito, 1991:66).

Assim, "quanto mais diversificadas forem as relações com a escola ou com o exterior, mais apta estará, para seleccionar os seus parceiros e melhores condições terá para não se encontrar sob a estreita alçada da Administração Educativa". (Brito, 1991: 66).

As escolas têm vindo a desenvolver esforços nesse sentido, no entanto, muito falta ainda fazer para que estas, principalmente as do 1º ciclo, concretizem a sua autonomia, pois só com total independência financeira face às estruturas educativas se poderá falar em autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Escolas sem receitas próprias, com um orçamento exíguo, não terão a capacidade de pôr em marcha os seus

[1] Costa, Jorge Adelino (1992) – Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto educativo de Escola. 3.ªed. Lisboa. Ed. Texto Editora.

projectos educativos. São escolas onde em geral reina um clima de insatisfação e raramente alcançam o sucesso desejado.

> "Importa ter presente que a "autonomia da escola" resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestionários, profissionais e pedagógicos), que é preciso saber gerir e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores" (Barroso, 1997:65).

A autonomia sendo um campo de forças onde se confrontam professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local, afirma-se como expressão da unidade social que não se antecipa à acção dos indivíduos.

> Assim, segundo Barroso, não haverá "autonomia da escola" sem o reconhecimento da "autonomia dos indivíduos que a compõem". A autonomia é pois, o "resultado da acção concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa" (…) "Não existe uma "autonomia" da escola em abstracto, fora da acção autónoma e organizada dos seus membros" (Barroso, 1997:67).

A autonomia da escola, não é um fim, antes uma forma de a escola atingir em melhores condições os objectivos a que se propõem, que são a formação das crianças e jovens das nossas escolas.

1.2 - Projecto Educativo da Escola

"De modo a tornar uma realidade a escola inclusiva, ou seja, para todos, é necessário criar uma cultura pedagógica de acordo com os princípios subjacentes a esta abordagem" (Cadima, 1998:12).

"A construção da identidade de uma escola é um processo que se vai construindo, processo esse que exige comunicação entre os diferentes actores para que, enquanto sistema, se possa conhecer e então organizar-se" (Cadima, 1998:12). Uma organização que conhece os seus problemas, que procura dar respostas e um sentido próprio à melhoria da qualidade educativa, vai criando condições para a construção do seu Projecto Educativo.

Segundo a mesma autora, a autonomia da escola concretiza-se tal como é definido na Lei 43/89, de 3 de Fevereiro,

> "na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro dos princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de

> adequação as características e recursos da escola e as solicitações da comunidade escolar em que se insere".

O Projecto Educativo da Escola surge da relação da autonomia com os projectos da Comunidade Educativa e da vontade da mesma de concretizar esses mesmos projectos na tentativa de ver consumada a autonomia.

Porém, falar de Projecto Educativo implica explicitar vários conceitos; Projecto Educativo; Ideário; Projecto Pedagógico e Plano Anual de Actividades (PAA). O PAA concorre para a concretização do Projecto Educativo já o Projecto Pedagógico contém linhas metodológicas definidas pelos docentes de uma escola ou agrupamento. O Ideário é um conjunto de postulados ideológicos que pode concretizar o projecto de uma direcção, são as ideias pelas quais uma instituição privada se rege. O Projecto Educativo surge da vontade da Comunidade Educativa pôr em marcha uma determinada concepção de escola.

> "O PEE é uma plataforma de análise sobre a qual se constrói o conhecimento e a acção educativa de toda a escola" (…) "não é um documento de carácter burocrático, uma exigência administrativa que encerra sobre si própria o alcance da sua finalidade. Se a sua elaboração e desenvolvimento não derem origem a uma reflexão crítica, a uma compreensão profunda e a uma mudança de valores, então terá escassa relevância para melhorar a educação" (Santos Guerra, 2000:68).

Pretende-se segundo o mesmo, que seja um processo de reflexão participada de toda a comunidade, que contrarie a improvisação, o individualismo, a rotina, a inércia, a ingenuidade e o peso excessivo da sorte, sendo um documento de reflexão e acção que aglutine todas as instâncias da comunidade.

> "O PEE como processo de reflexão colegial da comunidade educativa, leva a que nos interroguemos sobre a ordem social em que se desenvolve a escola, sobre o papel que ela desempenha na dinâmica da reprodução e sobre as possibilidades de mudança que as instituições têm para melhorar a vida dos indivíduos num contexto estrutural mais relacional e mais justo" (Santos Guerra, 2000:70).

Ora o PEE com virtualidades ou defeitos, com objectivos claros ou indefinidos, não deixa de ser um documento. Para Abalat[2] (1989, citado por Alves, 1998:62), "o Projecto Educativo é um documento vértice e ponto de referência, orientador de toda a actividade escolar baseada na participação possível, realista, motivador e avaliável para poder ser melhorado".

[2] Alves, José Matias, (1998) – Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas. 4ª ed. Porto. Ed. ASA

> "É um documento que orienta a acção educativa, que esclarece o porquê e para quê das actividades escolares que diagnostica os problemas reais e os seus contextos, que exige a participação crítica e criativa, se não de todos os elementos da comunidade escolar, pelo menos da generalidade dos actores que prevê e identifica os recursos necessários de forma realista que descobre e desenvolve os factores capazes de empenharem os actores na consecução dos objectivos da escola e que sabe o que avaliar, para quê, como e quando" (Alves, 1998:62).

Embora haja várias leituras ao nível da definição, o aspecto a salientar é a existência de diferentes elementos que o caracterizam e se entrecruzam.

1.2.1 - Finalidades e Funções do Projecto Educativo

O Projecto Educativo assume-se um documento "necessário para tornar socialmente reconhecível a identidade de uma escola mais autónoma, mais liberta das imposições normativas vindas do exterior" (Alves, 1998:61).

De acordo com o autor, o PEE como documento que determina a vida da escola deve:

- estabelecer linhas orientadoras do tipo de educação que se quer proporcionar às gerações jovens (instrução; socialização; estimulação);

- resultar da reflexão, diálogo, posições, contraposições dos elementos da escola;

- determinar os valores que devem ser trabalhados no currículo explícito e oculto;

- reconhecer as ilusões, os interesses dos membros da comunidade escolar;

- unificar os critérios de actuação tendo em vista uma maior coerência;

- reconhecer os alunos como principais interessados na educação;

- tornar distintiva, singular a organização educativa;

- introduzir uma direcção centrada na escola/comunidade educativa;

- apelar à participação substantiva de todos os membros da escola, salvaguardando as competências técnico-pedagógicas dos profissionais da educação;

- impor uma estratégia de inovação;

- esclarecer as metas a atingir, os modos de avaliação dos processos e dos produtos (o quê, para quê, como, …);

- exigir estruturas organizativas (concepção, monitorização, avaliação). O PEE pressupõe uma liderança participativa aberta e mobilizadora, modos de actuação

docente que sejam congruentes com a filosofia do projecto, a adopção de tecnologias educativas adequadas às necessidades dos educandos, dos problemas e dos contextos.

O Projecto Educativo deve ser capaz de devolver a cada indivíduo o espaço de criatividade e acção, para que o indivíduo obtenha o grau de satisfação que lhe permita a eficácia e a eficiência no seu trabalho. Deverá ser um documento colectivo que favoreça a interacção dos vários intervenientes.

Assim, se o PEE quiser cumprir a sua função deverá ser claro na explicitação de valores comuns, na coerência das actividades, na busca colectiva de recursos, na definição de acção, na gestão participada, na avaliação permanente participada e interactiva, na implicação do conjunto de actores, na apropriação de saberes e instrumentos de acção por parte dos implicados.

Porém, isto só é possível se os actores do projecto tomarem consciência da realidade em que se inserem e se dispuserem a desenvolver todo um conjunto de acções que visem tornar exequível esse mesmo projecto.

2 - A Participação

A participação/representação dos Pais/Encarregados de Educação (EE) e da restante Comunidade Educativa nos diferentes órgãos tornou-se uma realidade.

"Inclusão e participação são essenciais à dignidade a ao desfrute e exercício dos direitos humanos" (Declaração de Salamanca, 1994:11).

> "A necessidade de actuar com o objectivo de conseguir «escolas para todos» - instituições que incluam todas as pessoas aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais". "O sucesso das escolas inclusivas que favorecem um ambiente propício à igualdade de oportunidades e a plena participação depende de um esforço consertado, não só dos professores e do pessoal escolar, mas também dos pais e voluntários" (Declaração de Salamanca, 1994).

Daí que a mesma Declaração chame a atenção para o facto de:

> "Todos os interessados devem agora aceitar o desafio e trabalhar, de modo a que a educação para todos seja, efectivamente, PARA TODOS, em especial para os mais vulneráveis e com mais necessidades (…). O nosso sucesso nos anos vindouros dependerá não tanto do que façamos, mas do que consigamos realizar".

A Declaração prossegue fazendo um apelo a todos os governos, incitando-os a "encorajar e facilitar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência no planeamento e tomada de decisões sobre os serviços na área das Necessidades Educativas Especiais" (Declaração de Salamanca, 1994).

Embora esteja longe de podermos considerar a participação parental em educação um assunto puramente educacional, o olhar crítico que pretendemos alcançar serviu ao mesmo tempo de reflexão e também de levantamento das questões sobre este mesmo tema.

Numa fase em que tanto se fala da relação escola – comunidade e se apela a uma maior participação dos vários intervenientes, talvez esta corresponda a uma maior democratização. Maior democratização não só da escola mas também da própria sociedade que a integra. Vários são os autores, citados por Silva, 2003, que têm difundido o estreitamento de relações entre a família e a escola. É nesta relação com os vários actores, que surge o conceito de participação, considerando um elemento central da democracia política, social ou económica, e que não pode dissociar-se da prática educativa.

> "Participar, torna-se assim um acto social, um acto de comunicação, em que a nossa relação com os outros varia em função do meio, das experiências e interpretações, pelas quais participamos. Tudo parece apontar para um contexto de democracia participativa versus democracia representativa. A participação jamais pode ser considerada uma mera opção individual, mas antes uma forma de estar em sociedade ou de inserção numa organização" (Barroso, 1995:75).

António Nóvoa apresenta-nos uma perspectiva segundo a qual existe uma real necessidade de participação dos pais e restante comunidade na vida da escola. O mesmo refere que deverão ser os professores a investir nas escolas como espaços de mudança "como lugar onde todos os actores (alunos, pais e professores, etc.) podem exprimir os seus projectos educativos". O autor refere ainda que não é possível "isolar a acção pedagógica dos universos sociais que a envolvem" (Nóvoa, 1992:49).

2.1 - Natureza, Âmbitos e Evolução da Participação

A participação tem-se, não se adquire. Não é algo que se concede, que se entrega e que se oferece.

> A participação é um direito que abarca todas as facetas da vida escolar da vida do ser humano. Não afecta só as questões marginais e irrelevantes. Não se podem reduzir os âmbitos da participação. A participação é um direito e não um dever. A participação dos pais não só se desenvolve através da sua representação na escola, mas também em muitas outras circunstâncias da relação educativa". (Nieto Diez, 2002:302).

A participação não só se refere à gestão a aos aspectos formais mas também, ao que afecta o desenvolvimento dos processos de aprendizagem, tanto no que respeita à vida na aula como à dinâmica da escola em si.

Para que a participação seja efectiva torna-se necessário definir e criar democraticamente as estruturas. Participa-se contribuindo com ideias, dando opiniões, fazendo críticas, porém numa instituição hierárquica torna-se difícil expressar as opiniões livremente sem pena de correr o risco de represálias, participa-se não sendo apenas um sujeito, assumindo a representação, tomando decisões, avaliando positivamente as diferentes situações da vida escolar, participando na construção do Projecto Educativo. Todos os elementos da comunidade educativa devem construir plataformas de discussão bem como estratégias de intervenção participativa sob pena de não estarem a cumprir o seu papel.

> "A participação supõe que: exista um grupo de pessoas com interesses semelhantes que se unem para conseguir atingir objectivos comuns; trabalham juntos e responsabilizam-se por algo de concreto e que partilham um método de trabalho. As decisões são tomadas em grupo, exigem reflexão, criatividade e entusiasmo e avaliam o trabalho feito de forma construtiva". Franco Martinez (1989:52).

2.2 - Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa

"A Lei de Bases do Sistema Educativo aprovada pelo Parlamento Português em 1986, contém múltiplas orientações para um papel mais activo por parte das famílias portuguesas, no Sistema Educativo" (Marques, 1998:24). A falta de envolvimento dos pais e a baixa participação nos processos de decisão, é ainda hoje sentida, apesar de terem sido já aprovados novos modelos de gestão.

Com o envolvimento dos pais, alguns professores temem a perda de autonomia e profissionalismo. O que acontece porém é que muitos destes se demitem constantemente da sua função, apesar de reconhecerem a necessidade dessa mesma participação.

Os pais como intervenientes no processo educativo, constituem "um apoio activo" às escolas António Nóvoa (1992:91). Na perspectiva do autor é importante a participação dos mesmos nas decisões que lhe estão directamente relacionadas. Os pais constituem para os seus filhos um elemento motivador e estimulante que vai reforçar o papel do professor.

O aspecto do reconhecimento público é outro ponto a considerar. A participação prende-se com a imagem que a própria comunidade tem da escola e com a imagem pública da mesma. Segundo o mesmo, "o reconhecimento público é um factor essencial à sua eficácia". Até agora a escola organizou-se contra as famílias e as comunidades foram rejeitadas, umas vezes com argumentos políticos, outras com argumento profissional. "A intervenção dos pais e das comunidades na esfera educativa sempre foi encarada como uma espécie de intromissão, na melhor das hipóteses encarada com alguma resignação", António Nóvoa (1992:95). A relocalização da autonomia traz de novo o problema das legitimidades (e interesses) que estão em jogo no contexto escolar. É preciso "proceder a algumas mudanças" para permitir às famílias e às comunidades capacidade de decisão no seio das escolas.

O autor diz que "a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo mobilizar o conjunto dos actores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projecto comum" Nóvoa (1992:95). Assim para poder alicerçar uma colaboração efectiva, será necessário fazer a demarcação dos espaços próprios de acção e a clarificação dos seus limites. Não será sensato defender a exclusão das comunidades da vida escolar. "A participação dos pais na vida escolar encontra toda a sua legitimidade numa dimensão social e política" António Nóvoa (1992:98).

O Projecto Internacional sobre a escola e família, deriva de uma ideia básica: o êxito de todos depende da colaboração de todos (Marques, 1998:50).

As escolas envolvidas acreditam que *a* "chave para o sucesso educativo, reside na aproximação às famílias, à autarquia, às empresas e às instituições comunitárias" (Marques, 1998:63).

Este projecto, acima supracitado, demonstrou que as colaborações entre família e escola podem contribuir de forma directa para o fortalecimento das famílias, de forma a conseguirem um maior envolvimento na aprendizagem dos seus filhos. Verificou-se ainda, que as escolas mostraram maior eficácia e eficiência nas tomadas de decisões e que se alterou o comportamento dos professores face às famílias. O mesmo autor afirma que a eficácia destes projectos será maior quanto o orçamento da escola puser de parte uma certa quantia, para financiar as actividades de envolvimento dos pais.

Com esta experiência, conclui-se que há necessidade de continuar a "caminhar", no sentido de introduzir o modelo participativo de colaboração, de forma que as famílias possam cooperar com as escolas, dando-lhes voz activa, de forma a torná-las capazes de fazerem a diferença nas escolas.

> "A maioria das actividades de envolvimento dos pais enquadra-se num destes três modelos: o modelo compensatório (...) o modelo de comunicação (...) e o modelo participatório (...). Este último implica ir para além das estratégias de comunicação e reconhecer que tanto os professores como os pais podem cooperar para benefício das escolas das crianças" (Marques, 1998:72).

"A relação vital entre os pais e a entidade escolar é antes de mais, uma acção educativa que incide sobre cada uma das faculdades humanas de um educando, que se realiza a partir da própria identidade" (Diez, 1994:34).

Esta relação família escola tornar-se-á ainda mais eficaz se entender a outras estruturas da comunidade educativa, com vista a alargar as acções realizadas por cada um dos seus componentes. Nesta sequência, a primeira coisa a fazer ao nível estrutural

"é determinar os organismos em que devem estar representados os diversos estrados que constituem a comunidade" (…) "As inter-relações tornam-se realidade na participação, na representatividade e na co-responsabilidade"(Diez, 1994:61).

Ninguém que pertença a uma comunidade deve ficar isolado, quer em relação a si próprio, quer em relação à sua acção. Numa comunidade saudável todas as funções devem estar presentes, pois só assim cada indivíduo se torna comunidade. E se estar em comunidade é importante, não é menos importante a intercomunicação que se estabelece entre as pessoas, bem como as funções que as mesmas ocupam.

Ora uma escola inclusiva não pode descurar a intercomunicação entre os seus elementos mais directos, o que significa ao mesmo tempo considerar as obrigações e os direitos que cabem a cada um. Assim e para que uma verdadeira acção educativa tenha lugar, há que estabelecer entre todos uma coordenação, quer ao nível pessoal, quer a nível estrutural. (Diez, 1994:73).

Esta coordenação porém implica a participação de todas as pessoas na vida da comunidade e de acordo com o grau de compromisso assumido por cada um. A sinceridade e a prudência são essenciais para alcançar o mais elevado grau de participação. "Com sinceridade, para que a participação seja o mais real possível e não um mito. Com prudência, medindo o grau de maturidade nela existente de forma a estabelecer uma participação adequada e dinâmica, de acordo com o seu crescimento" (Diez, 1994:74).

A legislação vigente e o estatuto próprio são as bases formais em que assenta a organização das relações comunitárias escolares. Com estas bases a comunidade educativa organiza-se para criar o seu projecto educativo, um projecto educativo que expressa as aspirações, que antecipa anseios, que revela o grau de maturação da relação da escola com a comunidade.

No âmbito da participação importa salientar que existe uma necessidade inadiável de promover a participação dos alunos com NEE. Em Portugal parece haver ainda um problema de consciencialização quer por parte dos pais, quer por parte dos profissionais com vista ao envolvimento da família das crianças com NEE. Parece haver ainda uma tendência para fazer recair toda a responsabilidade na escola e nos técnicos que lidam mais directamente com a criança com NEE, porém são vários os estudos que apontaram a importância do envolvimento dos pais na persecução de processos de intervenção e avaliação. Raras excepções que já deram conta da importância neste

processo, sabem o quanto são ou foram úteis no desenvolvimento quer afectivo quer cognitivo dos filhos.

Nesta sequência podemos salientar o modelo de desenvolvimento parental descrito por Dunst, Johnson, Trivette & Hamby[3] (1991) citados por Miranda Correira (1999:40) englobando seis metodologias diferentes: desenvolvimento de um sentimento de comunidade que visa promover o encontro entre pessoas que partilham os mesmos valores e necessidades de forma a criar interdependências que mutuamente gratificantes; mobilização de recursos e apoios implicando construção de redes de apoio que ajudem as famílias a lidar com as suas responsabilidades e a assumir as suas funções; partilha de responsabilidade e colaboração; protecção da integridade familiar, implicando uma base de respeito pelas crianças e valores das famílias protegendo-as da intromissão de outros valores; reforço do funcionamento familiar, promovendo competências e capacidades das famílias, para que estas sejam capazes de assumir com independência e responsabilidades que lhe cabem, mobilizando os recursos disponíveis sendo capazes de sentir o controle da situação; práticas de serviços sociais e humanos proactivas implicando a adopção de modelos de prestação de serviços centrados na família.

Com vista a uma intervenção eficaz, é de particular importância a formação a actualização dos técnicos e professores que lidam com as famílias das crianças com NEE numa perspectiva de adaptação às sucessivas mudanças que se tem vindo a alterar nesta área acrescida da própria evolução do sistema familiar.

Segundo Miranda Correia (1999:52),

> "o princípio da inclusão só pode ter sucesso se em primeiro lugar os cidadãos a compreenderem e o aceitarem como um princípio cujas vantagens a todos beneficia. Até lá, a igualdade de oportunidades para todos os alunos ainda pode estar distante".

Ora esta igualdade de oportunidades só será possível se toda a comunidade se envolver, se todos derem o seu melhor para um fim que é comum – a inclusão *versus* qualidade na educação. Uma sociedade que não participa não pode colher os frutos da participação. A participação/envolvimento para além de ser a base de uma sociedade democrática pode ainda ser o caminho para a escola de qualidade.

[3] Correia, Luís Miranda, Serrano, Ana Maria (1998) – Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas centradas na Família. Porto: Ed. Porto Editora.

Barton[4] (1995), citado por Miranda Correia (1999:60) fala da educação inclusiva como sendo uma das questões mais importantes e prementes em todas as sociedades. A importância desta para o desenvolvimento da educação a nível mundial foi enfatizada pela Declaração de Salamanca (1994). O mesmo afirma que são complexas e controversas as políticas e a prática da inclusão, exigindo por isso alterações no que se relaciona com os valores respeitantes à definição de prioridades e distribuição de recursos. As escolas podem tomar a iniciativa com vista a dar início a uma mudança de valores, de atitudes e de pressupostos. Quem tem influência na distribuição de recursos, que decide como atender as diferenças e como se organiza as escolas, tem de dar rumo a esta questão. Se pretendemos encarar o desafio da escola inclusiva temos de nos preparar para participar, para partilhar e para adquirir formação com vista à mudança. Uma escola que preconiza a qualidade tem de priorizar a participação. Não poderá haver mudança sem a participação/envolvimento de todos. A escola inclusiva tem que ser um constructo de todos e para todos.

