ESE POLITÉCNICO DO PORTO

Ana Filipa Páscoa Chiote

Práticas Inclusivas num contexto de liderança: perceções de Diretores, Coordenadores e Professores de Agrupamentos de Escolas

MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL:
MULTIDEFICIÊNCIA E PROBLEMAS DE COGNIÇÃO

setembro 2017

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradecer à Dra. Marisa Carvalho a ajuda que me foi dada em todo este projeto. Sem a sua motivação e a sua orientação com certeza não tinha chegado à meta final.

A todos os docentes do mestrado, que durante o primeiro ano me transmitiram conhecimentos essenciais nesta minha caminhada.

Aos meus pais e irmão, que sempre me deram força para continuar e que me apoiaram sempre em todos os momentos, principalmente nos mais difíceis.

À restante família que vivenciou de perto esta caminhada e sempre me apoiou.

Às minhas colegas de mestrado, Joana, Margarida e Marina que estiveram sempre presentes.

Aos meus grandes amigos, pela motivação, paciência e por compreenderem os meus momentos de maior ausência.

À minha colega e amiga Cristiana, pelo apoio nestes dois anos, em que sempre me motivou a concluir este mestrado e "aguentou as pontas" nos meus momentos de ausência no trabalho com os "nossos menin@s".

Ao meu patrão, Sr. José, por me permitir conjugar o mestrado com o trabalho e sempre se disponibilizar a ajudar.

A todos muito obrigada!

RESUMO

Muitas pessoas acreditam que a inclusão escolar é apenas para as crianças com deficiência, mas uma escola inclusiva é para todos os alunos incluindo aqueles que têm necessidades especiais. A escola é, por excelência, o local que tem como principal objetivo o de ensinar a todos e deve estar preparada para o fazer. A educação inclusiva pressupõe que todos os alunos aprendam dentro do ambiente escolar, promovendo a aceitação do outro e compartilhando experiências. Para conseguirmos que esta premissa aconteça, é necessário que os professores estejam dispostos a aceitar a diferença e que tenham a motivação necessária para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. Para uma efetiva inclusão é necessário que as escolas tenham uma forte liderança, na qual a sua direção assuma a responsabilidade nas competências que lhe são atribuídas e na execução dos seus objetivos educativos. Com efeito, as conceções e práticas que desenvolve e promove são determinantes na garantia de uma escola inclusiva. Alguns estudos destacam o seu papel e identificam um conjunto de características do que designam por *inclusive leadership*. Este estudo inscreve-se nesta linha de investigação ao procurar analisar o papel e ação do diretor de escola na concretização da educação inclusiva. Deste modo, este estudo pretendeu conhecer as perceções de diretores, coordenadores de educação especial e outros docentes acerca das conceções e práticas das figuras de lideranças presentes em agrupamentos de escolas. Para o efeito, recorreu-se a uma entrevista semiestruturada dirigida aos diretores, coordenadores da educação especial e outros docentes. Durante este estudo encontramos 7 grandes temas, divididos em várias subcategorias, sendo eles escola inclusiva; líder inclusivo; cultura de escola; participação; trabalho colaborativo; desenvolvimento profissional e práticas inclusivas. Em conclusão, consideramos que as lideranças escolares parecem estar orientadas por princípios da liderança inclusiva, ainda que reconheçam dificuldades na operacionalização de práticas inclusivas.

Palavras-chave: escola inclusiva, práticas inclusivas, liderança

ABSTRACT

Many people believe that school inclusion is only for children with disabilities, but an inclusive school is for all students including those with special needs. The school is, par excellence, the place whose main objective is to teach everyone and should be prepared to do it. Inclusive education assumes that all students learn within the school environment, promoting acceptance of each other and sharing experiences. To make this premise happen, it is necessary for teachers to be willing to accept the difference and have the motivation to work with students with special educational needs. For the effective inclusion, it is necessary for schools to have a strong leadership, in which their leadership assumes responsibility in the competences assigned to them and in the execution of their educational objectives. In fact, the concepts and practices it develops and promotes are decisive in ensuring an inclusive school. Some studies stand out their role and identify a set of characteristics of what they call inclusive leadership. This study is part of this line of research when looking to analyse the role and action of the director in the implementation of inclusive education. Thus, this study meant to know the perceptions of principals, coordinators of special education and other teachers about the concepts and practices of leadership figures present in grouping of schools. For this purpose, a semi-structured interview was directed to the directors, coordinators of special education and other teachers. During this study we found 7 major themes, divided into several subcategories, being them inclusive school; inclusive leader; school culture; participation; collaborative work; professional development and inclusive practices. In conclusion, we consider that school leaders seem to be guided by principles of inclusive leadership, even though they recognize difficulties in the operationalization of inclusive practices.

Key words: inclusive school, inclusive practices, leadership

ÍNDICE

Agradecimentos i

Resumo ii

Abstract iii

Índice iv

Índice de Siglas v

INTRODUÇÃO 1

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO 3

1.1. Da Inclusão à Educação Inclusiva 3

1.2. O Papel dos Professores na Escola Inclusiva 10

1.3. O Papel das Lideranças na Escola Inclusiva 13

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO 21

2. Metodologia 22

2.1 Participantes 22

2.2 Instrumentos 22

2.3. Procedimentos 23

3. Análise de Resultados 26

4. Discussão de Resultados 43

CONCLUSÃO 46

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 48

ANEXOS 52

Índice de Siglas

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

NEE – Necessidades Educativas Especiais

UAM – Unidade de Apoio à Multideficiência

PEI – Programa Educativo Individual

CEI – Currículo Específico Individual

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, em pleno século XXI, é ainda um desafio para os sistemas educativos. Proclama-se a educação inclusiva, que tem como objetivo modificar as escolas de modo a que se consiga trabalhar com todos os alunos, independentemente das suas características e, também, responder às suas necessidades (Ainscow, 1995; IGEC, 2016). A educação inclusiva pressupõe, assim, que todos os alunos aprendam dentro do ambiente escolar, promovendo a aceitação do outro e compartilhando experiências (Dias, 2013).

Retomando uma perspetiva histórica da evolução da inclusão, documentos como o Warnock Report e a Declaração de Salamanca foram decisivos na criação do conceito de necessidades educativas especiais e na especificação do seu âmbito de ação. Em Portugal, o decreto-lei 319/91 de 23 de agosto foi um marco no início da construção de escolas inclusivas, tendo o decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro sido uma das grandes alterações feitas na área da educação especial. Contudo, a retórica não é suficiente para se ter escolas inclusivas. É necessário que os seus líderes tenham práticas inclusivas que promovam o crescimento e o desenvolvimento de todos os alunos no seu seio. As lideranças têm, pois, um papel determinante na garantia da educação inclusiva (Dorczak, 2011; Precey, 2011). O Diretor de escola assume, hoje em dia, uma posição central de forte influência sobre todos os setores e pessoas de uma escola. Esta figura influencia a qualidade do ambiente e clima escolar, todas as relações com outras instituições e comunidades locais, o desempenho de toda a comunidade escolar e a qualidade do processo ensino-aprendizagem (Godinho, 2013).

Diversos autores destacam o papel das lideranças no processo de inclusão e identificam um conjunto de características do que designam por *inclusive leadership* (e.g. Avery, 2004; Dorczak, 2011; Precey, 2011). Este estudo inscreve-se nesta linha de investigação ao procurar analisar o papel e ação do diretor de escola na concretização da educação inclusiva. Pretendemos perceber que conceções existem sobre o líder inclusivo, que características lhes são imputadas e que práticas inclusivas desenvolvem. Dirigimos, assim, o

estudo aos diretores escolares, tentando compreender que conceções e práticas inclusivas adotam nos respetivos agrupamentos.

Com o título "*Práticas inclusivas num contexto de liderança*", este trabalho está organizado em duas partes principais relativas ao enquadramento teórico e ao estudo empírico respetivamente.

A Parte I, Enquadramento Teórico, inclui uma breve incursão entre a inclusão e a educação inclusiva, remetendo para um conjunto de condições de base à concretização de práticas inclusivas. Destacamos aqui o papel dos professores em geral e das lideranças em particular, aspetos a que nos referimos também na primeira parte deste trabalho, dando enfoque a alguns trabalhos realizados no âmbito da liderança inclusiva.

A Parte II, *Estudo Empírico*, procurando responder à questão de investigação "Qual é o papel das lideranças, e em específico do diretor, na promoção de inclusão?", inclui a explicitação dos procedimentos adotados bem como os resultados obtidos. Concluímos este trabalho com o enunciado das ideias principais retiradas do estudo teórico e empírico sobre o papel das lideranças na inclusão, refletem-se as limitações do estudo e sugerem-se implicações para a investigação e prática no domínio da Educação Inclusiva.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. DA INCLUSÃO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Em 1840, Jean Itard desenvolveu uma investigação de seis longos anos com um deficiente mental. Este foi batizado de Victor, e era uma criança portadora de uma deficiência mental profunda que foi encontrada nos bosques de L'Aveyron, em França. Itard sistematizou todas as suas necessidades específicas e criou programas de estimulação sensorial e social. Após esse tempo de trabalho com esta criança, Itard concluiu no seu estudo que seria possível que esta recuperasse, tendo por isso ficado conhecido como o pai da Educação Especial (Borges, 2011).

Inicialmente, a resposta dada a pessoas com algum tipo de deficiência era essencialmente de tipo assistencialista, partindo-se do pressuposto de que a pessoa "tinha direito a uma certa dignidade, pertencendo à sociedade o dever moral de o reconhecer e assumir." (M. S. Ferreira, 2007, p.18). As pessoas com deficiência eram colocadas em espaços próprios, afastadas de todas as outras pessoas, de forma a satisfazer as suas necessidades básicas (M. S. Ferreira, 2007).

Progressivamente, procurou-se que as pessoas com deficiência fossem integradas e partilhassem espaços com outras pessoas. A integração escolar inicia-se nos anos 60, com a escolarização de crianças diagnosticadas com deficiência sensorial no sistema regular de ensino (Sanches, 2011). Inicia-se, assim, uma tentativa de acabar com a segregação destas crianças, deixando estas de frequentar escolas apenas para crianças diagnosticadas com deficiência.

Em 1978, foi elaborado o Warnock Report, um relatório organizado pelo Comité de Investigação sobre a Educação de Crianças e Jovens com Deficiência, à época presidido por Helen Mary Warnock, que efetuou uma pesquisa acerca do processo educativo de crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e País de Gales, entre setembro de 1974 e

março de 1978. Neste relatório sugere-se que se abandone o paradigma médico da deficiência, passando-se para um paradigma educativo. Com este novo paradigma, esperava-se aumentar a inclusão e o sucesso escolar de todas as crianças (Meireles-Coelho, Izquierdo & Santos, 2007). O Warnock Report introduz, pela primeira vez, o conceito de necessidades educativas especiais (NEE) quando refere:

> We urge the merits of a more positive approach, based on the concept of special educational need. We then turn to the need for a new system to replace the present statutory categorisation of handicapped pupils and conclude by advancing a broader view of special educational provision as a basis for a new framework of special education. (Warnock et al, 1978, p. 36)

Daqui nasce a Educação Especial, desenvolvida através de critérios pedagógicos e não médicos como era anteriormente (Sanches, 2011). Este relatório sustenta que todas as crianças têm o direito a uma vida social, familiar e escolar, sentindo-se parte integrante da sociedade, podendo vir a desempenhar uma função com ou sem apoio de outrem (Rosa, 2010). Assim sendo, defende-se que todas as crianças com deficiência sejam incluídas na escola regular, extinguindo-se as escolas especiais (Rosa, 2010). As bases defendidas pelo Warnock Report para a integração de crianças com deficiência são a localização física (podendo as unidades especiais e as turmas especiais partilhar o mesmo local que as escolas regulares), a integração social (partilha de espaços comuns criando valores de amizade e respeito entre todos) e a integração funcional (as crianças com NEE partilham o mesmo espaço de aprendizagem com todos os seus pares a tempo parcial ou inteiro) (Rosa, 2010).

Na mesma linha, Madeleine Will, Secretária de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, em 1986, criou um movimento designado por "Regular Education Iniciative" (REI) com o objetivo de incentivar a procura de várias formas de apoiar todos os alunos dentro de uma sala da educação regular, onde dava ênfase à relação de cooperação estabelecida entre o professor da educação regular e o da educação especial, e a necessidade da existência de apoios especializados (Correia, 2013). Esta defendia que, se não se procurassem estratégias para todos os alunos que evidenciassem dificuldades de aprendizagem e comportamento, mais tarde,

estas crianças e jovens poderiam tornar-se num grupo de indivíduos marginalizados.

Em Portugal, a integração escolar teve início nos anos 70, onde os professores de ensino especial já se organizavam em equipas. A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986, o Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto de 1988 e o Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto foram três documentos essenciais na definição da política educativa em Portugal (Sanches, 2011; Correia, 2013).

A Lei de Bases do Sistema Educativo já trazia alterações à integração de alunos com deficiência em que um dos seus objetivos era assegurar a todas as crianças, mesmo aquelas com deficiências físicas e mentais, todas as condições necessárias para o seu pleno aproveitamento e desenvolvimento (LBSE, 1986).

O Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17 de agosto de 1988 cria e regulamenta as equipas de educação especial.

Em 1991, através do Decreto-Lei 319/91 de 23 de agosto, legislou-se o regime educativo para os alunos com necessidades educativas especiais (Sanches, 2011). Este decreto-lei veio preencher um vazio legal na educação especial, trazendo para as escolas algum suporte para dispor de um melhor atendimento para alunos com necessidades educativas especiais (Correia, 2013). Introduziu o conceito de necessidades educativas especiais com base em critérios pedagógicos, tal como defendia o Warnock Report, sustentou uma maior integração dos alunos com NEE na escola regular, atribuiu responsabilidade à Escola na apresentação de repostas educativas para todos os alunos e reforçou o papel dos pais na educação dos seus filhos (Correia, 2013).

Segundo Sanches (2011), esta lei unificou de igual modo a disponibilização de equipamentos especiais de compensação, ao criar "condições especiais de matrícula, frequência e avaliação, adaptações curriculares e materiais, adequação e organização das turmas, apoio pedagógico acrescido e ensino especial" (p. 64).

Em 1994, em Salamanca, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura em conjunto com o Ministério da Educação e Ciência de Espanha organizaram a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Estiveram representados nesta conferência 92 governos e 25 organizações internacionais. O grande objetivo

era promover a educação para todos, propondo as mudanças políticas essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva, tornando as escolas capazes de atender todas as crianças, principalmente as que têm necessidades educativas especiais (Unesco, 1994). Desta conferência resultou a Declaração de Salamanca, onde surgem diversos princípios com orientações inclusivas. No enquadramento de ação, este documento afirma que as escolas terão de incluir "crianças com deficiência ou sobredotados, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais" (Unesco, 1994, p.6).

Atualmente o conceito é mais abrangente, sendo a tónica colocada na qualidade da educação e nas mudanças contextuais necessárias para responder às necessidades de todos os alunos (DGIDC, 2011). Nesta perspetiva, as escolas constituem os meios mais eficazes para o combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias. É na escola inclusiva que todas as crianças devem aprender, independentemente das suas diferenças ou dificuldades, ajustando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, adequando as estratégias, os recursos e os currículos, de forma a promover uma educação de qualidade (Dias, 2013).

Pode dizer-se que a educação inclusiva tem vindo progressivamente a afirmar-se como questão central no plano dos direitos humanos, consignada em inúmeras declarações e convenções internacionais, e defendida por diversos países. Em Portugal, as políticas educativas têm procurado responder aos desafios presentes nas orientações internacionais no que respeita à educação inclusiva (DGIDC, 2011).

Numa perspetiva mais inclusiva, em Portugal, surge o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro que veio substituir e ampliar o antigo Decreto-Lei 319/91. Esta legislação sustenta-se no modelo biopsicossocial, claramente orientado pelos princípios da inclusão.

O decreto-lei 3/2008 traz mudanças ao nível dos destinatários dos apoios prestados ao nível da educação especial, alargando a sua aplicação ao pré-escolar e ao ensino particular. Traz uma nova visão da responsabilidade atribuída aos encarregados de educação, afirmando como um direito e um dever a sua participação na vida escolar do seu educando. Este decreto-lei traz também especificações para a educação bilingue de alunos surdos, para alunos

cegos ou amblíopes, para alunos com perturbações do espectro do autismo e com multideficiência e surdo cegueira congénita. Outra das alterações foi a especificação dos mecanismos de referenciação e de avaliação, fazendo recurso à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Os apoios educativos prestados aos alunos NEE estão também definidos nesta lei, sendo específica a sua aplicação.

Pode dizer-se que este decreto-lei traz uma nova valorização à educação, procurando melhorar a qualidade do ensino e promovendo uma escola cada vez mais inclusiva. O sucesso educativo de todas as crianças é o caminho a seguir, atendendo à diversidade, características e necessidades individuais (Dias, 2013).

O decreto-lei 3/2008 veio seguido de uma primeira alteração com o decreto-lei 21/2008, de 12 de maio. Esta alteração coloca, pela primeira vez, o conceito de "ambiente menos restritivo possível", potenciando o conceito de escola inclusiva. Aplica também uma alteração nos instrumentos de referenciação de alunos NEE, tendo apenas por base a CIF como instrumento de avaliação.

Considerando as alterações introduzidas, o Ministério de Educação apresentou um conjunto de publicações relativas à temática com diferentes destinatários. Destacamos, em especial, a publicação "Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para diretores", dirigida a diretores, que dá nota do papel destes no processo de educação especial e, de forma mais genérica, na promoção da inclusão e de uma escola inclusiva.

No presente, está a ser preparada uma alteração ao decreto-lei 3/2008 de 7 de janeiro, onde se verifica uma transformação significativa e definitiva. Destaque-se, aliás, a ausência de referências à "educação especial" e a adoção da nomenclatura "educação inclusiva", verificando-se uma atuação global e colaborativa, com implicações ao nível de toda a escola.

Em síntese, importa notar a progressão dos modelos e práticas no sentido da inclusão efetiva, entendida como "uma filosofia de aceitação que se pretende concretizar na construção de um modelo de atendimento educativo onde todas as crianças possam ser igualmente valorizadas, respeitadas e tratadas equitativamente na escola" (M. S. Ferreira, 2007, p.220). Para tal, toda a escola tem necessariamente que estar envolvida e empenhada,

desempenhando as lideranças um papel fundamental no processo de consolidação de práticas cada vez mais inclusivas. A este propósito, Ferreira, Lopes e Correia (2015) colocam um conjunto de questões relevantes. "Estará a escola empenhada no compromisso de mais equidade e aprendizagem entre os jovens? Ou estará simplesmente a reproduzir cada vez mais assimetrias sociais ao mesmo tempo que provoca sofrimento e solidão?" (Ferreira, Lopes & Correia, 2015, p. 64).

A educação é o fator determinante na integração plena de um cidadão, assumindo as suas diferenças. Mas esta não se torna possível se as diferenças continuam a ser evidenciadas na escola e na sala de aula. A escola é um espaço de construção e formação do conhecimento (Correia, 2012) sendo, por excelência, o local que tem como principal objetivo o de ensinar a todos e deve estar preparada para o fazer. No entanto, a escola deve ser também um local onde se fomenta a cidadania. Não devemos cingir a educação escolar às matérias lecionadas nas diferentes disciplinas, mas sim criar uma cultura de escola que promova os direitos e a participação democrática (Correia, 2012).

O Conselho da União Europeia sobre a Dimensão Social da Educação e Formação, realizado em Bruxelas a 11 de maio de 2010, refere que os sistemas de educação e de formação europeus necessitam de assegurar simultaneamente a equidade e a excelência e reconhece-se que a melhoria dos níveis de educação e das competências essenciais para todos é crucial não só para o crescimento económico e a competitividade, mas também para reduzir a pobreza e promover a inclusão social (EADSE, 2011, p.1).

Sanches (2011) diz-nos que a educação deve processar-se nas escolas regulares, e que estas devem ser uma comunidade aberta, capaz de promover atitudes solidárias e inclusivas. A educação inclusiva tem como objetivo modificar as escolas de modo a que se consiga trabalhar com todos os alunos, independentemente das suas características e, também, responder às suas necessidades (Ainscow, 1995; IGEC, 2016). Esta pressupõe que todos os alunos aprendam dentro do ambiente escolar, promovendo a aceitação do outro e compartilhando experiências (Dias, 2013).

M. S. Ferreira (2007), reunindo várias propostas de definição de inclusão, define-a como sendo a mudança do "tempo e espaço pedagógico" por forma a incluir todos os alunos, respeitando os princípios da educação pública obrigatória: "qualidade, eficiência, igualdade e equidade." (p.59). A mesma

autora considera ser importante, em todo o processo de inclusão, garantir que todos os alunos, mesmo os alunos NEE, têm sucesso escolar numa turma do ensino regular, fazendo alterações no ambiente educativo de forma a se ajustar a todas as crianças. A inclusão surge como uma "constelação de serviços para os alunos que precisam de ajudas diferentes para aprender." (M. S. Ferreira, 2007, p. 59). O importante neste percurso em garantir a inclusão é deixar de lado a ideia de tratar as deficiências ou os défices dos alunos, mas sim proporcionar-lhes suportes para que eles consigam superar as suas dificuldades.

