

DM

Os Processos de Liderança na Inclusão dos Alunos com NEE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rute Oliveira Moedas da Silva

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL



UNIVERSIDADE da MADEIRA

A Nossa Universidade

www.uma.pt

novembro | 2016

Os Processos de Liderança na Inclusão dos Alunos com NEE

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rute Oliveira Moedas da Silva

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL

ORIENTADOR
Nuno Miguel da Silva Fraga

À memória do meu pai, José Figueira Moedas

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradecer a Deus, por me amparar nos momentos de desânimo, por iluminar o meu caminho nas horas incertas e me dar força interior para superar as adversidades.

Aos meus filhos Daniela e Elias, a razão da minha luta constante.

Ao meu marido Ricardo, por todo o seu amor, paciência e capacidade de escutar as minhas angústias e incertezas.

A todos os meus familiares, em especial à minha mãe, que sempre acreditou em mim desde o início, oferecendo-me em todos os momentos um apoio incondicional.

Ao Professor Doutor Nuno Miguel da Silva Fraga, orientador desta tese, pelo profissionalismo, disponibilidade, apoio e incentivo demonstrado em todas as fases e que contribuíram decisivamente para que este trabalho tenha chegado a bom porto.

A todos os professores e colegas do Mestrado em Administração Educacional (2013/2014), com quem vivi um ambiente de verdadeira aprendizagem colaborativa e com quem tive oportunidade de debater os assuntos, trocar novas ideias, adquirir novos conhecimentos.

A todas as pessoas que, de uma ou de outra forma, me apoiaram, um bem hajam!

Resumo

Ao longo dos últimos anos têm sido tomadas medidas que objetivam impulsionar os princípios da escola inclusiva. A revisão da literatura defende que a inclusão tem como meta que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e com qualidade. No entanto, é necessário que seja provida uma educação que respeite as características e necessidades individuais das crianças, especialmente às crianças com Necessidade Educativas Especiais (NEE), sob risco de se transformar a inclusão em exclusão.

A liderança e gestão escolar é o fator sobre o qual nos concentrámos, particularmente no órgão executivo das escolas, enquanto responsável pelo envolvimento, motivação e mobilização de toda a comunidade educativa na implementação de uma filosofia inclusiva, capaz de promover o sucesso escolar de todos os alunos.

Este estudo tem como finalidade investigar “Os processos de liderança na inclusão dos alunos com NEE” apoiados na seguinte pergunta de partida: Qual o papel das lideranças escolares no desenvolvimento do paradigma inclusivo na escola?

A investigação é de natureza qualitativa de carácter exploratório, tendo sido adotadas como técnica de recolha de dados a entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário e a análise documental.

Os resultados do estudo sugerem que as lideranças escolares desempenham um papel significativo no desenvolvimento do paradigma inclusivo, no entanto, um sistema educacional inclusivo só se efetivará com uma gestão democrática, que estimule a participação de todos os intervenientes, a partilha de responsabilidades e o respeito pela diferença, bem como, através de políticas educativas que promovam um investimento em capital humano, quer na formação dos profissionais, quer na disponibilização de recursos para fazer face às necessidades de todos os alunos.

Palavras-Chave: Necessidades Educativas Especiais; Inclusão; Liderança; Administração Educacional; estudo de caso; pesquisa qualitativa.

Abstract

Over the past few years have been taken actions which aim to promote inclusive education principles. The literature review argues that inclusion's goal is that all students have the right to an equal and quality education. However, it is necessary to provided an education that respects children's individual characteristics and needs, especially for children with Special Educational Needs (SEN), under the risk of becoming inclusion in exclusion.

The leadership and school management is the factor which we focused on, particularly in the executive body of the schools, while responsible for the involvement, motivation and mobilization of the entire educational community in the implementation of an inclusive philosophy that promotes academic success for all students.

This study aims to research "The leadership processes in the inclusion of pupils with SEN" supported on the following starting question: What is the role of school leaders in the development of inclusive paradigm in school?

Is a exploratory qualitative research, having been adopted as data collection technique, semi-structured interview, questionnaire survey and document analysis.