2.3 - A Participação dos Alunos

Ao considerarmos de extrema importância uma prática inclusiva, não podemos deixar de ter em conta o papel desempenhado pelos alunos. Isto porque, "O envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem pode ter um efeito positivo na auto-estima do aluno" (Richard Rose, 1998:38).

Inerente à filosofia de uma prática inclusiva deve haver um maior comprometimento de forma a proporcionar mais oportunidades aos alunos para participar, quer na gestão, quer na planificação das suas aprendizagens. É importante que se adira a uma definição de inclusão, que proporcione o reconhecimento dos direitos dos alunos a uma total participação nos aspectos da educação que a eles diz respeito preparando-os para a vida adulta. Segundo Richard Rose (1998) numa boa prática inclusiva não devemos perder de vista a importância de fornecer um padrão de educação que estabeleça elevados padrões para todos os alunos.

[4] Idem

Lindsay[5] (1997 a e 1997 b, citado por Miranda Correia, 1999:79), refere que a precipitação em adoptar determinadas medidas ainda que saudáveis, pode também limitar ou até colidir com os direitos da criança, ao receber uma educação adequada às suas necessidades. Os alunos enquanto parceiros na tomada de decisões e na gestão da sua aprendizagem devem ser estimulados a participar. Esta participação já preconizada pela ONU (1989, artigo 12.º) refere que,

> "as partes deverão garantir à criança capaz de formar as suas opiniões, o direito a expressá-las livremente em todos os assuntos que lhe dizem respeito, tendo essas opiniões um peso, em conformidade com a idade e com a maturidade da criança".

Fica pois claro que tanto no que respeita às responsabilidades dos que podem tomar decisões em nome da criança, devem garantir que esses direitos sejam assegurados. Deste modo, as escolas deverão ter em conta a forma como envolvem os alunos nos processos de tomada de decisões, a forma como determinam o nível de participação dos mesmos tendo em conta a idade, a capacidade e as experiências da criança. Devem ter em conta a forma como registam as opiniões dos alunos, as suas dificuldades, o estabelecimento de métodos e estratégias bem como a análise crítica dos progressos (DfEE, 1994, citado por Richard Rose, 1998:92).

As escolas necessitam de orientações claras sobre as formas como os alunos devem ser incluídos. Esta etapa exige formas de motivação que serviram de suporte para um maior conhecimento das suas capacidades. Uma outra preocupação prende-se com a dificuldade que os professores têm em conseguir um ambiente propiciador do envolvimento dos alunos. A comunicação e a negociação podem constituir estratégias à participação. Os alunos necessitam de tempos, de ambientes formais e informais para trabalhar essa questão. O que se verifica é uma ausência de práticas inclusivas. Existe pois, inconsciência entre o que a lei preconiza e o que realmente se passa, apesar de haver exemplos de boas práticas neste campo de actuação.

O que devemos então fazer, para que as escolas sejam territórios propícios à prática inclusiva?

O principal objectivo da escola é o sucesso escolar e educativo e a obtenção de "homens formados". Para isso, é consensualmente aceite por todos os intervenientes

[5] Correia, Luís Miranda, Serrano, Ana Maria (1998) – Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas centradas na Família. Porto: Ed. Porto Editora.

directos no processo educativo e até mesmo pela comunidade em geral, que é necessário angariar os meios de modo a obter um produto de qualidade.

É nesta sequência que a escola inclusiva pode tornar-se cada vez mais uma realidade. Só reforçando a participação de todos os intervenientes na vida da escola, criando ao mesmo tempo condições que propiciem o envolvimento da comunidade, se aumentará o grau de autonomia da escola e consequentemente condições, para que a escola seja pertença de todos.

2.4 - A Participação como Contributo para a Escola de Qualidade

Não há dúvidas de que a realidade não é animadora no que toca à participação, o certo é que quando existe é uma excepção. As investigações feitas apontam para a existência de práticas de participação nas organizações escolares. Comprometendo os recursos humanos essencialmente ao nível das atitudes individuais motivando-os para a busca da melhoria poderemos estar no caminho da eficácia e da qualidade da organização escolar.

Os mecanismos de informação, comunicação e tomada de decisões, bem como todos os outros processos complementares do sistema relacional que possamos pôr em marcha, influenciarão esta realidade. Não podemos esquecer que a cultura propiciadora de qualidade é aquela que emerge do esforço partilhado de elementos que apostam na mudança e na qualidade. As instituições culturais vivem processos de contrastes entre inovadores e conservadores. A vida das instituições balança hoje entre as que preconizam a mudança e as que preferem um ritmo "lento" (Medina 1997, citado por Gairin Sallan y Armengol Asparó). Trata-se, pois, de criar um clima de cooperação que permita avaliar as situações, partilhar os problemas e tomar decisões. Pretende-se implementar uma cultura de colaboração que conduza à mudança e que seja sinónimo de responsabilidade partilhada pelos professores e pela direcção da escola. Hoje em dia, as organizações constroem-se sobre premissas de participação e comunicação, abertura, criatividade e grupos informais. As relações existentes nas organizações constituem um elemento essencial do desenvolvimento do trabalho colaborativo. A forma como se realizam os processos de comunicação, da tomada de decisões, da motivação dos elementos, etc., facilita ou dificulta-a. A importância de uma cultura comum é assumida de maneira unânime e serve de referência nos processos colaborativos. Também se fala

em colaboração como um modo de vida das organizações que estão identificadas como escolas de qualidade. A formação de recursos humanos é uma função das organizações fomentarem a colaboração dos profissionais como uma fórmula que facilita ao mesmo tempo o desenvolvimento da organização e o desenvolvimento profissional. Facilita a tomada de decisões participativas e por isso um maior compromisso no cumprimento dos acordos. Aumenta a capacidade do indivíduo ao reforçar as suas ideias e fomentar novas aprendizagens. Pode possibilitar a aprendizagem em equipa (Gairin Sallán y Armengol Asparó).

Gordon Porter (1997:85) refere que ao garantir-se um apoio organizativo, que assegure o apoio que os alunos e professores necessitam, poderemos obter melhores resultados para os alunos com necessidades educativas especiais e "simultaneamente criar escolas mais eficazes para todos os alunos".

2.5 - Obstáculos à Participação

Se já é certo que a legislação contempla a participação não nos podemos distanciar da realidade e dos obstáculos com que nos deparamos. Nieto Diez, 2002:46) faz uma análise dos principais obstáculos que seria necessário superar para que a participação seja efectiva.

O autor aponta as principais dificuldades relacionadas com o funcionamento das reuniões.

Quanto ao horário, as reuniões realizam-se a horas que não permitem que os pais estejam presentes.

Relativamente aos temas tratados, os pontos na ordem do dia são em geral burocráticos e apenas contemplam aspectos educativos e pedagógicos.

Comparativamente à forma de adoptar decisões, é frequentemente adoptada uma atitude impositiva da parte um sector de comunidade educativa sobre o resto.

Analogamente ao número destinado, não se debatem os temas a fundo e não se criam comissões de trabalho.

Existem dificuldades na relação pais/professores; dificuldades que se prendem com a falta de preparação dos pais; dificuldades que se prendem com existência de uma legislação complexa; dificuldades relacionadas com o desvio de objectivos e disfunção de condutas; dificuldades que se prendem com a falta de interesse participativo;

dificuldades da relação dos pais representantes com o resto dos pais; dificuldades que se relacionam com a luta do poder; dificuldades que tem a ver com a falta de informação (Nieto Diez, 2002:49).

A insatisfação existente com a gestão participativa é para Nieto Diez (2002:51) uma outra causa de não participação. Para este autor existe um desconhecimento do que é a participação e a comunidade educativa não estava habituada a ela, é falta de tradição. Existe um grupo significativo que não valoriza as reuniões, vendo nestas uma perda de tempo. Não há atitudes de abertura ao grupo nem colaboração. Existem interesses corporativos que dificultam a integração ao grupo/tarefa. Alguns entendem a participação como um privilégio e não como um compromisso. Não existe sentimento de pertença ao grupo e por isso não experimentam a satisfação do trabalho. Alguns elementos entendem que a diferença cultural dos diferentes intervenientes dificulta a inter-relação. Existem reivindicações por parte de pais e estudantes relativamente à representação numérica igual à dos professores. Para outros órgãos de gestão não actuam, como tal, já que a alguns representantes são apenas fornecidas escassas informações e são lhes pedidas opiniões sobre assuntos que de antemão já estão decididos. Não se exercita o consenso. Não se analisam os temas com profundidade. Cria-se assim, um clima de desalento e de passividade. Existe ainda um desconhecimento quase generalizado das técnicas de gestão participativa. Os directores carecem de dotes de liderança, pois não sabem conduzir as reuniões. Não existe relação entre representantes e representados, pelo que aos últimos não chega a informação sobre os detalhes e decisões. Frequentemente se improvisa a ordem do dia e nas convocatórias não são acautelados os assuntos verdadeiramente importantes da reunião. A falta de recursos humanos e materiais é outro dos aspectos apontados.

A não participação pode assumir contornos negativos e indesejáveis. O facto de recusar o exercício de direitos fundamentais do ponto de vista democrático põe em risco a própria democracia conduzindo de certo modo a certas formas de manipulação com significados muito diferentes dos desejados. Levanta-se então a questão:

A quem se deve a não participação?

É difícil apontar um responsável exclusivo porém, podemos destacar o relevo do papel do líder na aplicação das estratégias de planeamento de um verdadeiro clima de participação. Não podemos esquecer, que como principal responsável pela instituição/escola a sua formação merece especial atenção e acreditação para o exercício

da função da direcção. Tal como refere Nieto Diez (2002:64) "*el liderado no es cuestión baladí. Ser capaz de conducir adecuadamente las reuniones es el primero paso para lograr un interés y uns participación de todo el colectivo"*.

Nieto Diez (2002:74), apresenta propostas que poderiam alterar tal situação como: uma clara definição dos papéis, o controle do tempo das reuniões, a existência de elementos atentos às necessidades dos outros; a existência de uma atmosfera informal e distendida onde reine a tranquilidade e a informalidade; uma boa preparação por parte do líder; conseguir que todos os membros se sintam integrados; fazer actas de modo que tudo fique claro; fazer a autoavaliação do grupo; estabelecer um sistema de recompensas e aceitar o trabalho dos outros.

Conseguir o adequado funcionamento das reuniões através de uma boa gestão, de uma boa comunicação e de um clima "saudável", constitui por si só um passo importantíssimo rumo à participação.

3 - Autonomia/Participação – Que Relação?

À partida até poderíamos dizer que estes dois conceitos são distintos e neste trabalho até surgem definidos distintamente. Na prática, e até pelo que já foi dito anteriormente, eles são indissociáveis. Não pode haver autonomia sem participação e por sua vez a participação consolida a autonomia.

Na prática "O desenvolvimento de uma cultura participativa deve ser um processo endógeno que tenha em conta a especificidade de cada escola e o grau de «maturidade democrática» dos seus membros" (Barroso, 1995:65). Assim e de acordo com o autor a "participação permite resolver favoravelmente a tensão entre o colectivo, a pessoa e o grupo, na organização, com o intuito de partilhar o poder de tomar decisões" (Barroso, 1995:68). Nesse sentido, a gestão participativa pressupõe a existência de um espaço de autonomia na escola, que por sua vez implica responsabilização, partilha de responsabilidades.

Segundo Carlinda Leite (2002:103) a autonomia desenvolve uma comunicação horizontal e vertical entre os professores, propicia o confronto de opiniões e o envolvimento dos mesmos na investigação, processos que são só por si um caminho para a inovação.

O mesmo se pode dizer em relação à restante comunidade que tem agora oportunidade de se envolver e de colaborar, colocando os seus saberes em confronto com os saberes dos demais elementos.

No entanto, não podemos deixar de referir que, no enquadramento legal, a participação e os níveis de participação surgem enquadrados numa cultura democrática, embora num contexto anterior ao da formulação da autonomia das escolas. A partir deste momento o conceito de participação passa a estar directamente relacionado com o conceito de autonomia, nomeadamente através do Projecto Educativo de Escola conferindo-lhe a particularidade de se potenciarem e consolidarem.

CAPÍTULO 3 – A INFLUÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

1 – A Organização da Escola

A preocupação foi canalizada para alguns aspectos da organização da escola como: a liderança e a comunicação, bem como a influência destes factores na participação da Comunidade educativa. Por outro lado há também a preocupação de saber a forma como estes factores interferem no atendimento das crianças com NEE.

Para isso foram abordados vários conceitos, que oferecem várias perspectivas sobre o modo como estes factores se cruzam e interferem na vida da escola.

Na linha de pensamento da Declaração de Salamanca, nos Factores Escolares a mesma refere:

> "Para contribuir para o êxito das escolas inclusivas são precisas mudanças, além de em muitos casos, nos seguintes sectores educativos: (…) na "organização da escola" em particular.
> A maioria das mudanças necessárias não se relacionam unicamente com a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, antes fazem parte duma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais elevado rendimento escolar de todos os alunos."

As escolas deverão ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a desenvolver relações mais estreitas entre pais e a comunidade escolar. Uma boa gestão depende do envolvimento criativo e activo dos professores e assistentes operacionais, bem como da promoção duma cooperação eficaz e dum trabalho efectivo.

> "Os directores das escolas têm uma responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte de toda a comunidade educativa"… "As escolas que conseguem avançar na sua prática com sucesso têm tendência a influenciar o modo como os professores se percepcionam e a forma como vêem o trabalho" (Ainscow, 1997:79).

Para o autor, a mudança é difícil de encarar, porém, se a pretensão é enfrentar desejos, as escolas não podem manter-se como até aqui, embora haja necessidade de manter determinadas práticas.

Agudiza-se a tensão entre o progresso e a permanência.

"O problema é que as escolas tendem a criar estruturas organizacionais que as predispõe para um ou para outro caminho" (Ainscow, 1997:77). Algumas escolas aderem de modo rápido à mudança, prejudicando o que de qualidade existe. Outras vêem a mudança tão pouco interessante que têm dificuldade em lidar com a inovação.

"Fazer avançar a prática, implica assim, um equilíbrio cuidadoso entre a salvaguarda do que existe e a mudança" (Ainscow, 1997:82).

Então, que estratégias organizacionais podem tornar-se propicias à mudança da prática?

É lógico que sem uma fase de turbulência não é fácil realizar mudanças eficazes e duradouras, porém existem certos arranjos que podem fazer emergir estruturas de apoio às escolas e aos professores, ao mesmo tempo que asseguram a gestão de procedimentos.

Mel Ainscow (1997:88) diz que parece haver "condições" como:

> "Liderança eficaz, não só parte do director, mas difundida através da escola; Envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; Um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente; Estratégias de coordenação e de comunicação; Focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; Uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa".

Utilizando estes princípios como guião, será possível delinear alguns avisos relativos à reestruturação da escola, sendo certo que o que se pretende é preparar a mesma para dar resposta à mudança.

Na escola inclusiva a ênfase contribui para a distribuição de poder, de tal modo que o director é levado a estabelecer "um clima encorajador do reconhecimento da individualidade, como algo que deve ser, respeitado e valorizado" (Ainscow 1997:88).

Ao dar importância às actividades de grupo, propicia a resolução de conflitos e harmoniza o clima da escola.

Deste modo conduz a uma aceitação de que o processo de liderança "é uma função para a qual muitos elementos da equipa contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas" (Ainscow 1997:90).

Outro factor igualmente decisivo na modificação das escolas prende-se com o envolvimento que se estende para além da equipa pedagógica em que abrange os alunos, os pais e os membros da comunidade educativa. De salientar o estilo de trabalho, que se assemelha à abordagem incorporativa referida por Reynolds[6] (1991, citado por Ainscow, 1997:90).

Este por sua vez constitui uma característica das escolas de sucesso.

[6] Ainscow, M.; Porter, G. & Wang, M. (1997) – Caminhos para as Escolas Inclusivas. Lisboa. Ed. Instituto de Inovação Educacional.

Importante referir que interessa envolver o grupo crítico, que são os próprios alunos.

A esta questão associa-se a capacidade dos professores organizarem as suas salas de aula de tal forma que este grupo se sinta envolvido nas actividades propostas com vista a apoiar a equipa pedagógica na forma de planificar. É de realçar o papel da planificação cooperativa que deverá ser acompanhado de uma adaptação de objectivos comuns, a resolução de conflitos e uma base de acção para cada um.

Nesta sequência, qualquer actividade de planificação ultrapassa o seu próprio plano, proporciona uma compreensão partilhada que se constituindo como um pré-requisito para um processo alargado de distribuição de poder.

A comunicação é outro dos factores a ter em conta. O que se verifica nas escolas que evoluem, são formas variadas de comunicação cujo objectivo é coordenar as acções dos professores e dos outros intervenientes de acordo com uma política previamente acordada (Ainscow, 1997:94).

A única forma segura de transformar escolas disfuncionais em escolas eficazes é dotá-las de capacidade de fomentar uma liderança forte e inteligente, uma missão clara, intensamente concentrada na aprendizagem das crianças, professores altamente competentes, linhas claras de responsabilização, recursos financeiros adequados a um ambiente propício à cooperação, confiança e aprendizagem contínua.

"O melhor indicador de uma boa escola pode muito bem ser a capacidade que a sua imagem tem para reflectir as necessidades e desejos dos pais, professores e alunos" (Sergiovani, 2004:33).

Isso requer que outros interesses sejam atendidos devidamente, combinando estes com os dos pais, professores e alunos.

1.1 - Liderança e Gestão na Mudança

A redefinição dos termos liderança e gestão, constitui um dos grandes desafios para um novo paradigma no desenvolvimento.

A dificuldade de definição é constatada por todos quantos estão envolvidos no apoio e desenvolvimento de uma liderança eficaz.

Frequentemente encaramos a liderança em termos de papel e personalidade, já que a liderança só pode ser encarada como uma função inerente às pessoas que

desempenham posições de topo, quer em instituições, quer em organizações específicas. Por sua vez, esse facto "sugere que a liderança é algo cuja concretização depende da conquista de uma posição de poder e de uma autoridade legitimadora de acções posteriores"(Whitaker, 2000:88).

Também é certo porém, que a liderança não é só uma característica de quem ocupa lugares de chefia.

> "Se nos centrarmos apenas no comportamento dos superiores hierárquicos, corremos o risco de perder de vista aqueles aspectos do comportamento humano, nas organizações que conduzem à eficiência e, de forma consistente, à excelência de qualidade. Útil será definir a liderança como o comportamento que permite e ajuda terceiros a alcançarem objectivos pré-definidos" "(Whitaker, 2000:88).

A liderança sugere a utilização de estratégias, de como saber escutar as ideias dos outros, expor as nossas conciliando atitudes de gentileza e firmeza de posições. A eficiência nas organizações, dependerá assim de uma liderança adequada, sempre e quando necessário.

Assim em vez de perguntarmos quem são os bons líderes, devemos perguntar quem são os exemplos de boa liderança, já praticados pelos nossos colegas.

Ao considerarmos que os nossos colegas mais novos estão a praticar bons exemplos de liderança, percebemos que algo está a mudar neste campo.

"A gestão eficaz da mudança, exige uma liderança múltipla e variada" "(Whitaker, 2000:89).

"A liderança está relacionada com a criação de condições necessárias em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio" "(Whitaker, 2000:90). É que a liderança ajuda o funcionamento das organizações e a gestão permite o funcionamento das mesmas.

Segundo Araújo (2002:61)

> "Liderar requer uma enorme capacidade de ajustamento àquilo que a realidade exterior vai exigindo. Uma boa liderança não deve ser rígida mas sim flexível, e dinâmica, permitindo a quem tem de dirigir uma grande atitude, bem como uma permanente preocupação com as dificuldades evidenciadas por cada um dos membros da equipa, quanto ao cumprimento das regras da vida colectiva previamente definidas".

Importante se torna saber distinguir entre liderança partilhada e ausência de liderança efectiva de alguém. Procurar envolver todos os que trabalham no nosso lado nas decisões tomadas, apelando à participação no que respeita à vida colectiva, é

diferente do acto de liderar com indecisões constantes, com visível receio de assumir a responsabilidade ou tomando decisões exigidas.

Os interesses individuais não podem ser nem devem sobrepor-se aos da equipa. A liderança será tanto mais eficaz quanto mais partilhada se tornar, sem que isto signifique que não deva existir um líder claramente identificado.

"Quem lidera deve servir acima de tudo, a equipa e os seus membros. Preocupar-se em ajudá-los a melhorar as suas competências" Araújo (2002:67).

Segundo o autor, são funções de quem lidera, ajudar a definir objectivos parciais e globais; regular atitudes e comportamentos; distribuir tarefas; utilizar retornos positivos e negativos como meio de motivação individual e colectiva, avaliar a qualidade do desempenho; observar, supervisionar, ensinar e corrigir; congregar valores e apontar missões.

Nesta sequência podemos concluir que depende do líder a criação de um bom clima de trabalho.

> "Um bom líder, deverá acima de tudo ser um excelente condutor de pessoas e de equipas de trabalho. Terá de ser o principal impulsionador da mudança (assumindo os piores e melhores momentos, as suas consequências), apostando, fortemente, na promoção da formação contínua e aprendizagem dos membros da sua organização" (Seco, 2002:103).