Garantir a inclusão e a educação inclusiva pressupõe, assim, um conjunto de condições essenciais. Ainscow (1995) propõe seis conjunturas para uma mudança escolar de forma a uma efetiva política de inclusão:

"- Liderança eficaz;

- Envolvimento das equipas de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;

- Planificação realizada colaborativamente;

- Estratégias de coordenação;

- Focalizar a atenção nos benefícios da investigação e da reflexão;

- Valorização profissional de toda a equipa educativa" (p.11).

Também Dorczak (2011) refere a formação de professores, a mudança dos modelos de liderança, uma melhor avaliação e autoavaliação escolar, a abertura da escola à comunidade envolvente e o trabalho mais cooperativo entre todos como determinantes da escola inclusiva.

Neste conjunto de condições, destaque-se a importância atribuída aos professores em geral e às lideranças em particular no processo de inclusão.

1.2. O Papel dos Professores na Escola Inclusiva

As escolas devem estar preparadas para garantir a igualdade de acesso a todos, tirando proveito de todas as suas diferenças e individualidades.

Para conseguirmos que esta premissa aconteça, é necessário que os professores estejam dispostos a aceitar a diferença e que tenham a motivação necessária para o trabalho com alunos com necessidades educativas especiais (Monteiro, 2011). É necessário, também, que as escolas sejam dotadas de conhecimentos científicos e pedagógicos que preparem os professores do ensino regular para esta tarefa de acolher todos os alunos nas suas salas de aula (Dias, 2013).

O projeto Formação de Professores para a Inclusão (TE4I) da *European Agency for Development in Special Edducation (EADSE)* iniciado em 2009 e com a duração de três anos, teve como objetivo perceber se os professores do ensino regular estão preparados para serem inclusivos nas suas salas de aula, através da sua formação inicial. Verificou-se que existia necessidade de melhorar o processo de recrutamento e seleção; melhorar os sistemas de formação de professores, incluindo a formação inicial, o acesso, a orientação e a formação contínua; valorizar a profissão docente e garantir a qualidade dos formadores dos professores; melhorar a liderança das escolas.

Uma das questões relevantes para o sucesso da implementação de uma sala de aula inclusiva são as atitudes dos professores (Monteiro, 2011).

Os professores devem focar a sua atuação pedagógica não apenas na transmissão de conhecimentos, mas também na criação de estratégias que permitam uma diferenciação pedagógica que vá de encontro a todos os diferentes estilos de aprendizagem (Monteiro, 2011). Para tudo isto, é necessário que os professores, durante a sua formação inicial e contínua, sejam expostos a situações que lhes permitam desenvolver atitudes inclusivas e que os motivem na busca incessante de soluções para todos os desafios de uma verdadeira escola inclusiva (EADSE, 2011). Silva (2011) diz-nos que a formação contínua de professores é essencial para que estes agentes educativos consigam, dentro das suas salas de aula, orientar a aprendizagem de todos os alunos, de forma a que todos beneficiem.

É importante que os professores, para além do saber fazer, se sintam motivados e acreditem que é possível atingirmos um modelo de escola inclusiva, construindo, assim, uma sociedade também ela mais inclusiva (Silva, 2011).

Para além da formação, um fator também importante no processo de inclusão é a disponibilidade que os professores têm para trabalhar colaborativamente. Identificar e partilhar sucessos e insucessos é uma ferramenta essencial que ajuda todos os professores a melhorar a sua prática pedagógica futura, tanto com os alunos NEE, como com os restantes alunos da turma (Dias, 2013).

As boas práticas pedagógicas, trabalhadas no sentido da diferenciação pedagógica e no atendimento à diversidade, indo de encontro às dificuldades/necessidades da turma trazem benefícios para todos os alunos, pois mesmo os alunos sem NEE podem apresentar determinadas dificuldades num momento específico da sua aprendizagem (Dias, 2013).

Segundo a European Agency for Development in Special Needs Education (2011), os professores do ensino regular, como competências atitudinais, devem

> (...) assumir a responsabilidade por todos os alunos e compreender as necessidades fundamentais que todos eles têm em comum, valorizar e assumir o compromisso de responder a uma ampla gama de necessidades, reconhecer quando os alunos precisam de apoio e organizar esse apoio, conhecer uma gama de recursos e deter as competências que permitam usá-los, ter uma atitude positiva face à inovação, colaborar com os colegas de apoio para refletirem sobre a prática e construírem conhecimento e competências em equipa e comunicar de forma eficaz com os alunos, pais e colegas de todas as agências e apoiar a prática colaborativa, para beneficiar os alunos. (pp. 14-15)

O professor do ensino regular tem, também, a função de flexibilizar os currículos e de efetuar as adaptações curriculares necessárias para que todos os alunos atinjam o sucesso (Dias, 2013). Para além disso, deve reconhecer as barreiras à aprendizagem existentes na sua sala de aula e deve removê-las, utilizando várias técnicas de diferenciação pedagógica. Para uma melhor abordagem inclusiva, o trabalho colaborativo torna-se essencial para garantir uma melhor eficácia em todo este processo (EADSE, 2011).

Ao professor da educação especial cabe a função de apoiar o professor do ensino regular face às dificuldades sentidas por estes na resolução de problemas na inclusão de crianças com NEE nas suas classes regulares. Deve surgir como agente de formação e disponibilizador de meios de forma a facilitar a intervenção (Dias, 2013).

1.3. O Papel das Lideranças na Escola Inclusiva

O tema da liderança é uma das questões mais antigas que tem vindo a debate público. Existem diversas teorias acerca do fenómeno de liderança e, por isso, muitos autores têm tentado esclarecer este tema para que a discussão feita seja mais coerente (Dorczak, 2011).

Sistematizando o conceito de liderança, de uma forma genérica tende a relacionar-se com a ideia de motivação, habilidade e capacidade de orientar alguém com objetivos específicos (Godinho, 2013). Também se trata de um fenómeno que exige um processo de comunicação, implicando sempre uma relação e uma interdependência entre as pessoas (Ferreira et al, 2015).

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

Em especial, as lideranças escolares são fonte de uma grande complexidade e tensão. Tensão entre o cumprir dos normativos legais, a exigência dos resultados e a exigência das inovações que vão ocorrendo no ensino (Ferreira, et al. 2015). Barroso (2005) faz referência à autonomia da escola dizendo que cada estabelecimento escolar dispõe, do ponto de vista legal, de capacidade para tomar decisões, sendo isto operacionalizado através dos órgãos decisores da própria escola, em cada um dos seus domínios. No entanto, esta autonomização deve ser equilibrada com os diferentes agentes, sendo estes o governo, a administração, os professores, os alunos, os pais e outros agentes da sociedade local. Todos estes agentes devem trabalhar em prol de um bem comum, que será a construção de uma comunidade educativa que consiga garantir a equidade, a igualdade e a eficácia do ensino para todas as crianças (Barroso, 2005).

Assim, mais do que perceber se a liderança se faz de forma unidirecional, sem espaço para a discussão, é importante sabermos se existe lugar para a recriação de práticas de liderança que promovam uma escola mais humana e humanizada (E. Ferreira, 2007). O líder deve ser alguém que, mais do que força, necessita de agir com emoção, sendo autêntico e capaz de construir uma

relação de confiança com os seus membros de forma "honesta, justa, sensível e empática" (Ferreira et al, 2015).

Godinho (2013) diz-nos que, para além de todas as competências inerentes à inteligência emocional, os líderes devem ter a capacidade de incentivar a aprendizagem, sendo eles o exemplo, orientando a liderança para o desenvolvimento do indivíduo enquanto ser humano. O reconhecimento da liderança por toda a comunidade educativa passa pela implementação de um ambiente de confiança, rigor, transparência e incentivo à participação de todos (Godinho, 2013).

Para conseguirmos construir uma escola equitativa é necessário apelar ao diálogo e à discussão de todos os pontos de vista, fazendo com que todos os membros se sintam parte integrante e com espaço para colocarem as suas opiniões, não dando lugar ao silêncio e à não participação destes na construção de uma melhor prática pedagógica. O líder deve estar preparado para todas as divergências que possam surgir neste diálogo, de forma a valorizar e aproveitar tais diversidades. É necessário criar uma ponte entre a liderança e a sua equipa onde todos precisam de todos e onde todos são importantes para o crescimento individual e grupal (Ferreira et al, 2015).

Para que possamos perceber como se processa uma liderança inclusiva, importa definir o conceito de liderança. Avery (2004), propõem quatro paradigmas acerca da liderança: clássico, transacional, visionário e orgânico.

No paradigma clássico, este autor descreve o líder como sendo uma pessoa que usa o seu poder formal e a sua personalidade sobre os outros. Neste paradigma, o líder necessita de controlar tudo à sua volta e fá-lo exigindo subordinação, onde acaba por imperar o medo, sentimento utilizado por este para manter o respeito. Todos os pontos fortes de uma organização com este tipo de liderança têm por base a personalidade do líder. Este tipo de orientação traz como vantagem o facto de funcionar bem nos casos em que o líder é bem aceite pelos restantes membros da organização e em situações de crise que sejam a área de domínio deste. Quando falamos em problemas mais complexos das nossas organizações educacionais atuais, o estilo de liderança construído com base na personalidade do líder não será suficiente (Avery, 2004).

Para Avery (2004), o paradigma transacional dá importância ao lado humano das pessoas que constituem a organização. Dá-se primazia às relações

de comunicação entre o líder e o grupo e o primeiro não descura das opiniões dos membros, tirando partido dos potenciais individuais. É um paradigma interessante para o contexto educacional uma vez que dá importância às necessidades das pessoas e valoriza o processo de comunicação. A vantagem deste estilo de liderança é que faz este processo mais amigável e humano, no entanto, perde-se a inovação necessária para a organização acompanhar as mudanças necessárias neste tipo de contexto (Avery, 2004).

O paradigma visionário surgiu quando os paradigmas clássico e transacional não chegavam para responder às rápidas mudanças dos contextos, sendo um caminho alternativo de resposta entre os dois paradigmas anteriores. Este estilo tenta utilizar os pontos fortes dos outros dois paradigmas, eliminando os pontos fracos. Por um lado, utiliza a personalidade forte do paradigma clássico, trazendo uma grande e inovadora visão que pode levar a grandes mudanças organizacionais. Por outro lado, utiliza as habilidades comunicativas e pessoais do líder transacional, o que conduz a uma alta motivação dos membros da organização. A desvantagem deste tipo de liderança é que, para que este paradigma se desenvolva, o líder tem que ser muito talentoso, e os contextos educacionais, não podem esperar que estes apareçam, dadas as rápidas mudanças que o contexto envolve (Avery, 2004).

Avery (2004) desenvolveu, então, o paradigma orgânico. Este estilo oferece apenas as orientações necessárias para o desenvolvimento de uma liderança eficaz. Exige uma grande mudança ao nível do pensamento dos líderes, mas também do funcionamento das organizações. Os conceitos de hierarquia, poder, controlo e ordem devem ser substituídos por conceitos como confiança, respeito mútuo e aceitação de todas as mudanças necessárias no contexto educacional. É um estilo diferente de todos os outros paradigmas anteriores e que necessita que todas as partes integrantes da organização sejam ativas e que o seu desenvolvimento seja parte do processo, pois cada indivíduo é bastante importante no sistema.

Para Dorczak (2011), qualquer paradigma dos quatro acima descritos por Avery poderia ser utilizado para alcançar uma liderança inclusiva, forçando o pensamento de que o líder valoriza a inclusão, nem que seja só em alguns aspetos. No entanto, o mesmo autor diz-nos que o paradigma orgânico será o que traz mais sustentabilidade a uma liderança inclusiva, porque cria as condições necessárias para o crescimento e desenvolvimento de todos os

membros da organização e da própria organização, especialmente se nos referirmos a uma instituição educativa (Dorczak, 2011).

Shields (2009) faz a distinção entre três estilos de liderança: transacional, transformacional e transformativo.

O paradigma transacional define-se como sendo uma cooperação imediata através de um acordo entre o líder e os seus membros. Este apenas trabalha com os seus membros através de um sistema de recompensas ou castigos (Precey, 2011). O principal objetivo deste estilo é fazer com que os membros da instituição educativa obedeçam a tudo o que lhes é pedido pelo seu líder. Em suma, o trabalho desenvolvido pelo líder é num clima de medo (Precey, 2011).

No paradigma transformacional, o líder preocupa-se em satisfazer as necessidades dos seus membros, procurando o seu desenvolvimento pessoal, sendo uma fonte de inspiração. O líder transmite um clima de confiança e entusiasmo para estes, permitindo o crescimento de todos. Estimula a equipa de forma a que esta procure melhorar a cada dia as suas práticas (Precey, 2011).

No paradigma transformativo, Shields (2009) define o líder com sendo alguém que desconstrói e reconstrói o conhecimento social e cultural dos seus membros, procurando uma lógica de equidade e justiça. O objetivo é criar uma transformação individual, capacitando as pessoas para uma (re)transformação do conhecimento. Neste estilo, os membros têm de ser capazes de lidar com a pressão de todos os desafios colocados pelo líder (Precey, 2011).

Para Precey (2011), dos paradigmas desenvolvidos por Shields, os mais inclusivos seriam os paradigmas transformacional e transformativo.

Tendo por base os paradigmas de liderança lançados por Avery, Dorczak (2011) identificou várias características que devem ter os líderes educacionais inclusivos. Dentre essas características, este autor enfoca duas delas:

> (...) it values social process and team work as the main element of the context of personal and organisational development, (...) it is built on values such as autonomy, mutual respect, trust and responsability for others (...). (Dorczak, 2011, p. 48)

A primeira característica focada são os processos interpessoais e trabalho de equipa como parte integrante do conceito de liderança inclusiva. Estes processos interpessoais são de extrema importância pois todo o processo educativo tem por base as relações e interações do grupo que levam a

mudanças positivas no crescimento e desenvolvimento de toda a organização educativa (Komives, Lucas, McMahon, 2007, citado por Dorczak, 2011). A ligação entre o líder e os seus membros é inevitável e necessária para um melhor processo de liderança inclusiva. Assim como os membros da instituição necessitam do líder para realizar as suas ações, o líder também necessita dos seus membros para concretizar os seus objetivos (Precey, 2011). O ideal das escolas seria construírem-se sobre relações interpessoais ao invés de serem construídas sobre relações funcionais, em que o que é valorizado é apenas o desempenho (Precey, 2011). As relações interpessoais devem ter por base a confiança, pois o conhecimento e as competências de liderança inclusiva devem ser construídos a partir destes valores.

A segunda característica que Dorczak (2011) enfatiza é o desenvolvimento da autonomia dos membros da instituição como valor crucial para o crescimento de uma liderança inclusiva. Não se consegue imaginar um verdadeiro processo educativo sem que se valorize a autonomia. Ao permitir este crescimento da equipa, estamos também a fazer com que haja um desenvolvimento de toda a organização educativa (Ryan, 2006, citado por Dorczak, 2011).

Para compreender ainda melhor o processo de liderança inclusiva, Dorczak (2011) desenvolveu o tema da cultura organizacional de escola. Este autor utilizou a tipologia das culturas organizacionais de Charles Handy (Handy, 1985, citado por Dorczak, 2011) para melhor se entender como é que a cultura organizacional poderá melhorar todo o processo de liderança inclusiva.

Charles Handy (1985, citado por Dorczak, 2011) descreve quatro tipos de organizações e atribui-lhes nomes de Deuses gregos: Zeus, Apollo, Dionísio e Atena.

A cultura organizacional Zeus, é um tipo de organização altamente centralizada no poder do líder, em que este controla e decide tudo acerca da instituição. Todos os membros estão incluídos nas decisões, mas porque são obedientes a todas as indicações do líder. É uma liderança extremamente egoísta e individualista. Este tipo de cultura combina com o estilo de liderança clássica de Avery (Dorczak, 2011).

O segundo tipo de cultura organizacional, Apollo, é construído sobre regras e regulamentos que devem ser cumpridos minuciosamente por todos os membros da organização, incluindo o líder. Não há espaço para a autonomia

dos membros, pois obedecem a todos os critérios previamente estabelecidos. É um bom contexto para o desenvolvimento da liderança clássica, mas também, a liderança transacional, que leva a uma maior antevisão de tudo o que irá acontecer (Dorczak, 2011).

Dionísio, é um tipo de cultura organizacional individualista em que cada um define os seus próprios métodos de trabalho de forma independente. Apenas trabalham em grupo quando é extremamente necessário para que possam atingir os seus objetivos. É um tipo de cultura que dá a todos os membros liberdade nas suas ações (Dorczak, 2011).

A cultura Atena é, por fim, a única que se encaixa numa liderança inclusiva, podendo ser apelidada de cultura inclusiva. É um tipo de cultura que tem por base no seu crescimento um trabalho colaborativo entre todos os membros da organização, evidenciando o potencial individual de cada um. É verdadeiramente inclusivo, pois trabalha no sentido de desenvolver a autonomia e o desenvolvimento individual de todos os seus alunos (Dorczak, 2011).

Precey (2011) faz referência ao trabalho de McClelland sobre as competências que devem ser evidenciadas por um líder inclusivo. Para McClelland (1973 citado por Precey, 2011) uma competência define-se como "a personal characteristic, evidenced in (patterns of) behaviour(s) that differentiate levels of performance in a given, job, role, organisation or culture." (p. 41).

Com o desenvolvimento das competências como a empatia, a compreensão do contexto e o otimismo, a consciência social do líder cresce melhorando a sua capacidade de relacionamento com os outros (Precey, 2011).

Southworth (2005, citado por Precey, 2011) refere que os líderes inclusivos devem apresentar os seguintes comportamentos: modelagem (o exemplo que o líder deve ser para a sua equipa), monitorização (supervisão das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem e a elaboração das medidas necessárias a serem implementadas) e diálogo (capacidade de ouvir o outro e de falar acerca das práticas). Quando utilizadas estas estratégias, existe uma maior probabilidade de sucesso no trabalho de um líder inclusivo (Precey, 2011).

Fica evidenciado o papel das lideranças na inclusão, em especial pelo modo que comunicam e se relacionam com os outros, pelo modo como permitem e

incentivam a participação de todos e pelo modo como conduzem toda a comunidade no sentido de uma visão comum.

Em Portugal, as lideranças escolares aparecem essencialmente associadas à figura do diretor, que só mais recentemente começa a substituir as funções de gestão por funções de liderança (Silva, 2010).

O diretor da escola assume uma posição central que influencia a qualidade do ambiente e clima escolar, todas as relações com outras instituições e comunidades locais, o desempenho de toda a comunidade escolar e a qualidade do processo ensino-aprendizagem (Godinho, 2013). É um elemento preponderante para o bom funcionamento escolar e para um bom clima, facilitando a interação de toda a equipa educativa na construção de um ambiente de aprendizagem significativa para todos (Godinho, 2013). Ferreira e colaboradores (2015) acreditam ser possível a participação dos diferentes atores na gestão escolar, numa lógica de valorização da diversidade, respeito pela diferença e partilha de poderes entre o diretor, os professores, os alunos e restante comunidade educativa. Com este trabalho, espera-se que o resultado seja uma maior aprendizagem de todos e um maior e melhor desempenho nas práticas pedagógicas de toda a organização (Ferreira et al, 2015).

O diretor, como órgão máximo na gestão escolar, deve fazer cumprir a missão máxima de uma escola que é a de munir todos os cidadãos com "competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do país." (Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril). Para tal, cabe-lhe a organização e gestão do currículo nacional, adaptando-o à realidade da sua escola, das atividades de enriquecimento curricular e de ocupação dos tempos livres, dos recursos financeiros e humanos e da contratação e avaliação do desempenho dos docentes (Godinho, 2013). Com o decreto-lei n.º 75/2008, os Diretores de escola têm também responsabilidades nos instrumentos de gestão estratégica, como o projeto educativo, os projetos curriculares de escola e de turma e o plano anual e plurianual de atividades.

Luck (2004, citado por Godinho, 2013) acrescenta que o diretor deve ainda estimular à inovação e melhoria do sistema educacional, promovendo um sistema mais cooperativo e que estimule a melhoria do processo educacional.

O diretor tem assim desafios diversos, nomeadamente o de integrar de forma consciente todos os seus alunos e professores, independentemente das suas diferenças (Godinho, 2013). Para superar este desafio, o Diretor deve propor uma gestão administrativa e pedagógica que lhe permita trabalhar com toda a realidade que lhe é apresentada, através dos pais, alunos, professores (Godinho, 2013). Cada vez mais, o papel do Diretor não é só o de tomar decisões, mas também proporcionar a todos os que trabalham na comunidade educativa possam ter algum estímulo para o seu aperfeiçoamento profissional. Cabe-lhe adotar atitudes e desenvolver competências orientadas para a educação inclusiva e para uma escola de todos e para todos.