The results of the research suggest that school leaders play a significant role in the development of inclusive paradigm, however, an inclusive educational system will only become effective with a democratic management that encourages the participation of all stakeholders, the shared responsibility and respect of the difference, as through educational policies that promote investment in human capital, in the training of professionals, either by the provision of resources to fulfill the needs of all students.

Keywords: Special Educational Needs; Inclusion; Leadership; Educational Administration; case study; qualitative research.

Résumé

Au cours des dernières années des mesures visant à renforcer les principes de l'école inclusive ont été prises. La littérature fait valoir que l'objectif de l'intégration est que tous les élèves aient droit à une éducation égale et de qualité. Cependant, une éducation qui respecte les caractéristiques et les besoins individuels des enfants doit être fournie, en particulier celles des enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux (SEN), en danger de devenir l'inclusion dans l'exclusion.

La direction et l'administration scolaire sont les facteurs sur lesquels nous nous sommes concentrés, en particulier dans le conseil exécutif des écoles, en tant que responsable de l'implication, la motivation et la mobilisation de toute la communauté éducative dans la mise en œuvre d'une philosophie d'intégration inclusive qui favorise la réussite scolaire de tous les élèves.

Cette étude vise à enquêter sur «Les processus de leadership dans l'intégration des élèves ayant SEN" appuyé sur la question de départ suivante: Quel est le rôle des leaders scolaires dans le développement du paradigme d'inclusion dans l'école?

La recherche est de caractère exploratoire qualitatif, ayant été adoptés en tant que technique de collecte, de données d'entrevue semi-structurée, enquête par questionnaire et l'analyse des documents. Les résultats de l'étude suggèrent que les directions scolaires jouent un rôle important dans le développement du paradigme d'inclusion, cependant, un système éducatif inclusif ne prendra effet qu' avec une gestion démocratique qui encourage la participation de toutes les parties prenantes, le partage des responsabilités et le respect de la différence, ainsi que par des politiques éducatives qui favorisent l'investissement dans le capital humain, à la fois des programmes de soutien à la formation des professionnels, et dans la mise à disposition des ressources pour répondre aux besoins de tous les élèves.

Mots-clés: Besoins Éducatifs Spéciaux; L'inclusion; Leadership; Administration Scolaire; étude de cas; recherche qualitative.

Resumen

En los últimos años se han adoptado medidas para potenciar los principios de la escuela inclusiva. La literatura argumenta que la inclusión tiene como objetivo que todo los estudiantes tengan derecho a una educación igualitaria y de calidad. Sin embargo, es necesario que se proporcione una formación que respete las características y necesidades individuales de los niños, especialmente para los niños con necesidades educativas especiales (NEE), en riesgo de convertirse la inclusión en exclusión.

La gestión y el liderazgo escolar es el factor en que nos centramos, sobre todo en el director de las escuelas, mientras responsable por la participación, motivación y movilización de toda la comunidad educativa en la aplicación de una filosofía inclusiva que promueve el éxito académico de todos los estudiantes.

Este estudio tiene como objetivo investigar "Los procesos de liderazgo en la inclusión de los alumnos con NEE" apoyado en la siguiente pregunta inicial: ¿Cuál es el papel de los líderes escolares en el desarrollo del paradigma inclusivo en la escuela?

La investigación es de carácter cualitativo exploratorio, habiendo sido adoptada como técnica de recolección de datos, la entrevista semiestructurada, encuesta por cuestionario y análisis de documentos.

Los resultados del estudio sugieren que los líderes escolares juegan un papel significativo en el desarrollo del paradigma inclusivo, sin embargo, un sistema educativo inclusivo sólo se harán efectivo con una gestión democrática que fomente la participación de todos los interesados, la responsabilidad compartida y el respeto por la diferencia, así como a través de políticas educativas que promuevan el capital humano, tanto en la formación de profesionales, tanto en la disponibilidad de los recursos para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes.

Palabras clave: Necesidades Educativas Especiales, la inclusión; liderazgo; Administración de la Educación; estudio de caso; la investigación cualitativa.