Os estudos demonstram que a satisfação dos indivíduos, nas diferentes funções "aumenta quando os chefes estabelecem relações amistosas e compreensivas, elogiando os bons desempenhos, ouvindo e respeitando as opiniões dos que com eles colaboram, mostrando interesse pessoal por eles, possibilitando uma mais fácil consecução dos objectivos profissionais valorizados pelos diferentes indivíduos" (Seco, 2002:105), parece haver dados que nos sugerem, que as pessoas satisfeitas profissionalmente, têm tendência a estabelecer maior parceria com as chefias.

Um líder forte, pode liderar uma equipa forte e com sucesso se entender aos seguintes factores: comunicação, confiança, responsabilidade partilhada, preocupação com a satisfação dos outros e a demonstração de orgulho pelo trabalho que realiza.

Estes factores tornam-se características de uma equipa e mais do que a importância que conquistem quando associadas "sob a forma de um punhado cerrado" (Araújo, 2002:71). Assim,

> "a primeira qualidade a salvaguardar é a comunicação. Comunicar olhos nos olhos, pela via da fala torna-se não só fundamental como decisivo no trabalho em equipa. É fundamental falar e pensar alto,

> aumentando os níveis de comunicação entre os vários membros da equipa" (Araújo, 2002:72).

Falar verdade no momento certo ainda que tenha de haver confrontação, quando necessária, pode ser o meio mais eficaz para criar o clima de confiança e respeito mútuos.

A comunicação eficaz e efectiva ajudará os elementos da equipa a reagir as várias situações.

E se a comunicação se processar de forma sadia se for coerente e honesta, gerará mais confiança mútua e mais competência. A competência revelada nas acções do dia-a-dia, conduzirá a um clima de trabalho onde perdurará entre os vários elementos da equipa.

Neste sentido, o líder terá mais probabilidade no estabelecimento das relações de confiança com os que o rodeiam.

A preocupação com os outros é outro factor de relevo que um líder deve ter em conta. Cada membro deve preocupar-se com os demais e consigo próprio. Tal como refere Araújo (2002:76), o importante é "Trabalhar em equipa exige, juntar/congregar os diferentes valores dos vários elementos; compreender os objectivos comuns; responsabilizar pelo trabalho a efectuar; estabelecer um clima de confiança e respeito mútuos entre todos os membros".

1.2– Tipos de Liderança

De acordo com as necessidades existentes em determinada situação, assim a necessidade do líder de se adaptar, criando o seu próprio estilo de liderança.

Sendo a liderança "o processo de exercer influência sobre pessoas ou grupos nos esforços para realização de objectivos em determinada situação" (Chiavenato, 2000:84), parece-nos ser oportuno definir o que é um líder e abordar as características de um líder promotor da participação.

Diez, (2002:26) diz que um líder deve ser possuidor das seguintes características:

- capacidades cognitivas: traduzem-se em habilidades e facilidade para reduzir as grandes quantidades de informação e passar essa informação no sentido ascendente e descendente.

- capacidades de interacção: o êxito do líder depende da forma como se relaciona com os elementos da equipa.

- capacidades de inovação: e a facilidade com que o líder aceita a mudança e a inovação e ao mesmo tempo assume o risco.

- capacidades motivacionais: refere-se a capacidade de envolver a equipa de trabalho no trabalho colaborativo.

As características do líder, combinadas de acordo com os vários factores, dão origem aos vários tipos de líderes e consequentemente aos diferentes estilos de liderança. Nieto Diez (2002) refere cinco tipos de líderes:

O **líder autoritário** que se define da seguinte forma: determina todas as actividades; as técnicas e fases da tarefa são definidas pelo líder; destina a cada membro as tarefas a realizar; não participa nas actividades do grupo.

O **líder democrático** é o tipo de líder que intervêm de acordo com as seguintes linhas: toma decisões por votação; as técnicas e fases de cada tarefa são tomadas em grupo; as tarefas de cada membro são decididas em grupo; o líder faz críticas objectivas; o líder participa nas actividades do grupo.

A liderança **líder "laissez-faire"** é caracterizada por uma fraca ou mesmo nula intervenção na definição de actividades, nas decisões e na atribuição das tarefas; pode só comentar ou valorizar as actividades realizadas se for interpolado sobre tal; por não intervir no processo de trabalho.

O **líder burocrático** é caracterizado por gerir a instituição sob um esquema organizativo imposto formalmente de fora para dentro da organização; por gerir apegado a normas e regulamentos que implica com rigor, um carácter muito formal às comunicações e impessoalidade nas relações, por seguir uma determinada hierarquia de autoridade; por aplicar rotinas e procedimentos estandardizados e pela ausência de criatividade e resistência à mudança.

O **líder carismático** é o líder que inspira confiança, que atraí a si as pessoas com quem trabalha, que goza de uma autoridade reconhecida, baseada no exercício do poder, e pela evidência das suas qualidades, que goza de estimação da comunidade escolar, que se entrega com dedicação desinteressada e que acima de tudo é intuitivo e criativo.

Parece assim, haver algum paralelismo entre as características dos líderes e as lideranças exercidas pelos mesmos, pelo que, segundo Chiavenato (2000:91), podemos

falar de três estilos de liderança diferentes: a liderança autocrática; a liderança liberal (laissez-faire) e a liderança democrática.

Na **liderança autocrática** o líder centraliza as decisões impondo as suas ordens ao grupo. O grupo por sua vez é alvo de tensões, frustrações e agressividade.

Na **liderança liberal** o líder quase que se demite da sua função, delegando as decisões ao grupo, o que provoca uma fraca produtividade. Torna-se notório um forte individualismo e pouco respeito pelo líder.

Na **liderança democrática** "o líder conduz e orienta o grupo e incentiva a participação democrática das pessoas" (Chiavenato, 2000:94). Os relacionamentos são mais cordiais e os subordinados desenvolvem comunicações espontâneas e francas. Existe sentido de responsabilidade do grupo, comprometimento pessoal, além de uma elevada integração grupal, dentro de um clima de satisfação.

Este tipo de liderança é comunicativa e encoraja a participação espontânea, pelo que se torna o tipo de liderança mais adequado à consolidação efectiva do processo de participação/envolvimento da Comunidade Educativa.

Nas pesquisas desenvolvidas, conclui-se que "os grupos dirigidos democraticamente são mais eficazes" (Chiavenato, 2000:95).

Na prática um líder eficaz utiliza estilos de liderança de acordo com a situação, com a tarefa a executar e com as pessoas.

Podemos assim afirmar que a competência do líder reside em saber gerir a participação e na capacidade de gerir o poder, a motivação e a satisfação dos que o rodeiam.

Segundo Barroso[7] (1995, citado por Fonseca, 1998) "a função do líder numa perspectiva dinâmica de liderança é dar sentido àquilo que as pessoas fazem".

O líder escolar deverá ser um facilitador de atitudes colectivas só possíveis num enquadramento democrático de participação. O líder deverá facilitar a colaboração e a comunicação entre professores, alunos e pais, promover a participação na tomada de decisão por parte da comunidade escolar, estimulando a criação de um ambiente de trabalho eficaz e a consecução de recursos necessários, de forma a dar lugar à mudança e à inovação.

[7] Fonseca, António José Duarte (1998) – A Tomada de Decisões na Escola – A área-escola em acção. 1.ª ed. Lisboa. Ed. Texto Editora, Lda.

"O desafio da liderança é saber quando aplicar, qual o processo, com quem e dentro de que circunstâncias e actividades a serem desenvolvidas" (Chiavenato, 2000:99).

1.3– A Liderança na Escola

Transpor o conceito de liderança para a escola é só por si problemático. "Este conceito parece contrariar as finalidades personalizadora e democratizante da educação que incumbem à escola enquanto organização" (Formosinho, 2000:58).

Para o autor "o conceito de liderança pressupõe a ideia de um grupo (os lideres) que exerce a hegemonia e dominação sobre outro grupo (os seguidores) " (Formosinho, 2000:59). Esta parece ser uma ideia educativamente "anacrónica". É que "ao mesmo tempo que surge embebida de uma perspectiva que parece valorizar as pessoas, sobrevaloriza certos actores, cuja acção estratégica se torna meio eficaz de prossecução dos fins da organização escolar" *(Ibidem)*.

Para isso, temos de ter em conta os diferentes tipos de líderes educativos, atendendo à sua forma de pensar e actuar em circunstâncias particulares como as de liderança formal, como é o caso do gestor quer director executivo, quer o coordenador do estabelecimento.

Aqui interessa abordar a forma como os contextos escolares, as pessoas se podem ajudar mutuamente, para descobrirem as suas capacidades podendo transformar e melhorar as suas práticas.

Por isso, é essencial que "o líder formal não descure o conhecimento e as perspectivas dos professores, trabalhando estreitamente com eles, de forma a incentivar o respeito pelas experiências de cada um, reconhecendo as capacidades dele e dos outros, nas diferentes áreas" *(Ibidem)*.

Segundo (Formosinho, 2000:66) em contexto escolar podemos falar de vários tipos de líderes.

O **líder fechado** "autoritário, inflexível, inacessível e esquivo a conflitos, provoca uma atitude mais reactiva que pró-activa por parte dos professores" (Ibidem).

Nesta situação a atitude dos professores é caracterizada pela ausência e adesão às ideias que se partilham e pela vontade em lhe agradar.

O **líder aberto** é menos manipulador, é capaz de suscitar a participação, torna-se acessível, dando lugar à cordialidade, à amizade, à empatia e a uma comunicação mais aberta.

A utilização desta "estratégia diplomática" desenvolvida pelos professores na relação interpessoal com os pares, faz com que os mesmos "deixem para trás" certos problemas que poderiam ser geradores de conflitos e perturbações do clima de escola.

Um clima com espaço para a linguagem de harmonia, transforma o ambiente escolar num ambiente familiar onde sobressai a camaradagem dos professores e dos órgãos de gestão.

O diálogo e o debate civilizado tomam o lugar das discussões e os problemas constituem-se desafios que são vencidos, fruto de uma acção conjugada.

Neste sentido, "um líder formal esclarecido, imbuído de uma perspectiva democrática é capaz de romper com o ciclo vicioso de uma teia complexa como a que se instala numa escola em que os vários actores interagem" (Formosinho, 2000:75).

Deste modo podemos afirmar que a liderança escolar tem mais a ver com procedimentos, nos quais legitima a sua actuação, e que se prendem com princípios e valores adoptados ou não num Projecto Educativo de Escola enquanto documento escrito. *(Idem)*

Parece assim, que o exercício da liderança em contexto escolar, exige competências e habilidades específicas, Costa (2000:64) refere que "a liderança enquanto saber especializado, pressupõe um conjunto de competências que podem ser adquiridas/aprendidas podendo estar na base uma formação ou um saber especializado".

Goleman[8] (1996, citado por Costa, 2000), refere-se ao papel da inteligência emocional como uma dimensão que se aprende e à qual o autor atribui, dentro da área da liderança, um papel insubstituível.

Sergiovani (2004:83), refere, que

> "As escolas necessitam de uma liderança-especial porque são locais especiais. É claro que partilham com outras organizações requisitos comuns de gestão que asseguram o cumprimento de objectivos organizacionais básicos, como a competência, confiança, estrutura e estabilidade. Afinal de contas, as escolas pertencem aos pais e aos filhos, interagem com as necessidades das empresas e outros grupos locais e tem uma relação única e privilegiada com os governos estaduais".

[8] Costa, Jorge Adelino; Mendes, António Neto; Ventura, Alexandre (2000) – Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares – Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro. Ed. Universidade de Aveiro.

2 – A Comunicação

Comunicar é conjugar sentimentos, atitudes, experiências e ideias, tornando-se assim um "processo simultaneamente dinâmico e natural entre os indivíduos" (Leite, 1998:41).

A comunicação ao tornar-se um somatório de comportamentos, pode funcionar como uma mensagem, que respondendo a outras mensagens provoca novas comunicações.

"A comunicação afecta o comportamento e este é um efeito pragmático da comunicação" *(Ibidem)*.

"A comunicação desempenha um papel unificador, no sentido que assegura aquelas informações que permitem, contemporaneamente as subunidades e ao sistema no seu conjunto, caminhar em direcção aos objectivos fixados" (Cunha, 1989:22).

Ao dar início a um processo de comunicação devemos colocar nesta acção, todo o nosso empenho, planeando ao pormenor as nossas atitudes face ao nosso interlocutor. Este será também o procedimento mais adequado, quando a escola na pessoa do seu coordenador/a decidir "encontrar-se" com os pais ou famílias dos alunos. Não deverá descurar o espaço onde decorrerá o encontro, de modo a que todos se sintam o mais à vontade possível. "Um clima de comunicação franca usando de descrição, orientando para o problema, usando de espontaneidade, de empatia, de equitatividade (mensagens que visam atenuar as diferenças de poder colocando o interlocutor à vontade) e de provisioriedade (mensagens que encorajam a tolerância do erro)" (Ferreira, 2001:22). Não devemos esquecer de abordar em primeiro lugar os progressos do aluno bem como os aspectos positivos que estiveram na base do encontro.

> "Assertevidade é o modo de comunicar que visa a expressão clara e firme de uma vontade individual, sem contudo ferir a susceptibilidade do outro ou prejudicar a relação interpessoal" (…) "é o modo de comunicar em que o emissor expressa os seus sentimentos, opiniões e desejos de uma forma clara, usando um estilo de comportamento calmo, firme, directo em que defende os seus interesses próprios sem violar os interesses e os direitos do outro" (Ferreira, 2001:24).

Em suma, podemos afirmar que a eficácia da comunicação reside na capacidade de uma dada organização dispor da informação certa no momento certo. Nesta sequência ao analisarmos atentamente as redes de comunicação presentes na organização podemos distinguir duas teorias: as redes formais e as redes informais.

As redes informais, ao invés das anteriores, estabelecem-se espontaneamente com base nas exigências surgidas entre os membros da organização. A capacidade de comunicação da rede informal supera a da rede formal e o carácter estatístico da rede formal é superado e são activados processos de comunicação mais rápidos, que na maioria dos casos conseguem directa ou indirectamente "um maior envolvimento das pessoas no processo de tomada de decisões" (Ferreira, 2001:33).

É importante sublinhar que, quanto maior for o equilíbrio na utilização destas duas abordagens, maior será a eficácia do sistema de comunicações.

Não podemos contudo, deixar de referir outros métodos de comunicação, como a comunicação oral ou directa, a escrita e a visual.

A utilização da linguagem oral, prende-se essencialmente com o tratamento de "questões de importância menor, quando o objectivo da comunicação apresenta uma dificuldade particularmente delicada" (Ferreira, 2001:38).

A comunicação escrita assume vários aspectos, desde a carta, ao aviso, ao memorando, etc, e adoptada em situações que cobrem um período de tempo mais longo, para assuntos cujo nível de complexidade é já elevado, além de ser utilizada nas questões mais importantes. Reservar este tipo de comunicação para os casos estritamente necessários pode evitar a prevalência de processos de burocratização no interior da organização, que muitas vezes travam a actividade e a própria comunicação.

Uma terceira forma é a que visualiza a informação, tratando-se quase sempre de gráficos, diagramas, entre outros, cuja eficácia comunicativa realça determinados elementos úteis a todos os que trabalham na organização.

Todas as formas de comunicação referidas, sempre que conjugadas com eficácia podem contribuir para que a organização beneficie de um clima e de uma liderança mais eficiente e mais eficaz.

2.1 – A Função da Comunicação

Todo o processo de liderança e gestão exige uma comunicação clara, de forma que todos os indivíduos envolvidos no mesmo, devam e possam ser informados daquilo que se espera deles.

A função da comunicação nos processos de liderança e gestão, passa a ser compreendida não apenas como uma simples transmissão de exigências, de prestações e comportamentos aos membros de uma organização (Cunha, 1989:28).

Quando comunicamos fazemo-lo tendo em conta um determinado receptor e com uma dada intenção. Tal como refere Jorge Araújo (2002:76), "se não nos preocupamos com aqueles com quem pretendemos comunicar, se menosprezamos os seus interesses e necessidades, se não ganhámos a sua confiança, é obvio que a comunicação não vai funcionar".

Assim, para que a comunicação seja eficaz, as partes além de interessadas devem aceitar as diferenças existentes entre elas. O interesse deve ser recíproco e implementado nas suas direcções. Se só uma das partes se mostrar interessado em comunicar não se estabeleceu a comunicação.

Ao pretendermos comunicar devemos ter a preocupação de ir até onde está "o outro" e saber antecipadamente o que o outro quer e o que pensa.

Na comunicação é fundamental "ouvir mas também ver e sentir) (…)

> "A confiança apresenta-se como um elo fundamental para que se estabeleça uma boa comunicação. Ser reconhecido como competente, honesto nas palavras e coerente nas acções, bem como capaz de se preocupar com os outros, abrirá sempre excelentes vias para que haja comunicação" (Jorge Araújo 2002:76).

Por vezes o medo de enfrentar "o outro" limita o poder da comunicação pelo que necessitamos de estar preparados para comunicar.

Assim ao considerar a comunicação uma actividade de gestão, passa a ter duas finalidades essenciais:

- Proporcionar as atitudes e compreensão suficientes para que as pessoas possam orientar-se nas suas tarefas, sabendo o que esperar delas;

- Proporcionar as atitudes necessárias que promovam a motivação, a cooperação e a satisfação nos cargos.

Para a Teoria das relações humanas a comunicação é importante no relacionamento entre as pessoas e na explicação aos participantes das razões das orientações tomadas (Chiavenato 2000:104).

O fluxo de comunicação subordinado/superior e vice-versa deve ser recebido de forma a superar as necessidades e de lhes fornecer a ideia adequada do que vai acontecer ou mesmo do que está acontecendo. Cada pessoa trabalhará melhor se conhecer os padrões do seu trabalho e a organização pode mais eficazmente ter um controle sobre o desempenho que a organização espera obter deles.

2.2 – O Papel da Comunicação na Resolução do Conflito

Em primeiro lugar parece-nos importante referir quais os elementos que nos ajudam a definir uma situação conflituosa apontando os dois, que nos parecem merecer maior relevo: a divergência de pontos de vista e a incompatibilidade entre os vários pontos de vista. Contudo, é importante fazer a distinção entre uma situação de conflito propriamente dito e uma situação de ataque. A primeira situação pode ser construtiva e propiciadora da melhoria da situação existente. Na segunda situação "estamos perante uma oposição que manifesta como objectivo primário o prejuízo do opositor" (Cunha, 1989:46). Este refere, que "avaliando as possíveis abordagens que conduzem ao conflito, a que merece maior destaque é a situação de oposição"

Por sua vez, a vitória de uma das partes corresponde "à derrota" da outra, representando este o pior exemplo de resolução de conflito.

No que se refere à resolução do conflito as orientações mais recentes "tendem a considerá-lo mais do ponto de vista da oportunidade para o crescimento e desenvolvimento da organização, do que como factor a controlar e minimizar o mais possível, para lhe eliminar os aspectos potencialmente mais perigosos" (Cunha, 1989:49). Nesta sequência a abordagem atrás referida pode ser considerada não produtiva e no seu lugar são propostas respostas estratégicas que oferecem às partes envolvidas no conflito maior sucesso.

Apontam-se neste sentido três tipos de abordagem.

A colaboração surge como umas das respostas em que todas as partes se esforçam, para encontrar conjuntamente soluções para os problemas em questão e é aqui

que a comunicação pode desempenhar o seu papel, na formulação das vontades e na definição do papel que cada um deve desempenhar no processo.

Importante se torna que todos os que estão envolvidos "possuam a capacidade real para trabalhar e comunicar em grupo e assumam comportamentos que não impeçam a formação de um clima de franqueza, no qual possam mover-se para enfrentar o problema" (Cunha, 1989:52).

O compromisso é outra das estratégias. Enquanto a estratégia anterior "constitui o máximo de produtividade" na composição de um conflito, o compromisso é uma situação intermédia. Apenas existem "pontos de contacto" com a situação anterior. Aqui as partes devem preferir o "envolvimento no processo de mediação" (…) "Aqui, estamos perante uma figura cujo papel prevê explicitamente o poder de exprimir juízos e avaliações e que é capaz de impor às partes em conflito o respeito pelas decisões assumidas" (Cunha, 1989:54).

Uma outra abordagem baseia-se na indiferença que na prática consiste em ignorar a existência do conflito. Em geral é utilizada quando é improvável o conflito ser resolvido ou quando a gravidade do conflito não requer perda de tempo e energia na procura de solução.

Podemos concluir que o momento mais difícil na gestão do conflito é o seu diagnóstico. Este é o momento em que é fundamental avaliar todos os dados questionando-se em primeira mão, se na verdade existe conflito ou se é aparente, já que muitas vezes não passa de um mal entendido ou má interpretação dos factos e situações.

Mais uma vez, é fundamental, que as partes envolvidas tenham a noção do seu papel e daquilo que se espera deles. Ao usarmos a comunicação, na definição dos campos de acção estamos perante uma excelente estratégia de comunicação, na resolução do conflito.

PARTE 2 – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA

1 - Metodologia da Investigação

1.1 - Delimitação do Tema

Existe uma necessidade real de tornar a escola mais inclusiva, até porque as orientações específicas contidas na Declaração de Salamanca, inspirada pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir "escolas para todos", vão neste mesmo sentido.

Este facto só por si exige para além de outras estratégias, que a participação da comunidade educativa, em geral, se processe de forma a congregar esforços que respondam à inclusão.