Percebe-se assim a relevância das lideranças na garantia da inclusão e da escola inclusiva. Isto fica evidenciado em alguns trabalhos científicos sobre a temática bem como em propostas políticas nacionais e internacionais. Mantem-se, pois, a necessidade de compreender o papel das lideranças na escola inclusiva e, em especial, contribuir para o desenvolvimento de atitudes e práticas inclusivas nas escolas portuguesas. Com efeito, propomo-nos compreender o papel que as lideranças desempenham nas escolas partindo das perspetivas dos próprios e de outros intervenientes.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

O presente estudo tem como objetivo analisar as conceções acerca das práticas inclusivas das lideranças escolares. Especificamente, pretende-se identificar as conceções e práticas dos diretores de escolas no sentido da concretização da educação inclusiva, na perspetiva de diretores, coordenadores de educação especial e outros docentes. Deste modo, procura-se responder a um conjunto de questões de investigação, que se apresentam abaixo, levantadas a partir da revisão da literatura.

Questão de investigação

Qual é o papel das lideranças, e em específico do diretor, na promoção de inclusão?

Sub-questões de investigação

Quais as conceções existentes acerca do líder inclusivo, suas características e suas práticas?

Quais as práticas/medidas adotadas pelas lideranças, e em especial pelo diretor, no sentido de garantir a inclusão?

2. METODOLOGIA

No sentido de responder às questões levantadas, adotou-se uma metodologia qualitativa, centrada nas perceções dos participantes acerca das lideranças e do seu papel no processo de inclusão. Recorreu-se ao método de entrevista para efeitos de recolha de dados, tendo estes sido tratados através da técnica de análise de conteúdo.

2.1 Participantes

Para este estudo foi escolhida uma amostra de 6 participantes, com diferentes funções em agrupamentos de escolas do norte do país. A amostra inclui 2 diretores de agrupamentos de escolas, 2 coordenadores da educação especial e 2 docentes do ensino regular. Destes 6 participantes, 3 são do sexo feminino e 3 são do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 40 e os 55 anos. Os entrevistados têm entre 18 e 34 anos de docência, sendo que anos de docência no Agrupamento, varia entre os 4 e os 23 anos de docência. Todos os docentes se encontram no quadro de Agrupamento. O elemento com menos anos no cargo só está nessa condição há um ano, e o mais antigo já tem o seu cargo há 15 anos.

2.2 Instrumentos

Para este estudo, o instrumento escolhido para a recolha de dados foi a entrevista semiestruturada. O método da entrevista semiestruturada é um dos mais usados na investigação social (Quivy & Campenhoudt, 1998). Trata-se de uma técnica de recolha de informação que permite ao investigador e ao interlocutor estabelecer uma interação humana maior e mais rica ao nível da

informação e reflexão (Quivy & Campenhoudt, 1998). Este foi um dos aspetos que justificou a escolha desta técnica de recolha de dados. A entrevista permitiu-nos recolher uma maior quantidade de informação e mais detalhada acerca do tema em estudo. Como o estudo recaía nas conceções de diferentes sujeitos acerca do tema, a entrevista semiestruturada permitiu uma maior abertura e exploração do tema, dando ao investigador um maior conhecimento das experiências dos sujeitos. Como afirmam Quivy e Campenhoudt (1998), a entrevista permite que ao entrevistado expressar as "suas perceções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências" (p. 192), possibilitando uma maior veracidade e profundidade de informação.

Conforme apresentado no anexo 3, o guião de entrevista utilizado é constituído por blocos temáticos com questões orientadoras. O primeiro bloco foi elaborado com a informação acerca da entrevista, de forma a motivar o interlocutor. O bloco seguinte recaiu nos dados de caracterização de cada um dos entrevistados. Os restantes blocos foram organizados por área temática. A entrevista tem sete temas, elaborados com base na pesquisa teórica, a saber: (i) escola inclusiva; (ii) líder inclusivo; (iii) cultura de escola; (iv) participação; (v) trabalho colaborativo; (vi) desenvolvimento profissional e (vii) práticas inclusivas.

2.3. Procedimentos

2.3.1. Recolha de dados

Conforme referido, recorremos à técnica de entrevista para efeitos de recolha de dados. A realização da entrevista implica alguns procedimentos específicos inerentes à construção e aplicação.

A entrevista pressupõe a elaboração de um guião de entrevista que deve ser organizado numa ordem lógica para o entrevistador, toda a informação que pretendemos recolher durante a entrevista (Amado, 2014). Neste estudo, elaboramos um guião de entrevista seguindo as orientações da literatura científica para o efeito (cf. Amado, 2014). Após a elaboração do guião, o

mesmo foi validado por um especialista na área da Educação e foi realizada reflexão falada da entrevista junto de uma professora.

Após a elaboração do guião da entrevista, foi elaborado um pedido de autorização ao Ministério da Educação, com a descrição do estudo em causa e com o guião da entrevista, para que a mesma pudesse ser realizada numa escola. Após a validação do estudo pelo Ministério da Educação, foi elaborado um email com um pedido de colaboração aos diretores das escolas escolhidas por conveniência.

Perante a resposta positiva dos diretores dos dois Agrupamentos, foram marcadas as entrevistas para o dia, hora e local mais oportuno para cada entrevistado. No início de cada entrevista, foi explicado a cada um dos participantes qual era o estudo em causa e quais os objetivos do mesmo. Foi, também, garantido o anonimato e a confidencialidade no tratamento dos dados, sendo entregue a cada um dos entrevistados uma declaração de confidencialidade, conforme anexo 2, assinada e datada pela investigadora. A cada um dos participantes foi depois entregue uma declaração de consentimento (anexo 1), a qual foi assinada e datada por cada um dos entrevistados e entregue à investigadora.

Após este procedimento inicial, foi iniciada a entrevista. Durante a aplicação, consideramos também as orientações da literatura. Foi iniciada a entrevista pelo primeiro tema descrito no guião e permitiu-se que cada um dos participantes estivesse à vontade para responder a cada pergunta e também para abordar outros temas relacionados com o estudo. A entrevista foi transcrita em papel e devolvida a cada um dos participantes para que pudessem alterar e aprovar todos os dados a utilizar na análise.

2.3.2. Análise de dados

A entrevista semiestruturada está ligada ao método de análise de conteúdo. Durante a entrevista, é importante que o investigador obtenha a maior informação possível para uma posterior análise sistemática de conteúdo (Quivy & Campenhoudt, 1998). Com esta forma de tratamento de dados pretendemos reduzir a extensa informação, seguindo determinadas regras, de forma a reter o conhecimento essencial, que com a simples audição não seria

possível (Esteves, 2006). Stemler (2001) afirma que "Content analysis is a systematic, replicable technique for compressing many words of text into fewer content categories based on explicit rules of coding" (Stemler, 2001, p.1).

Esteves (2006) argumenta que, mais do que descrição de conteúdo, devem ser produzidas inferências fundamentadas durante a análise, que possam ser comprovadas por outros métodos, e que estejam sujeitas a processos de validação interna, ou seja, que sejam testadas, para se poder melhorar, se necessário for. Toda a informação considerada pertinente, deve ser categorizada, ou seja, deve ser classificada de modo a responder aos objetivos da investigação (Esteves, 2006). Esta categorização encontra-se nos anexos 4 a 6. Estas categorias serão depois agrupadas segundo um procedimento aberto (o mais usado na investigação educacional) em que as categorias surgem da informação constante na entrevista (Esteves, 2006). Este procedimento aberto é provisório até toda a informação ser completamente decifrada (Esteves, 2006).

As indicações acima apresentadas foram consideradas no trabalho de análise realizado neste estudo. Assim, seguimos procedimentos diversos de transcrição e de análise das respostas dos entrevistados.

Para melhor análise dos resultados, foi atribuído um código a cada um dos participantes. Sendo assim, temos os agrupamentos A e B. De cada um dos agrupamentos temos os dois diretores (DA e DB), os dois professores do ensino regular (PERA e PERB) e os dois coordenadores da educação especial (CEEA e CEEB).

A entrevista realizada a cada um dos participantes foi transcrita na íntegra e enviada a cada um dos mesmos para sua aprovação. Após essa aprovação, a entrevista foi analisada segundo o método de análise de conteúdo. Inicialmente, utilizamos os temas como categorias principais, encontrando as suas subcategorias em cada questão direcionada ao entrevistado. Ao analisar o discurso de cada um dos interlocutores, encontramos os indicadores correspondentes a cada subcategoria, procurando em todas as entrevistas pontos em comum e diferenças em cada um dos indicadores encontrados.

Tratou-se de um processo de leitura, análise e revisão sistemáticas das respostas, das categorias e das subcategorias que conduziu ao esquema final que apresentamos na secção de resultados.

3. Análise de Resultados

Conforme referido anteriormente, as categorias identificadas correspondem às áreas temáticas definidas no guião de entrevista. Deste modo, apresentam-se 7 categorias distintas, a saber: (i) Escola inclusiva; (ii) Líder inclusivo; (iii) Cultura de escola; (iv) Participação; (v) Trabalho colaborativo; (vi) Desenvolvimento profissional; (vii) Práticas inclusivas. Para cada uma destas categorias foram identificadas subcategorias que as especificam.

Relativamente à categoria *Escola Inclusiva*, relacionada com a conceptualização e operacionalização da escola numa perspetiva inclusiva, identificaram-se 4 subcategorias distintas, classificadas como (i) definição, vantagens e dificuldades, (ii) Opinião sobre a inclusão, (iii) Prática pedagógica e (iv) Ação do diretor.

Relativamente à *definição de escola inclusiva*, esta é entendida como um espaço de acolhimento da diversidade com potencial para a promoção e desenvolvimento das crianças que acolhe. Aludindo à diversidade, um participante define-a como "*uma escola em que todas as formas geométricas possam entrar*" (CEEA), onde todos têm "*possibilidade de potenciar as suas capacidades*" (DB). A escola inclusiva é, por isso, entendida como uma escola com vantagens para todos, mas que acarreta dificuldades a serem geridas. Os diferentes participantes identificaram vantagens e dificuldades.

Os dois diretores entrevistados definiram escola inclusiva como sendo um espaço heterogéneo, que acolhe todas as crianças, potenciando as suas capacidades e eliminando as suas dificuldades. O diretor A apontou vantagens, como a cidadania, ao modelo de escola inclusiva. Ambos evidenciaram dificuldades neste modelo, como o tamanho das turmas, o trabalhar com diferença e a diferenciação pedagógica.

Ambas as professoras do ensino regular definiram escola inclusiva como sendo um espaço que acolhe todas as crianças, promovendo a diversidade. Apontaram como vantagens o educar para a diferença. A professora A falou, também, das melhorias nas aprendizagens dos alunos, enquanto a professora B apontou a diferenciação pedagógica, as assessorias e o trabalho entre pares como vantagens. Ambas apontaram como dificuldade da escola inclusiva a gestão dos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Para os coordenadores da educação especial, educação inclusiva é a capacidade de uma escola estar recetiva a todos os alunos, incluindo as suas diferenças. Para a coordenadora A educação inclusiva é também o atendimento à individualidade e para o coordenador B é a promoção de igualdade de oportunidades. Como vantagens, a coordenadora A apontou a heterogeneidade e o coordenador B o apoio à diferença. Ambos referiram como maior dificuldade ao processo de escola inclusiva as mentalidades de alguns elementos da comunidade educativa.

Na globalidade, os participantes apresentam uma *opinião favorável relativamente à inclusão*.

Os dois diretores tinham opinião favorável quanto à inclusão de alunos com NEE numa turma do regular, apontando vantagens para todos os alunos, como por exemplo, a aceitação dos pares em relação à diferença, a interação entre o ensino regular e a Unidade de Apoio à Multideficiência e a diferenciação pedagógica. No entanto, apesar de concordarem com a inclusão, apontam dificuldades a esta, como a falta de formação dos professores, a visão que estes têm sobre os alunos NEE como sendo da responsabilidade dos professores da educação especial e não da turma do ensino regular e inclusão de alunos com dificuldades moderadas a graves.

A professora A apontou vantagens à inclusão de alunos NEE numa turma do regular, como a melhoria das relações humanas e a superação de dificuldades. No entanto, mostrou reticências neste modelo, pois considera que a inclusão destes alunos pode gera-lhes uma baixa autoestima ao perceberem que nem sempre conseguem acompanhar o ritmo da turma. Já a professora B mostra uma opinião favorável à inclusão considerando que estes conseguem adaptar-se facilmente às suas turmas.

Tanto a coordenadora A como o coordenador B se mostraram favoráveis à inclusão de alunos NEE em turmas do regular, no entanto apontam como dificuldades a esta inclusão as características do aluno e a adequação das práticas por parte dos professores.

Ao nível da *prática pedagógica*, os diretores consideram haver um aumento de trabalho e esforço dos professores e que se torna mais difícil trabalhar ao ter de alterar práticas pedagógicas. No entanto, ambos referem existir melhorias na aprendizagem com a inclusão.

As professoras A e B mostram opiniões diferentes acerca da alteração da prática pedagógica quando há inclusão. A professora A considera que altera a prática pedagógica, existindo diferenciação pedagógica a adaptação às características. A professora B refere que não existe alteração na prática pedagógica, trazendo dificuldades ao "obrigar" a estar mais atento a determinados alunos em particular. Ambas concordaram que a inclusão melhora as aprendizagens dos alunos.

A prática pedagógica, na perspetiva de ambos os coordenadores entrevistados tem alterações quando se quer incluir, trazendo isso melhoria nas aprendizagens dos alunos. A coordenadora A aponta a diversidade das turmas como uma vantagem à inclusão. Já o coordenador B aponta dificuldades pois considera que alguns professores apenas trabalham para "resultados académicos".

Como *ações para a promoção da inclusão* de alunos com NEE na escola, os diretores consideram importante a formação/capacitação dos professores para esta temática e a sensibilização da comunidade.

As professoras A e B referiram como ação desenvolvida nas suas escolas as atividades pensadas, também, para os alunos NEE. A professora A falou, também, no trabalho conjunto desenvolvido entre a Unidade de Apoio à Multideficiência (UAM), como estrutura de apoio, e o ensino regular. A professora B, por sua vez, salientou os percursos alternativos desenvolvidos na sua instituição.

Das ações já promovidas nas suas escolas, ambos os coordenadores falaram da diferenciação pedagógica como sendo já uma prática. A coordenadora A referiu como uma ação a desenvolver de futuro a melhoria das estruturas físicas. O coordenador B apontou, também, como ações já desenvolvidas a responsabilização dos docentes do ensino regular pelos alunos com NEE e o diálogo entre a equipa da educação especial e os docentes do ensino regular.

No segundo tema, *Líder Inclusivo*, quisemos compreender as conceções dos participantes acerca do papel que o diretor tem na promoção de uma escola inclusiva e acerca das características que o diretor deverá ter para favorecer a inclusão. Neste tema foram encontradas 4 subcategorias, sendo elas (i) Características do líder inclusivo, (ii) Práticas inclusivas das lideranças, (iii) Importância do papel do Diretor e (iv) Intervenção do diretor.

Quanto às *características do líder inclusivo*, este é visto pelos participantes como sendo alguém que "*tem que aceitar, no seu espaço, todo o tipo de alunos*" (DA) e que deve "*organizar a escola, gerir os recursos de maneira a que seja dada possibilidades ou condições a que todos possam aprender*" (DB). É uma pessoa que acima de tudo "*tem que acreditar*" (CEEB) que é possível existir inclusão.

A característica comum apontada pelos dois diretores foi a aceitação de todos os alunos nas suas escolas. O diretor A acrescentou a procura de soluções e o apoiar todos os alunos. O diretor B caracterizou o líder inclusivo como sendo alguém que deve ser sensível, organizado e responsável por uma boa gestão dos recursos.

Como ponto em comum, as professoras A e B referiram que um líder inclusivo é aquele que inclui e envolve todos os alunos da sua escola. A professora A ressalvou, também, a capacidade de liderança e a sensibilidade que o Diretor deve ter. A professora B referiu que o líder deve ser alguém que procura soluções e se preocupa com todos os elementos da sua escola.

De forma unânime, os dois coordenadores referiram que o líder deve apoiar a sua equipa educativa. A coordenadora A referiu ainda o estar atento e o ter atitude como sendo duas características também importantes. O coordenador B mencionou o acreditar como sendo uma característica fundamental.

Como *práticas inclusivas* já desenvolvidas pelas lideranças, os diretores não apontaram nenhuma em comum. O diretor A focou as práticas nas interações com a comunidade. O diretor B, por sua vez, referiu mais práticas de carácter organizacional.

Ambas as professoras referenciaram o acompanhamento técnico feito aos alunos como prática inclusiva desenvolvida pelas suas lideranças. A professora A referiu, também, o trabalho com a UAM e o trabalho desenvolvido pelo Serviço de Psicologia e Orientação. A professora B mencionou os percursos alternativos e a criação de diversas atividades extracurriculares.

Ao nível das práticas inclusivas já desenvolvidas pelas lideranças, foram destacadas pela coordenadora A o acolhimento a todos e a adaptação das atividades às características dos alunos. O coordenador B referenciou a promoção do diálogo entre a equipa da educação especial e os docentes do ensino regular. Ambos os coordenadores evidenciaram como uma dificuldade

à implementação de práticas inclusivas as mentalidades de alguns elementos da equipa educativa.

Quanto à *importância do papel do diretor* em todo o processo de inclusão, ambos os diretores referiram ser importante, pois era a sua proatividade e a sua responsabilidade que fazia mover todo este processo.

A professora A e B referiram que consideram importante o papel do diretor, referindo a A ser importante a sua proatividade e a B o ser um alerta para a inclusão aos professores.

Tanto a coordenadora A como o coordenador B mencionaram ser importante o papel do diretor no processo de inclusão. A coordenadora A considera também importante o facto de o diretor ser alguém atento no meio escolar, como ponto facilitador da inclusão. O coordenador B mencionou o apoio da direção à equipa da educação especial como ponto relevante.

A *intervenção dos diretores* dos Agrupamentos foi apresentada em pontos diferentes. O diretor A apresentou a sua intervenção mais ligada ao trabalho com os EE, já o diretor B referiu a organização escolar e a sua supervisão.

A intervenção do diretor, segundo as professoras A e B passa pelo acompanhamento do processo de inclusão nas suas escolas, delegando este nas suas estruturas intermédias. A professora A fez também referência ao incentivo ao trabalho colaborativo e a professora B à disponibilização de recursos, por parte do diretor, para uma efetiva inclusão.

Tanto para a coordenadora A como para o coordenador B, a intervenção do diretor passa pelo apoio do mesmo às equipas da educação especial das suas escolas e pelo diálogo entre estas duas entidades.

O terceiro tema abordado foi *Cultura de Escola*, dividido em 6 subcategorias que são (i) Valores do agrupamento, (ii) Expressão e disseminação de valores, (iii) Valores para a construção de uma escola inclusiva, (iv) Ações do diretor, (v) Conhecimento dos valores e (vi) Mudanças. Este tema tem como objetivo conhecer a visão da escola, compreender de que forma estes valores remetem para a inclusão e perceber de que modo o diretor operacionaliza os referidos valores.

Ao nível dos *valores do agrupamento*, o diretor A apenas referiu o da inclusão, sendo esse o principal valor da escola. O diretor B referiu vários

valores da escola sendo eles: a cidadania, a integração, o respeito e a adaptabilidade.

As duas professoras não foram unânimes na questão dos valores da escola, dando enfase a valores diferentes para cada uma das suas instituições. A professora A referiu como valores da sua escola a solidariedade e a afetividade, enquanto a professora B referiu a inclusão, respeito pelo outro e a cidadania.

Os coordenadores A e B referenciaram diferentes valores para uma escola promotora de inclusão. A coordenadora A definiu como valores importantes o respeito e a preocupação humana. O coordenador B refere valores como a solidariedade, a competição, a igualdade de oportunidades e o espírito de ajuda.

Em termos da *expressão e disseminação dos valores da escola*, segundo os dois diretores, estão expressos no projeto educativo. O diretor A referiu que esses mesmos valores estão também expressos num mural da escola. O diretor A referiu que a disseminação de estes valores é feita através das suas práticas diárias.

Apenas a professora B referiu onde estão expressos os valores da sua escola, no projeto educativo. Quanto à disseminação dos valores, a professora A referiu ser através das boas práticas e da parceria da escola com a associação de pais. A professora B falou ser disseminado através diálogos com os encarregados de educação.

Os coordenadores mencionaram que os valores estão expressos no regulamento da escola e que estes mesmos valores são disseminados na prática diária das suas escolas.

Os *valores necessários para a construção de uma escola promotora de inclusão*, segundo o diretor A, são as parcerias, o empreendedorismo e a cooperação. Para o diretor B são o respeito, a cidadania, o espírito crítico, a participação, a moralidade e a superação.