ÍNDICE:

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract.....	v
Résumé	vii
Resumen	ix
Siglas e abreviaturas	xv
Índice de Tabelas	xvii
Índice de Gráficos.....	xix
Índice de Figuras	xxi
INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO I – LIDERANÇA	27
1. Definição de liderança	29
2. Evolução das teorias da liderança.....	31
2.1. Teoria dos traços	31
2.2. Teoria comportamental.....	32
2.2.1. Estudos da Universidade de Ohio e Michigan	32
2.3. Teoria situacional e contingencial	36
2.4. Abordagens contemporâneas de liderança	38
2.4.1. Liderança Carismática	38
2.4.2. Liderança Transformacional e Transacional	40
2.4.3. Liderança Emocional.....	41
2.4.4. Liderança Moral	44
2.4.5. A Liderança Transformadora	45
3. Os estilos da liderança	50
4. A importância da liderança em contexto escolar.....	52
CAPÍTULO II – INCLUSÃO	55

1. Princípios da Educação Inclusiva	57
2. O conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	60
3. Inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares	62
4. Enquadramento legal e normativo da Educação Inclusiva em Portugal	65
5. Liderança Escolar na construção da Educação Inclusiva	74
CAPÍTULO III – FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO	79
1. Caracterização geral do estudo	81
1.1. Problema e questões de investigação	81
1.2. Caracterização do Local da Pesquisa	82
1.2.1. Escola A	82
1.2.2. Escola B.....	83
1.2.3. Escola C.....	83
2. Metodologia	84
2.1. Pesquisa qualitativa	84
2.2. Estudo de caso múltiplo	86
2.3. Técnicas de recolha de dados	89
2.3.1. Entrevista semiestruturada	89
2.3.2. Inquérito por questionário	91
2.3.3. Análise documental	95
2.4. Técnicas de análise e interpretação de dados	96
2.4.1. Análise de conteúdo	96
2.4.2. Triangulação.....	97
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE RESULTADOS	99
1. Caraterização da amostra.....	101
2. Inquérito por questionário	105
2.1. Perceção da liderança exercida pelo diretor da escola	105
2.1.1. Escola A	106

2.1.2. Escola B.....	109
2.1.3. Escola C.....	113
2.2. Percepção da liderança exercida pelo diretor da escola face à inclusão dos alunos com NEE	117
2.2.1. Escola A	117
2.2.2. Escola B.....	119
2.2.3. Escola C.....	121
3. Entrevista semiestruturada.....	123
3.1. Escola A	123
3.2. Escola B.....	128
3.3. Escola C.....	132
4. Análise documental	137
4.1. Escola A	137
4.2. Escola B.....	138
4.3. Escola C.....	140
5. Análise interpretativa dos resultados	141
CAPÍTULO IV – CONCLUSÕES DO ESTUDO	151
CONCLUSÕES.....	153
REFERÊNCIAS.....	157
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS	165
ANEXOS	169
APÊNDICES	173