A participação pela via da autonomia, apesar de nem sempre ser uma realidade, é hoje encarada e aceite como o caminho mais curto para alcançar a qualidade versus eficácia da escola. A escola inclusiva pode num esforço conjunto com a Comunidade Educativa transformar-se numa realidade na qual, todos trabalham para o mesmo fim, o da inclusão, sucesso para todos.

Uma escola inclusiva, deve potenciar condições que se constituem factores de mudança:

> "uma liderança eficaz, por exemplo que não se restrinja ao director; um envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente; através das estratégias de coordenação, bem como através de uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa" (Ainscow, 1997:88).

Parece pois que deve ser feita uma análise no sentido de reavaliar a forma como a participação/envolvimento da Comunidade Educativa se está a processar, tendo em conta o que seria ideal praticar-se.

A escola terá de sofrer alterações, no processo de construção do projecto educativo na forma como se organiza e na forma como o professor organiza as suas práticas. A experiência profissional do professor, aliada ao conhecimento técnico e científico, são factores de extrema importância e podem ser a chave mestra para o sucesso deste mesmo profissional do ensino, bem como de toda a mudança que é necessário operar. Ela é tanto mais eficaz, quanto mais implicados se sentirem os actores nesse mesmo processo.

Assim, o nosso tema de estudo é: **Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa na Escola Inclusiva.**

1.2 - Objectivos do Estudo

Uma escola com uma actuação coerente face à concepção da escola preconizada no Projecto Educativo tem por certo uma maior capacidade para aceitar participar, deixando-se envolver.

Os pais/encarregados de educação, as autarquias, as associações, bem como toda a sociedade, são co-responsáveis neste processo. A todo este conjunto de actores, cabe hoje conquistar a autonomia através da representação/participação.

O Projecto Educativo sendo o elemento chave da autonomia da escola, deverá ser um constructo de todos e para todos, cujo objectivo primordial deverá ser a implementação de medidas/estratégias que visem o sucesso de todos os alunos.

O grande objectivo passa por analisar a forma como se processa a participação/envolvimento da Comunidade Educativa na Escola Inclusiva, bem como os factores que influenciam, sendo que esta comunidade é constituída pelos alunos, pais/encarregados de educação, professores, assistentes operacionais e autarquia.

Pretendemos averiguar de que forma a participação/envolvimento da comunidade educativa se relaciona com as definições constantes no Projecto Educativo; conhecer as opiniões dos alunos, professores, pais/encarregados de educação, assistentes operacionais e autarquia, sobre os aspectos da organização da escola e a interferência destes no processo de participação/envolvimento; percepcionar a influência da liderança e da comunicação casa/escola e vice-versa, na participação/envolvimento. Por último, pretendemos ainda averiguar se a participação interfere no atendimento das crianças com NEE.

1.3 - Justificação da Escolha

A escolha do tema prende-se com o facto de na escola "Pirilampo[9]" parecer existir um clima propício à participação/envolvimento da Comunidade Educativa que

[9] Nome fictício

atende e proporciona a satisfação das pessoas, conjugado com uma organização muito própria que poderá ser o elemento chave deste processo. Ao decidirmos pela escolha deste objecto de estudo: Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa na Escola Inclusiva" pretendemos ressaltar os factores que poderão estar nos aspectos da organização da escola (liderança e comunicação) e observar como estes aspectos influenciam o atendimento das crianças com NEE.

2 - Metodologia Adoptada

Para estudar a situação concreta que pretendemos caracterizar, escolhemos o estudo de caso, por se tratar de uma metodologia mais adequada e que melhor retrata a situação que pretendemos estudar.

Segundo Serra (2002:44), "hoje em dia é prática corrente em Ciências Sociais escolher o estudo de caso para uma melhor compreensão dos fenómenos a estudar, utilizando a mais variada panóplia de técnicas disponíveis". O interesse inclui a compreensão da situação constituindo esta o centro da investigação.

Um estudo desta natureza exige pois, uma delimitação cuidadosa dos contornos do mesmo, com vista a acautelar o que está efectivamente em causa. Tudo isto justifica a escolha do estudo de caso, por estudar algo de singular que tem valor em si mesmo (Ludke & André, 1986).

Para Carvalho (1995:32) "o estudo de caso é uma estratégia de investigação através da qual se pretende realizar uma análise exaustiva de um problema, de uma pessoa, de um grupo, de uma organização ou de qualquer outra unidade social".

Segundo (Ludke & André p:57),

> "o estudo de caso qualitativo ou naturalista encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retractar o quotidiano escolar em toda a sua riqueza, este tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão da escola e suas relações com outras instituições da sociedade".

O estudo de caso "é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem o plano aberto e flexível e focaliza de forma complexa e contextualizada (p:59) ".

Para estes autores, apesar de nem todos os estudos de caso serem qualitativos, o estudo de caso qualitativo apresenta em geral as seguintes características:

• visam a descoberta, significando com isto que assenta no pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado mas uma construção que se faz e refaz constantemente. O pesquisador estará sempre à procura de novas respostas no desenvolvimento do seu trabalho;

• enfatizam a "interpretação em contexto". Realçam assim, o valor da contextualização para melhor compreensão do problema, das acções, das percepções dos comportamentos e das interacções das pessoas que devem ser relacionadas com a situação e com a problemática a que estão vinculadas;

• procuram retratar a realidade de forma completa e profunda. Isto implica que o investigador tende sempre desvendar a multiplicidade de dimensões, concebendo-as como um todo;

• usam uma variedade de fontes de informação, ao recorrer a uma variedade de dados, oriundos de situações variadas, permitindo a "triangulação" de informação com vista à confirmação ou rejeição de hipóteses, à descoberta de novos dados, afastando suposições ou levantando hipóteses alternativas;

• permitem generalizações naturalísticas, ou seja, o investigador tenta registar as suas experiências para que o leitor possa fazer as suas "generalizações naturalísticas";

• procuram representar os diferentes pontos de vista presentes numa situação social. "O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade só pode ser vista sobre diferentes perspectivas não havendo uma única que seja a mais indecisa".

Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. Aqui a preocupação principal é a transmissão directa clara e bem articulada de caso e um estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor. "Pode dizer-se que o caso é construído durante o processo de estudo; ele só se materializa enquanto caso no relatório final, onde fica evidente se ele se constitui realmente um estudo de caso (p.61) ".

Segundo estes autores pode afirmar-se que um estudo de caso engloba um enorme potencial para melhor compreensão dos problemas da escola.

Este método oferece a possibilidade de recorrer a uma informação diversificada, que após a análise criteriosa visa a compreensão das representações, bem como as teorias implícitas que a Comunidade Educativa em geral sustentam acerca da importância da participação/envolvimento. Neste caso o nosso objectivo é analisarmos

os factores que interferem ou conferem suporte ao envolvimento da Comunidade educativa na Escola Inclusiva.

3 – Hipóteses

Tal como refere Quivy (1998:53), "a hipótese fornece à investigação um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que é formulada, substitui nessa função a questão de pesquisa, mesmo que esta deva permanecer na nossa mente".

Assim, neste estudo, colocamos as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: A Participação/Envolvimento da Comunidade educativa na vida escolar relaciona-se com as definições previstas no Projecto Educativo da Escola.

Hipótese 2: A Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa relaciona-se com a organização da escola.

Hipótese 3: A Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa influência o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE.

4 - Técnicas de Investigação

Os inquéritos serão instrumentos valorizados neste estudo, pois são úteis na recolha e tratamento de dados.

Para Tuckman (2000:49), "a apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspectivas sobre essas mesmas questões".

Para além da diversidade de pontos de vista permite também a economia de tempo, além do factor de segurança, evitando assim um menor risco de distorção, mais uniformidade na avaliação, bem como a possibilidade de abarcar maior número de pessoas, isto tendo em conta as desvantagens do mesmo.

Ao questionarmos os sujeitos oralmente ou por escrito, tentamos obter respostas que exprimam opiniões ou percepções sobre outras pessoas, sobre si mesmos, ou ainda que permitam interferir que os sujeitos têm capacidades, ou comportamentos que não poderíamos observar ao vivo.

No inquérito tivemos o cuidado de elaborar as questões tendo em conta os objectivos e a necessidade de confirmar as hipóteses. Os mesmos são compostos por questões simples e fechadas, por entender que assim se tornaria mais acessível para os inquiridos, tendo em conta o público da amostra.

Fazendo análise do documento (Projecto Educativo) que se relaciona com a participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola, permitiu pôr em prática os princípios básicos em que as práticas se fundamentam.

Ao cruzarmos a informação recolhida, pensamos estar a conduzir a situação em estudo para a sua melhor compreensão de forma clara e aprofundada.

	1ª	2ª	3ª
Hipóteses	A Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa na vida escolar relaciona-se com as definições previstas no Projecto Educativo da Escola.	A Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa relaciona-se com a organização da escola.	A Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa influencia o atendimento das crianças nomeadamente as consideradas como tendo NEE.
Conceitos	Participação/Envolvimento; Comunidade Educativa; Projecto Educativo; Vida Escolar.	Organização	NEE
Indicadores	Dados estruturais; Definições constantes no Projecto Educativo.	Conteúdo das opiniões dos alunos, dos professores, das auxiliares da acção educativa, dos pais/encarregados de educação e da autarquia sobre os aspectos fundamentais da organização da escola (liderança e comunicação) e a sua influência na Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa.	Conteúdo das opiniões dos alunos, dos professores, das auxiliares da acção educativa, dos pais/encarregados de educação e da autarquia sobre os aspectos fundamentais da organização da escola (liderança e comunicação) e a sua influência na Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa.
Intervenientes	Pais/Encarregados de Educação; Autarquia.	Alunos; Professores; Auxiliares da Acção Educativa; Pais/Encarregados de Educação e Autarquia.	Alunos; Professores; Auxiliares da Acção Educativa; Pais/Encarregados de Educação.

Instrumentos de recolha de dados	Análise de documentos (Projecto Educativo; Plano Anual de Actividades).	Questionário	Questionário.
Técnicas de tratamento de dados	Análise de conteúdo	Análise estatística;	Análise estatística;

4.1 - Descrição do Caso Seleccionado

A escola escolhida para objecto de estudo é uma escola de 1º ciclo do Ensino Básico que passamos a designar por, Escola "Pirilampo".

As relações que nesta escola se estabelecem, entre a comunidade educativa, parecem constituir-se como motor de arranque para um processo de participação/envolvimento.

A imagem pública já conquistada, parece conferir-lhe confiança e prestígio.

O nosso interesse em estudarmos esta escola advém do desejo de confirmarmos ou refutarmos as referências teóricas antes abordadas.

4.2 - Métodos e Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados

Tendo em vista uma caracterização da situação, o mais pormenorizadamente possível, considerou-se importante auscultar todos os intervenientes no processo educativo.

A estratégia adoptada passa por questionar os elementos relacionados com a escola em estudo:

1 - Alunos das cinco turmas da escola;

2 - Docentes;

3 – Assistentes Operacionais;

4 - Pais/encarregados de educação;

5 - Representante da autarquia local.

1 – Inquérito aos alunos

Ao inquirirmos os alunos sobre a organização da escola, quisemos saber:

- Se as crianças se sentem bem na escola e se gostam da actuação da Coordenadora da Escola enquanto órgão de gestão;
- Qual o grau de satisfação destes na escola e se tal satisfação influência a participação destes na escola e se tal satisfação influência a participação deles e dos pais/encarregados de educação;
- Saber do modo como se processa a comunicação entre professor e pais;
- Obter dados a partir dos alunos, sobre a influência dos vários aspectos da organização da escola no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE.

2 – Inquérito aos professores

Para procedermos à recolha de dados sobre a relação da participação/envolvimento com os aspectos da organização da escola e como a participação/envolvimento influencia o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE entendemos colocar questões que se prendem com:

- A forma como é exercida a liderança na escola e a influência deste factor na participação/envolvimento;
- O grau de satisfação sentido e a influência dessa mesma satisfação na participação/envolvimento;
- A forma como se processa a comunicação entre os professores e os pais/encarregados de educação e a influência dessa comunicação na participação/envolvimento;
- O modo como a participação/envolvimento influência o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE.

3 - Inquérito às assistentes operacionais

Ao inquirirmos as assistentes operacionais sobre os vários aspectos da organização da escola, pretendemos obter dados sobre:

- A forma como é exercida a liderança na escola e a influência deste factor na participação/envolvimento;
- O grau de satisfação e a influência desta satisfação na participação/envolvimento;
- A forma como se processa a comunicação entre os professores e os pais/ encarregados de educação e a influência dessa comunicação na participação/envolvimento;
- O modo como a participação influência o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE.

4 – Inquérito aos pais/encarregados de educação

Neste inquérito quisemos obter dados sobre:

- A forma como é exercida a liderança da escola e a sua influência na participação/envolvimento;
- O grau de satisfação e a influência dessa satisfação na participação/envolvimento;
- A forma como se processa a comunicação entre professores e pais/encarregados de educação e a influência desse factor na participação/envolvimento;
- O modo como a participação influência o atendimento com crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE.

5 – Inquérito ao representante da autarquia

Neste inquérito e através do conteúdo das opiniões, pretendemos fazer uma recolha de dados que traduzam a forma como a autarquia vê a participação/envolvimento dos pais/encarregados de educação com a comunidade educativa geral.

Quisemos ainda obter dados sobre o modo como são vistos os vários aspectos da organização da escola (liderança e comunicação) e se os mesmos interferem na participação/envolvimento da autarquia.

4.3 - Amostra e População Alvo

A amostra é formada pela população docente, discente e não docente da escola onde o estudo decorre.

Escolhemos a população a inquirir pela ordem que se segue:

- Todos os docentes da escola, dado o conhecimento que os mesmos possuem sobre a relação escola/comunidade, bem como das formas de participação/envolvimento dos vários intervenientes da comunidade educativa.
- Todos os pais/encarregados de educação dos alunos atendendo a que estes são os mais directamente envolvidos no processo e a quem a escola mais frequentemente solicita colaboração.
- Os alunos, que sentem, no dia-a-dia, a influência da relação da comunidade com a escola, as vantagens e desvantagens da organização da escola.
- As assistentes operacionais que, na sua relação directa com os demais intervenientes, tomam consciência das vicissitudes da vida da instituição e que têm uma perspectiva diferente dos demais intervenientes,
- O representante da autarquia a que a escola pertence.

Assim sendo será inquirida por questionário a seguinte população:

- Cinco docentes;
- Cem alunos;
- Os pais/encarregados de educação dos cem alunos;
- Duas assistentes operacionais;
- O representante da autarquia.

	Docentes	Alunos	Assistentes Operacionais	Pais/Encarregados de educação	Autarquia
Nº de Inquiridos	**5**	**100**	**2**	**100**	**1**

Quadro 1 – Amostra e população Alvo

4.4 - Recolha de Dados

Para procedermos à análise dos aspectos em estudo consideramos necessário recolher os seguintes dados:

a) Dados Estruturais

Em primeiro plano recorre-se a dados numéricos relativos ao número de alunos matriculados, isso também para saber o número de pais/encarregados de educação.

b) Dados relativos à influência da Organização da Escola na participação/envolvimento da Comunidade Educativa

A influência da organização da escola na participação/envolvimento será analisada através da inquirição. O objectivo passa por compreender a importância da organização da escola na participação /envolvimento da Comunidade Educativa, por isso houve necessidade de elaborar vários instrumentos com vista à recolha de dados, o que justifica a utilização de várias técnicas.

Para avaliar se o estilo de liderança praticada na escola tem interferência no processo participação/envolvimento foi elaborado nos seguintes instrumentos, as seguintes questões:

c) No inquérito A, dirigido aos alunos, as questões 4 e 6
d) No inquérito B, dirigido aos professores, as questões 6, 7 e 8
e) No inquérito C, dirigido às assistentes operacionais, as questões 2, 3 e 4
f) No inquérito D, dirigido aos pais /encarregados de educação, as questões 6, 7 e 8
g) No inquérito E, dirigido ao representante da autarquia, as questões 5,6 e 7.

É também nossa intenção recolher as opiniões dos vários agentes educativos sobre a comunicação e a sua influência no processo de participação/envolvimento da comunidade educativa. Nesta sequência nos inquéritos elaborados, colocámos questões relativas à comunicação.

Constam:

- No inquérito A, dirigido aos alunos, as questões 2 e 8
- No inquérito B, dirigido aos professores, as questões 11, 12 e 13
- No inquérito C, dirigido às assistentes operacionais, as questões 8, 9 e 10

- No inquérito D, dirigido aos pais /encarregados de educação, as questões 9, 10 e 11
- No inquérito E, dirigido ao representante da autarquia 1, 8 e 9

c) Dados Relativos à Influência da Organização da Escola no atendimento das Crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE

Neste ponto pretendemos auscultar as opiniões dos vários agentes educativos sobre a influência da Organização da Escola (liderança e comunicação) no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE.

Nos inquéritos elaborados, colocámos questões relativas à influência da Organização da Escola no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE, que se indicam:

- No inquérito A, dirigido aos alunos, as questões 7 e 10
- No inquérito B, dirigido aos professores, as questões 9 e 13
- No inquérito C, dirigido às assistentes operacionais, as questões 5 e 10
- No inquérito D, dirigido, dirigido aos pais /encarregados de educação, as questões 9, 10 e 11

4.4.1 – Procedimentos e Condições de Realização

A fim de explicar aos inquiridos o que se pretende com os inquéritos, bem como o fim a que se destinam, elaborou-se um pequeno texto explicativo que antecede o inquérito em si, no qual se assegura o respeito pelo anonimato e a confidencialidade dos dados.

Para maior segurança no que toca a possível enviesamento das questões que se colocaram, os inquéritos foram previamente passados a sujeitos externos ao estudo em causa. Foi pedido aos sujeitos que registassem as suas dúvidas junto de cada questão e a opinião geral do inquérito. A partir daí, elaboramos o inquérito final.

Após uma breve abordagem, os inquéritos foram entregues e recolhidos pessoalmente. Em data aprazada, quer aos professores, quer às assistentes operacionais quer ao representante da autarquia.

Quanto aos inquéritos dirigidos aos alunos, fomos pessoalmente às salas e aí com a colaboração dos professores titulares de turma que, em cada sala, procederam à

distribuição dos mesmos pelos alunos. Também foram entregues aos alunos os inquéritos para os pais/encarregados de educação, apelando ao preenchimento e devolução em prazo previsto.

CAPÍTULO 5 – ESTUDO DE CASO

1 - Estudo de Caso

1.1 - Dados da Estrutura

1.1.1 - A Escola e o seu Meio

A Escola "Pirilampo" é uma escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, situada na freguesia Verde[10], na rua José Afonso,[11] no concelho de Marco de Canaveses.

A escola é situada na freguesia Verde, que a nível social apresenta uma população heterogénea podendo encontrar-se uma variedade de profissões que vão de médico ao tanoeiro, do professor à tecedeira, do ferroviário ao agricultor, do empresário ao trabalhador fabril, no entanto o comércio é sem dúvida a actividade de maior relevo.

A freguesia conta com o apoio de várias colectividades como o Centro Cultural e Recreativo da Paróquia e a Associação Desporto e Cultura.

A criação da escola na freguesia remonta à primeira fase do Estado Novo, embora o actual edifício do tipo P3, funcione num outro local, que não o da origem, já que a antiga não se adaptava às necessidades.

Contígua à escola e também de reconstrução recente, existe um Jardim de Infância. A comunidade desenvolveu uma forma de envolvimento muito peculiar.

1.1.2 - O Espaço Físico

Apesar desta escola se situar numa rua de bastante movimento, o local em si pode considerar-se seguro, além de aprazível e calmo para as crianças, quer pela posição dos espaços envolventes à escola, quer pela orientação do próprio edifício.

O espaço exterior é vedado e o portão mantém-se sempre fechado, durante o período lectivo.

Pode dizer-se que os espaços estão adaptados aos fins a que se destinam, já que os mesmos são utilizados regularmente, em tempos próprios e de forma planeada de

[10] Nome Fictício
[11] Nome Fictício

acordo, com a vida e as necessidades da escola, tendo em conta a planificação e a organização da mesma.

O edifício em si, foi concebido para um modelo de ensino diferente do que é praticado hoje em dia, daí a necessidade de adaptação dos espaços, acabando por prevalecer o tradicional espaço sala de aula, contando com cinco salas, mas apenas estão quatro a funcionar. Porém e dado que o número de alunos tem vindo a aumentar, no presente ano lectivo uma das salas funciona em regime duplo. Toda a escola é espaçosa, conta com um espaço amplo transformado em espaço de leitura onde funciona a biblioteca, com um salão polivalente que serve simultaneamente para actividades da Área Projecto e na hora de almoço toma a função de refeitório.

Os quartos de banho são distribuídos por zonas, de acordo com a localização das salas de aula.

Os professores podem contar com uma sala onde se reúnem e estão instalados dois computadores com ligação à Internet, contando a escola com uma página própria.

Em volta da escola existem canteiros que são cuidados pelas Assistentes Operacionais, aliás em toda a escola existem vasos de plantas que conferem à mesma, um toque de harmonia e de sensibilidade.

Está prevista a construção de um campo de jogos num terreno contíguo à escola.

1.1.3 - Equipamentos Sociais

As actividades lectivas ocupam as salas na sua totalidade e cada turma tem a sua sala atribuída.

Em geral, todas as salas são bem iluminadas, embora algumas beneficiem de uma posição privilegiada.

O mobiliário pode considerar-se adequado e embora já acuse desgaste, existe muito cuidado na conservação do mesmo, aliás grande parte deste (mesas e cadeiras) foram arranjadas ou substituídas, durante o ano lectivo 2003/2004.