Para as professoras A e B, a solidariedade é um valor essencial na construção de uma escola inclusiva. A professora A também mencionou o respeito pela diferença e pela dignidade humana. A professora B referiu a partilha, a amizade e o reconhecimento dos erros.

Para a construção de uma escola inclusiva, a coordenadora A referenciou que um valor importante é a tolerância. O coordenador B referiu como valores a solidariedade, a entreajuda e o direito à diferença.

Dentro das *ações dos diretores para a concretização destes valores* está a sensibilização, que foi referida por ambos. O diretor A referiu, também, a prática diária, a aceitação, a discussão e a formação. Já o diretor B referiu, também, a formação para a cidadania.

Como ações, a professora A referiu mais horas de apoios e a facultação dos mesmos. A professora B falou que na sua escola o diretor fazia o acompanhamento de todo o processo de inclusão e que também interagia com os seus alunos.

Na concretização destes valores, a coordenadora A referiu como ações do diretor a abertura da UAM e a adequação dos espaços. O coordenador B mencionou o modo como a direção dirige a escola e os valores que o diretor transmite à sua equipa.

Quanto ao *conhecimento dos valores*, ambos os diretores referem que a comunidade escolar conhece os valores da escola. O diretor A reforça que eles comungam e praticam esses mesmos valores, respeitando a diferença. Já o diretor B sente dificuldade em que todos pratiquem os valores da escola. Com os professores em particular, o diretor A refere que o seu corpo docente conhece os valores da escola, mas aponta como dificuldade na atuação deles a falta de formação. O diretor B menciona que alguns professores têm uma certa dificuldade em atuar em consonância com os valores da escola.

As professoras A e B consideram que toda a comunidade escolar conhece os valores da escola e que comungam dos mesmos. Apenas a professora B manifestou ter mais dificuldade em que as famílias comungassem destes valores. Em relação aos professores em particular, ambas frisaram que os professores das suas escolas atuam em consonância com os valores.

Ambos os coordenadores foram unânimes nas suas respostas, ao afirmar que nas suas escolas toda a comunidade conhece os valores da escola. Apenas o coordenador B referiu que, para além da comunidade conhecer os valores, também comungam dos mesmos. Em relação aos professores, a coordenadora A tem dúvidas que os professores da sua escola atuem em consonância com os valores da escola. Já o coordenador B considera que os professores atuam em consonância com os valores da escola.

Quanto às *mudanças necessárias* para que os valores estivessem mais enraizados, o diretor A referiu mudanças nas mentalidades e no edifício. O

diretor B considera que seria necessário mais sensibilização e mais capacitação.

Como mudanças na cultura de escola, ambas mencionaram aspetos diferentes. A professora A gostaria que a indisciplina na escola diminuísse e a professora B gostaria de melhorar o trabalho da escola com as famílias e a comunidade.

Como mudanças necessárias para uma melhor cultura de escola, a coordenadora A gostaria que houvesse mais formação pessoal e prática para os professores, mudanças no espaço e um ensino mais diferenciado. O coordenador B apontou que deveria haver mudança, sobretudo mais experimentação por parte dos professores na sua prática pedagógica.

No quarto tema, abordamos a *Participação*, querendo compreender de que forma o diretor promove a participação de todos na vida escolar. Os vários participantes referiram existir participação da comunidade escolar na vida da escola, afirmando que a função do diretor é "não deixar ninguém de fora em todas as ações" (PERA) em que "a direção tem muito essa preocupação, de ouvir a opinião de todos" (CEEA). Este tema está subdividido em sete subcategorias sendo elas: (i) Condições à participação, (ii) Participação nos documentos, (iii) Incentivo, (iv) Participação nas decisões / Participação nas atividades, (v) Participação dos alunos nas decisões, (vi) Participação no processo de inclusão e (vii) Ações do diretor.

Nas *condições criadas pela escola* para desencadear a participação, os dois diretores têm duas referencias em comum que é o facto de reunirem com os alunos e de darem voz aos assistentes operacionais. O diretor A referiu que criou na sua escola a associação de estudantes, para dar voz aos alunos. O diretor B tem reuniões periódicas com os enc. de educação, faz inquéritos aos alunos e aos professores e realiza ciclos de reflexão para professores e assistentes operacionais.

As condições criadas pela escola, segundo a professora A são a abertura à comunidade e o ambiente compreensivo da sua escola. Quanto à professora B é os horários dos alunos e todo o acompanhamento feito pelos professores de apoio e pelos assistentes operacionais.

Os dois coordenadores, em relação às condições criadas pela escola para desencadear a participação, ambos referiram que nas suas escolas é dada voz à

comunidade escolar e que existe uma boa interação entre direção e comunidade.

Quando abordado o tema da *participação na elaboração dos documentos estruturantes da escola* (projeto educativo e plano de atividades), os dois diretores referiram que dão voz às várias estruturas da escola de forma a utilizar essa informação para a elaboração dos documentos. O diretor B apresenta uma lacuna porque, apesar de dar voz às estruturas, sente que existe pouca participação dos enc. de educação e alunos e que acaba por ser um grupo mais restrito a trabalhar nesses documentos.

Na elaboração dos documentos estruturantes, a professora A referiu serem elaborados pelas estruturas de gestão. Já a professora B referiu que toda a comunidade participa ao responder aos inquéritos fornecidos pela direção, onde podem dar as suas opiniões sobre os mais variados assuntos da escola.

Quanto à elaboração dos documentos estruturantes, a coordenadora A mencionou que, na sua escola, existe uma associação de estudantes e de pais a quem é dada voz na participação do plano de atividades e do projeto educativo. o coordenador B refere que os contributos para estes documentos é feito, em grande parte, pela equipa educativa.

Ao nível dos *incentivos*, foram referidos aspetos diferentes pelos dois diretores. O diretor A cria autonomia na sua equipa e faz diferenciação dos contextos de atividades de forma a motivar os professores. Já o diretor B incentiva à participação através do convite ou através de convocatória.

As professoras A e B consideram que, o incentivo passa pelo brio profissional que estas têm, ao gostarem do que fazem.

Os coordenadores A e B referem que o incentivo é feito de forma indireta, o diretor apenas solicita aos professores a sua participação deixando à consideração de cada professor a participação nas atividades da escola.

Quanto à *participação nas decisões e ações*, a comunidade participa nas decisões da escola de formas diferentes nos dois Agrupamentos. Segundo o diretor A participam através de uma auscultação que o próprio faz, e pela representatividade que os elementos têm no conselho geral. Com o diretor B, a participação é feita através de convite. Ao nível da participação em atividades, o diretor A refere que incentiva ao trabalho conjunto entre os enc. de educação e só alunos de forma a estes estarem mais presentes nas atividades da escola.

Tanto na escola A como na escola B, segundo as professoras, toda a comunidade participa nas decisões da escola. Na escola A, através das reuniões dos delegados de turma com o diretor e da representatividade de toda a comunidade nos órgãos de gestão. Na escola B esta participação faz-se através da realização dos questionários. Em relação à participação nas atividades, a professora B referiu haver uma participação relativa dos encarregados de educação em atividades com os seus educandos.

A coordenadora A refere que, em relação à participação em decisões da escola, toda a comunidade participa tendo representatividade no conselho geral. O coordenador B foca a participação da comunidade nas atividades da escola, referindo existir na sua escola uma boa parceria entre as famílias e os docentes, demonstrando haver participação.

Quanto à *participação dos alunos nas decisões e ações*, estes participam nas decisões da escola, segundo o diretor B, através de assembleias de delegados, realizadas com o próprio. Os alunos com NEE também participam da mesma forma. O diretor A refere que os alunos com NEE participam através de uma auscultação informal feita pelo próprio, mas reconhece que poderia haver mais participação por parte destes alunos.

A participação dos alunos, segundo a professora A é através do diretor de turma e dos professores de apoio da educação especial, sendo estes o elo de ligação com as estruturas de liderança. A professora B referiu que a participação dos alunos é feita através de reuniões de delegados com o diretor e de reuniões da turma com o diretor de turma. Os alunos NEE participam de igual forma, pois estão incluídos nas suas turmas.

A participação dos alunos nas decisões e atividades, segundo os dois coordenadores, existe. A coordenadora A refere que esta participação é feita através da representatividade deste grupo no conselho geral. Ao nível dos alunos com NEE, a mesma coordenadora aponta que existe participação direta dos alunos com NEE ligeiras e que os alunos com NEE severas participam de forma indireta, através das suas famílias. O coordenador B, na sua escola, menciona que a participação dos alunos é feita através de inquéritos e das reuniões entre o diretor e os delegados de turmas. A participação dos alunos com NEE também existe na sua escola, mas apenas daqueles que têm como medida de intervenção o PEI. Os alunos com CEI têm pouca participação, refere o coordenador B.

A *participação da comunidade* é relevante nas duas escolas, em que ambos os diretores referem que é importante porque é uma forma de dar voz aos membros da comunidade educativa. O diretor B assume uma limitação, em que só em determinados momentos é que a comunidade educativa é chamada para dar o seu contributo.

Para a professora A a participação é relevante pois cria um sentimento de pertença dos alunos à sua escola. A professora B refere que é importante pois permite a realização de todos os alunos.

Os coordenadores referem que a participação é algo relevante para garantir a inclusão, sendo que a coordenadora A diz ser importante pois garante um melhor acolhimento de todos e o coordenador B refere que a sua escola se tornou um espaço mais aberto.

As *ações dos diretores para garantirem a participação*, passa por conversarem com toda a equipa educativa.

Ambas as professoras referiram como ações o facto de o diretor estar sempre atento a tudo o que o rodeia. A professora A ainda referiu o facto de ser um diretor presente e de ser um exemplo para toda a comunidade educativa.

Como ações desenvolvidas pelo diretor para garantir a participação, a coordenadora A refere que o diretor é alguém atento, que supervisiona e zela pelo cumprimento das normas e valores da escola. O coordenador B menciona que o diretor, como figura principal da escola, é o garante de que a inclusão existe.

O quinto tema é o *Trabalho Colaborativo*. As subcategorias deste tema são: (i) Valorização de processos interpessoais, (ii) Trabalho colaborativo entre docentes, (iii) Escola / família, (iv) Parcerias, (v) Importância da colaboração e (vi) Papel do diretor. Na globalidade, apresenta-se o trabalho colaborativo como sendo um momento de reunião, para que os *"professores se sentem, conversem, discutam e partilhem os seus problemas e também partilhem e descubram e encontrem as soluções para esses mesmos problemas*" (DB). Apresentam várias formas de trabalho colaborativo como "*as assessorias*" (PERB) e "*as reuniões de articulação*" (PERB). Neste tema pretende-se perceber de que forma o diretor incentiva e valoriza o trabalho colaborativo e compreender que atitudes e comportamentos o diretor tem com a sua equipa.

Ao nível da *valorização dos processos interpessoais*, ambos os diretores valorização as relações criadas entre todos os elementos da comunidade educativa, promovendo e dando importância a essas relações.

Para as duas professoras, os processos interpessoais são valorizados pelo diretor.

Os dois coordenadores consideram existir valorização dos processos interpessoais nas suas escolas. O coordenador B ressalva que a valorização desses processos se destaca muito no trabalho conjunto feito entre a educação especial e o ensino regular.

O *trabalho colaborativo entre docentes*, segundo o diretor A, é uma medida ainda a aplicar pois existe uma lacuna de trabalho colaborativo na sua escola. O diretor B promove o trabalho colaborativo e já tem medidas criadas para isso como a criação de tempo no horário e espaço para a partilha e discussão.

Segundo a professora A, o trabalho colaborativo é uma medida que está neste momento a ser implementada na sua escola pois não havia muita prática em trabalho colaborativo. Apresenta como dificuldades a recetividade de alguns professores a esta medida e a falta de alguns recursos. Já na escola B, segundo a professora B, o trabalho colaborativo já é realizado através de assessorias e de articulações entre os serviços da educação especial e o ensino regular.

Em relação ao trabalho colaborativo, segundo a coordenadora A é uma "questão subjetiva" pois considera que fica ao critério de cada professor decidir se quer fazer essa colaboração com os restantes docentes. No entanto diz existirem na sua escola reuniões entre alguns grupos disciplinares. O coordenador B refere existir na sua escola trabalho colaborativo, através de articulação e de visionamento de aulas.

O *trabalho colaborativo entre a escola e a família*, já é praticado, segundo o diretor A, na sua escola, através de conversas com o enc. de educação. O diretor B refere que este trabalho é uma lacuna na sua escola e assume ter dificuldades ao implementá-lo devido ao contexto socioeconómico das famílias.

A professora A, em relação ao trabalho colaborativo entre a escola e a família, refere que existe, principalmente com os alunos mais problemáticos. A professora B diz este trabalho colaborativo ser uma lacuna na sua escola, mas que vai sendo feito através de contactos com as famílias.

No trabalho colaborativo entre a escola e a família, a coordenadora A refere existir através dos mecanismos legais e ao existir representantes dos encarregados de educação. O coordenador B menciona que esse trabalho existe na sua escola, muito através do serviço de psicologia e orientação.

Relativamente às *parcerias*, ambos os diretores destacaram diversas parcerias com entidades externas, dentre elas a autarquia, universidades e instituições.

As professoras A e B referiram várias entidades externas com as quais as suas escolas têm parceria.

Os coordenadores A e B referem existir parcerias externas nas suas escolas e destacam a autarquia, instituições sociais e instituições de trabalho com crianças com deficiência.

Quando se falou na *importância do trabalho colaborativo para garantir a inclusão,* apesar de não terem pontos em comum, os dois apontaram benefícios a esta rede de trabalho. O diretor a referindo que traz melhorias para as aprendizagens e benefícios para os alunos. O diretor B refere que traz mais recursos para responder às necessidades e que melhora a resposta dada pela escola aos seus alunos.

A professora A refere que o trabalho colaborativo é importante porque colmata algumas lacunas do Ministério da Educação com as escolas. A professora B refere que o trabalho colaborativo abre portas a mais valências, a mais conhecimentos e a novas estratégias de trabalho.

Quanto à importância da colaboração, ambos os coordenadores concordaram que as parcerias e o trabalho colaborativo só trazem benefícios para os alunos, conseguindo aumentar o leque de ajuda.

Quanto ao *papel do diretor no sentido de garantir a participação*, ambos referiram que a figura do líder é o principal impulsionador do trabalho colaborativo.

O papel do diretor, para a professora A é este criar redes de trabalho, estar presente, atento e criar diálogos com a sua equipa de trabalho. A professora B refere que o papel do diretor é este ser interventivo e estar atento.

Para a coordenadora A, o papel do diretor para garantir este trabalho é este ser atento e monitorizar de todo o processo. O coordenador B menciona que o diretor tem a figura de mediador e tem uma forte intervenção no processo de apoiar os docentes na promoção da colaboração.

O penúltimo tema do guião da entrevista é o *Desenvolvimento Profissional*. O objetivo é analisar de que forma o diretor promove o desenvolvimento pessoal e profissional de toda a sua equipa. A formação inicial de professores, para a globalidade dos nossos entrevistados "*não é suficiente*" (DA) referindo estes de que "*quando se sai de uma Universidade não se aprende nada disto. Acho que aprendemos fazendo, dentro das escolas, por tentativa erro*" (PERB). As escolas, segundo os participantes tem realizado "*muitas ações de capacitação em diversas áreas*" (DB) de forma a capacitar os docentes de conhecimentos que estes não tenham adquirido durante a sua formação inicial. As subcategorias apresentadas para este tema são: (i) Formação inicial de professores, (ii) Ações de formação / Ações de formação NEE, (iii) Mecanismos de desenvolvimento profissional, (iv) Formação de assistentes operacionais, (v) Papel do diretor e (vi) Valorização do desenvolvimento profissional.

Quando questionados se a *formação inicial de professores* era suficiente na preparação para as práticas inclusivas, ambos responderam ser insuficiente. O diretor A referiu que a tutela deveria promover mais formação e o direto B referiu que deveria ser restruturado o currículo de formação dos professores.

As professoras A e B, ao nível do tema da formação inicial de professores, consideram que as práticas inclusivas advêm do trabalho autónomo que cada professor vai realizando durante a sua carreira profissional. A professora A considera, também, que atualmente já existe alguma formação. Para a professora B, considera que não é suficiente a formação ministrada.

Quanto à formação inicial de professores, a coordenadora A considera ser insuficiente na preparação de práticas inclusivas. O coordenador B refere desconhecer como é a formação inicial nos tempos atuais, mas refere que pensa que existe melhor formação teórica que prática.

Ao nível *da formação para professores no âmbito da inclusão*, os dois diretores referiram promover formação para o seu corpo docente. Formações ao nível das necessidades educativas especiais, os dois também referiram ter nas suas escolas e o diretor A referiu, ainda, que faz convites a escolas da comunidade para usufruírem da formação que a sua escola promove.

Segundo as professoras A e B, existem ações de formação nas suas escolas para os docentes. A professora A refere existirem, também, formações ao nível

das necessidades educativas especiais. Já a professora B refere essas formações serem uma lacuna na sua escola, não sendo promovida muita formação nessa área.

Quando questionados sobre as ações de formação desenvolvidas pela escola, ambos os coordenadores referem existir formação em diversas áreas. No entanto, em relação às ações de formação sobre necessidades educativas especiais, a coordenadora A refere que estas apenas existem para professores da área da educação especial (o que esta considera como uma falha no sistema) e o coordenador B refere não existir na sua escola formação na área das NEE.

Para além da formação, como *mecanismos de promoção do desenvolvimento profissional dos docentes*, o diretor A menciona a supervisão, mas que tem sido difícil implementar esta estratégia na sua escola. O diretor B refere o trabalho colaborativo e a aprendizagem entre pares (docentes).

A professora A menciona como mecanismos de promoção as parcerias com a associação de professores, os sindicatos e a comunidade europeia. A professora B refere o trabalho colaborativo como mecanismo.

Os mecanismos referidos pela coordenadora A são a formação dada pela escola e para o coordenador B não existem, na sua escola, mecanismos de promoção do desenvolvimento profissional.

Quanto à *formação dos assistentes operacionais*, para o diretor A, os assistentes operacionais não possuem formação adequada, sendo esta dada pela escola. O diretor B aponta como lacuna o processo de recrutamento dos assistentes operacionais, mas resolve este problema dando também formação aos seus assistentes operacionais.

Em relação à formação que os assistentes operacionais possuem, ambas as professoras revelam algum desconhecimento da matéria. A professora A considera haver lacunas no processo de recrutamento do pessoal não docente, no entanto, fere que a escola promove essa formação aos assistentes operacionais. A professora B considera que o conhecimento que os assistentes operacionais vão adquirindo advém de trabalho autónomo feito pelos mesmos.

Quanto à formação dos assistentes operacionais, a coordenadora A refere que estes têm formação dada pela escola. O coordenador B refere que o

trabalho dos assistentes operacionais é importante mas menciona não haver formação, referenciando isso como uma lacuna.

O *papel do diretor na promoção do desenvolvimento pessoal e profissional da sua equipa* passa, segundo o diretor A pela sua influência. Para o diretor B passa por este fazer um levantamento das necessidades destes, procurando soluções e promovendo formação.

Para as professoras A e B, o papel do diretor passa por este incentivar ao desenvolvimento profissional da sua equipa. A professora A considera que o seu diretor encaminha os seus professores com vista ao seu desenvolvimento profissional. A professora B refere que são criadas parcerias coma finalidade de melhorar o desenvolvimento profissional da equipa.

Segundo os coordenadores, o papel do diretor passa por criar formação para os elementos da sua escola. O coordenador B refere que, na sua escola, o diretor ausculta a sua equipa educativa para perceber que formação é necessária.

A *valorização do potencial e do desenvolvimento profissional* dos elementos da equipa é referido pelos dois diretores como sendo uma lacuna nas suas escolas. No entanto, o diretor A refere que vai fazendo essa valorização através da palavra.

As professoras A e B consideram ser uma lacuna a valorização do potencial e do desenvolvimento profissional, referindo a professora A como sendo essa lacuna de carácter legal. No entanto, ambas referem existir alguma valorização nas suas escolas.

Quanto à valorização do potencial e de desenvolvimento profissional, os coordenadores A e B consideram existir valorização e reconhecimento do trabalho da equipa educativa.

O último tema é *Práticas Inclusivas* em que pretendia perceber de que forma se operacionaliza a educação inclusiva nas escolas entrevistadas. Este tema tem como subcategorias: (i) Organização escolar e (ii) Meios.

A *organização escolar* torna-se um ponto essencial na promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Para os nossos entrevistados, "*a forma como organizamos os horários, a forma como organizamos as turmas, a forma como organizamos as atividades*" (DB) são elementos essenciais para

que todos os alunos atinjam o sucesso escolar e se sintam parte integrante da sua escola.

A forma como ambas as escolas se organizam, segundo os diretores, coincide na questão da constituição das turmas. O diretor A faz referencia à contratação de mais recursos humanos, já o diretor B menciona a organização de horários, de atividades e da própria escola para que seja mais inclusiva.