Siglas e abreviaturas

EI - Educação Inclusiva

RI - Regulamento Interno

PEE - Projeto Educativo de Escola

PAA - Plano Anual de Atividades

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

DAAT - Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas

CIF - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

EADSNE - *European Agency for Development in Special Needs Education*

DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

MLQ - *Multifactor Leadership Questionnaire*

PTT - Professores Titulares de Turma

PEESP - Professores da Educação Especial

CAP - Centro de Apoio Psicopedagógico

CI - Consideração Individual

MI - Motivação Inspiracional

AII - Influência Idealizada e Atitudes

IIC - Influência Idealizada e Comportamentos

EI - Estimulação Intelectual

RC - Reforço Contingente

GEA - Gestão por Exceção Ativa

GEP - Gestão por Exceção Passiva

LF - *Laissez-Faire*

EE - Esforço Extra

E - Eficácia

S - Satisfação

SEN - *Special Educational Needs*

E1A - Entrevista n.º 1 ao Diretor da Escola A

E2A - Entrevista n.º 2 ao Diretor da Escola A

E1B - Entrevista n.º 1 ao Diretor da Escola B

E1C - Entrevista n.º 1 ao Diretor da Escola C

E2C - Entrevista n.º 2 ao Diretor da Escola C

Índice de Tabelas

Tabela 1- Principais estilos da grelha de gerencial de Blake e Mouton segundo Chiavenato (2003, p. 396)	35
Tabela 2- Estilos de liderança/maturidade dos subordinados segundo Teixeira (2011, p. 176).....	37
Tabela 3- Fatores que explicam os efeitos carismáticos segundo House (1977)	39
Tabela 4- Domínio da Inteligência Emocional e competências associadas segundo Goleman et al. (2002, pp. 59-60).....	44
Tabela 5- As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança segundo Kouzes e Posner (2009, p. 48).....	46
Tabela 6 - Subescalas, categorias e itens do MLQ	94
Tabela 7 - Distribuição dos PEESP e PTT por escola.....	101
Tabela 8- Distribuição dos participantes por sexo.....	102
Tabela 9 - Distribuição dos Participantes por Idade.....	103
Tabela 10 - Distribuição dos Participantes por Habilitações Literárias	103
Tabela 11 - Distribuição dos Participantes por tempo de serviço	104
Tabela 12 - Distribuição dos Participantes por tempo de serviço na escola.....	105
Tabela 13 - Médias, desvios-padrão, teste <i>Kruskal Wallis</i> e <i>p-value</i> obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas categorias de liderança e resultados de liderança do MLQ na escola A	108
Tabela 14 - Médias, desvios-padrão, teste <i>Kruskal Wallis</i> e <i>p-value</i> obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas categorias de liderança e resultados de liderança do MLQ na escola B	112
Tabela 15 - Médias, desvios-padrão, teste <i>Kruskal Wallis</i> e <i>p-value</i> obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas categorias de liderança e resultados de liderança do MLQ na escola C	116
Tabela 16 - Distribuição dos professores da escola A segundo a frequência de práticas inclusivas	119
Tabela 17 - Distribuição dos professores da escola B segundo a frequência de práticas inclusivas	121
Tabela 18- Distribuição dos professores da escola C segundo a frequência de práticas inclusivas	122
Tabela 19- Tabela de Categorias e Subcategorias da Entrevista Semiestruturada	123

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Médias obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas subescalas do MLQ na Escola A	106
Gráfico 2 – Comparação das médias obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas categorias do MLQ na Escola A	109
Gráfico 3 - Médias obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas subescalas do MLQ na Escola B	110
Gráfico 4 - Comparação das médias obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas categorias do MLQ na Escola B	113
Gráfico 5 - Médias obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas subescalas do MLQ na Escola C	114
Gráfico 6 - Comparação das médias obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas categorias do MLQ na Escola C	116

Índice de Figuras

Figura 1 - Modelo de Liderança da Universidade de Ohio segundo Teixeira (2011, p. 166).....	33
Figura 2 - Modelo de liderança de Hersey e Blanchard segundo Teixeira (2011, p. 177)	37
Figura 3 - Princípios universais segundo Kiel e Lennick (2009, p. 104).....	45
Figura 4 - Viver de forma alinhada segundo Lennick e Kiel (2005, p. 69).....	45
Figura 5 - Estilos de Liderança segundo Lewin, Lippitt e White (1939) adaptado de Chiavenato (2003, p. 125)	50
Figura 6 - Estilos de Liderança segundo Goleman et al. (2002, pp. 76-77).....	51
Figura 7 - Modelo de Inclusão progressiva segundo Correia (1997, 2008).....	64
Figura 8 - Tipos básicos de projetos para os estudos de caso (Yin, 2005).....	89

Introdução

Ao longo dos últimos anos têm sido tomadas medidas que objetivam impulsionar os princípios da escola inclusiva. A inclusão tem como meta que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e com qualidade. No entanto, é necessário que seja provida uma educação que respeite as características e necessidades individuais das crianças, especialmente às crianças com Necessidade Educativas Especiais (NEE), sob risco de se transformar a inclusão em exclusão (Correia, 1997; 2008a).