As salas além de serem arejadas são diariamente limpas, bem como enceradas regularmente, nos finais dos períodos lectivos.

Todas possuem armários, cacifos para o material dos alunos, carteiras de dois lugares, algumas que permitem o trabalho de grupo, uma secretária e três quadros de parede em diferentes posições.

Existe material didáctico que está ao dispor de todos os professores, incluindo os computadores que só por questões de segurança se encontram na sala de professores por esta estar protegida com alarme, mas à qual os alunos têm acesso, por grupos na hora em que a actividade estiver programada.

O salão polivalente, neste momento a servir de refeitório, tem espaços de apoio como a cozinha e a despensa.

Outra das lacunas é um espaço adequado à prática do desporto, pelo que se espera que a construção do campo junto à escola seja para breve.

1.1.4 - População Escolar

a) Alunos

No ano lectivo de 2010/2011 frequentam a escola 100 (cem) alunos distribuídos pelos quatro anos de escolaridade.

O número de alunos tem vindo a aumentar, devido a vários factores. Além do crescimento demográfico registado nos últimos anos, a escola oferece horários compatíveis com as necessidades da população assim como o funcionamento da cantina.

Os alunos encontram-se distribuídos por cinco turmas.

	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Alunos com NEE	Total
6 Anos	**26**				**2**	**28**
7 Anos		**22**			**1**	**23**
8 Anos			**20**		**2**	**22**
9 Anos				**23**	**1**	**24**
10 Anos				**1**		**1**
11 Anos				**1**	**1**	**2**
	26	**22**	**20**	**25**	**7**	**100**

Quadro 2: Alunos que frequentam a escola

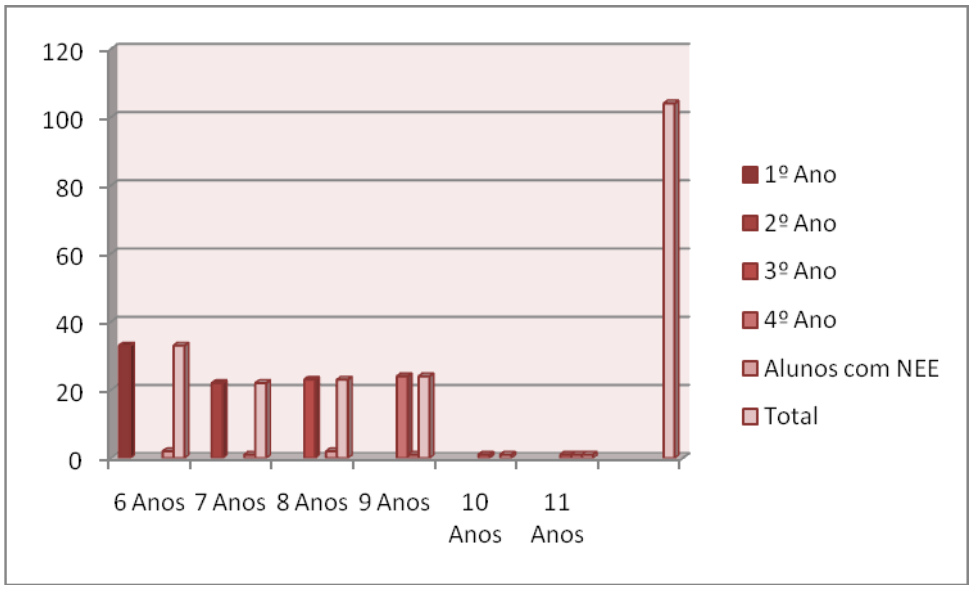


Gráfico 1 – Idades e Alunos que frequentam a escola

Assim, 28 alunos frequentam o 1º Ano, 23 o 2º Ano, 22 o 3º Ano e 27 o 4º Ano, com idades compreendidas entre os seis e os onze anos.

Em resumo, frequentam a escola 100 alunos e responderam ao inquérito 100 alunos, o que representa uma percentagem de 100%. Todos estes alunos encontram-se distribuídos por cinco turmas.

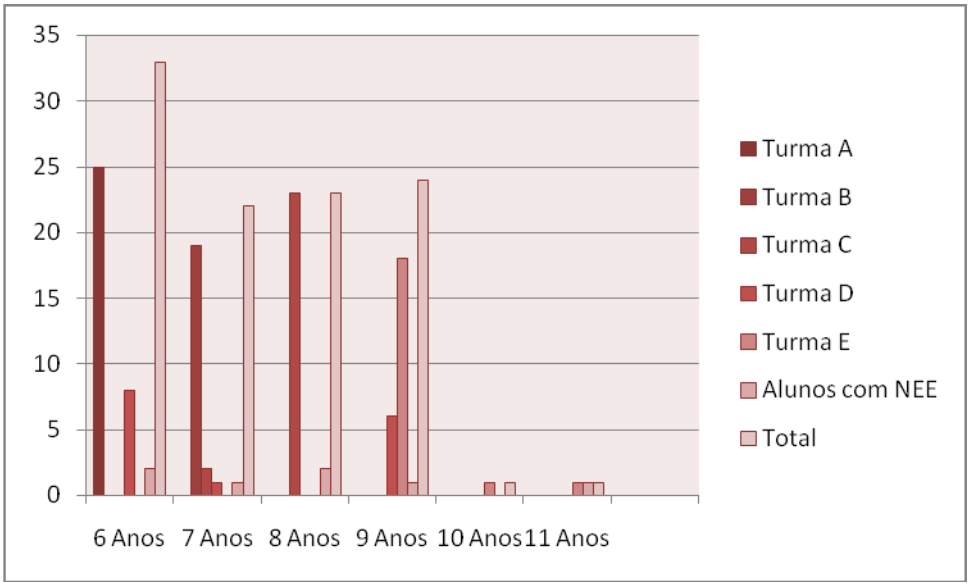


Gráfico 2 – Distribuição dos alunos por turma

b) As Assistentes Operacionais

A importância do trabalho desenvolvido pelo pessoal auxiliar de uma escola, assume ainda mais relevo quando a participação e o envolvimento das mesmas, contribui para um bom funcionamento da vida escolar. A formação ao longo da vida, a capacidade de estabelecer relações saudáveis com os demais actores da Comunidade Educativa é-lhes atribuída, que além de importantes se tornam necessários no sentido de proporcionar à escola, recursos de algum modo insubstituíveis.

Nesta escola trabalham duas Assistentes Operacionais, com idades compreendidas entre os quarenta e cinco e os cinquenta anos de idade, que têm vindo a desempenhar um importantíssimo papel na escola.

Embora a formação inicial exigida para admissão nesta função fosse o 6º ano, neste momento ambas já possuem o 9º ano de escolaridade.

c) O Projecto Educativo da Escola

O Projecto Educativo da Escola, enquanto expressão da identidade e autonomia, aponta para a "abertura permanente" à participação/envolvimento da Comunidade Educativa, como uma das prioridades, e prevê o desempenho dos papéis inerentes à participação dos mesmos, sem reservas, alertando ainda para a necessidade de prevenir a discriminação.

Ora, sendo este, um Projecto Educativo de Agrupamento que congrega 10 Jardins de Infância, 10 Escolas do 1º Ciclo e uma Sala de Intervenção Precoce, os objectivos do Projecto Educativo de Escola, embora abrangentes não podem atender de certo modo à especificidade de cada escola, daí que a escola em estudo, tivesse feito a apropriação dos objectivos e os concretize de uma forma muito peculiar, através de um Plano Anual de Actividades, que melhor serve a escola e a sua comunidade, indo ao encontro de uma realidade diferente, mas, regida por um Projecto Educativo de Escola.

d) Aspectos Organizacionais

A escola em estudo, está integrada num Agrupamento de Escolas de Agrupamento Horizontal, que segue o novo modelo de gestão.

A coordenadora da escola em estudo (professora de 1º Ciclo), bem como a representante dos pais, têm assento no Conselho Pedagógico e na Assembleia de Escola. Esta enquanto órgão de participação e representação da Comunidade Educativa, é

composto por 16 elementos distribuídos da seguinte forma: representantes do pessoal docente em número de 8 (4 do 1º ciclo, 2 do Pré-escolar, 1 do EBM e 1 dos Apoios Educativos; representantes dos pais/EE, em número de 4; representantes do pessoal não docente, em número de 3; o representante da autarquia).

O conselho Pedagógico como órgão de coordenação e orientação educativa, é constituído por 11 elementos. O presidente do Conselho Executivo; 4 coordenadores de Ano (1 por ano, por se tratar do 1º ciclo); 1 coordenador do Ensino Básico; 1 coordenador do Pré-Escolar; 1 coordenador dos Apoios Educativos; 1 coordenador de projectos em desenvolvimento nas escolas; 1 representante do Pessoal Não Docente; 1 representante dos Pais/Encarregados de Educação.

A Direcção Executiva sendo o órgão de administração e gestão do Agrupamento, nas áreas pedagógicas cultural, administrativa e financeira, é constituído por um órgão colegial – O Conselho Executivo.

Cabe a este, defender a colegialidade, garantir uma maior democraticidade na tomada de decisões, aumentar o número de interlocutores na gestão do agrupamento diminuindo riscos de autoritarismo e arbitrariedade, bem como estimular a cultura da participação e da procura de consensos, com vista ao bom funcionamento.

A cada escola, neste caso à *nossa* Escola, cabe colaborar no sentido de dar continuidade às directrizes emanadas, fomentando boas relações de trabalho.

O Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira do Agrupamento. É composto pelo Presidente do Conselho Executivo, que aliás preside este conselho, pelo chefe dos Serviços de Administração Escolar e por um Vice-Presidente.

Enquanto Agrupamento Horizontal, não se pode falar em autonomia financeira, já que neste caso, as verbas a gerir, reduzem-se ao orçamento inerente a despesas com o expediente, incluindo arranjo de material de uso na secretaria e gabinete do Executivo (computadores, fotocopiadora) bem como despesas com o telefone e fax e limpeza das instalações. A autarquia comparticipa com algumas verbas para algumas actividades, no entanto, estas ficam sujeitas à aprovação da Assembleia de Câmara, o que nem sempre acontece.

e) Atendimento aos alunos com Necessidades Educativas Especiais

Os alunos com NEE que frequentam esta escola, são apesar de tudo em número reduzido, porém a preocupação com a inclusão tem sido uma constante.

Neste ano lectivo e tal como se pode verificar nos mapas, frequentam esta escola 7 alunos com NEE. Apenas numa das turmas, a do 2º ano, não há alunos integrados com NEE.

Quanto ao atendimento destas crianças, todos os professores mostram e sempre mostraram abertura para reflectir sobre as problemáticas das crianças da sua turma bem como em relação às demais integradas na escola, porém também é evidente a preocupação e a ansiedade do dia-a-dia, traduzidas em desabafos, que demonstram a dificuldade em lidar com determinadas situações.

De entre as medidas aplicadas contam-se a elaboração do Plano Educativo Individual, as adaptações curriculares, por vezes apenas ao nível das estratégias e o apoio do professor de Educação Especial.

A escola tem-se empenhado no atendimento das crianças com NEE adaptando-se à individualidade de cada criança com Deficiência Motora, efectuando-se adaptações, entre elas a supressão das barreiras arquitectónicas em locais específicos, como o portão, na porta de entrada da escola e na porta que dá acesso ao refeitório.

O apoio aos alunos com NEE está assegurado por um professor, que além desta escola, apoia uma outra do mesmo agrupamento.

O Professor dos Apoios Educativos, além do apoio directo na sala de aula, preocupa-se em pôr em prática as adaptações curriculares nas diferentes áreas, integrando-as nas planificações, tendo em conta o Projecto Curricular de cada Turma, sempre com o apoio dos professores e dos pais dos alunos.

Os professores dos apoios educativos do agrupamento reúnem mensalmente, trocam experiências ao nível das actuações/estratégias, como forma de enriquecimento mútuo, e no caso de surgirem dificuldades para as quais não se tem resposta imediata, o representante coloca essas questões no Conselho Pedagógico, que analisa e tenta resolver.

1.1.5 Dados de Opinião

a) Alunos

Frequentam a escola 100 alunos dos quatro anos de escolaridade e responderam a este inquérito 100, que corresponde a uma percentagem de 100% do valor da amostra.

		Sim		Não		Às vezes		Total
Questões	**Opinião dos alunos**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	
1	Sentes-te bem na tua escola?	**98**	**98%**	**0**	**0%**	**2**	**2%**	**100**
2	Os teus pais são avisados para estarem presentes nas reuniões da escola?	**98**	**98%**	**0**	**0%**	**2**	**2%**	**100**
3	Achas que os teus pais gostam da forma como são recebidos na escola?	**91**	**91%**	**0**	**0%**	**9**	**9%**	**100**
4	Sabes se a escola convida os teus pais a participarem nas festas que se realizam durante o ano?	**97**	**97%**	**0**	**0%**	**3**	**3%**	**100**
5	E tu gostas de participar nas actividades da escola?	**96**	**96%**	**0**	**0%**	**4**	**4%**	**100**
6	Os teus professores gostam que participes nas actividades?	**95**	**95%**	**0**	**0%**	**5**	**5%**	**100**
7	Achas que os professores da Escola gostam dos teus colegas que têm dificuldades em aprender?	**81**	**81%**	**5**	**5%**	**14**	**14%**	**100**
8	Achas que os teus pais/encarregados de educação participam mais nas actividades quando são convidados pela escola?	**85**	**85%**	**3**	**3%**	**12**	**12%**	**100**
9	Achas que os teus colegas com dificuldades em aprender podem sentir-se melhor na escola se os professores e pais se entenderem?	**87**	**87%**	**0**	**0%**	**13**	**13%**	**100**
10	Na tua opinião, os teus colegas com dificuldades em aprender podem sentir-se melhor na escola se as Professoras, Auxiliares e os Pais se entenderem bem?	**82**	**82%**	**4**	**4%**	**14**	**14%**	**100**
11	Achas que a forma como tu e os teus colegas tratam os alunos com dificuldades pode fazer com que eles se sintam mais felizes?	**82**	**82%**	**3**	**3%**	**15**	**15%**	**100**

Quadro 3 – Inquérito aos Alunos

Através do **quadro 3** podemos verificar que a percentagem de respostas "sim" se situa acima de 81%, sempre à frente das percentagens das respostas "Não" e "Em

Parte", com excepção da questão nº 7, onde a resposta "Às vezes" atinge uma percentagem de 47%.

Após tratadas por categorias, as questões foram agrupadas, de acordo com o **quadro 4**.

Foi possível verificar que relativamente à "liderança" a questão 4 (**Gráfico 3**) atinge uma percentagem de 97% na resposta "Sim" e 3% na resposta "Às vezes". A questão 7 (**Gráfico 7**) atinge uma percentagem de 81% na resposta "Sim", 5% na resposta "Não" e 14% na resposta "Às vezes". Na "Influência da liderança na participação", a questão 6 (**Gráfico 4),** traduz uma percentagem de 95% para a resposta "Sim", 0% para a resposta "Não" e 5 % para a resposta "Às vezes.

Opinião dos alunos	Questões	Sim		Não		Às Vezes		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº
Liderança	4	97	97%	0	0%	3	3%	100
Influência da liderança na participação	6	95	95%	0	0%	5	5%	100
Influência da participação no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE	7	81	81%	5	5%	14	14%	100
Comunicação	2	98	98%	0	0%	2	2%	100
	8	85	85%	3	3%	12	12%	100
Influência da comunicação no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE	10	87	87%	0	0%	13%	13%	100

Quadro 4 – Opinião dos Alunos

No que se refere à categoria "Influência da liderança no atendimento das crianças com NEE", observamos que a questão 8 (**Gráfico 6)** traduz numa percentagem

de 85% para a resposta "Sim", 3% para a resposta "Não" e 12% para a resposta "Às vezes."

Liderança

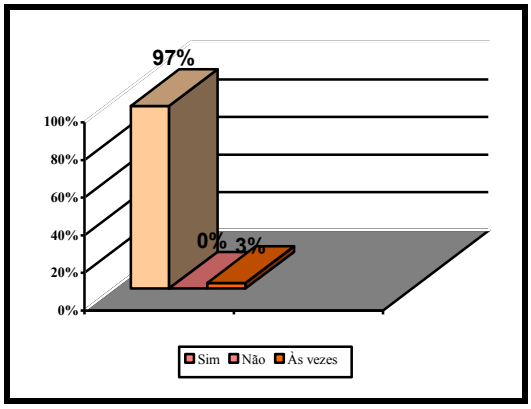


Gráfico 3 - Sabes se a escola convida os teus pais a participarem nas festas que se realizam durante o ano?

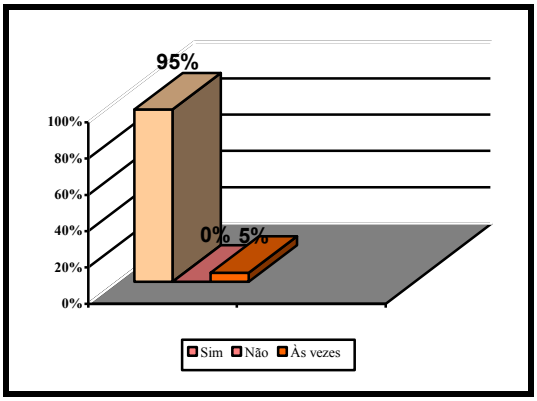


Gráfico 4 - Os teus professores gostam que participes nas actividades?

Comunicação

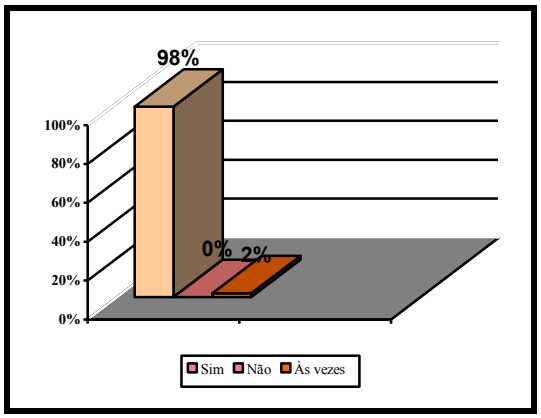


Gráfico 5 - Os teus pais são avisados para estarem presentes nas reuniões da escola?

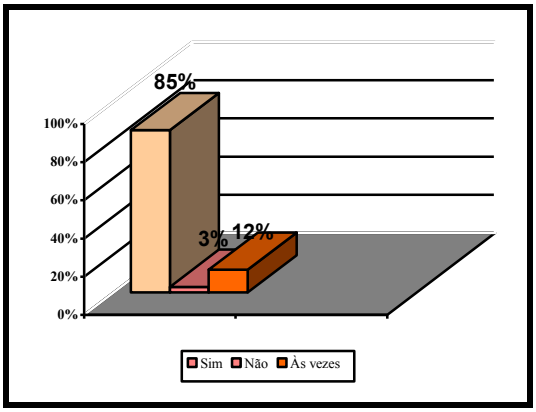


Gráfico 6- Achas que os teus pais/encarregados de educação participam mais nas actividades quando são convidados pela escola?

Atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE

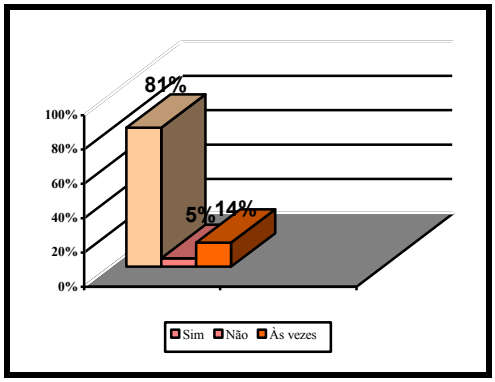


Gráfico 7 - Achas que os professores da Escola gostam dos teus colegas que têm dificuldades em aprender?

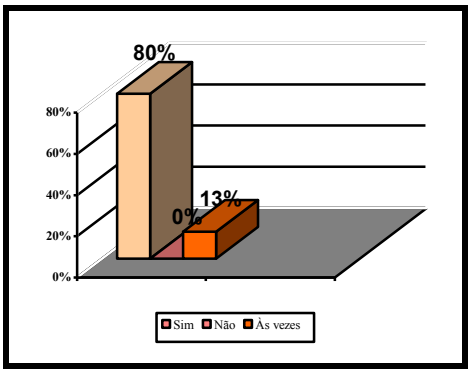


Gráfico 8 - Na tua opinião, os teus colegas com dificuldades em aprender podem sentir-se melhor na escola se as Professoras, Assistentes Operacionais e os Pais se entenderem bem?

b) **Os Professores**

O corpo docente desta escola é constituído por cinco professoras. Destas só uma é do Quadro de Agrupamento, duas são do Quadro de Zona Pedagógica e as outras duas são contratadas, de acordo com o **Gráfico 9**.

Habilitações Profissionais

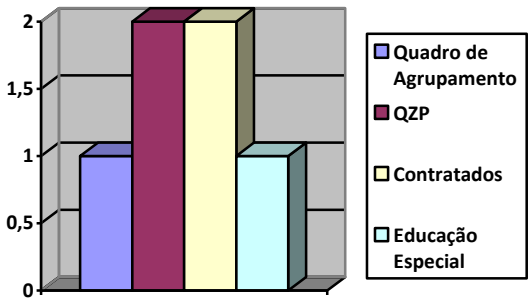


Gráfico 9 – Habilitações Profissionais

O **gráfico 9** reflecte as habilitações Profissionais das docentes, tornando visível o facto de todas serem licenciadas. Destas cinco, duas têm formação especializada em Educação Especial, incluindo a professora dos Apoios Educativos.