As professoras A e B referem que a escola se organiza ao nível dos horários dos seus alunos. A professora A refere ainda os apoios concedidos pela escola aos seus alunos e a professora B menciona o deter de um bom corpo docente e não docente.

Para os coordenadores A e B, a organização escolar passa por uma organização diversificada, criando estratégias e um ambiente que seja favorável à aprendizagem.

Quando questionados se a escola possui os *meios necessários para a implementação da escola inclusiva*, o diretor A refere serem suficientes, no entanto a escola só funcionaria em pleno se houvessem mais. O diretor B, por sua vez, menciona serem insuficientes os recursos na sua escola.

Quanto aos meios, a professora A diz estes não serem suficientes e de serem necessários mais a vários níveis, como por exemplo, recursos humanos e materiais. A professora B refere que a sua escola possui os meios suficientes para a implementação de uma escola inclusiva.

Os meios para a existência de uma escola inclusiva, para a coordenadora A, a sua escola, são insuficientes, necessitando de mais meios materiais e de um espaço renovado. Para o coordenador B, na sua escola, os meios são suficientes, apontando que a grande dificuldade passa pelas mentalidades dos docentes e não pelos meios materiais.

4. Discussão de Resultados

Com o objetivo de perceber qual é o papel do diretor em todo o processo de promoção de inclusão na sua escola, tentamos conhecer as perceções de professores, coordenadores e diretores acerca das práticas destes últimos.

No primeiro tema, *escola inclusiva*, na globalidade todos os entrevistados têm uma opinião favorável sobre a inclusão, definindo escola inclusiva como espaço que acolhe todos os alunos e apontando a inclusão de alunos NEE nas turmas do ensino regular como uma vantagem para os mesmos. Tal como refere M. S. Ferreira (2007), a educação inclusiva é um modelo pedagógico onde todas as crianças têm direito à sua individualidade. Como práticas inclusivas, os diretores focaram as suas na formação de professores, as professoras nas atividades para todos os alunos e os coordenadores na diferenciação pedagógica. Tal como Monteiro (2011) refere, a criação de estratégias para uma diferenciação pedagógica é uma prática essencial para conseguir trazer sucesso educativo a todos os alunos. Silva (2011) faz alusão à formação contínua de professores e menciona que só havendo esta prática se consegue orientar todos os alunos dentro de uma sala de aula, não criando desníveis muito acentuados. Dias (2013) menciona o atendimento à diversidade como sendo uma prática benéfica para o bem-estar de todos. No entanto, apesar de todos os professores estarem em consonância com o modelo de escola inclusiva apontaram algumas dificuldades sentidas na aplicação deste modelo como por exemplo a falta de formação dos professores, o tamanho das turmas, o trabalhar com a diferença, os diferentes ritmos de aprendizagem e as mentalidades de alguns membros da comunidade educativa.

No tema *líder inclusivo*, os participantes apontam como características de um líder inclusivo o incluir e envolver todos os alunos, o ter capacidade de liderança, ser sensível e o estar atento. Estas características vão de encontro ao que é dito na literatura por diversos autores acerca do tema. Godinho (2013), refere a capacidade de orientar como sendo uma habilidade importante numa liderança que se quer inclusiva. Ferreira e colaboradores (2015) apresentam como característica importante num líder o agir com emoção, pois, segundo os

autores, só dessa forma se consegue construir uma relação de confiança com os seus membros.

Quando abordado o tema *cultura de escola*, os valores mais destacados pelos participantes como sendo os valores pelos quais se guiam na sua conduta diária são o respeito, a cidadania, a solidariedade e a igualdade de oportunidades. Estes valores, segundo diversos autores fazem parte de uma escola inclusiva. Correia (2012) refere a escola deve ser um local onde não devemos trabalhar só para os resultados académicos, mas também deve ser um local onde devemos fomentar a cidadania e a participação democrática. M. S. Ferreira (2007) sugere que todas as crianças devem ser tratadas e valorizadas de forma equitativa, promovendo assim a igualdade entre todos.

No tema *participação*, todos os entrevistados foram unânimes em dizer que existe participação de toda a comunidade em decisões e atividades da escola. Seja através de reuniões, de questionários ou de representatividade nos órgãos de gestão, é dada voz a todos os elementos da comunidade educativa, sejam pais, alunos, docentes e não docentes. Godinho (2013) refere que o incentivo à aprendizagem e à participação de todos os elementos da comunidade educativa é fundamental para criar um ambiente de confiança entre todos. Dias (2013) diz-nos que a direção, num trabalho conjunto com os docentes, deve fazer com que os pais e os restantes membros da comunidade se sintam parte integrante da escola.

Quanto ao tema do *trabalho colaborativo*, existiram diferenças nas respostas dadas pelos elementos dos diferentes Agrupamentos. No Agrupamento A foi evidenciado pela maioria dos entrevistados ainda existir pouco trabalho colaborativo, sendo uma medida que está agora a ser implementada. Já os participantes do Agrupamento B mencionaram existir já como prática na sua escola trabalho colaborativo, através de assessorias e supervisão de aulas. Todos os participantes foram unânimes quando questionados acerca da importância das parcerias em todo o processo de inclusão, dizendo que só trabalhando em rede se conseguia atingir mais e melhores resultados no sucesso de todos. Dias (2013) vem corroborar estes resultados ao evidenciar o trabalho colaborativo como uma prática que permite o desenvolvimento e a melhoria da prática pedagógica de cada docente, ao partilhar os seus sucessos e insucessos, as suas dúvidas e as suas experiências.

O penúltimo tema abordado foi o *desenvolvimento profissional*. A maioria dos participantes concordaram que a formação inicial de professores era insuficiente na preparação para práticas inclusivas. O projeto de Formação de Professores para a Inclusão da EADSE vem corroborar estes resultados dizendo que existe a necessidade de melhorar a formação inicial dos professores e a sua formação contínua (EADSE, 2011). Silva (2011) vem afirmar que a formação é essencial para que os docentes consigam trabalhar com a diversidade de características dos alunos que têm nas suas salas de aulas. Todos os participantes referem que a direção promove ações de formação, tanto para os docentes, como para os assistentes operacionais, para que haja melhorias no desenvolvimento profissional dos mesmos. No entanto, referem existir falhas na formação em NEE. Conforme Dias (2013) nos diz, é importante que a direção possibilite aos seus docentes (e assistentes operacionais) ações de formação para que haja uma maior e melhor resposta a todas as necessidades dos alunos.

O último tema a ser abordado foi *práticas inclusivas*. A forma de organização escolar dos Agrupamentos passa por diversas medidas como a constituição das turmas, a organização de horários e de atividades e a criação de diversas estratégias. M. S. Ferreira (2007) aborda esta questão dizendo que para uma efetiva inclusão dos alunos com NEE é necessário fazer alterações no ambiente educativo, de forma a se ajustar a cada criança e às suas necessidades em particular.

Considerando o exposto, as perceções dos participantes conduzem-nos na observação do paradigma orgânico (cf. Avery, 2004) como associado às atribuições feitas aos diretores considerados. Neste sentido, parecem estar orientados por princípios e práticas inclusivas.

Em síntese, percebemos que o diretor desempenha um papel fundamental em todo o processo de inclusão e de construção de uma escola inclusiva. Enquanto figura principal de uma escola, este deve ser o exemplo e o criador de determinadas práticas inclusivas a serem desenvolvidas. Segundo Southworth (2005, citado por Precey, 2011), o líder inclusivo deve apresentar três comportamentos: modelagem, monitorização e diálogo. Através dos nossos resultados conseguimos concluir que os nossos diretores evidenciam estes comportamentos, estando no caminho para se tornarem verdadeiros líderes inclusivos.

CONCLUSÃO

Não é possível existir uma inclusão efetiva sem que todos os elementos de um contexto escolar estejam sensibilizados e habilitados para estas questões. É importante que o diretor escolar esteja, ele próprio, também sensibilizado para o conceito de inclusão e para as práticas inclusivas, para que possa, motivar, sensibilizar e capacitar toda a sua equipa educativa para este tema. Silva (2011) refere que uma escola inclusiva traz mudanças que podem implicar o sucesso ou insucesso dos seus alunos, a prática pedagógica de toda a equipa educativa e a organização e gestão da escola. Para que estas mudanças tragam bons resultados é importante que o diretor acredite que a inclusão é possível. Só deste modo conseguimos construir uma escola inclusiva que vá de encontro aos princípios universais de uma escola para todos.

Segundo Ferreira e colaboradores (2015), é importante que as lideranças escolares repensem a participação da comunidade educativa em todo o processo escolar, não tendo uma atitude de trabalho isolado, mas sim, assumindo funções de orientação e coordenação do trabalho, promovendo a aprendizagem e a cooperação grupal.

Os participantes deste estudo, de ambos os Agrupamentos, na sua globalidade, apresentam bem definido o conceito de escola inclusiva e apresentaram características essenciais que um líder inclusivo deve ter e têm consciência da importância do papel do diretor no processo de construção da escola inclusiva. Compreendem, também, que o trabalho colaborativo e que a valorização profissional dos membros da equipa são pontos essenciais para o crescimento da organização. A dificuldade que indicam é ao nível da formação de professores, sendo este o ponto que coloca maiores obstáculos à inclusão eficaz. Com efeito, seria importante que este ponto fosse mais discutido e trabalhado, de forma a modificar atitudes e mentalidades que sejam entraves à inclusão.

Dias (2013) defende que a inclusão é um "processo inovador", mas que traz grandes desafios a toda a equipa educativa no cumprimento dos objetivos deste conceito (p. 33). Contudo, concluímos que ambos os diretores dos dois Agrupamentos estão no bom caminho quanto à construção de um ambiente

inclusivo, que trará frutos no futuro para termos uma sociedade também ela cada vez mais inclusiva. Consideramos, pois, a relevância deste estudo no sentido de sensibilizar e (re)consciencializar os diretores, docentes do ensino regular e coordenadores da educação especial para o tema da inclusão e da escola inclusiva.

Ainda assim, destacamos que o estudo apresenta algumas limitações sobretudo no que concerne ao reduzido número de participantes. Sugere-se assim, em estudos futuros a realização mais ampla deste estudo, podendo abranger um maior número de agrupamentos e/ou participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. (2ª edição). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ainscow, M. (1995). *Educação para todos: torná-la realidade*, comunicação apresentada no Congresso Internacional de Educação Especial, Abril de 1995, Birmingham, Inglaterra.

Avery, G. C. (2004). *Understanding leadership*. London: Sage Publications.

Barroso, J. (2005). O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, vol.26, 725–751.

Borges, N. (2011). *Atitudes dos educadores e professores dos concelhos de Alijó, Murça e Vila Pouca de Aguiar na inclusão de alunos com paralisia cerebral* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Correia, J. A. (2012). Relações entre escola e comunidade: Da lógica da exterioridade à logica da interpelação. *Revista Aprender*, 22, 129-134.

Correia. L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores*. (2ª edição). Porto: Porto Editora.

Decreto Lei nº 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República nº193/91 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. *Diário da República nº4/2008 – I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei nº 75/2008 de 22 de Abril. *Diário da República nº 79/2008 - I Série A*. Ministério da Educação. Lisboa.

Dias, M. (2013). *A inclusão escolar num agrupamento de escolas* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

DGIDC (2011). *Educação inclusiva e educação especial: Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas. Um guia para diretores*. Estoril: Editora Cercica.

Dorczak, R. (2011). School organisational culture and inclusive educational leadership. *Contemporary Management Quarterly*, 2, 45-55.

EADSE (2011). *Formação de professores para a inclusão: Orientação para as políticas*. Bruxelas: EADSE.

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In J. Lima & J. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação: Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.

Ferreira, E., Lopes, A. & Correia, J. A. (2015). Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 59-72.

Ferreira, E. (2007). *(D)enunciar a autonomia: Contributos para a compreensão da génese e da construção da autonomia na escola secundária* (Tese de doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação regular, educação especial: Uma história de separação*. Porto: Edições Afrontamento.

Godinho, J. (2013). *O papel do gestor escolar* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto de Educação – Universidade de Lisboa, Lisboa.

IGEC (2016). *A escola inclusiva: Desafios*. Lisboa: Inspeção-Geral da Educação e Ciência.

LBSE (1986). Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro. Diário da República nº237/1986 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T. & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: Do relatório Warnock à declaração de Salamanca. In *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*, Funchal, 26-28 de abril de 2007 (178–189).

Monteiro, S. (2011). *A atitude de professores como meio de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Precey, R. (2011). Inclusive leadership for inclusive educations. The utopia worth working towards. *Contemporary Management Quarterly*, vol. 2, 35-44.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. (2ª edição). Lisboa: Gradiva.

Rosa, F. (2010). *A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no 2º ciclo do ensino básico: A perspetiva dos seus pares* (Dissertação de mestrado não publicada). Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa, Lisboa.

Sanches, I. (2011). *Em busca de indicadores de educação inclusiva: A "voz" dos professores de apoio sobre o que pensam, o que fazem e o que gostariam de fazer*. (1ª edição). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Silva, M. O. (2011). Educação inclusiva. Um novo paradigma de escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 119-134.

Stemler, S. (2001). *An introduction to content analysis*. ERIC Digest.

Shields, C. M. (2009). Transformative leadership: a call for difficult dialogue and courageous action in racialised contexts. *ISEA*, *37(3),* 53-68.

Unesco (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento de ação. In *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, Salamanca, 7-10 de junho de 1994.

Warnock H. M. et al (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

ANEXOS

Anexo 1. Declaração de Consentimento

ESE POLITÉCNICO DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

No âmbito da dissertação de mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas da Cognição (Escola Superior de Educação do Porto) desenvolvida por Ana Filipa Páscoa Chiote, sob orientação da Prof. Doutora Marisa Simões Carvalho, eu, _____ declaro que compreendi a explicação que me foi fornecida acerca do estudo em que irei participar, nomeadamente o caráter voluntário da minha participação no mesmo, tendo-me sido dada a oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias. Tomei conhecimento de que será assegurada máxima confidencialidade dos dados e que poderei abandonar o estudo em qualquer momento, sem que daí me advenham quaisquer desvantagens.

Por isso, consinto participar no estudo, respondendo às questões propostas.

Localidade, _____ de _____ de 2017

_____

(Participante)

Anexo 2. Declaração de Confidencialidade

ESE POLITÉCNICO DO PORTO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO

DECLARAÇÃO DE CONFIDENCIALIDADE

No âmbito do projeto de investigação *"**Práticas Inclusivas num contexto de liderança: perceções de diretores, coordenadores e professores**"*, eu, Ana Filipa Páscoa Chiote, na qualidade de investigadora, declaro que garanto o seguinte:

- O nome e outros dados identificativos da instituição bem como dos participantes são totalmente confidenciais. Não publicarei, divulgarei ou darei a conhecer a pessoas não autorizadas qualquer dado pessoal identificativo recolhido por mim, no decorrer deste projeto de investigação, exceto se especificamente autorizado por protocolo aprovado.

- Todas as questões colocadas aos participantes do estudo têm como objetivo contribuir para o presente projeto de investigação, e em momento algum para questões pessoais.

- Na eventualidade de verificar alguma situação que potencie a violação do sigilo notificarei, de imediato, a instituição.

_____, ___/___/_____

(Assinatura da investigadora)

Anexo 3. Guião da Entrevista

Guião de entrevista ao Diretor / Professor do Ensino Regular / Coordenador da Educação Especial			
Temas	Objetivos	Questões	Observações
Legitimação da Entrevista e Motivação do entrevistado	- Informar o entrevistado do objetivo da entrevista e dos respetivos procedimentos - Garantir o anonimato e a confidencialidade		
Dados de Caracterização	- Recolher dados descritivos dos participantes e instituição	Idade	
		Sexo	
		Anos de Docência	
		Anos de Docência nesta Instituição	
		Situação de Profissional	
		Cargo profissional desempenhado	
		Anos de exercício no cargo	

Escola Inclusiva	- Compreender a conceção que o entrevistado tem sobre o conceito de escola inclusiva - Saber de que forma este conceito se torna operacional na escola	O que é para si Escola Inclusiva? Que vantagens? Que dificuldades?	
		Qual a sua opinião sobre a inclusão de alunos com NEE numa turma do ensino regular?	
		Considera que a inclusão altera a prática pedagógica? Considera que a inclusão melhora as aprendizagens dos alunos?	
		Que tipos de ações poderão ser desenvolvidas de modo a promover a inclusão de alunos com NEE na sua escola?	
Líder Inclusivo	- Compreender a conceção acerca o papel do Diretor na promoção de uma Escola inclusiva - Compreender a conceção acerca das características do Diretor que favorecem a inclusão	Que características considera necessárias num líder inclusivo? / O que entende por líder inclusivo?	
		Que tipo de práticas inclusivas são desenvolvidas nesta escola por parte das lideranças?	Focar no Diretor
		Considera importante o papel da direção, em específico do diretor, no processo de inclusão?	
		Como se processa a sua intervenção neste processo? De que modo a direção promove a inclusão?	
Cultura de Escola	- Conhecer a visão e valores da escola	Que valores são privilegiados no agrupamento? Qual a visão/finalidades da escola relativamente aos seus alunos? Estes valores relacionam-se com a inclusão?	

	- Compreender de que forma estes valores remetem para a inclusão - Compreender de que modo o diretor operacionaliza os referidos valores	Onde estão expressos e como são disseminados os valores e visão do agrupamento?	
		Que valores considera necessários existirem na construção de uma Escola promotora de inclusão?	
		Qual o papel do diretor na definição destes valores e visão? Que ações empreende para que estes valores se concretizem?	
		A escola (professores, alunos, funcionários, pais) conhecem os valores/visão do agrupamento? Comungam desses valores? Os professores, em particular, atuam em consonância com estes valores?	
		Que aspetos seria necessário melhorar ou alterar para que os valores da escola, em particular o valor da Inclusão, estivessem mais enraizados?	
Participação	- Compreender de que forma o diretor promove a participação de todos os atores na vida da escola	Que condições são criadas pela escola, e em específico pelo diretor, para desencadear a participação de todos na vida escolar?	Falar se é dada voz aos membros
		Em que medida as pessoas participam na elaboração dos documentos estruturantes da Escola: Projeto Educativo e Plano de Atividades?	Falar se é dada voz aos membros
		De que modo, os professores são incentivados e participam nas atividades da escola?	
		De que forma a comunidade, a família, os alunos, pessoal docente e não docente participa nas decisões e atividades desenvolvidas pela Escola?	Falar se é dada voz aos membros

		De que forma os alunos participam nas decisões e ações da escola? E os alunos com NEE?
		De que forma a participação é relevante nesta escola para garantir a inclusão de todos?
		Qual o papel e ações do diretor no sentido de garantir a participação de todos na vida da escola?
Trabalho Colaborativo	- Compreender de que forma o Diretor incentiva e valoriza o trabalho colaborativo - Compreender que atitudes/ comportamentos o Diretor tem com a equipa	De que forma são valorizados os processos interpessoais entre toda a comunidade educativa (pessoal docente, não docente e alunos)?
		Existem mecanismos facilitadores do trabalho colaborativo entre docentes? Se sim, quais?
		Existem mecanismos facilitadores do trabalho colaborativo entre a escola e a família? Se sim, quais?
		Existem parcerias e colaborações com entidades externas (escolas, universidades, autarquias,...)?
		De que forma a colaboração é relevante nesta escola para garantir a inclusão de todos?
		Qual o papel e ações do diretor no sentido de garantir o trabalho colaborativo?
Desenvolvimento Profissional	- Analisar de que forma o diretor	Considera que a formação inicial de professores é suficiente na preparação para práticas inclusivas?

	promove o desenvolvimento pessoal e profissional de toda a sua equipa	Estão previstas formações para o pessoal docente? E formações ao nível da inclusão e das necessidades educativas especiais?	
		Existem outros mecanismos para promover o desenvolvimento profissional dos docentes?	(supervisão, intervisão, colaboração e articulação entre pares)
		E os assistentes operacionais? Considera a formação que possuem adequada? Promovem formação?	
		Qual o papel do diretor na promoção do desenvolvimento profissional dos elementos da escola (docentes, não docentes)?	
		O potencial e desenvolvimento pessoal e profissional de cada membro da equipa são valorizados?	
Práticas Inclusivas	- Conhecer as práticas adotadas na escola que operacionalizam a educação inclusiva	De que forma é que a escola se organiza para responder às necessidades de todos os alunos?	
		A escola possui os meios necessários para implementar a Escola Inclusiva?	