A literatura consultada estabelece uma correlação entre a liderança e a eficácia das escolas inclusivas (Correia, 1997, 2008a; Ainscow, 1997). Assim, dado a relevância da liderança nas organizações escolares e a necessidade de uma melhor compreensão da sua importância na promoção de processos e práticas inclusivas, a investigação pretendeu analisar de forma exploratória e qualitativa, por meio da realização de um estudo de caso múltiplo estas duas dimensões.

A opção pelo tema decorreu da nossa experiência pessoal e profissional e resulta de uma interpretação pessoal da realidade escolar. Embora existam vários estudos sobre liderança escolar e sobre NEE existem ainda poucos estudos sobre o papel dos líderes escolares na inclusão das crianças com NEE nas escolas regulares.

A liderança e gestão escolar são o fator sobre o qual nos concentrámos, particularmente no órgão executivo das escolas enquanto responsável pelo envolvimento, motivação e mobilização de toda a comunidade educativa na implementação de uma filosofia inclusiva capaz de promover o sucesso escolar de todos os alunos.

Tendo em conta o acima exposto, propusemos investigar “Os processos de liderança na inclusão dos alunos com NEE” apoiados na seguinte pergunta de partida: **Qual o papel das lideranças escolares no desenvolvimento do paradigma da inclusão na escola?**

Para responder à pergunta supramencionada, recorreremos a uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio da realização de um estudo de caso múltiplo, que deu a conhecer as perceções dos Diretores, Professores da Educação Especial (PEESP) e Professores Titulares de Turma (PTT) de três escolas do 1.º Ciclo do Concelho do Funchal, acerca de aspetos ligados à liderança e à inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares.

Com o intuito de apresentar o trabalho desenvolvido, torna-se necessário referir

que esta dissertação de mestrado está estruturada em cinco capítulos, a saber: Liderança; Inclusão; Fundamentação metodológica do estudo; Apresentação e análise de resultados; Conclusões do estudo.

No **Capítulo I** – Liderança, apresentamos a revisão da literatura com uma breve reflexão sobre o conceito de liderança. Seguidamente refletimos sobre a evolução das teorias da liderança, buscando analisar a evolução do pensamento através da revisão das várias teorias, desde as abordagens tradicionais, até às abordagens mais contemporâneas, tendo como suporte teórico autores como Avolio e Bass (1999); Bass e Bass (2008); Bento (2008); Bento e Ribeiro (2013); Chiavenato (2003); Costa (2000) Costa e Costa (2007); Fachada (2000); Goleman (2000); Goleman, Boyatzis e McKee (2002); Kouzes e Posner (2009); Lennick e Kiel (2009); Rego (1998); Cunha e Rego (2007); Teixeira (2011); entre outros. Por último, analisamos estilos de liderança e a importância da liderança em contexto escolar fazendo referência a autores como Costa (2000); Fraga (2014); Fullan (2003); Hargreaves e Fink (2007); Sergiovanni (2004a, 2004 b).

No **Capítulo II** - Inclusão, apresentamos a revisão da literatura com uma reflexão sobre os princípios da Educação Inclusiva, conceito de Necessidades Educativas Especiais, Inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares e Enquadramento legal e normativo da Educação Inclusiva em Portugal. Terminamos com uma reflexão sobre Liderança Escolar na construção da Educação Inclusiva tendo como suporte teórico autores como Ainscow (1997); Camacho (2016); Correia (1997, 2008); DGIDC (2001); *EADSNE* (2011); González (2008); Rodrigues (2000, 2001, 2014); UNESCO (1994, 2008).

No **Capítulo III** – Fundamentação metodológica do estudo, apresentamos a caracterização geral da pesquisa, o problema e questões de investigação e a caracterização do local da pesquisa. De seguida, expomos a metodologia adotada revisando os pressupostos subjacentes à metodologia qualitativa e estudo de caso múltiplo suportados pelos autores de referência para justificar esta nossa opção (Bell, 1997; Bogdan e Biklen, 1994; Flick, 2009; Sousa, 2009; Stake, 2007 e Yin, 1993, 2005).