Todas as professoras responderam ao inquérito.

A Directora da Escola é a docente com mais tempo de serviço na escola, além de uma outra de Quadro de Zona Pedagógica, que tem 5 anos de permanência na mesma, de acordo com o seguinte quadro:

	Quadro de Agrupamento	Quadro de Zona pedagógica	Contratados	Educação Especial
Licenciatura	**1 (12 Anos)**	**2 (5 Anos)**	**2 (1 Ano)**	**1 (2 Anos)**

Quadro 5 – Anos de permanência na escola dos professores na escola

Pela observação do **quadro 5** e do **gráfico 9**, podemos dar conta de uma realidade. Todos os professores (100%), são licenciados, o que pode ajudar de certo modo a forma de actuação, na concretização das mudanças.

Através do **quadro 6**, podemos verificar que a percentagem de respostas "Sim" situa-se nos 100%, as respostas "Não" no 0% e as respostas "Em parte" nos 0%, com excepção da questão 8 (**Gráfico 12**), onde a resposta "Sim" atinge uma percentagem de 80%, a resposta "Não" 0% e a resposta "Em parte" 20%. Na questão 9, a resposta "Sim", atinge uma percentagem de 80%, a resposta "Não" 0% e a resposta "Em parte" 20%. Após tratadas por categorias, as questões foram agrupadas, de acordo com o **quadro 7**.

Foi possível verificar que relativamente à categoria "liderança" a questão 6 (**Gráfico 10**) atinge uma percentagem de 100% na resposta "Sim" e 0% na resposta "Não" e "Em parte". A questão 7 (Gráfico 11), traduz uma percentagem de 100% para a resposta "Sim" e 0% para as respostas "Não" e "Em parte".

Na categoria "Influência da liderança na participação", a questão 8 (**Gráfico 12**) atinge uma percentagem de 80%, a resposta "Não" 0% e a resposta "Em parte" 20%. No que se refere à categoria "Influência da liderança no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE", observamos que a questão 9

(**Gráfico 15**), traduz uma percentagem de 80% para a resposta "Sim", 0% para a resposta "Não" e para a resposta "Em Parte" 20%.

		Sim		Não		Em Parte		Total
Questões	**Opinião dos professores**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	
5	Gosta do ambiente da escola onde trabalha?	**5**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**5**
6	A Coordenadora de Escola enquanto líder valoriza o seu empenhamento no trabalho em equipa?	**5**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**5**
7	Acha que o estilo de liderança praticada é favorável à sua participação/envolvimento?	**5**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**5**
8	Na sua opinião o estilo de liderança influência a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?	**4**	**80%**	**0**	**0%**	**1**	**20%**	**5**
9	Acha que o estilo de liderança influência o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE?	**4**	**80%**	**0**	**0%**	**1**	**20%**	**5**
10	Acha que o grau de satisfação dos vários intervenientes da Comunidade educativa tem influência no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE?	**5**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**5**
11	É importante a comunicação escola/família?	**5**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**5**
12	Na sua opinião, a forma como se concretiza a comunicação escola / família influência a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?	**5**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**5**
13	Acha que o atendimento das crianças com NEE depende da forma como o professor comunica com os pais dessas crianças?	**5**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**5**

Quadro 6 – Inquérito aos Professores

Opinião dos Professores	**Questões**	**Sim**		**Não**		**Às Vezes**		**Total**
		Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	
Liderança	**6**	**5**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**5**
Influência da liderança na participação	**7**	**5**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**5**
	8	**4**	**80%**	**0**	**0%**	**1**	**20%**	**5**
Influência da liderança no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE	**9**	**4**	**80%**	**0**	**0%**	**1**	**20%**	**5**

Comunicação	**11**	**5**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**5**
Influência da comunicação na participação	**12**	**5**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**5**
Influência da comunicação no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE	**13**	**5**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**5**

Quadro 7 – Opinião dos Professores

Liderança

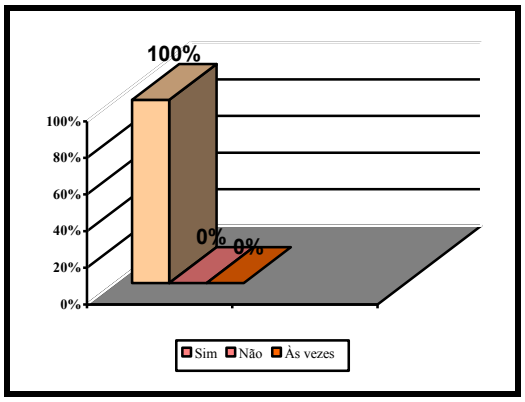


Gráfico 10 - A Coordenadora de Escola enquanto líder valoriza o seu empenhamento no trabalho em equipa?

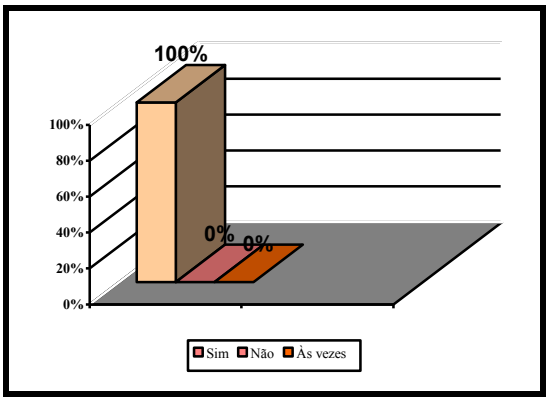


Gráfico 11 - Acha que o estilo de liderança praticada é favorável à sua participação/envolvimento?

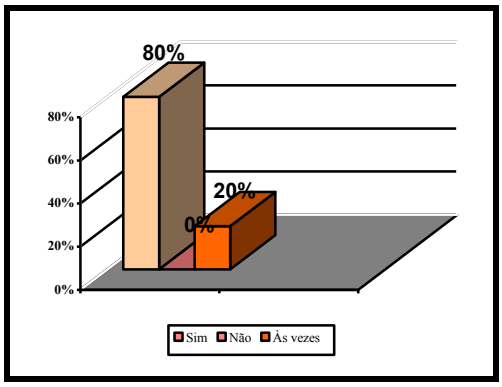


Gráfico 12 - Na sua opinião o estilo de liderança influência a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

Comunicação

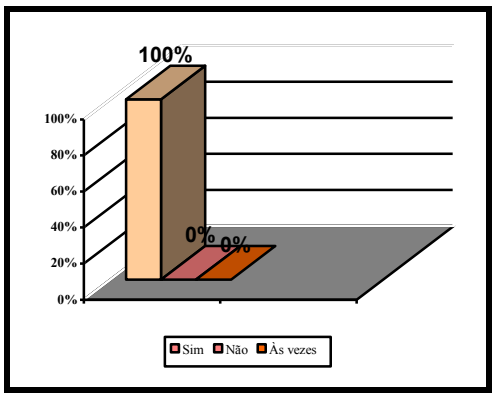


Gráfico 13 - É importante a comunicação escola/família?

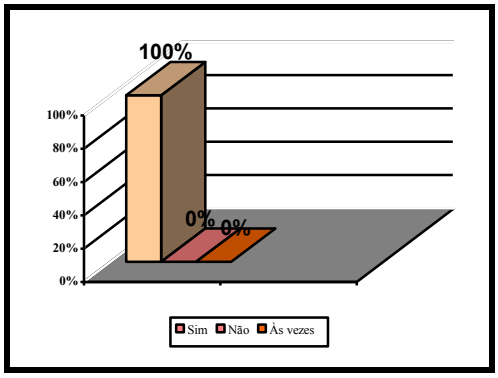


Gráfico 14 - Na sua opinião, a forma como se concretiza a comunicação escola / família influência a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

Atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE

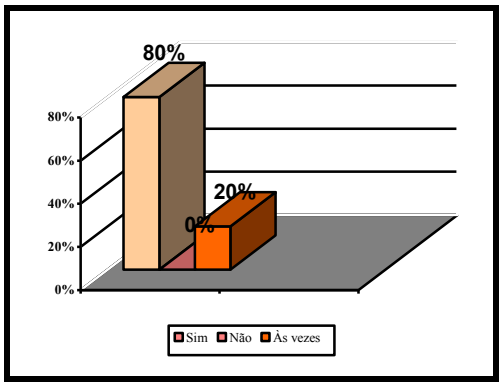


Gráfico 15 - Acha que o estilo de liderança influência o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE?

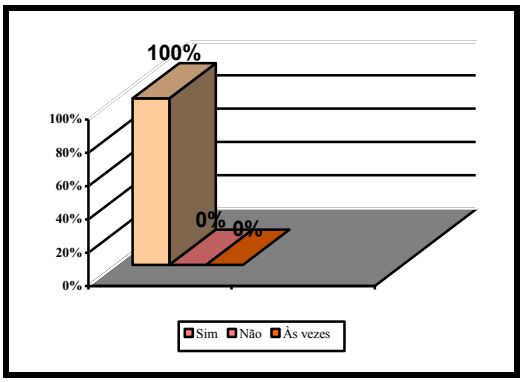


Gráfico 16 - Acha que o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE depende da forma como o professor comunica com os pais dessas crianças?

d) Assistentes Operacionais

Responderam ao inquérito as duas Assistentes operacionais ao serviço na escola representando assim, 100% dos elementos da amostra.

Verificamos através do **quadro 8** que todas as questões obtiveram uma percentagem de 100%, para a resposta "Sim", 0% para a resposta "Não" e 0% para a resposta "Em parte", com excepção da questão 10, onde a resposta "Sim" obteve a percentagem de 0%, a resposta "Não", 0% e a resposta "Em Parte" 100%.

		Sim		Não		Às vezes		Total
Questões	**Opinião das Assistentes Operacionais**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	
1	Esta satisfeita com o seu trabalho?	**2**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**2**
2	Na sua opinião é importante que a Coordenadora de Escola exerça uma liderança democrática?	**2**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**2**
3	Acha que a coordenadora da escola onde trabalha favorece a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?	**2**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**2**
4	Acha que o facto de valorizarem o seu trabalho influência a sua participação/envolvimento?	**2**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**2**
5	Na sua opinião, o facto de a Coordenadora da Escola se preocupar com a valorização de todas as pessoas, influência o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE?	**2**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**2**
6	Acha que na sua escola existe a preocupação com a satisfação das pessoas que nela trabalham?	**2**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**2**
7	A satisfação dos vários intervenientes da Comunidade Educativa tem influência no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE?	**2**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**2**
8	Para si é importante a comunicação escola/família?	**2**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**2**
9	Na sua opinião, a forma como se concretiza a comunicação escola/família influencia a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?	**2**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**2**
10	Acha que o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE depende da forma como o professor comunica com os pais dessas crianças?	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**2**	**100%**	**2**

Quadro 8 – Inquérito às Assistentes Operacionais

Ao formar as categorias, verificamos que na categoria "Liderança" a questão 2 (**Gráfico 17**) atinge uma percentagem de 100% na resposta "Sim". Na categoria "Influência da liderança na participação", as questões 3 e 4 (**Gráficos 18 e 19**), traduzem uma percentagem de 100% na resposta "Sim" e 0% nas respostas "Não" e "Em Parte". No que se refere à categoria "Influência da liderança no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE", observamos que a questão 5 traduz uma percentagem de 100% para a resposta "Sim".

A categoria "Comunicação", obteve na questão 8 (**Gráfico 20**), uma percentagem de 100%, na resposta "Sim", uma percentagem de 0% nas respostas "Não" e "Em parte". Quanto à categoria "Influência da comunicação na participação", a questão 9 (**Gráfico 21**) obteve a mesma percentagem que a anterior. Na última categoria, "Influência da comunicação no atendimento das crianças consideradas como tendo NEE", a questão 10 (**Gráfico 22**), obteve a percentagem 0% na resposta "Sim", 0% na resposta "Não" e 100% na resposta "Em Parte".

Opinião das Assistentes Operacionais	Questões	Sim		Não		Às Vezes		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Liderança	2	2	100%	0	0%	0	0%	2
Influência da liderança na participação	3	2	100%	0	0%	0	0%	2
	4	2	100%	0	0%	0	0%	2
Influência da liderança no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE	5	2	100%	0	0%	0	0%	2
Comunicação	8	2	100%	0	0%	0	0%	2
Influência da comunicação na participação	9	2	100%	0	0%	0	0%	2
Influência da comunicação no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE	10	0	0%	0	0%	2	100%	2

Quadro 9 - Opinião das Assistentes Operacionais

Liderança

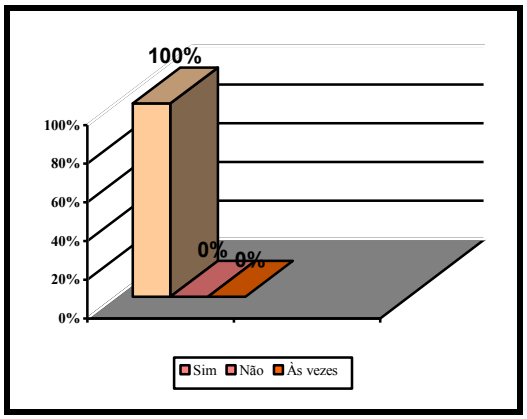


Gráfico 17 - Na sua opinião é importante que a Coordenadora de Escola exerça uma liderança democrática?

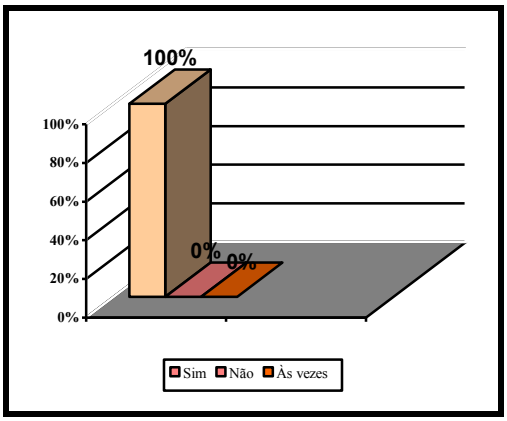


Gráfico 18 - Acha que a coordenadora da escola onde trabalha favorece a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

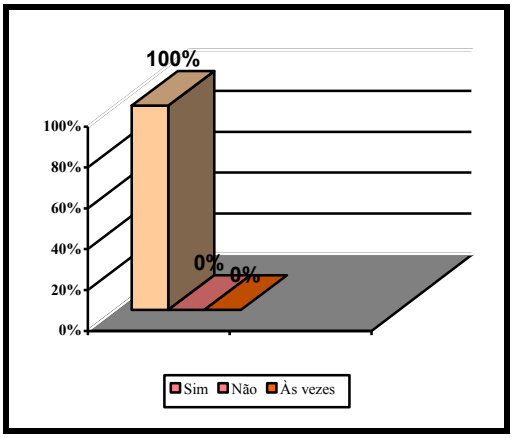


Gráfico 19 - Acha que o facto de valorizarem o seu trabalho influência a sua participação/envolvimento?

Comunicação

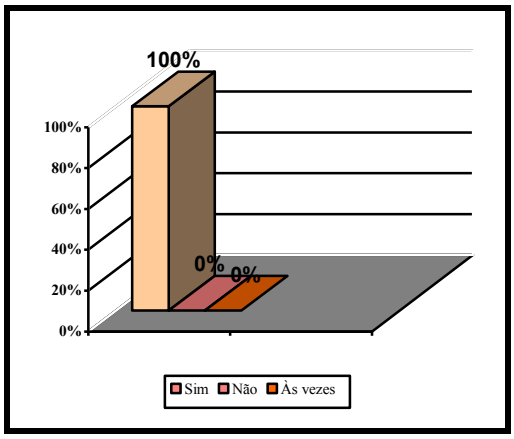


Gráfico 20 - Para si é importante a comunicação escola/família?

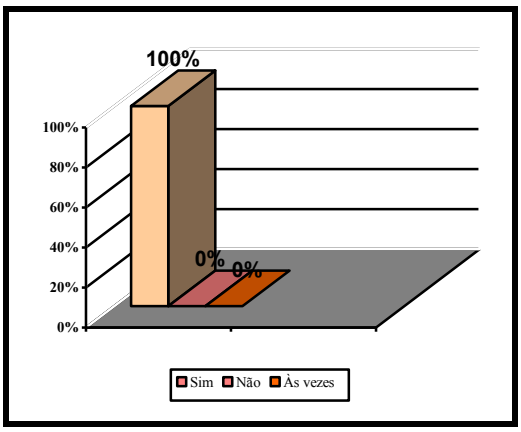


Gráfico 21 - Na sua opinião, a forma como se concretiza a comunicação escola/família influencia a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

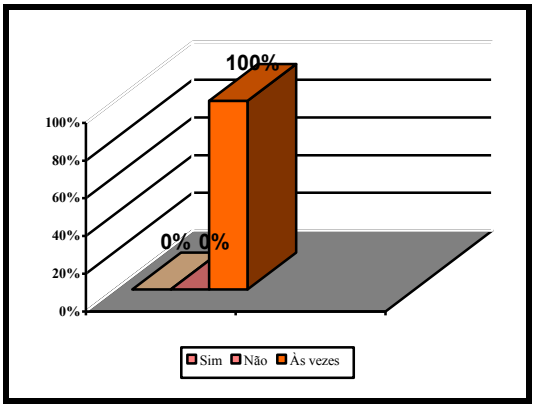


Gráfico 22 - Acha que o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE depende da forma como o professor comunica com os pais dessas crianças?

Atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE

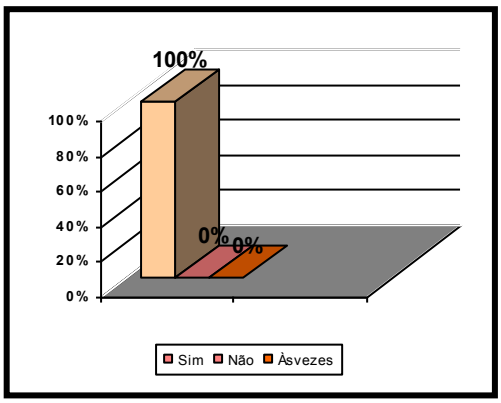


Gráfico 23 - Na sua opinião, o facto de a Coordenadora da Escola se preocupar com a valorização de todas as pessoas, influência o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE?

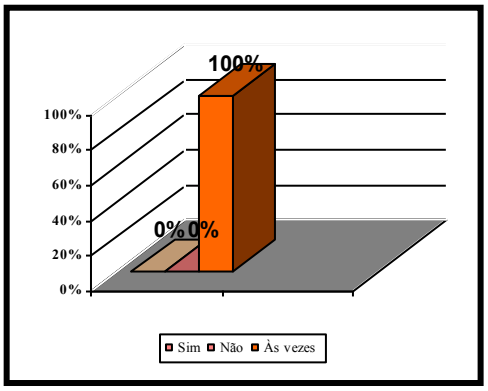


Gráfico 24 - Acha que o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE depende da forma como o professor comunica com os pais dessas crianças?

d) Os Pais/EE

Responderam ao inquérito 100 pais/EE inquiridos, o que corresponde a 100% da amostra.

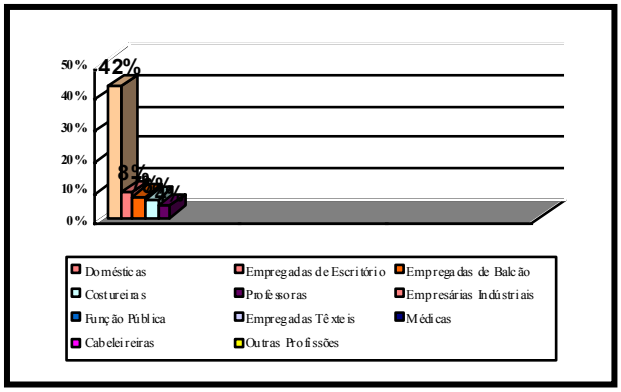


Gráfico 25 – Profissão dos Pais

Da leitura que se faz deste gráfico, destes 100 Encarregados de Educação, 11 são pais e 89 são mães. Destas, 42 são domésticas, 8 empregadas de escritório, 7

empregadas de balcão, 6 costureiras, 4 professoras, 4 empresárias industriais, 4 da função pública, 3 empregadas têxteis, 2 médicas, 3 cabeleireiras e 6 outras profissões.

Os pais/Encarregados de Educação, 4 trabalham na construção civil, 2 são mecânicos, 2 trabalham na função pública e 3 têm outras profissões.

	25 a 30 Anos	31 a 35 Anos	36 a 40 Anos	41 a 45 Anos	46 a 50 Anos	51 a 55 Anos	Total
Mães	19	34	20	14	0	2	89
Pais	0	0	5	3	2	1	11
Total	19	34	25	17	2	3	100

Quadro 10 – Distribuição das idades dos Pais/EE, por escalões etários

Grau de Escolaridade	Mãe	Pai	Total
4ª Classe	40	2	42
6ª Classe	28	4	32
9º Ano	14	4	18
12º Ano	5	1	6
Licenciatura	2	0	2
Total	89	11	100

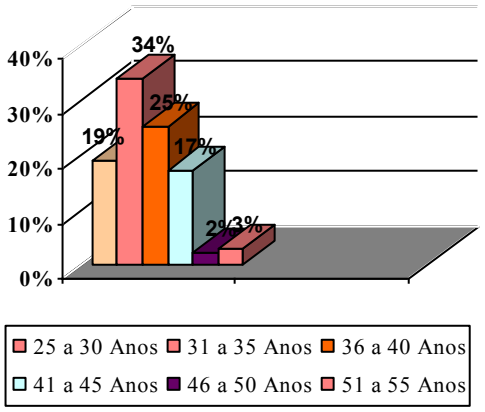


Gráfico 26 - Distribuição das idades dos Pais/EE, por escalões etários

Com idades compreendidas entre os 25 e os 56 anos as mães representam 89% dos Encarregados de Educação e os pais 11%.