Anexo 4. Unidades de Registo de Diretores dos Agrupamentos

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Escola Inclusiva	Definição / Vantagens / Dificuldades	"... grupo heterogéneo de alunos..." (DA) "... que acolhe e sabe acolher alunos..." (DA) "Porque (...) a escola inclusiva (...) é para aqueles miúdos com muitas dificuldades (...), mas também os alunos com qualidades excecionais de aprendizagens são miúdos NEE's de alguma forma." (DA) "...é uma escola que sabe, que acolhe todos..." (DA) "...grandes constrangimentos de recursos humanos, físicos..." (DA) "É, no mesmo espaço, ter alunos de todas as cores..." (DA) "A inclusão passa por eles (...) terem uma participação plena." (DB) "é aquela que dá oportunidades a todos, independentemente da condição em que se apresentam, (...) das características, das condições ou da condição social, da condição cognitiva..." (DB) "...que todos tenham possibilidade de potenciar as suas capacidades independentemente, lá está, do seu ponto de partida." (DB)
		"...eu acho que a escola pública prepara os alunos, não só em termos de aprendizagem, mas vê ali o futuro cidadão que vai lidar com uma sociedade e a sociedade é heterogénea." (DA)

		"...25 almas diferentes umas das outras." (DA) "...não é fácil trabalhar dessa forma porque sempre nos deparamos com a diferença, com as dificuldades." (DB) "Isso faz aumentar, também, o nosso grau de dificuldade da execução das nossas tarefas. (...) implica uma série de condições que nos absorvem se queremos dar uma resposta efetiva..." (DB)
	Opinião Inclusão NEE	"...o miúdo é rotulado como NEE..." (DA) "...se é NEE tem a ver com a tua professora do especial..." (DA) "é o próprio professor poder achar, e às vezes acha, que o aluno, sendo NEE, é da minha turma, mas não é meu aluno." (DA) "...esse aluno é um aluno, de facto, diferente dos outros..." (DA) "...é, a falta de capacidade que o professor do regular tem, até de formação..." (DA) "...colmatada pelo professor da educação especial..." (DA) "...eles aceitam (os alunos)..." (DA) "...mas os alunos do regular (...) eles (...) vão também, onde estão os seus colegas da Unidade de Multideficiência que são casos pesados." (DA) "Eu sou favorável à inclusão dos alunos. A não ser situações extremas em que de facto condicionam de forma significativa, (...) que não deixa condições para que se trabalhe." (DB) "De uma forma geral, os alunos, do meu ponto de vista, são bem-vindos." (DB) "...com as devidas adaptações, com as devidas salvaguardas das devidas condições..." (DB) "Se fazem parte da nossa sociedade fora, também devem fazer

		dentro da escola. Se fazem parte das famílias, se fazem parte da vida da comunidade, pois dentro da escola também devem fazê-lo.” (DB) “...tem é que se salvaguardar as devidas condições, (...) mas penso que é benéfico para eles, obviamente.” (DB)
	Prática Pedagógica	“...dá mais trabalho aos professores...” (DA) “Os professores da escola pública fazem esse esforço para conseguir chegar a todos os alunos.” (DA) “Considera que melhora a aprendizagem dos alunos? Melhora...” (DA) “...melhora, mas com mais dificuldade em chegar lá.” (DA) “Necessariamente altera.” (DB) “...a maior parte destes alunos precisa que se trabalhe com eles de forma diferente...” (DB) “...inevitavelmente altera a prática pedagógica. E aí é que está o grande problema.” (DB) “...consegue adaptar, consegue individualizar, consegue potenciar as capacidades desse mesmo aluno, tem uma abertura para todos os outros, eu acho.” (DB) “...um professor que trabalhe bem com um aluno da educação especial, vai ter uma sensibilidade também para trabalhar com um aluno com dificuldades de aprendizagem, provavelmente.” (DB)
	Ações Diretor	“...fazemos alguma formação.” (DA) “...essa formação é muito importante...” (DA) “Participa nela (na formação) os professores que são professores da educação especial.” (DA) “...eu gostava muito que os professores do ensino regular ouvissem (as formações) até em termos de inclusão, iria mudar muitos pensamentos...” (DA)

		"...a formação é essencial." (DA) "...a sensibilização. E não só com os professores e com os alunos, também com os pais." (DA) "...sensibilização..." (DA) "...formação e sensibilização..." (DA) "Muita sensibilização, muita formação..." (DA) "Por sensibilização, por formação, por formação parental, é importante." (DA) "A formação parental..." (DA) "...a sensibilização." (DA) "...sensibilização e pela capacitação." (DB) "..., mas eu penso que eles estão programados para trabalhar para o aluno médio." (DB) "Quando vamos diferenciar o trabalho aumenta exponencialmente." (DB) "...implica um acréscimo de planificação, um acréscimo de criatividade na forma de desenhar as suas aulas, muito significativo." (DB) "(o professor). Já vem programado da Faculdade e continua programado no seu percurso profissional para trabalhar para o aluno médio, e quem está a acima e quem está abaixo tende a ser esquecido." (DB) "...sensibilização e pela capacitação..." (DB) "...é um exercício que exige muita dedicação, muito empenho, muito trabalho..." (DB) "Capacitar e sensibilizar." (DB)
Líder Inclusivo	Características	"...alguém que aceite na sua escola, se tiver condições, qualquer tipo de aluno." (DA) "...tem que aceitar, no seu espaço, todo o tipo de alunos." (DA) "...procura defender-se desses constrangimentos." (DA)

		"...procurei outros caminhos..." (DA) "...defende com unhas e dentes os alunos..." (DA) "...é aquele que vai para além dos recursos..." (DA) "...aceita os seus alunos (...) e vai para além daquilo que o sistema lhe dá." (DA) "É uma pessoa que fala muito com os pais, é uma pessoa que ouve os pais..." (DA) "...o líder inclusivo deve ajudar." (DA) "...organizar a escola, gerir os recursos de maneira a que seja dada possibilidades ou condições a que todos possam aprender." (DB) "...essa sensibilidade de que a escola não é só dos bons, ou dos médios, ou dos fracos." (DB) "...a todos têm que ser dadas condições para potenciarem as suas aprendizagens." (DB)
	Práticas Inclusivas	"...vai todos os dias à Unidade." (DA) "...falar com os professores, falar com os pais..." (DA) "...dois ou três que eu pego neles, saio, vou dar uma volta pela escola com eles (alunos UAM)..." (DA) "...nos intervalos eles estão cá fora com os seus colegas e estão a brincar..." (DA) "...a adequação das turmas, as medidas de apoio." (DB) "...criar um conjunto de atividades para os alunos que têm necessidades educativas especiais..." (DB) "...eles participam nas diversas atividades que são desenvolvidas na escola, ou seja, tal como qualquer um dos outros." (DB)
	Importância	"...considera importante o papel da direção, em especifico o seu de diretor, no processo de inclusão? Isso é fundamental." (DA) "...se o Diretor não quisesse ter cá a Unidade não tinha. O Diretor é que é sensível e pronto." (DA) "...o Diretor também é sensível e tem um grupo de professores, da

		área, também muito sensíveis que influenciou o Diretor…" (DA) "as decisões acabam por ser tomadas por mim, tenho também essa responsabilidade de tentar criar as condições para que todos possam aprender." (DB)
	Intervenção Diretor	"Dos pais. Para mim é muito importante esse feedback…" (DA) "…, mas aprendi muito, muito com estes pais." (DA) "Aprendi muito com estes pais." (DA) "Mas a experiência com estes miúdos, para mim é fundamental." (DA) "…ser mais reivindicativo…" (DA) "… eu ajudei e colaborei…" (DA) "Seja pela questão da organização, seja pela supervisão que vou tendo junto dos responsáveis das estruturas intermédias…" (DB)
Cultura de Escola	Valores	"A inclusão. Eu acho que é mesmo inclusão." (DA) "Formar cidadãos responsáveis, úteis à sociedade, cultos e capazes de se integrarem de uma forma produtiva e feliz, com respeito pelos valores sociais, culturais e morais, e pelas diferenças. Cidadãos adaptáveis a novas situações." (DB)
	Expressos Valores / Disseminados Valores	"Temos o projeto educativo." (DA) "…o mural onde estão expressos esses valores, até o valor da inclusão." (DA) "No Projeto Educativo…" (DB)
		"E depois está nas práticas diárias…" (DA)
	Valores construção EI	"…as parcerias numa escola são muito importantes…" (DA) "…o valor do empreendedorismo." (DA) "A cooperação." (DA) "o respeito (…) formar cidadãos responsáveis…" (DB) "…o espírito crítico, a participação ativa…" (DB) "…o respeito pelo próximo, os valores morais…" (DB)

		"...lidar com as dificuldades..." (DB)
	Ações Diretor	"...na ação do seu dia-a-dia..." (DA) "Desde logo na aceitação que o Diretor tem com esses miúdos..." (DA) "...órgão pedagógico, levar temáticas para esse órgão sobre as práticas inclusivas..." (DA) "...sensibilizar o Conselho Pedagógico..." (DA) "...sensibilização." (DA) "...formação." (DA) "...formação..." (DA) "...sensibilização..." (DB) "...oferta do Agrupamento que se chama Educação e Cidadania." (DB)
	Comunidade escolar / Professores	"Acho que conhecem, que comungam (...) põem em prática no seu dia-a-dia." (DA) "...não há distinção entre um aluno que tem características, ou que é NEE ou que não é." (DA) "A heterogeneidade é importante quando estamos com esses alunos." (DA) "...são divulgados, são disseminados e são trabalhados." (DB) "Não são interiorizados e praticados por todos, obviamente." (DB)

		"Também. Embora eu ache que, para os professores em particular, eu acho que faz falta a formação." (DA) "...Ministério tem que dar mais formação aos seus professores e também aos seus Diretores." (DA) "...eu também não posso ser utópico e dizer que todos comungam e todos partilham, obviamente que não." (DB)
	Mudanças	"...as mentalidades." (DA) "Não tem a ver com o edifício, poderá ter..." (DA) "Eu acho que tem a ver mais com as mentalidades. O grande entrave é na mentalidade dos adultos." (DA) "...mentalidades que ainda são do seculo passado." (DA) "...passar pela sensibilização e pela capacitação." (DB)
Participação	Condições à participação	"A associação de estudantes (...) eu quis que tivesse e temos há dois anos." (DA) "...reúno com os funcionários..." (DA) "...reúno trimestralmente com os delegados de turma." (DA) "...nós fazemos sempre (...) reuniões com todos pais no início do ano." (DB) "...fazemos todos os períodos as assembleias de delegados (...) em que os alunos têm voz e podem partilhar a sua visão da escola, os seus problemas e as suas propostas até de melhoria ou de formas de mitigar os impactos de determinadas questões." (DB) "(alunos) desafiados a preencher um inquérito relativamente a diversas temáticas relacionadas coma vida da escola, (...)e o mesmo se aplica aos professores..." (DB) "...temos feito, por exemplo, um ciclo de reflexão focado nas questões da vida da escola em que são chamados todos a

		participar, todos os professores e todos os assistentes operacionais e técnicos…" (DB) "…estamos a ultimar um inquérito, para que os próprios professores, sobre determinadas temáticas também, possam dar o seu contributo e refletir sobre a questão da escola, a organização da escola e a forma como ela se organiza." (DB)
	Participação documentos	"Quer com ideias que dão, sugestões, portanto falo de professores, também falo de alunos através da associação de estudantes." (DA) "São documentos participados." (DA) "Os alunos serão auscultados." (DA) "…um grupo mais restrito…" (DB) "…órgãos que não terão tanta participação dos alunos e dos pais, não têm tanta participação." (DB) "Têm mais da parte do pessoal docente e não docente." (DB) "vai colhendo os *inputs* das diversas estruturas, dos diversos elementos constituintes." (DB)
	Incentivo	"…os departamentos desenvolvem as suas próprias, mas também envolvem os outros. E nós incentivamos a isso." (DA) "temos muitas atividades fora do contexto sala de aula, quer dentro da escola, quer mesmo fora da escola." (DA) "…eles são sempre convidados e incentivados a participar." (DB) "Às vezes funciona por convocatória…" (DB) "…participação mais voluntária, são convidados e incentivados a participar…" (DB)
	Participação decisões / Participação atividades	"Eles participam porque são auscultados." (DA) "Participam de uma forma formal no Conselho Geral." (DA) "…são convidados a participar e a opinar." (DB) "…momentos específicos em que são convidados a opinar e a participar." (DB)

		"Os pais são pais muito participativos. Fazem diversas atividades, eu dou-lhes autonomia." (DA)
	Participação decisões alunos / Participação decisões NEE	"...fazemos as assembleias de delegados..." (DB)
		"Eles são auscultados de uma forma... muitas vezes de uma forma informal." (DA) "Embora, eu reconheça que se calhar deva ouvir mais esses alunos." (DA) "...nas assembleias de delegados, um delegado de turma é um aluno com necessidades educativas..." (DB)
	Participação inclusão	"... eu tenho que ouvir, eu tenho que falar, eu tenho que perceber os não docentes, os funcionários. Isso é muito importante." (DA) "Claro que os próprios miúdos." (DA) "Eu falo muito com os pais desses miúdos, miúdos com necessidades educativas especiais, (...) os professores também. Os professores do especial." (DA) "...a audição (...) da direção executiva..." (DA) "...uma possibilidade de eles terem voz." (DB) "São convidados a participar tal como todos os outros..." (DB)
	Ações Diretor	"O facto de conversar com eles (...) Passa muito por aí." (DA) "...fazemos os ciclos de reflexão, (...) assembleias de delegados..." (DB)
Trabalho colaborativo	Valorização PI	"...aqui há uma boa relação entre os alunos, entre os professores e entre os não docentes. A relação é muito boa." (DA) "...nós valorizamos muito isso. Promovemos e queremos que assim seja." (DA) "...a família sempre a apoiar a escola." (DA) "...são importantes..." (DB)

		"...comunicação e no cuidado que a devem ter porque isso pode condicionar de forma significativa o clima de escola e a forma como a escola funciona." (DB) "...forma de comunicar, da forma interagir, no respeito por todos, na responsabilidade..." (DB) "...cordialidade." (DB)
	TC docentes	"...uma das medidas que nós estamos a implementar (...) é mesmo essa, é o trabalho colaborativo entre professores." (DA) "...nós tínhamos já práticas de trabalho colaborativo, mas ainda eram muito escassas." (DA) "...tempos e espaços criados." (DB) "É lhes dado tempo, facultado tempo..." (DB) "...professores se sentem, conversem, discutam e partilhem os seus problemas e também partilhem e descubram e encontrem as soluções para esses mesmos problemas." (DB) "...discutam e partilhem os problemas, mas também que em conjunto consigam encontrar soluções para resolver esses mesmos problemas." (DB) "...preocupação de lhes dar um tempo no horário..." (DB)
	Escola / Família	"Existe. Muito com o Diretor também, falo muito com os pais como eu já lhe disse..." (DA) "Falo muito com pais de forma formal. E, também, de uma forma informal." (DA) "E converso muito com pais." (DA) "Não existe muito." (DB) "O contexto também não facilita porque as famílias, sendo de contextos mais desfavorecidos, também não é muito fácil trabalhar colaborativamente." (DB) "Mas aí tínhamos muito para crescer." (DB)

	Parcerias	"...junto da Câmara..." (DA) "...a CERCI, (...) a APP, (...) Universidades, (...) Escolas Superiores de Educação..." (DA) "Universidades, Autarquias, Juntas de Freguesia, (...) Centros de Saúde..." (DB)
	Importância colaboração	"...uma escola, independentemente de ter ou não ter alunos NEE's, sem parcerias não funciona." (DA) "...promove a melhoria da qualidade das aprendizagens..." (DA) "...alunos também são beneficiados." (DA) "...em garantir recursos para..." (DB) "...criar sinergias e potenciar a resposta que podemos dar aos alunos que têm essa necessidade." (DB)
	Papel Diretor	"Se não quisesse algumas das coisas que se estão a passar não estava a acontecer." (DA) "O Diretor deve ser o principal garante de que as atividades surjam nas escolas." (DA) "Um facilitador..." (DB) "...dar o primeiro passo..." (DB)
Desenvolvimento Profissional	Formação inicial professores	"Não é nada suficiente." (DA) "...o nosso ministério deve apostar mais na formação dos seus professores..." (DA) "Formação inicial não é suficiente." (DA) "..., mas não é suficiente." (DA) "Não. Acho que há muito trabalho a ser feito aí." (DB) "Acho que deveria olhar-se para os currículos..." (DB)
	Ações formação / Ações	"...fazemos sempre muitas ações de capacitação em diversas áreas." (DB)

	formação NEE	"Nós temos feito convites que lançamos a pessoas que são entendidas na matéria e eu queria reforçar isso." (DA) "Para além do Agrupamento (...) convidamos outras escolas." (DA) "Sim, também fizemos." (DB)
	Mecanismos DP	"...assistência a aulas." (DA) "...a supervisão de aulas." (DA) "É uma medida que... que... não é fácil de implementar..." (DA) "O trabalho colaborativo. (...) aprendizagem entre pares." (DB)
	Formação AO	"Não. Não têm, mas nós estamos a dá-la. (...). É essencial." (DA) "Os meus promovem. Sim, estão muito sensibilizados. (...). Porque também são influenciados pelo Diretor para que isso aconteça." (DA) "Nós vamos tentando que eles tenham (...), temos sempre uma ou duas ações de formação direcionadas para eles..." (DB) "Dizer se eles estão capacitados, também tem muito a ver com o ponto de partida, ou seja, quando eles entram. Que condições é que reuniam para entrar." (DB)
	Papel Diretor	"O facto de se ir quase diariamente à Unidade mostra que é importante. E as outras pessoas percebem também que é importante e passa a ser importante para elas. É uma influência. De uma forma até direta." (DA) "...junto deles também perceber quais são as suas dificuldades, quais são as suas necessidades..." (DB) "...criar formas de resolver, de dar resposta e de ir ao encontro dessas mesmas necessidades que eles apresentam..." (DB) "...ações de capacitação ou de formação..." (DB)
	Valorização DP	"Eu gostaria que fossem mais porque nós também..." (DA) "Valoriza é com a palavra que lhes damos." (DA) Mas é uma palavra que o Diretor pode dirigir às pessoas, (...) a

		dizer que estão a fazer um bom trabalho ou que não estão a fazer um bom trabalho.” (DA) “Tentamos. Nem sempre se calhar o conseguimos.” (DB)
Práticas Inclusivas	Organização escolar	“…constituição das turmas.” (DA) “…proteger os alunos com necessidades educativas especiais (…). Passa pela atribuição de recursos humanos a esses alunos.” (DA) “A forma como organizamos os horários, a forma como organizamos as turmas, a forma como organizamos as atividades.” (DB) “Eu acho que tudo, a forma como a escola se organiza na sua globalidade…” (DB)
	Meios	“…eu acho que os alunos que estão aqui nesta escola e no agrupamento, e os pais, e alunos com necessidades educativas especiais, acho que se lhes perguntar acho que vão dar uma nota muito positiva.” (DA) “Queria mais técnicos, queria mais horas para os alunos com necessidades educativas especiais que têm técnicos, terapeutas que trabalham com eles, queria mais horas, queria mais professores.” (DA) “…em determinadas circunstâncias, em determinados momentos seria necessário mais.” (DB) “…às vezes, eram bem-vindos mais alguns. Seria mais fácil, digamos assim, ter uma escola inclusiva.” (DB)

Anexo 5. Unidades de Registo de Professores do Ensino Regular dos Agrupamentos

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Escola Inclusiva	Definição / Vantagens / Dificuldades	"Em teoria, acho que é o ideal." (PERA) "...é uma escola que abrange todos e lida com cada um de acordo com as suas necessidades e características." (PERA) "...a escola está preparada para atender cada "cliente", vá, de acordo com as suas necessidades." (PERA) "...idealmente fantástica a inclusão." (PERA) "...é uma escola onde todos os alunos se sentem bem, integrados, independentemente das suas (...) dificuldades de aprendizagem." (PERB) "Temos alunos com currículos específicos individuais, temos alunos com necessidades educativas especiais, e temos outros que, não se enquadrando nesses programas, também têm muitas dificuldades, mas que estão incluídos nas turmas, no currículo normal." (PERB)
		"...nós temos que estar preparados para lidar com pessoas diferentes de nós e para as respeitar." (PERA) "...para as tolerar." (PERA) "...é bom em termos humanos..." (PERA) "Em termos de aprendizagem (...) há sempre alguma vantagem..." (PERA) "...em que se dá resposta a alguns alunos." (PERB) "Colocamos, normalmente, os alunos mais à frente, ou colocamos o aluno com outro aluno tutor, por exemplo, dentro da sala de aula..." (PERB) "...programa do COPA, muitas vezes utilizamos..." (PERB)