Apresentamos ainda as técnicas de recolha de dados, que se socorreu de autores como Aires (2011); Quivy e Campenhoudt (1992); Bell (1997); Bogdan e Biklen (1994); Flick (2009); Stake (2007) e Yin (1993, 2005) para apurar as técnicas mais adequadas, sendo que a escolha recaiu na entrevista semiestruturada, o inquérito por questionário e a análise documental.

Por último, apresentamos as técnicas de análise e interpretação de dados, nomeadamente, a análise de conteúdo e a triangulação de dados recorrendo a autores como Bardin (2006); Bogdan e Biklen (1994); Flick (2009); Stake (2007); Yin (2005).

No **Capítulo IV**- Apresentação e análise de resultados, numa primeira fase, procedemos à caracterização da amostra e apresentamos de forma descritiva os dados obtidos através da entrevista semiestruturada, do inquérito por questionário e da análise documental. Numa segunda fase, apresentamos a análise interpretativa dos resultados, sendo que estes são apresentados de acordo com os objetivos específicos inicialmente delineados e que enformam o objetivo geral.

Por último, no **Capítulo V** – Conclusões do estudo, apresentamos as considerações finais, tendo em conta a articulação entre o quadro teórico, dados recolhidos e objetivos do estudo, dando resposta às perguntas da investigação.

Os resultados do estudo sugerem que as lideranças escolares desempenham um papel significativo no desenvolvimento do paradigma inclusivo, no entanto, um sistema educacional inclusivo só se efetivará com uma gestão democrática, que estimule a participação de todos os intervenientes, a partilha de responsabilidades e o respeito pela diferença, bem como, através de políticas educativas que promovam um investimento em capital humano, quer na formação dos profissionais, quer na disponibilização de recursos para fazer face às necessidades de todos os alunos.

Capítulo I – Liderança

1. Definição de Liderança

A temática da liderança tem assumido grande relevo nas últimas décadas, sendo uma das questões mais abordadas nas pesquisas efetuadas pelos especialistas em comportamento organizacional (Bento & Ribeiro, 2013; Costa, 2000).

Existe uma multiplicidade de definições sobre liderança, que traduzem diferentes perspectivas sobre a temática. Assim, no que diz respeito às organizações em geral, Chiavenato (2003) define liderança como “a influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana para a consecução de um determinado objetivo” (p. 144). O autor advoga que a liderança pode ser vista sob diversos ângulos, apresentando quatro perspectivas segundo as quais o conceito de liderança pode ser analisado: A liderança como um fenômeno de influência; a liderança como um processo de redução da incerteza de um grupo; a liderança como uma relação funcional entre líder e subordinados e a liderança como um processo em função do líder, dos seguidores e de variáveis da situação. Assim, na **liderança como um fenômeno de influência** a “liderança é a influência interpessoal exercida em uma situação e dirigida por meio do processo da comunicação humana para a consecução de um ou mais objetivos específicos” (p. 122). Na **liderança como um processo de redução da incerteza de um grupo** a “liderança é um processo contínuo de escolha que permite que a empresa caminhe em direção a sua meta, apesar de todas as perturbações internas e externas” (p. 122). Já na **liderança como uma relação funcional entre líder e subordinados** a “liderança é uma função das necessidades existentes em uma determinada situação e consiste em uma relação entre um indivíduo e um grupo” (p. 122). Por último, a **liderança como um processo em função do líder, dos seguidores e de variáveis da situação** apresenta a liderança enquanto “processo de exercer influência sobre pessoas ou grupos nos esforços para realização de objetivos em uma determinada situação” (p. 123).

Bass e Bass (2008) definem liderança como “*an interaction between two or more members of a group that often involves a structuring or restructuring of the situation and the perceptions and expectations of members*” (p. 25). Segundo os autores a liderança tem vindo a ser classificada de diferentes formas, nomeadamente:

conceived as the focus of group processes, as a personality attribute, as the art of inducing compliance, as an exercise of influence, as a particular kind of activity, as a form of persuasion, as a power relation, as an instrument in the attainment of goals, as an effect of interaction, as a differentiated role, and as the initiation of structure (idem, pp. 25-26).

Os autores acrescentam ainda que a definição de liderança pode depender da finalidade do estudo.