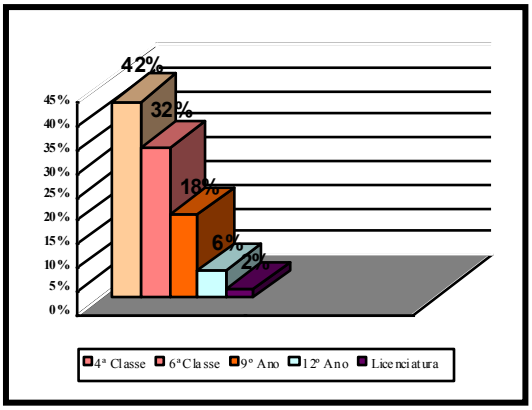


Gráfico 27 – Habilitações Académicas

Ao nível das habilitações académicas dos pais/EE e pela leitura do gráfico 27, a grande parte (42%) dos EE possui apenas a 4ª Classe, 32% tem ao 6% Classe, 18% o 9º ano, 6% o 12º Ano e 2% têm licenciatura.

		Sim		Não		Em Parte		Total
Questões	**Opinião dos Pais**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	
5	Na sua opinião, quando se dirige à escola sente que é bem atendido(a)?	**92**	**92%**	**0**	**0%**	**8**	**8%**	**100**
6	Acha que a Coordenadora de Escola, da escola que o seu filho frequenta valoriza o seu empenho e a sua participação nas reuniões?	**93**	**93%**	**0**	**0%**	**7**	**7%**	**100**
7	O valor que a Coordenadora de Escola atribui ao seu empenho influência a sua participação/envolvimento?	**72**	**72%**	**10**	**11%**	**17**	**17%**	**100**
8	O valor que a Coordenadora de escola atribui ao seu empenho influência a participação/envolvimento da restante comunidade educativa?	**80**	**80%**	**8**	**9%**	**17**	**11%**	**100**
9	Acha que o atendimento das crianças com dificuldades em aprender, depende da forma como a Escola valoriza o seu trabalho?	**74**	**74%**	**8**	**9%**	**17**	**17%**	**100**
10	O atendimento das crianças com dificuldades em aprender é influenciado pelo grau de satisfação das pessoas que o rodeiam na escola?	**66**	**66%**	**14**	**16%**	**18**	**18%**	**100**
11	Na sua opinião, o atendimento das crianças com dificuldades em aprender depende da forma como os pais/encarregados de educação comunicam com a escola?	**59**	**59%**	**13**	**15%**	**26**	**26%**	**100**

Quadro 11- Parecer dos Pais/EE

Pelo que é possível observar através do quadro, as questões 9 e 10, (relativas ao atendimento das crianças com NEE), situam-se entre os 59% e 66% na resposta "Sim", porém, também parece serem estas questões que têm maiores percentagens na resposta "Em Parte", o que pode levar-nos a concluir que os Pais/EE se mostraram indecisos nesta matéria.

Através das categorias verificamos que na categoria "Liderança" a questão 6 (**Gráfico 28)** atinge uma percentagem de 93% na resposta "Sim", 0% na resposta "Não" e 7% na resposta "Em Parte". Na categoria "Influência da liderança na participação", as questões 7 e 8 **(Gráficos 29 e 30)** traduzem uma percentagem de 72% e 80% respectivamente, para a resposta "Sim", 11% e 9% para a resposta "Não" e 17% e 11% para a resposta "Em Parte". No que se refere à "Influência da liderança no atendimento das crianças com NEE", observamos que a questão 9 **(Gráfico 31)**, traduz uma percentagem de 74% para a resposta "Sim", 9% para a resposta "Não" e 17% para a resposta "Em Parte".

Opinião dos Pais	Questões	Sim		Não		Em Parte		Total
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
Liderança	6	93	93%	0	0%	6	7%	100
Influência da liderança na participação	7	72	72%	11	11%	17	17%	100
	8	80	80%	9	9%	11	11%	100
Influência da liderança no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE	9	74	74%	9	9%	17	17%	100
Influência no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE	10	66	66%	16	16%	18	18%	100
Influência da comunicação no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE	11	59	59%	15	15%	26	26%	100

Quadro 12 – Opinião dos Pais/EE

Liderança

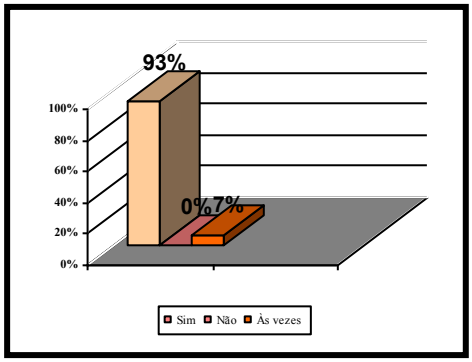


Gráfico 28- Acha que a Coordenadora de Escola, da escola que o seu filho frequenta valoriza o seu empenho e a sua participação nas reuniões?

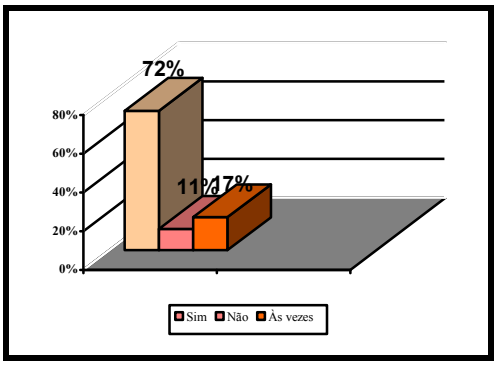


Gráfico 29- O valor que a Coordenadora de Escola atribui ao seu empenho influência a sua participação/envolvimento?

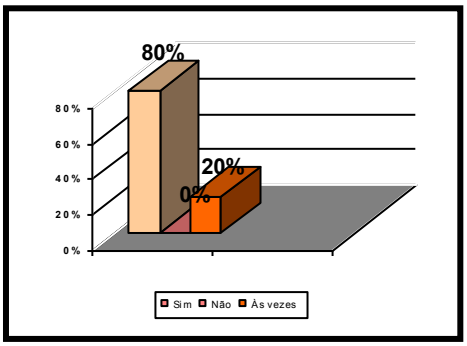


Gráfico 30- O valor que a Coordenadora de escola atribui ao seu empenho influência a participação/envolvimento da restante comunidade educativa?

Atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE

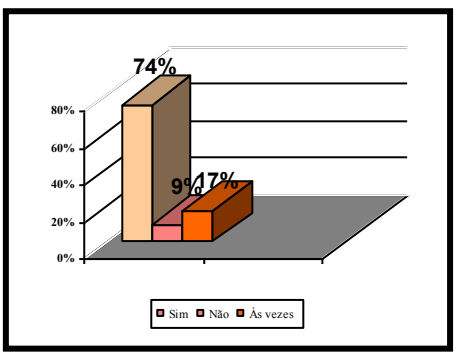


Gráfico 31 - Acha que o atendimento das crianças com dificuldades em aprender, depende da forma como a Escola valoriza o seu trabalho?

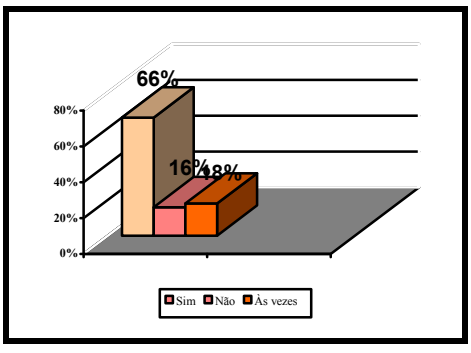


Gráfico 32 - O atendimento das crianças com dificuldades em aprender é influenciado pelo grau de satisfação das pessoas que o rodeiam na escola?

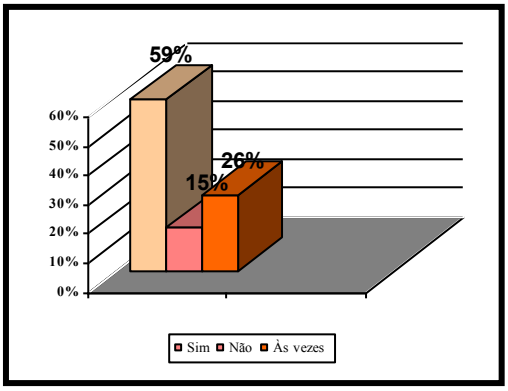


Gráfico 33 - Na sua opinião, o atendimento das crianças com dificuldades em aprender depende da forma como os pais/encarregados de educação comunicam com a escola?

Comunicação

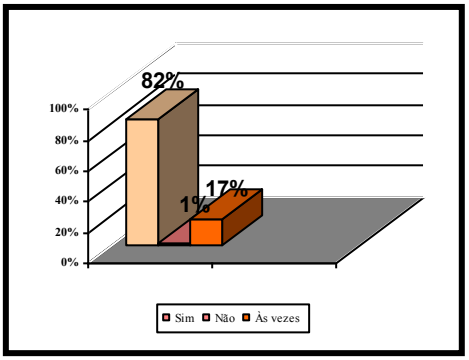


Gráfico 34 – Na sua opinião a informação que recebe da escola é suficiente para perceber o que ela espera de si?

e) Representante da Autarquia

		Sim		Não		Em Parte		Total
Questões	**Opinião do Representante da Autarquia**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	
1	Acha que existe uma boa relação entre a escola e a autarquia?	**1**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**
2	Nas situações em que esteve presente em actividades desenvolvidas pela escola, o ambiente é propício à participação/envolvimento da Comunidade Educativa?	**1**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**

3	Acha que o ambiente da escola influência a sua participação?	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**	**100%**	**1**
4	Na sua opinião, o ambiente da escola influencia a participação/envolvimento dos restantes elementos da Comunidade Educativa?	**1**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**
5	Considera que o seu empenho é valorizado pela escola?	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**	**100%**	**1**
6	A sua participação é influenciada pela forma de actuação da Coordenadora da Escola?	**0**	**0%**	**1**	**100%**	**0**	**0%**	**1**
7	Na sua opinião, o tipo de liderança praticada na escola influência a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?	**1**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**
8	A comunicação escola/autarquia é favorável à sua participação, enquanto elemento da mesma?	**1**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**
9	Acha que a forma como se efectua a comunicação escola/autarquia tem influência na participação/envolvimento da Comunidade Educativa?	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**	**100%**	**1**

Quadro 13 – Parecer do representante da autarquia.

Pela observação deste quadro, verificamos que em apenas umas das questões a questão 6, se regista a percentagem de 100% na resposta "Não"; em três das questões, 5, 3 e 9 regista-se uma percentagem de 100% na resposta "Em Parte" e nas restantes a percentagem 100% vai para a resposta "Sim".

Opinião da Autarquia	**Questões**	**Sim**		**Não**		**Em Parte**		**Total**
		Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	
Opinião sobre liderança	**5**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**	**100%**	**1**
Influência da liderança na participação	**6**	**0**	**0%**	**1**	**100%**	**0**	**0%**	**1**
Comunicação	**1**	**1**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**
Influência da comunicação na participação	**8**	**1**	**100%**	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**
	9	**0**	**0%**	**0**	**0%**	**1**	**100%**	**1**

Quadro 14 – Opinião do Representante da Autarquia

Através deste quadro verificamos que na categoria "Liderança" a questão 5 (**Gráfico 35)** atinge uma percentagem de 100% na resposta "Em Parte". Na categoria "Influência da liderança na participação", as questões 6 **(Gráfico 36)** e 7 **Gráfico 37)**, traduzem uma percentagem de 0% e 100% na resposta "Sim"; 100% e 0% respectivamente para a resposta "Não" e 0% na resposta "Em Parte".

Na categoria "Comunicação", obteve na questão 1 **(Gráfico 38)**, uma percentagem de 100%, na resposta "Sim", e uma percentagem de 0% para as respostas "Não" e "Talvez". Quanto à categoria "Influência da comunicação na participação", as questões 8 (**Gráfico 39)** e 9 **(Gráfico 40)** obtiveram as percentagens de 100% e 0% na resposta "Sim", 0% na resposta "Não" e 0% e 100% na resposta "Em Parte".

Liderança

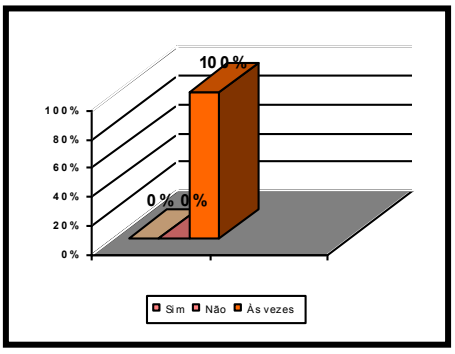


Gráfico 35 – Considera que o seu empenho é valorizado pela escola?

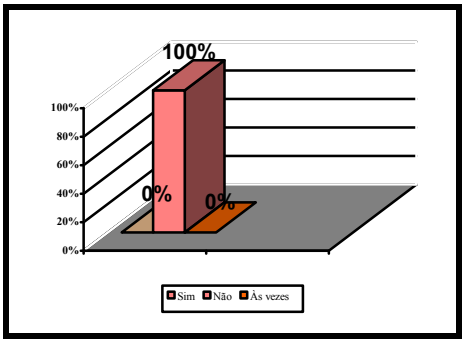


Gráfico 36 – A sua participação é influencia A sua participação é influenciada pela forma de actuação da Coordenadora da Escola?

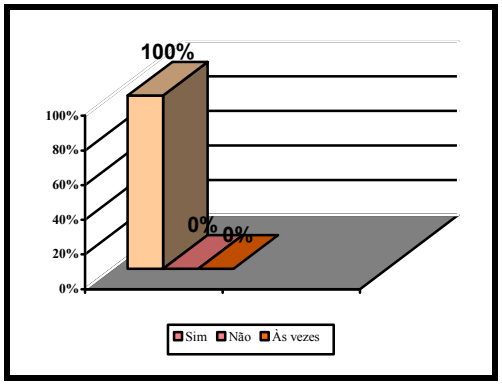


Gráfico 37 – Na sua opinião, o tipo de liderança praticada na escola influência a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

Comunicação

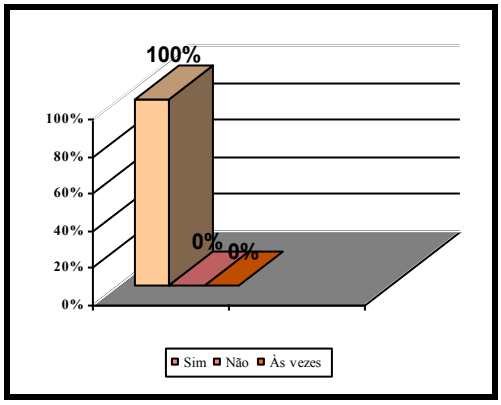


Gráfico 38 – Acha que existe uma boa relação entre a escola e a autarquia?

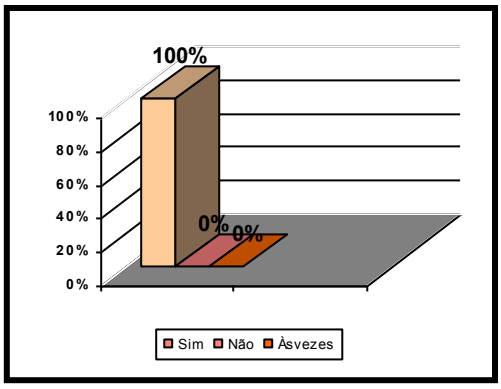


Gráfico 39 – A comunicação escola/autarquia é favorável à sua participação, enquanto elemento da mesma?

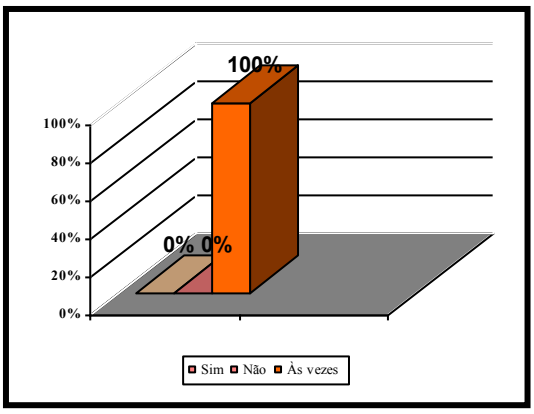


Gráfico 40 – Acha que a forma como se efectua a comunicação escola/autarquia tem influência na participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

2 – Análise e Discussão dos Dados

Prosseguimos fazendo a análise dos aspectos mais relevantes, percepcionados na análise dos dados, para dar resposta aos objectivos traçados para este estudo, testando as nossas hipóteses.

Assim com vista à verificação dos objectivos a que nos propusemos, e no sentido de poder confirmar ou refutar a nossa 1ª hipótese, analisamos o Projecto Educativo. Tendo em conta o que queremos confirmar é se as definições constantes no Projecto Educativo de Escola, se relacionam com a participação/envolvimento da Comunidade Educativa, analisamos o Projecto Educativo e pudemos recolher expressões de apoio à hipótese colocada. Assim o Projecto Educativo de Escola refere. "Com vista à união de toda a comunidade e responsabilizando as autarquias, assembleia e encarregados de educação, são intenções do mesmo, estabelecer formas de intercâmbio entre a escola e a comunidade, envolver as Juntas de Freguesia". Refere ainda que: "As relações interpessoais são um elo vital na comunidade e um factor educativo e formativo por excelência", "O relacionamento entre os membros da comunidade escolar está sempre na perspectiva de comunicação mútua de modo inequívoco e compreensível".

Toda a recolha deste documento nos conduz para a confirmação da nossa hipótese, porém não podemos deixar de reflectir sobre a forma como se processa a participação. Efectivamente a participação relaciona-se com as modificações constantes no Projecto Educativo de Escola, o que os dados nos mostram é que esta participação se efectua a um nível que fica aquém das expectativas, face a esta análise somos levados a concluir que os pais ao serem chamados a participar, o fazem, mas numa perspectiva de envolvimento e de ajuda financeira embora, não aufiram do poder de decisão que lhes é conferido. É certo que é dada a possibilidade de apresentar sugestões, são pedidos pareceres e nem sempre são apresentadas propostas, que possam interferir com as decisões da escola, porém são os pais/encarregados de educação que não fazendo uso desta capacidade a desperdiçam. Isto remete-nos para outro campo. O nível de escolaridade dos pais/encarregados de educação é na grande maioria baixo, logo e talvez o desconhecimento da legislação e a capacidade de intervenção fica diminuído e a participação não é conseguida na sua plenitude. Por outro lado, não ficou avaliado se os pais/encarregados de educação têm acesso à informação que lhes proporcione aceder a uma participação plena.

Passamos agora à discussão de dados dos inquéritos, no sentido de verificar a segunda hipótese, na qual equacionamos **a relação existente entre a organização de escola e a participação/envolvimento da Comunidade Educativa.**

A análise das respostas dos questionários conduzem-nos para a confirmação, no entanto, faz parte da nossa intenção analisar cada resultado, fazendo o cruzamento dos dados dos questionários aos diferentes intervenientes.

Assim, iniciamos caracterizando os sujeitos da amostra, destacando-se as idades dos professores, as profissões dos pais/encarregados de educação, as idades dos pais e as suas habilitações.

Quanto às idades dos professores verificamos que se situam entre os 28 e os 47 anos e são todas do sexo feminino. Isto leva a interrogarmo-nos, se este facto não terá influência na forma como encaram os aspectos da organização da escola, e sobre a própria actuação da Coordenadora da escola. Parece que estes dados vão ao encontro do que nos dizem (Correia, 1998; Ainscow, 1999 & Mitler, 2000), quando abordam o factor da formação de professores numa perspectiva de mudança da escola.

Quanto às profissões dos pais, a grande maioria, trabalha na construção civil, seguindo-se o comércio e serviços, porém os Encarregados de Educação, que são mães, são na grande maioria domésticas e uma pequena fatia são licenciadas ou também trabalham no comércio e serviços.

Quanto às idades dos pais/encarregados de educação, estas situam-se entre os 25 e os 55 anos, sendo o escalão dos 31 aos 35 o mais significativo. Quanto às habilitações literárias, na grande maioria possuem apenas a 4ª classe.

Passando ao confronto dos dados fornecidos, provenientes dos inquéritos aos vários elementos, sobre o que pensam da liderança da escola, podemos ver que os alunos referem que a coordenadora da Escola gosta do que eles fazem no sentido da sua participação e fica bem evidente que a escola convida os pais a participarem nas festas. Os professores, dizem, que o seu empenhamento no trabalho em equipa é valorizado, e que o estilo de liderança praticada é favorável à participação dos membros e por sua vez influencia a participação da Comunidade Educativa. As Assistentes Operacionais acham que é importante que a Coordenadora exerça uma liderança democrática e que o tipo de liderança praticada influencie positivamente a participação destas e a da Comunidade Educativa. Os pais/encarregados de educação entendem que a Coordenadora da Escola valoriza o seu empenho e a sua participação e que o valor atribuído ao empenho

influencia a participação destes, de cada um, e da restante Comunidade Educativa. De modo geral todos os intervenientes são unânimes em considerar que a liderança influencia a sua participação e da restante Comunidade Educativa com a excepção da autarquia, que acha que o seu empenho e participação só em parte é que são influenciados pela forma de actuação da Coordenadora da escola, o que também é compreensível que assim seja, uma vez que a participação/contribuição deveria ser isenta, face à actuação da Coordenadora da escola, uma vez que a participação da Autarquia é um dever.