		"...eles já reconhecem e ajudam-nos." (PERB) "Porque eles aprendem a olhar para esses alunos com outros olhos." (PERB) "...muitas vezes utilizamos estas parcerias com as COPAS..." (PERB) "...assessoria por parte do outro docente, esse docente, muitas vezes, senta-se à beira do próprio aluno e está a ajudá-lo." (PERB) "...aquele ali, tem uma explicação mais pormenorizada para poder acompanhar." (PERB)
		"Quando a gente dá muita atenção a uns, sem querer está a prejudicar, pode estar a prejudicar outros." (PERA) "...nem sempre é possível atingir cada um ou atender cada um de acordo com aquilo que precisaria..." (PERA) "...alunos brilhantes, estão a ser travados porque o ritmo... é impossível!" (PERA) "...às vezes, é difícil de prestar auxílio a determinados alunos. Porque, ou estamos a explicar para todos no geral, e depois chegar aquele mais ao pormenor, às vezes torna-se um bocadinho mais difícil." (PERB)
	Opinião Inclusão NEE	"...alunos (...) estão perfeitamente integrados na sua turma, aos quais a parte afetiva é muito benéfica..." (PERA) "...pode ser uma mais valia (...) que eles tentam ir buscar forças..." (PERA) "...eles vão-se comparando com os outros e vão vendo que não são capazes de fazer o que os outros são capazes de fazer." (PERA) "Depois é mais difícil quando esses casos (...) têm ainda o acréscimo de serem famílias de destruturadas..." (PERA) "...o trabalho conjunto da escola com a família, e com o próprio aluno, consegue dar frutos." (PERA)

		"Quando a escola trabalha sozinha, sem rede..." (PERA) "...se eles já vêm incorporados na turma e se os alunos (...) já os conhecem, já se habituaram aos meninos, eu acho que tem toda a vantagem..." (PERB) "...os alunos adaptam-se facilmente uns aos outros..." (PERB)
	Prática Pedagógica	"...tem que alterar um bocadinho." (PERA) "...que tem características que o fazem diferente e que precisa de coisas diferentes." (PERA) "Depende da gravidade da deficiência." (PERA) "...a certa altura, confesso, já não faço, já não produzo materiais nem estratégias específicas para ele porque ele falta..." (PERA) "...melhora as aprendizagens dos alunos? (...). Sim." (PERA) "Não me parece. É assim, dificulta um bocadinho." (PERB) "Damos uma aula para todos e, muitas vezes, temos que explicar, temos que nos sentar à beira daquele aluno que tem mais dificuldades." (PERB) "...poderá contribuir na medida em que nós, muitas vezes, somos obrigados a parar um pouco para explicar aos outros, os outros acabam por beneficiar." (PERB) "...a professora volta, outra vez, a explicar para aquele e acaba por explicar para o resto da turma. Eu acho que todos eles saem a ganhar." (PERB)
	Ações Diretor	"...temos muitos mais alunos do que aquilo que os professores de apoio conseguem apoiar." (PERA) "...Unidade de Multideficiência é exemplar e trabalha muito bem e tem dado apoio a muitos alunos..." (PERA) "...tenho uma atividade em conjunto com a Unidade." (PERA) "...há sempre uma pequena atividade que é feita a pensar nos alunos com necessidades educativas especiais..." (PERA) "...e nós estamos sempre com pouco tempo." (PERA)

		"...há clubes aqui na escola a funcionar, por exemplo, para esse tipo de alunos." (PERB) "...os percursos CEF's e os PCA's, muitas vezes vão de encontro a estes alunos..." (PERB) "...existem os cursos de educação e formação que são, no fundo, uma valência para este tipo de alunos." (PERB)
Líder Inclusivo	Características	"...sensibilidade..." (PERA) "...bom-senso..." (PERA) "...sensibilidade." (PERA) "...fazer um compromisso para chegar a objetivos menos elevados, mas que incluam, que abranjam mais um público mais vasto." (PERA) "...capacidades de liderança pessoal..." (PERA) "...acreditar nos projetos." (PERA) "O amor à camisola..." (PERA) "...ele tem que olhar para todos os alunos da mesma maneira. E tentar dar uma resposta a todos eles." (PERB) "...tem que defender, não só as pessoas que tem a seu cargo, que são os alunos, mas também tem que defender os professores, tem que defender o sistema..." (PERB) "...dar uma resposta a estas situações mais problemáticas e eu acho que temos um bom líder aqui." (PERB) "...se preocupa com o bem-estar de todos os alunos, de todos no geral." (PERB) "Que não permite a exclusão e que procura encontrar soluções para esses alunos mais problemáticos." (PERB) "...encontrar-lhes caminhos..." (PERB)
	Práticas Inclusivas	"O nosso Diretor é incansável no que se refere (...) à Unidade de Multideficiência." (PERA) "A biblioteca também, que é uma estrutura que apoia." (PERA)

		"Os serviços de psicologia e orientação..." (PERA) "...apesar de estarem assoberbados de trabalho..." (PERA) "...a professora de apoio (...) eu e ela temos trabalhado sempre em conjunto..." (PERA) "...serviços de psicologia..." (PERA) "...da professora de apoio (...) que também está sempre em parceria." (PERA) "...temos um conjunto de profissionais que se envolvem." (PERA) "...a possibilidade de nós termos, por exemplo, os tais cursos..." (PERB) "Permitir que haja no horário do professor, por exemplo, horas para que estejam com os alunos..." (PERB) "Nós temos aqui psicólogos que fazem esse trabalho e que fazem esse acompanhamento, orientação junto dos alunos, junto das famílias..." (PERB)
	Importância	"...considera importante o papel (...) do Diretor da escola, em todo o processo de inclusão? Sim. Sim." (PERA) "...ele é que faz mover todas as outras estruturas..." (PERA) "...o nosso Diretor está sensível a essa problemática..." (PERA) "...tenta disponibilizar recursos dentro do que é possível..." (PERA) "Sim, acho que sim. (...). Porque ele alerta, muitas vezes, os próprios professores para estas situações." (PERB) "É um líder que está atento." (PERB)
	Intervenção Diretor	"...ele delega, nas estruturas intermédias." (PERA) "E vai tendo o *feedback* dessas estruturas intermédias..." (PERA) "Unidade de Multideficiência eu sei que ele faz, move montanhas, contacta imensas estruturas exteriores à educação..." (PERA) "O Conselho Pedagógico também é sensibilizado..." (PERA) "ele tenta estar por dentro da situação e tenta rodear-se de um leque de profissionais..." (PERA)

		"... facultando esses horários." (PERB) "...tentando que haja salas disponíveis..." (PERB) "...arranjar professores com horários para que possam acompanhar os alunos..." (PERB) "Tentando junto da educação especial que sejam feitas as articulações, sei lá, com outras instituições fora, temos alunos que, por exemplo, que vão para as piscinas, que vão para as terapias da fala, ou que vêm terapeutas cá." (PERB) "...é da responsabilidade do coordenador da educação especial..." (PERB) "...isso tudo depois é acompanhado pelo próprio Diretor..." (PERB)
Cultura de Escola	Valores	"...solidariedade." (PERA) "...qualidade do ensino." (PERA "...cumprimento das normas." (PERA) "...a afetividade..." (PERA) "...a solidariedade..." (PERA) "...clima aqui na escola de bom entendimento..." (PERA) "A direção acolhe toda a gente..." (PERA) "...formar cidadãos responsáveis..." (PERB) "...ao tentarmos formar os alunos, temos que lhes incutir que o menino que está ao lado deles, que embora não seja igual a eles, é no fundo igual, não é. Tem é algumas dificuldades, terá outras dificuldades diferentes, mas estão no mesmo patamar..." (PERB) "É um ser humano que tem que ser respeitado com as diferenças que eles têm e as limitações." (PERB) "...não excluem os colegas." (PERB)

		"Estão no Projeto Educativo, principalmente." (PERB)
	Expressos Valores / Disseminados Valores	"Nas boas práticas..." (PERA) "Há vários projetos de estruturas do género a APAV, Parlamento dos Jovens. (...) projeto (...) contra a violência de género e a violência doméstica..." (PERA) "Tentamos trazer palestrantes..." (PERA) "...estar muito próximos das Associações de Pais e trabalhamos em conjunto..." (PERA) "...Quadro de Honra e temos também o Quadro Geração Fantástica..." (PERA) "...aquilo que queremos fazer, portanto, é público. Está na página da escola, os pais têm conhecimento..." (PERB) "...responsabilidade de informar os pais..." (PERB)
	Valores construção EI	"...respeito pela dignidade humana..." (PERA) "...solidariedade." (PERA) "...respeito pela dignidade humana..." (PERA) "...respeito (...) pela diferença..." (PERA) "...solidariedade..." (PERA) "...rigor..." (PERA) "...respeito pela dignidade..." (PERA) "...solidariedade..." (PERA) "...bondade..." (PERA) "...solidariedade, de partilha, de amizade..." (PERB) "...à amizade..." (PERB) "...saber perdoar, é o saber reconhecer que o amigo fez mal..."

		(PERB) "...reconhecer que ele próprio errou." (PERB) "...saber pedir desculpa..." (PERB)
	Ações Diretor	"...tentam abranger e abarcar todos os alunos..." (PERA) "...tentar colocar quem sai da escola, (...) dar-lhes um futuro." (PERA) "...maior número de horas possíveis para os apoios..." (PERA) "mover todos os mecanismos (...) para se conseguir prestar esse apoio." (PERA) "É vigiar, zelar, ver." (PERB) "...ele acompanha..." (PERB) "...procura estar atento a essas coisas..." (PERB) "E acompanha os alunos, (...) almoça muitas vezes com eles." (PERB)
	Comunidade escolar / Professores	"...a escola (...) conhecem estes valores do Agrupamento? De um modo geral sim." (PERA) "...comungam também destes valores? Sim, sim." (PERA) "Sim, de uma maneira geral sim." (PERB) "Queríamos que comungassem mais, principalmente os pais. Mas nem sempre." (PERB) "Se um pai não souber transmitir valores de amizade, de solidariedade, de cooperação, muitas vezes o trabalho que é feito na escola perde-se pelo caminho..." (PERB)
		"...professores (...) estão em consonância com estes valores? Eu acho que a maioria está, sim." (PERA) "...têm uma sensibilidade humana..." (PERA) "Acho que sim. De uma maneira geral tentamos." (PERB) "...acho que numa escola pensamos, de uma maneira geral, todos da mesma maneira..." (PERB) "...acho que aqui (...) os professores se preocupam." (PERB)

	Mudanças	"...tentar fazer ainda mais relativamente aos focos de indisciplina..." (PERA) "...ser mais rigorosos..." (PERA) "...sermos mais assertivos e intolerantes..." (PERA) "Se calhar é um trabalho junto das famílias, da comunidade..." (PERB) "...haver um trabalho, também, assim mais conjunto, junto da comunidade..." (PERB) "...a comunidade, não dá resposta a isto. Se calhar começar a trabalhar aí também." (PERB) "...é a própria comunidade também inclui-los." (PERB)
Participação	Condições à participação	"...nunca fechamos a porta a ninguém..." (PERA) "...há um lado de compreensão e de bondade humana..." (PERA) "...não deixar ninguém de fora em todas as ações..." (PERA) "Os horários do aluno, a possibilidade de ter acompanhamento por parte dos professores da educação especial e de alguns funcionários, a possibilidade de haver horários com clubes..." (PERB) "...os funcionários, muitas vezes, é que vão com eles." (PERB) "...os colegas da educação especial a dar-lhes tarefas." (PERB)
	Participação documentos	"...são as estruturas..." (PERA) "...nas reuniões de articulação." (PERB) "...são feitos normalmente inquéritos..." (PERB) "...os professores, também respondemos a muitos inquéritos, (...) e também com pais também tem acontecido. E com os funcionários." (PERB)
	Incentivo	"Eles incentivados são..." (PERA) "...o Diretor a dar a ordem..." (PERA) "...brio profissional e o lado humano de cada um." (PERA) "...o que vai para além do normal, não é, já pertence ao foro íntimo

		de cada um.” (PERA) “...é vestir a camisola e gostar do que se faz.” (PERB) “...é um bocadinho vestir a camisola.” (PERB)
	Participação decisões / Participação atividades	“Os auxiliares da ação educativa estão (...) representados no Conselho Geral...” (PERA) “...o Diretor reúne com todos os meninos, delegados e subdelegados...” (PERA) “...famílias também têm assento nesse tipo de decisões? Sim. (...) estão presentes no Conselho Geral.” (PERA) “...que respondem a questionários...” (PERB)
		“...atividades em que os próprios filhos participam, os pais participam mais ativamente. Quando são convidados, às vezes, para algumas ações de formação nem tanto.” (PERB) “...uma festa de final de ano onde vão ver os filhos a atuar os pais vêm.” (PERB) “...se os convidarmos para, por exemplo, assistirem a uma ação de formação sobre algo que lhe devia interessar...” (PERB) “...devia ter feito o acompanhamento desde o início.” (PERB)
	Participação decisões alunos / Participação decisões NEE	“...através do diretor de turma...” (PERA) “...inquéritos...” (PERB) “E quando fazem as suas fichinhas de autoavaliação...” (PERB) “...o Diretor, reúne os delegados das turmas...” (PERB) “...em reunião de turma, com o diretor de turma...” (PERB) “...reunião de delegados juntamente com o Diretor...” (PERB)
		“...através (...) do professor do apoio educativo ou da Unidade...” (PERA) “...a partir do momento que estão incluídos dentro das salas de aula participam em tudo.” (PERB)

	Participação inclusão	"...são os únicos momentos em que algumas crianças têm oportunidade de se sentir mais normais..." (PERA) "É importante para a felicidade de todos, principalmente desses alunos..." (PERB)
	Ações Diretor	"...ele é muito atento." (PERA) "É o primeiro a entrar na escola e dos últimos a sair. Às vezes ao fim de semana também cá está." (PERA) "...está realmente muito atento, muito presente. Circula bastante..." (PERA) "...ouve os alunos, ouve os funcionários, vai à sala dos professores." (PERA) "O exemplo é muito importante..." (PERA) "é o entusiasmo que o próprio Diretor tem e que se reflete depois..." (PERA) "...é o papel de vigilante, (...) está atento..." (PERB)
Trabalho colaborativo	Valorização PI	"...o convívio nos intervalos, é o convívio na cantina..." (PERA) "Mas sim, temos uma relação... e isso vê-se, (...) quando falece um familiar de um funcionário ou de um professor, tanto uns como outros estão presentes." (PERA) "...esses processos interpessoais são muito valorizados. Sim, sim. E com os alunos também." (PERA) "Eu acho que sim. Acho que sim." (PERB)
	TC docentes	"Começamos, este ano, a trabalhar esse aspeto no nosso plano de melhoria do Agrupamento." (PERA) "...tem sido alvo de muita polémica, porque o trabalho colaborativo não deve partir de cima, deve partir de baixo." (PERA) "...não havia uma prática de muita colaboração entre docentes..." (PERA) "Este ano, a tal obrigatoriedade do trabalho colaborativo que se faça de 15 em 15 (...) As pessoas estão cansadas, renitentes e depois

		as coisas... as discussões acendem-se...” (PERA) “...nós não temos gabinetes de trabalho...” (PERA) “penso que no próximo ano já estará incluída aquela hora...” (PERA) “...temos as assessorias...” (PERB) “...temos as reuniões de articulação, temos aí os colegas da educação especial que estão continuamente em articulação com os professores...” (PERB) “...a equipa multidisciplinar...” (PERB) “Muitas vezes não temos é os resultados que esperamos, porque há sempre alguma coisa que falha no processo...” (PERB) “Basta às vezes um parafuso estar mais desapertado que a coisa já encalha, mas isso é como tudo.” (PERB)
	Escola / Família	“...aí existe nos casos (...) que fogem à norma...” (PERA) “Há aqueles que realmente fazem um trabalho colaborativo e onde obtemos frutos.” (PERA) “E depois há aqueles em que nós temos que trabalhar à revelia (...) dos pais ou contra os pais. Porque os pais não colaboram.” (PERA) “...pretendíamos que fosse maior, não é, que houvesse uma maior ligação. Pretendíamos que os pais fossem mais atentos, mais cooperantes com os seus filhos.” (PERB) “Os pais são chamados à escola continuamente, não é. Qualquer coisa há sempre o contacto telefónico, os pais vêm...” (PERB) “...contactando via caderneta, via telefone, chamando os pais cá.” (PERB)
	Parcerias	“...as APPACDM’s...” (PERA) “...a autarquia...” (PERA) “...Universidades.” (PERA) “...CPCJ.” (PERA) “...Instituto de Reabilitação Profissional do Norte...” (PERA)

		"...também as empresas..." (PERA) "O centro de saúde..." (PERA) "...a Universidade Católica, tivemos parcerias também acho que com a Universidade do Minho, com a Portucalense também, com o ISMAI..." (PERB)
	Importância colaboração	"Acho que é essencial." (PERA) "...se não houvesse, se isso não acontecesse, os alunos estavam um bocadinho à margem..." (PERA) "...porque não é no Ministério da Educação com despachos e decretos que depois se consegue que as coisas funcionem. E no terreno, a realidade não é igual àquele mundo ideal que os senhores que estão nos gabinetes em Lisboa às vezes consideram." (PERA) "...porque dinamiza, traz novas valências..." (PERB) "...traz-nos conhecimentos e (...) por trazer valências..." (PERB) "Pode-nos trazer moldes diferentes de ver, de ensinar também." (PERB) "...estes inquéritos que nós estamos a fazer aos alunos resultou muito da parceria com a Universidade Católica, por exemplo, que eles incentivaram-nos, por exemplo, a fazer os inquéritos, a equipa de autoavaliação..." (PERB) "...a sabermos outras coisas e a pormos em prática outras pedagogias também..." (PERB)
	Papel Diretor	"É saber criar redes, redes de trabalho, redes de afetos..." (PERA) "...é transmitir o entusiasmo..." (PERA) "...ter boas estruturas intermédias..." (PERA) "...estar sempre presente..." (PERA) "...estar sempre atento..." (PERA)

		"...conversa com toda a gente..." (PERA) "...tem um papel interventivo e positivo..." (PERB) "...está atento." (PERB)
Desenvolvimento Profissional	Formação inicial professores	"...se calhar hoje em dia até já vai havendo um bocadinho." (PERA) "...no meu tempo, não havia rigorosamente nenhuma preparação nem nenhuma sensibilidade para esta problemática." (PERA) "...aprendendo e um bocadinho também o bom senso e a vontade de ajudar e a gente vai pesquisando aqui, vai pesquisando dali, vai fazendo umas leituras..." (PERA) "Quando se sai de uma Universidade não se aprende nada disto. Acho que aprendemos fazendo, dentro das escolas, por tentativa erro." (PERB) "Não é necessariamente suficiente." (PERB)
	Ações formação / Ações formação NEE	"...estão previstas nesta escola formações para o pessoal docente? Estão." (PERA) "Sim, sim, temos sempre algumas formações aqui na escola." (PERB)
		"ao nível da inclusão e das necessidades educativas especiais? (...) há algum tipo de formação? (...) de um modo geral vai havendo." (PERA) "Nem tanto, nem tanto." (PERB) "..., mas ter uma formação de como fazer, não." (PERB)
	Mecanismos DP	"Há as associações de professores." (PERA) "Os próprios sindicatos também promovem algumas formações..." (PERA) "sei que há até ações da comunidade europeia..." (PERA) "...temos a equipa multidisciplinar..." (PERB) "...temos a psicóloga, temos a educação especial e recorremos (...) e pedimos ajuda..." (PERB)

	Formação AO	"...o processo de recrutamento nem sempre (...) é o mais adequado..." (PERA) "...eu não sei se elas têm algum tipo de formação para vir..." (PERA) "...funcionários que vieram sem experiência..." (PERA) "é promovida formação para eles? Eu sei que sim." (PERA) "...aqui temos um grupo, um pequeno grupo, de pessoal não docente que está habituado a lidar com esse tipo de alunos..." (PERB) "...não sei se foi feita alguma formação para eles..." (PERB)
	Papel Diretor	"...estando atento..." (PERA) "...vai-nos reencaminhando..." (PERA) "...o diretor incentiva..." (PERA) "...faz a divulgação." (PERA) "...ele próprio incentiva a que sejam feitas parecerias com as Escolas Superiores..." (PERB) "Acho que, nesse sentido, ele está a promover, está a tentar promover isso..." (PERB)
	Valorização DP	"...o Diretor sabe reconhecer o valor a quem se esforça..." (PERA) "...por lei, no serviço público, na função pública, não há grandes distinções..." (PERA) "As pessoas mais competentes (...) acabam por ser as mais sacrificadas porque são chamadas (...) para desemprenhar mais tarefas." (PERA) "...as pessoas gostam sempre de ser valorizadas por aquilo que fazem, mas não sei se o são..." (PERB) "...sinto-me valorizada e eu própria me valorizo a mim." (PERB) "Mas também reconheço que se vir que algum colega de que merece um pouco mais de mérito, também o valoriza." (PERB)