Prosseguindo na avaliação de mais um objectivo do nosso trabalho, intentamos agora a outro aspecto em análise, para avaliar a **influência da comunicação na participação da Comunidade educativa.**

Os alunos inquiridos dizem ser habitual os pais serem avisados para estarem presentes nas reuniões da escola, que é costume levarem recados da escola para avisar os pais das reuniões ou festas e que os pais participam mais nas actividades, quando são convidados.

Os professores acham que é importante a comunicação escola-família, entendem que a forma como a escola passa a informação é suficiente para que os pais percebam o que se espera deles e que a forma como se efectua a comunicação influencia positivamente a participação da Comunidade Educativa.

As Assistentes Operacionais também entendem que é importante a comunicação escola-família, que a forma como a escola passa a informação aos vários elementos da comunidade é suficiente para que cada um perceba a sua função. Acham ainda que a forma como se concretiza a comunicação escola-família influencia a participação/envolvimento da Comunidade Educativa, positivamente.

Os pais são de opinião, que a informação que recebem da escola é suficiente para perceberem o que a escola espera deles, que a forma como a escola lhe transmite a informação influencia a participação de cada um deles e também a da Comunidade Educativa em geral.

A autarquia refere existir uma boa relação com a escola, e a comunicação escola-autarquia é favorável à sua participação e que a forma como se processa, influencia positivamente a participação da Comunidade Educativa.

De acordo com estas opiniões, os resultados dos inquéritos vão de encontro ao nosso objectivo que consiste em avaliar a relação existente entre a comunicação e a

participação/envolvimento da Comunidade educativa. A nossa segunda hipótese fica assim confirmada.

Relativamente à terceira hipótese, sobre **a influência da participação no atendimento das crianças com NEE,** analisamos as respostas dos inquéritos.

Os alunos dizem que os alunos com Necessidades Educativas Especiais se sentem mais felizes se os pais, os professores e as assistentes operacionais mantiverem boas relações entre eles. Os professores, as assistentes operacionais e os pais são unânimes em considerar, que a liderança, a comunicação e a forma como estes participam, influenciam o atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Parece assim que depois de analisados os inquéritos vemos assim confirmada a nossa terceira hipótese.

CONCLUSÃO

O nosso estudo reflecte o que se passa ao nível da participação em uma dada escola e o que pensam os vários intervenientes dessa Comunidade Educativa (alunos, professores, auxiliares da acção educativa, pais/encarregados de educação e autarquia) sobre a participação/envolvimento na Escola, que se pretende Inclusiva, e em particular sobre a sua influência, no atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A análise e discussão dos resultados, aponta para conclusões que apesar das limitações deste estudo, não deixam de ser relevantes, tendo em conta que se trata da vida de uma organização. Embora não possamos considerar os resultados obtidos extensivos a outras instituições, visto ser um estudo de caso e a amostra não ser representativa, não podemos deixar de fazer uma análise do que se passa no âmbito da participação e da influência dos vários factores da organização da mesma, com vista a reflectir sobre os mesmos aspectos noutras instituições.

Muitas das instituições escolares, tendo que sujeitar-se a uma certa burocratização e aceitação de regras impostas pelo Sistema Educativo, nem sempre se apropriam das potencialidades do Projecto Educativo da Escola e acabam por cair na rotina, deixando deste modo de usufruir da autonomia conquistada.

Este trabalho foi desenvolvido em torno de determinados objectivos com o propósito de ver confirmadas as hipóteses.

O nosso principal objectivo foi analisar a forma como se processa a participação/envolvimento da Comunidade Educativa na Escola Inclusiva, bem como os factores que a influenciam, pretendíamos averiguar como as definições constantes no Projecto Educativo, percepcionar a influência da organização da escola na participação/envolvimento e como essa mesma participação interfere no atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Quanto às hipóteses, construções nossas alicerçadas em reflexões teóricas sobre o fenómeno em estudo, verificamos o seguinte:

A 1ª hipótese: A participação/envolvimento da Comunidade Educativa na vida escolar, relaciona-se com as definições constantes no Projecto Educativo de Escola, ficou confirmada, uma vez que os resultados da análise do Plano Anual de Actividades, evidenciam que a participação/envolvimento ao surgir contemplada no Projecto Educativo de Escola, conduz a uma maior e mais afectiva participação/envolvimento da Comunidade Educativa.

Poderão, em estudos subsequentes ser tomados os aspectos que ficam em aberto:

- Avaliar se o nível de participação interfere com as decisões tomadas pelos órgãos de decisão da escola e se a Comunidade Educativa faz uso das suas potencialidades da legislação em vigor, no que reverencia aos direitos e deveres dos pais/encarregados de educação na participação. A 2ª hipótese - A Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa relaciona-se com a organização da escola, ficou confirmada, já que os resultados são conclusivos, quer no que toca à influência da liderança, quer na influência da comunicação, na participação de todos os intervenientes da Comunidade Educativa. A 3ª hipótese - A Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa influência o atendimento das crianças com NEE, ficou também confirmada, já que assistimos a uma convergência de opiniões e ou pareceres dos vários intervenientes da Comunidade Educativa neste sentido.

Através deste estudo, foi possível verificar que a abertura à comunidade, conferida pelo Projecto Educativo de Escola e pela apropriação das linhas de orientação do mesmo, incentivou os vários elementos da Comunidade educativa para a vivência de uma realidade muito própria, desencadeada pela participação. Este tipo de conduta da Comunidade Educativa conduziu a um equilíbrio nas relações que coexistem, inseridas num processo de liderança eficaz, capaz de criar um clima de escola propiciador da satisfação das pessoas que nela trabalham.

Nesta sequência e tendo presente a temática da participação somos induzidos a sugerir que:

- Se proporcionem momentos de formação e informação e se estabeleça uma comunicação eficaz, no sentido de ser dada a possibilidade a todos os interessados de conhecerem os seus direitos e deveres, fomentando a participação e tomando a escola mais inclusiva.

- Se altere o procedimento de modo que na fase de elaboração do Projecto Educativo de Escola, se proporcione aos diferentes actores da vida escolar, a

possibilidade de serem informados, sobre as reais possibilidades de participação plena, para que a fase de construção do Projecto Educativo de Escola, constitua logo de início um momento de participação e nunca de exclusão.

- Se atribua maior e mais valor à autonomia conquistada, para que cada escola possa fazer uso das potencialidades da mesma.

- Se valorizem as diferentes formas de participação da Comunidade Educativa, para que através da valorização das pequenas atitudes, se consigam as grandes acções.

- Se faculte formação aos professores, na área da gestão, bem como no campo da Educação Especial, para que no momento de assumirem a coordenação de diferentes aspectos da organização da escola (a liderança e a comunicação) e o atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais, cuja influência assume especial relevo no funcionamento e no sucesso de uma instituição.

- Se valorizem as diferentes áreas de atendimento das crianças com Necessidades Educativas Especiais, incentivando a mudança de atitudes na Comunidade Educativa, alertando para o facto, de que, com o contributo de todos, o caminho para alcançar a inclusão de todas as crianças, fica encurtado e facilitado.

BIBLIOGRAFIA

Alves, José Matias, (1998). *Organização, Gestão e Projecto Educativo das Escolas* (4ª edição) Porto: Edições. ASA

Ainscow, M.; Porter, G. & Wang, M. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa. Edição Instituto de Inovação Educacional.

Antão, Jorge Augusto (1993). *Comunicação na Sala de Aula***.** **(**1ª edição) Lisboa: Edições ASA.

Araújo, Antão (2002). *Liderança – Reflexões sobre uma experiência Profissional*, Porto: Ed. Teamwork.

Bautista, Rafael (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. (1ª edição) Lisboa: Edições Dinalivro.

Barroso, João (1995). *Para um desenvolvimento de uma cultura de participação na escola.* Cadernos de organização e gestão escolar. Edição: IIE.

Benavente, Ana (1990). *Escola, Professores e processos de Mudança*. Lisboa: Edições Livros Horizonte.

Bogdan, Robert C & Biklen, Sari K. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora: Porto

Brito, Carlos (1991). *Gestão Escolar Participada – Na Escola Todos Somos Gestores*. (1.ª edição) Lisboa: Ed. Texto Editora.

Cadima, Ana (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico – Alguns itinerários*. (1ª edição) Lisboa: Edição Instituto de Inovação Educacional.

Carvalho, Angelina & Diogo, Fernando (2001). *Projecto educativo*. **(**4ª edição) Porto Editora: Edições Afrontamento.

Carvalho, Olívia A. & Peixoto, Luís M. (2000). *A Escola Inclusiva – da Utopia à Realidade*. Braga: Edições APPACDM de Braga.

Correia, Luís Miranda & Serrano, Ana Maria (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das Práticas Centradas na Criança às Práticas centradas na Família*. Porto Editora: Porto.

Costa, Jorge Adelino (1992). *Gestão Escolar – Participação, Autonomia, Projecto educativo de Escola.* (3.ªedição.) Lisboa: Texto Editora.

Costa, Jorge Adelino, Mendes, António Neto & Ventura, Alexandre (2000). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Actas do 1º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro. Edição Universidade de Aveiro.

Cruz, Vítor (2001). *Dificuldades de Aprendizagem – Fundamentos*. Porto Editora: Porto.

Davies, Don, Marques, Ramiro & Silva, Pedro (1997). *Os Professores e as Famílias – A Colaboração possível*. Lisboa. Edição Livros Horizonte.

Dias, Joaquim Colôa (1999). *A Problemática da Relação/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Ed. Secretário Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

Diez, Juan José (1994). *Família – Escola uma relação vital*. Porto. Ed. Porto Editora (p.88 – 119).

Fonseca, António José Duarte (1998). A *Tomada de Decisões na Escola – A área-escola em acção*. (1.ª ed.) Lisboa. Ed. Texto Editora, Lda.

Fonseca, Vitor (1999). *Uma introdução às Dificuldades de Aprendizagem*. (2ª. edição) Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, Vítor (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem.* (2.ª edição) Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, Vítor (1999). *Aprender A Aprender – A educabilidade cognitiva*. (2.ª edição). Lisboa: Ed. Editorial Notícias.

Formosinho, João, Ferreira, Fernando Ilídio & Machado, Joaquim (2000). *Políticas educativas e autonomia das Escolas* (1.º edição) Porto. Edições ASA

Ghilardi, Franco & Spallarossa, Carlos (1989). *Guia Para A Organização da Escola.* (1.ª edição) Edições ASA

Leite, António Augusto Gomes (2000). *Interpessoalidade Educacional na Eficiência da Aprendizagem*. Aveiro.

Leite, Carlinda (2002). *A figura do "amigo crítico" no acessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes*. In *O particular e o global no virar do milénio: cruzar saberes na educação*. Actas do 5.º congresso da sociedade portuguesa de ciências da Educação. Edições Colibri.

Mattos, Edna Antónia (2004). *Deficiente Mental: Integração/Inclusão/Exclusão.*

Matos, Margarida Gaspar (1998). *A Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. (1.º edição) Lisboa. Edições IAG – Artes Gráficas.

Nóvoa, António (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. (1.ªedição) Lisboa. Edições Instituto de Inovação Educacional.

Rief, Sandra & Heimburge, Júlia A., (2000). *Como Ensinar Todos os Alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, David (org.) (2001). *Educação e Diferença – valores e práticas para uma educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Sanches, Isabel Rodrigues (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos do Professor*. Porto: Porto Editora.

São Pedro, et. al. (2000). *Relatório – Uma Visão Prospectiva da Relação Escola/Família/comunidade.* (1ª edição) Lisboa. Edição: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Seco, Graça M. S. (2002). *A Satisfação do Professor – Teorias, modelos e evidências*. (1ª edição) Porto. Edições ASA.

Sergiovanni, Thomas J. (2004). *O Mundo da Liderança – Desenvolver Culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. (1ª edição) Porto. Edições ASA Editores, S.A

Serra, Helena & Pereira, Maria Lurdes (1001). *"Acções de Âmbito Regional Tendentes à Implementação de um Sistema Educativo para todos e cada um"*. – Fundação Calouste Gulbenkien, IV Encontro Nacional de Educação Especial: Comunicações. Lisboa. Ed. FCG. pp. 401 – 421.

Sousa, Liliana (1998). *Crianças (Com)fundidas entre a escola e a família – Uma perspectiva sistemática para alunos com necessidades educativas especiais*. Porto: Porto Editora.

Tavares, José (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve*. Porto. Ed. Porto Editora.

Legislação Interna

Constituição da República Portuguesa (1976)

Lei nº 7/77 de 1 Fevereiro (Associações de Pais).

Lei nº 46/86 de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo).

Declarações

Declaração de Salamanca, UNESCO. Edição do IIE. Lisboa (1994).

APÊNDICES

APÊNDICE 1

INQUÉRITO A

ALUNOS

INQUÉRITO A

De acordo com a tua opinião, assinala com **X.**

1 – Sentes-te bem na tua escola?

Sim	**Não**	**Às vezes**
☐	☐	☐

2 - Os teus pais são avisados para estarem presentes nas reuniões da escola?

Sim	**Não**	**Às vezes**
☐	☐	☐

3 – Achas que os teus pais gostam da forma como são recebidos na escola?

Sim	**Não**	**Às vezes**
☐	☐	☐

4 – Sabes se a escola convida os teus pais a participarem nas festas que se realizam durante o ano?

Sim	**Não**	**Às vezes**
☐	☐	☐

5 – E tu gostas de participar nas actividades da escola?

Sim	**Não**	**Às vezes**
☐	☐	☐

6 – Os teus professores gostam que participes nas actividades?

Sim	**Não**	**Às vezes**
☐	☐	☐

7 – Achas que os professores da Escola gostam dos teus colegas que têm dificuldades em aprender?

Sim	**Não**	**Às vezes**
☐	☐	☐

8 – Achas que os teus pais/encarregados de educação participam mais nas actividades quando são convidados pela escola?

Sim	**Não**	**Às vezes**
☐	☐	☐

9 – Achas que os teus colegas com dificuldades em aprender podem sentir-se melhor na escola se os professores e pais se entenderem?

Sim	**Não**	**Às vezes**
☐	☐	☐

10 – Na tua opinião, os teus colegas com dificuldades em aprender podem sentir-se melhor na escola se as Assistentes Operacionais e os Pais se entenderem bem?

Sim	**Não**	**Às vezes**
☐	☐	☐

11 – Achas que a forma como tu e os teus colegas tratam os alunos com dificuldades pode fazer com que eles se sintam mais felizes?

Sim	**Não**	**Às vezes**
☐	☐	☐

Obrigada pela tua ajuda!

APÊNDICE 2

INQUÉRITO B

PROFESSORES

INQUÉRITO B

Este inquérito é dirigido aos Professores e tem como finalidade proceder a uma recolha de informação sobre a Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa na Escola Inclusiva.

A sua colaboração é muito importante.

Os dados recolhidos são confidenciais.

1 – Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

2 – Idade: _____ anos.

3 – Tempo de serviço com que concorreu no último concurso:

a) Tempo total de serviço na docência _____ anos

b) Tempo de serviço na escola _____ anos

4 – Habilitações profissionais

a) Magistério / Curso Normal (2 anos)

b) Magistério / Curso Normal (3 anos)

c) Escola Superior de Educação

d) Licenciatura em _____

e) Mestrado em _____

f) Outra. Qual? _____

5 – Gosta do ambiente da escola onde trabalha?

Sim ☐ **Não** ☐ **Em Parte** ☐

6 – A Coordenadora de Escola enquanto líder valoriza o seu empenhamento no trabalho em equipa?

Sim ☐ **Não** ☐ **Em Parte** ☐

7- Acha que o estilo de liderança praticada é favorável à sua participação/envolvimento?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

8 – Na sua opinião o estilo de liderança influência a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

9 – Acha que o estilo de liderança influência o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

10 – Acha que o grau de satisfação dos vários intervenientes da Comunidade educativa tem influência no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

11 – É importante a comunicação escola/família?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

12 – Na sua opinião, a forma como se concretiza a comunicação escola / família influência a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

13 – Acha que o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE depende da forma como o professor comunica com os pais dessas crianças?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

Obrigada pela colaboração.

APÊNDICE 3

INQUÉRITO C

ASSISTENTES OPERACIONAIS

INQUÉRITO C

Este inquérito tem como finalidade proceder a uma recolha de informação sobre a Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa na Escola Inclusiva. Os dados obtidos serão utilizados apenas para os fins previstos neste trabalho.

A sua colaboração é importante.

Os dados recolhidos são confidenciais.

Assinale com um X a resposta.

1 – Esta satisfeita com o seu trabalho?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

2 – Na sua opinião é importante que a Coordenadora de Escola exerça uma liderança democrática?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

3 – Acha que a coordenadora da escola onde trabalha favorece a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

4 – Acha que o facto de valorizarem o seu trabalho influência a sua participação/envolvimento?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

5 – Na sua opinião, o facto de a Coordenadora da Escola se preocupar com a valorização de todas as pessoas, influência o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

6 – Acha que na sua escola existe a preocupação com a satisfação das pessoas que nela trabalham?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

7 – A satisfação dos vários intervenientes da Comunidade Educativa tem influência no atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

8 – Para si é importante a comunicação escola/família?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

9 – Na sua opinião, a forma como se concretiza a comunicação escola/família influencia a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

10 – Acha que o atendimento das crianças, nomeadamente as consideradas como tendo NEE depende da forma como o professor comunica com os pais dessas crianças?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 4

INQUÉRITO D

PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

INQUÉRITO – D

Este inquérito é dirigido aos Pais/Encarregados de Educação e tem como finalidade proceder a uma recolha de informação sobre a Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa na Escola Inclusiva.

Os dados obtidos serão utilizados apenas para os fins previstos neste trabalho de investigação.

A sua colaboração é muito importante.

Os dados recolhidos são confidenciais.

Assinale com um X o que lhe interessar quando tiver de escolher.

1 – Profissão do Pai _____Profissão da mãe _____

2 – Idade do Encarregado de Educação _____ anos.

3 - Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

4 – Habilitações literárias:

4.ª Classe. ☐

6º Ano ☐

9º Ano. ☐

12º Ano ☐

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrados

5 – Na sua opinião, quando se dirige à escola sente que é bem atendido(a)?

Sim ☐ **Não** ☐ **Em Parte** ☐

6 – Acha que a Coordenadora de Escola, da escola que o seu filho frequenta valoriza o seu empenho e a sua participação nas reuniões?

Sim ☐ **Não** ☐ **Em Parte** ☐

7 – O valor que a Coordenadora de Escola atribui ao seu empenho influência a sua participação/envolvimento?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

8 – O valor que a Coordenadora de escola atribui ao seu empenho influência a participação/envolvimento da restante comunidade educativa?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

9 – Acha que o atendimento das crianças com dificuldades em aprender, depende da forma como a Coordenadora de Escola valoriza o seu trabalho?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

10 – O atendimento das crianças com dificuldades em aprender é influenciado pelo grau de satisfação das pessoas que o rodeiam na escola?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

11 – Na sua opinião, o atendimento das crianças com dificuldades em aprender depende da forma como os pais/encarregados de educação comunicam com a escola?

Sim	**Não**	**Em Parte**
☐	☐	☐

Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE 5

INQUÉRITO E

REPRESENTANTE DA AUTARQUIA

INQUÉRITO – E

Este inquérito tem como finalidade proceder a uma recolha de informação sobre a Participação/Envolvimento da Comunidade Educativa na Escola Inclusiva. Os dados obtidos serão utilizados apenas para os fins previstos neste trabalho de investigação.

A sua colaboração é muito importante.

Os dados recolhidos são confidenciais.

Assinale com um X o que lhe interessar quando tiver de escolher.

1 – Acha que existe uma boa relação entre a escola e a autarquia?

Sim	**Não**	**Talvez**
☐	☐	☐

2 – Nas situações em que esteve presente em actividades desenvolvidas pela escola, o ambiente é propício à participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

Sim	**Não**	**Talvez**
☐	☐	☐

3 – Acha que o ambiente da escola influência a sua participação?

Sim	**Não**	**Talvez**
☐	☐	☐

4 – Na sua opinião, o ambiente da escola influencia a participação/envolvimento dos restantes elementos da Comunidade Educativa?

Sim	**Não**	**Talvez**
☐	☐	☐

5 – Considera que o seu empenho é valorizado pela escola?

Sim	**Não**	**Talvez**
☐	☐	☐

6 – A sua participação é influenciada pela forma de actuação da Coordenadora da Escola?

Sim	**Não**	**Talvez**
☐	☐	☐

7 – Na sua opinião, o tipo de liderança praticada na escola influência a participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

Sim	**Não**	**Talvez**
☐	☐	☐

8 – A comunicação escola/autarquia é favorável à sua participação, enquanto elemento da mesma?

Sim	**Não**	**Talvez**
☐	☐	☐

9 – Acha que a forma como se efectua a comunicação escola/autarquia tem influência na participação/envolvimento da Comunidade Educativa?

Sim	**Não**	**Talvez**
☐	☐	☐

Obrigada pela sua colaboração!