Práticas Inclusivas	Organização escolar	"...com as horas possíveis..." (PERA) "...tenta não falhar nos apoios que são necessários." (PERA) "Quando lhe colocamos as situações ele tenta sempre aceder a elas..." (PERA) "...abranger nos nossos apoios todo o maior número possível de alunos." (PERA) "...bons horários, bons professores, (...) que haja funcionários..." (PERB)
	Meios	"...possui o possível, não possui o ideal. O necessário? Não. Era preciso muito mais." (PERA) "...precisávamos de uma escola... mais espaços, com melhores espaços, com melhores condições acústicas, por exemplo. Precisávamos de mais profissionais, precisávamos de dotação monetária, precisávamos de turmas com menos alunos..." (PERA) "Vamos tendo. Acho que vamos tendo." (PERB)

Anexo 6. Unidades de Registo de Coordenadores da Educação Especial dos Agrupamentos

Categoria	Subcategoria	Unidade de registo
Escola Inclusiva	Definição / Vantagens / Dificuldades	"...escola inclusiva não é educação especial." (CEEA) "Escola inclusiva é uma escola que inclui, ou seja, que se preocupa com as características de cada pessoa, de cada agente educativo, incluindo os professores, os auxiliares..." (CEEA) "...a escola inclusiva não é a educação especial." (CEEA) "...é uma escola em que todas as formas geométricas possam entrar..." (CEEA) "...escola inclusiva primeiramente é uma escola que é para todos." (CEEB) "É uma escola que fornece as mesmas oportunidades a todos os alunos..." (CEEB)
		"Obviamente que a escola teria que ser inclusiva. Porque a escola é a sociedade. Se dentro da escola entra a sociedade, se dentro de uma sociedade existem raças diferentes, credos diferentes, formas de viver diferentes, pessoas que têm experiências e vivências diferentes..." (CEEA) "...com a vivência que têm com os seus pares, são a introdução desses alunos num meio digamos normalizado..." (CEEB) "...a diferença deve ser cultivada..." (CEEB)

		"...ser difícil seguir um processo de escola inclusiva é exatamente o facto de as pessoas terem muita tendência de verem nos outros o seu espelho." (CEEA) "A grande desvantagem (...) começa logo pelo espaço, pela não preocupação com o espaço pedagógico..." (CEEA) "Enquanto que quem estiver à frente das coisas pedagógicas forem pessoas que não são pedagogos, (...) e que não sabem o que é pedagogia, ou psicólogos que nunca foram à escola ver uma escola, não vale a pena." (CEEA) "...as dificuldades, como deve entender, são muitas..." (CEEB) "...nós temos uma mente, digamos assim, formatada, estamos habituados a trabalhar com coisas compactas, com embrulhos e, muitas das vezes, os nossos alunos não encaixam nesses embrulhos." (CEEB)
	Opinião Inclusão NEE	"Eu acho que sim e acho que não." (CEEA) "...se não existem 2 pessoas iguais em nada, também não existem dois deficientes iguais. E depende muito da pessoa." (CEEA) "Nós temos que perceber o que é que se deve, não é só o que se pode, é o que se deve e o que não se deve..." (CEEA) "A minha opinião é sempre positiva..." (CEEB) Isso é complicado (...) por causa da formatação e das práticas pedagógicas e dos instrumentos que são utilizados para avaliação de alunos, etc..." (CEEB)
	Prática Pedagógica	"Claro que sim." (CEEA) "as crianças que estão em escolas que têm mais diversidade depois também crescem com uma maior riqueza ao nível das experiências, das aprendizagens..." (CEEA) "Pois, e obviamente que é muito mais enriquecedor estar no meio da diversidade..." (CEEA) "Devia alterar." (CEEB)

		"...nós encontramos esse conceito (da diferença), não só nos nossos alunos da educação especial, mas também nos alunos do regular." (CEEB) "...os processos de aprendizagem e apreensão dos conhecimentos por parte dos alunos não é igual..." (CEEB) "...numa turma do regular trabalha-se para resultados e isso é, logo à partida... vai cortar..." (CEEB) "Eu acho que melhora. (as aprendizagens)" (CEEB)
	Ações Diretor	"...a atitude do educador..." (CEEA) "...pessoas que quando pensarem nos passeios, nas visitas de estudo, (...) se lembrem que há pessoas que têm deficiência e que, portanto, tem que haver ali dentro uma forma de encaixar esse programa naquela pessoa." (CEEA) "...o mais importante para mim, na escola, para além das barreiras, (...) acho que é a atitude..." (CEEA) "...não só adaptar como alterar." (CEEA) "...o mais importante é a atitude." (CEEA) "Depois as outras coisas, barreiras físicas e sociais... é claro que existem muitas coisas que estão erradas, sei lá, casas de banho, (...) há escadas, não é, não há elevadores nas escolas, pronto, há muitas barreiras..." (CEEA) "...nível de formação de turmas..." (CEEB) "...CEI nós temos sempre professores que nos ajudam nomeadamente naquelas áreas que não são as áreas académicas..." (CEEB) "...um diálogo bom com os diretores de turma e com outros professores." (CEEB) "A escola em si, o ambiente é propício a que os alunos, enfim, tenham alguma, tenham alguma não, tenham até muita recetividade." (CEEB)

		"...colocar os alunos e deixar que os alunos sejam pertença da turma." (CEEB) "...quem trata de (...) todos os assuntos relativos aos alunos NEE ou com NEE são os diretores de turma." (CEEB) "Embora estejamos (Ed. Especial) no apoio efetivo aos diretores de turma..." (CEEB) "...são meus porque lhes dou apoio, mas são vossos porque são da vossa turma." (CEEB) "...têm respostas educativas diferentes..." (CEEB)
Líder Inclusivo	Características	"...estar atento a todas as coisas que têm a haver com as pessoas, com a diversidade que existe na escola..." (CEEA) "...alguém nos apoie ao nível dos espaços, não é, que pegue nas coisas e as ponham exequíveis, não basta ter ideias." (CEEA) "...ter uma atitude, às vezes o mais importante é a atitude..." (CEEA) "Primeiro tem que acreditar naquilo que faz." (CEEB) "...tem que acreditar." (CEEB) "...tem que demonstrar por atos que (...) essa liderança é uma liderança inclusiva." (CEEB) "tem que desenvolver e tem que ter ao seu dispor todos os mecanismos que permitam fazer com que os alunos efetivamente sejam bem-vindos e sejam acarinhados nas turmas para onde vão..." (CEEB)
	Práticas Inclusivas	"...coordenadores das escolas fazem os possíveis para que exista, para que os professores promovam..." (CEEA) "E há a preocupação de que quando há passeios já sabemos que os ciganos reagem de uma forma diferente, tentamos fazer de maneira (...). Acho que os professores têm mais ou menos essa preocupação..." (CEEA) "...é difícil alterar a mentalidade..." (CEEA)

		"Os meninos que vêm da intervenção precoce entram, são muito bem-vindos, bem acolhidos, porque de facto não temos, (...) essa coisa de selecionar e segregar..." (CEEA) "...informamos os nossos colegas sobre tudo aquilo que se passa na educação especial, (...) toda a gente sabe o que tem que fazer relativamente aos alunos com NEE..." (CEEB) "...nós tentamos trazer os professores para dentro (...) da educação especial, nomeadamente quando os responsabilizamos, quando lhe damos todo o processo relativamente a esses alunos." (CEEB) "...fazer com que o aluno seja visto como alguém da turma e não como alguém da educação especial." (CEEB) "Isso é mais difícil relativamente aos alunos CEI, (...) porque têm uma vivência a nível académico diferente e, portanto, aí há alguma dificuldade até porque eles passam mais tempo fora da sala do ensino regular do que propriamente dentro." (CEEB) "...ao nível dos programas educativos, por exemplo, quem faz é o diretor de turma coadjuvado pelo professor da educação especial, ao nível das avaliações os instrumentos são nossos, mas é o diretor de turma que trata deles, a nível de todas as reuniões é o diretor de turma..." (CEEB) "...atividades da escola, os alunos participam em todas..." (CEEB) ""eu não estou preparado, eu não fui preparado para isto" que é um *cliché* e que é (...) uma tentativa de justificação, muitas vezes, daquilo que nós não fazemos." (CEEB)
	Importância	"Claro que é." (CEEA) "Ele está muito atento..." (CEEA) "...está sempre toda a gente muito atenta ao que se passa com aqueles meninos que têm mais dificuldades, (...) há muito essa preocupação..." (CEEA) "Ele está sempre muito atento ao que se passa..." (CEEA)

		"Sempre." (CEEB) "... (direção) que não esteja comprometida com a educação especial, com os alunos da educação especial e com os outros alunos, atenção..." (CEEB) "...nós termos uma direção que nos apoia." (CEEB)
	Intervenção Diretor	"...promovendo reuniões periódicas..." (CEEA) "Eu, por exemplo, reúno com os diretores de turma." (CEEA) "...promover ações de formação, deixar as pessoas virem falar..." (CEEA) "...o diretor dá-nos um pouco de liberdade..." (CEEB) "Claro que nós explicamos ao diretor o que é que se passa, e ele está dentro da situação..." (CEEB) "...temos, digamos que uma liberdade..." (CEEB) "...e um apoio efetivo mesmo." (CEEB) "Portanto, todos os recursos humanos que nós precisamos conseguimos, todos os materiais que nós precisamos disponibilizam." (CEEB)
Cultura de Escola	Valores	"...relacionamento entre adultos..." (CEEA) "...preocupação humana." (CEEA) "...é uma direção com preocupações muito humanitárias..." (CEEA) "...o respeito pela pessoa..." (CEEA) "...a solidariedade, o espírito de ajuda, (...) a competição..." (CEEB) "A igualdade, (...) a igualdade de oportunidades." (CEEB)
	Expressos Valores / Disseminados Valores	"...temos uma revista que também fala destas coisas..." (CEEA) "No nosso regulamento..." (CEEA) "Eles estão expressos em tudo aquilo que nós fazemos, não é. Até na própria conduta que nós temos, não é, enquanto professores." (CEEB) "Estão escritos nos regulamentos." (CEEB)

		"No dia-a-dia." (CEEA)
	Valores construção EI	"A tolerância..." (CEEA) "...a solidariedade. (...) o direito à diferença, (...) a entreajuda..." (CEEB)
	Ações Diretor	"...teve o cuidado de abrir uma Unidade de Multideficiência para os alunos mais velhos..." (CEEA) "Nós criarmos espaços e sítios e formas de as pessoas estarem mais adequadas a cada um." (CEEA) "...era preciso mais formação, mas a formação não para as pessoas que já fazem do seu dia a dia uma inclusão, que é o caso dos professores da educação especial..." (CEEA) "...pela postura e pelo modo como dirige a escola..." (CEEB) "...transmissão dessas ações e desses valores para os professores e para os colaboradores, nomeadamente os funcionários." (CEEB)
	Comunidade escolar / Professores	"Acho que sim." (CEEA) "Sim. Eu acho que sim." (CEEA) "Eu acho que eles conhecem e acho que eles comungam." (CEEB)
		"...não tenho a certeza de nada." (CEEA) "Eu acho que sim, globalmente sim." (CEEB)
	Mudanças	"...era investir nessa formação, acho que era investir na formação de todas as pessoas..." (CEEA) "...poderia alterar muitas coisas ao nível do espaço..." (CEEA) "...fazer uma forma de estar e de ensinar diferente..." (CEEA) "...trabalhar mais a multidisciplinariedade..." (CEEA) "...maior investimento (...) para as pessoas perceberem que podiam mudar algumas coisas, alguma forma de estar, ensinar de outra maneira..." (CEEA)

		"Mas acho que isso tem a ver com a formação das escolas e também com a formação pessoal." (CEEA) "Mas também tem a ver com a forma como as pessoas são formadas, porque as pessoas são formadas teoricamente, têm muitas teorias, fazem os exames e depois..." (CEEA) "...eu acho que nós podemos fazer sempre mais." (CEEB) "O problema é que nós não podemos partir do não sabemos. Muitas das vezes nós temos que experimentar." (CEEB)
Participação	Condições à participação	"...as pessoas poderem ir à escola quando quiserem e serem recebidas..." (CEEA) "...a direção tem muito essa preocupação, de ouvir a opinião de todos." (CEEA) "Esta escola é um espaço aberto. Esta escola sempre pugnou por ser uma escola com (...) alguma abertura aos encarregados de educação e à comunidade..." (CEEB) "...o Diretor, além de ter uma escola aberta à comunidade, também permite que a comunidade, no fundo, interaja com a escola..." (CEEB) "...esta interação escola / comunidade é muito rica." (CEEB)
	Participação documentos	"A Associação de Pais (...) participam de acordo com a lei, (...) há o Conselho Geral que tem assento os pais..." (CEEA) "Os alunos também porque também têm, (...) uma Associação..." (CEEA) "Isso é sempre motivo de debate. Isso quer nos departamentos, quer nos grupos disciplinares isso é sempre motivo de... enfim... de construção." (CEEB) "...relativamente aos encarregados de educação eu, muito sinceramente, não sei o que é que se passa. Não lhe posso estar a dizer porque não sei como é que eles entraram na construção desses documentos." (CEEB)

	Incentivo	"...as pessoas são um bocadinho escolhidas que representam aquela área (...). E as pessoas participam dessa forma." (CEEA) "Não sei muito bem como é que lhe hei-de responder a isso..." (CEEA) "São sempre incentivados e participam." (CEEB) "Até pelo Diretor que solicita, não exige, não impõem." (CEEB) "Participam, participam. (os professores nas atividades)" (CEEB)
	Participação decisões / Participação atividades	"...têm assento no Conselho Geral..." (CEEA) "...há atividades que são próprias (...) e que têm origem nos professores, portanto, aí os encarregados de educação não têm palavra..." (CEEB)
		"...há outro tipo de atividades em que os encarregados de educação fazem com os professores..." (CEEB) "Nós vamos à pré-primária e vemos que há uma adesão muito grande. No primeiro ciclo continua..." (CEEB) "...quando os nossos meninos vêm para o segundo e terceiro ciclo, digamos que esse elo de ligação (...) começa a quebrar e, portanto, há muito menos participação." (CEEB)
	Participação decisões alunos / Participação decisões NEE	"...têm assento no Conselho Geral..." (CEEA) "...há aí um concelho de delegados de turma, há inquéritos aos alunos..." (CEEB)

		“Se é um aluno com necessidades educativas especiais ligeiras, participa também nas reuniões e ouve e dá opinião...” (CEEA) “...os alunos com necessidades educativas especiais que são casos mais graves (...) a decisão não parte muito deles, não é. São os pais, são os agentes educativos...” (CEEA) “Eles estão integrados nas turmas, participam. Quer dizer, não sei se a participação deles depois é ou não efetivamente, não é... tida em conta nomeadamente nos CEI que são alunos com graus de funcionalidade, como sabe, muito, digamos muito baixos.” (CEEB)
	Participação inclusão	“todas as pessoas que fazem parte do projeto... do processo educativo têm que ter a mesma atitude, porque se não, não é, isso aí acho que tem que ser mesmo.” (CEEA) “...se a escola for uma escola aberta à participação de toda a gente, (...) eu acho que isso é sinal de que a escola não olha às diferenças...” (CEEB)
	Ações Diretor	“É um líder.” (CEEA) “...quando alguma coisa que ele se apercebe que não está a correr bem, ele chama a atenção e promove...” (CEEA) “...está muito atento...” (CEEA) “...um líder tem que coordenar...” (CEEA) “...ter o cuidado de, sem agressividade, não é, fazer com que as pessoas respeitem os valores que estão e fazem parte do regulamento da escola.” (CEEA) “...o Diretor tem que ser o Diretor de todos os alunos, não é? E, por arrastamento, de todas as famílias. Portanto, nesse sentido, ele tem que ser o garante de toda a política da escola...” (CEEB)
Trabalho colaborativo	Valorização PI	“Eu acho que são muito aqui.” (CEEA) “...quanto mais participação e quanto mais trabalho em grupo, em conjunto, (...) é benéfico para os alunos, é benéfico para a escola e é benéfico para todos.” (CEEB)

	TC docentes	“Existe e não. Claro que depende muito, não é. (...) Depende também muito das pessoas, é isso que eu acho.” (CEEA) “...as pessoas têm que reunir por disciplina, têm que reunir por ano, têm que fazer o planeamento em comum (...). Tem que ser em conjunto.” (CEEA) “...os departamentos de professores, a coordenadora de cada departamento reúne com os seus professores de departamento...” (CEEA) “Aqui existem. Aliás, aqui existem sempre. (...) há uma hora por semana de articulação. (...) e uma é para eu, por exemplo, ir visionar a aula de um outro colega.” (CEEB)
	Escola / Família	“...todas as turmas têm um representante dos pais.” (CEEA) “...mecanismos legais...” (CEEA) “Existe através até do SPO.” (CEEB) “...o serviço de psicologia que é aquele que está mais, enfim, familiarizado em campo com os pais.” (CEEB)
	Parcerias	“Da Autarquia, (...) a APPACDM, (...) a CERCI...” (CEEA) “...centros de integração...” (CEEA) “...faculdades...” (CEEA) “...os centros de saúde.” (CEEA) “...a autarquia...” (CEEB) “...com a obra social SC...” (CEEB) “...centro social...” (CEEB) “...a junta de freguesia...” (CEEB)
	Importância colaboração	“...estagiárias de psicologia e outros estagiários ao nível também da Escola Superior de Saúde, de terapia da fala, é muito importante que se faça (...) porque são uma mais valia e nos ajudam, que é sempre tão pouca gente...” (CEEA) “São importantes porque nos permitem chegar a locais onde de outra forma era impossível...” (CEEB)

	Papel Diretor	"...é feito uma monitorização." (CEEA) "...ele está atento a tudo." (CEEA) "...ele é o coordenador de todas estas coisas..." (CEEA) "...o mediador..." (CEEB) "...o Diretor é sempre aquele que dá a cara pela escola..." (CEEB) "...é aquele que nos ajuda, muitas das vezes, a chegar a certos locais..." (CEEB)
Desenvolvimento Profissional	Formação inicial professores	"Não considero nada isso. Sobretudo agora não considero nada." (CEEA) "...eu acho que não é suficiente." (CEEA) "Eu não consigo chegar aí, porque não conheço a realidade..." (CEEB) "...eu acho que as formações são muito boas a nível teórico..." (CEEB) "Eu acho que ninguém está preparado para estas coisas." (CEEB)
	Ações formação / Ações formação NEE	"Sempre. Nós temos os centros de formação." (CEEA) "Nós temos a colaboração do Centro de PF, do centro de formação." (CEEB) "Muitas vezes aparecem..." (CEEB)
		"Sim, sim. É isso que eu lhe estava a dizer há bocado. É que nós, cada grupo disciplinar, agora tem que fazer formação na sua área..." (CEEA) "Nesta altura acho que não. (formações em NEE)" (CEEB)
	Mecanismos DP	"...convidar pessoas para irem lá falar..." (CEEA) "Vêm enfermeiros aqui falar, com os alunos e connosco." (CEEA) "Acho que não." (CEEB)
	Formação AO	"Há formação. Sim, sim. Isso eles fazem, sim." (CEEA) "Eles promover a inclusão... é assim, os assistentes operacionais são peças, às vezes fundamentais, na engrenagem." (CEEB) "...por falta de formação, e até (...) por um sentimento mais

		aproximado ao aluno aquilo que eles muitas das vezes fazem não corresponde aquilo que nós esperamos…" (CEEB) "…o problema é que nós, muitas das vezes, aquilo que encontramos é que não há funcionários, digamos, que estão ligados só à educação especial. Porque a escola também luta com a falta de funcionários." (CEEB)
	Papel Diretor	"Criar formação…" (CEEA) "O Diretor tem articulado com o centro de formação…" (CEEB) "…tem auscultado os departamentos, que isso eu sei, sobre as formações que são necessárias para cada um dos departamentos e dos grupos disciplinares." (CEEB) "…papel muito interventivo." (CEEB)
	Valorização DP	"Sim. Sim. Sim. Claro que sim." (CEEA) "Eu acho que são." (CEEB) "Eu acho que as pessoas têm noção daquilo que é feito e de quem o faz e de como o faz…" (CEEB)
Práticas Inclusivas	Organização escolar	"É criando estratégias…" (CEEA) "…um ambiente fácil de aprendizagem, pronto, criar esse ambiente…" (CEEA) "Eu acho que a escola está organizada de forma a que se consiga chegar a toda a gente nos mais diversos campos." (CEEB)
	Meios	"Precisamos de mais, de mais meios. Sim, precisamos." (CEEA) "…ao nível dos meios materiais é sempre preciso mais." (CEEA) "A nossa escola é uma escola velhinha, mas agora vai ter obras e, portanto, isso já vai beneficiar muito…" (CEEA) "…vamos criar agora a sala *snooze*…" (CEEA) "Eu considero que sim." (CEEB) "…reduções de turma…" (CEEB) "…ao nível das instalações, como vê, elas são adequadas aos alunos com necessidades educativas especiais…" (CEEB)

	"...ao nível da formatação dos docentes. (...) É o principal entrave." (CEEB) "E tanto mais aqui, menos se calhar nas escolas primárias por causa do sistema de monodocência, em que eles estão habituados a trabalhar de uma forma diferente." (CEEB)