De acordo com Fachada (2000) “liderar envolve múltiplas funções, tais como planificar, informar, avaliar, controlar, motivar, recuperar punir, etc.” (p. 253). A autora acrescenta ainda que, “liderar é essencialmente orientar o grupo, as pessoas em direção a determinados objectivos ou metas” (p. 253). Enquanto processo de influência é então necessário que o líder altere o comportamento das pessoas através dos mecanismos de poder e autoridade (idem).

Teixeira (2011) reforça o conceito de liderança enquanto “processo de influenciar outros de modo a conseguir que eles façam o que o líder quer que seja feito, ou ainda a capacidade para influenciar um grupo a actuar no sentido da prossecução dos objectivos do grupo” (p. 163).

Segundo Rego (1998) a “liderança é uma espécie de corrente que necessita de dois pólos. Líderes e seguidores. Sem um deles, não há circulação de energia – não há liderança” (p. 15). Também Kouzes e Posner (2009) enfatizam a relação interativa entre líder e seguidores afirmando que “a liderança é uma relação entre aqueles que querem liderar e aqueles que escolhem seguir” (p. 46).

Bento e Ribeiro (2013) sintetizam o conceito de liderança afirmando que “liderar é a capacidade de influenciar outros de modo a que se atinjam os objectivos definidos de uma maneira voluntária e consciente” (p. 13). Os autores defendem que para tal é necessário deter capacidade de “transmitir cooperação, entusiasmo e confiança que estimulem a iniciativa” (p. 13) para atingir os objetivos desejados, sendo o líder a pessoa que ajuda o grupo “a definir, estabelecer e alcançar objectivos importantes e comuns” (p. 13).

A complexidade do conceito leva a uma multiplicidade de definições, no entanto, a maioria dos autores concorda que a liderança envolve processos de influência e poder e atribui ao líder essa capacidade de exercer influência/poder sobre o grupo, tendo em vista a persecução de determinados objetivos.

2. Evolução das teorias da liderança

O conceito de liderança tem evoluído ao longo do tempo. Durante anos as Teorias Clássicas da Administração despreocuparam-se com as questões subjacentes à liderança e as suas implicações nas organizações, sendo que apenas existiam referências superficiais ao tema, já que o foco situava-se na autoridade formal e somente se considerava a chefia nos níveis hierárquicos superiores sobre os níveis inferiores. Só mais tarde, com a introdução da Teoria das Relações Humanas e com o contributo da experiência de *Hawthorne* (1927-1932) se constatou a influência da liderança e dos líderes informais sobre o comportamento das pessoas (Chiavenato, 2003).

Seguidamente apresentamos uma revisão das várias teorias da liderança, desde as abordagens tradicionais, até às abordagens contemporâneas.

2.1. Teoria dos traços

Durante séculos as teorias da liderança estiveram associadas a traços de personalidade intrínsecas e inatas ao indivíduo, onde a ênfase centrava-se nas qualidades e características pessoais do líder (Costa, 2000). As teorias de traços de personalidade, influenciadas pela teoria do “grande homem” defendida por Thomas Carlyle, percecionam o líder como aquele que possui alguns traços de personalidade específicos que o diferenciam dos restantes elementos (*idem*).

De acordo com Chiavenato (2003) a capacidade de liderar de forma eficaz decorre de um conjunto de características/traços específicos de personalidade, por meio dos quais o líder pode influenciar o comportamento das demais pessoas. Nessa perspectiva, se o líder possui qualidades que o diferenciam dos demais, deverá ser então possível identificar essas qualidades. O autor cita Stogdill (1948) na definição de quatro grandes grupos de características/traços específicos:

1. Traços físicos: como energia, aparência pessoal, estatura e peso.
2. Traços intelectuais: adaptabilidade, agressividade, entusiasmo e autoconfiança.
3. Traços sociais: cooperação, habilidades interpessoais e habilidade administrativa.
4. Traços relacionados com a tarefa: impulso de realização, persistência e iniciativa (Chiavenato, 2003, p. 123).

Atualmente considera-se que a liderança não se pode limitar apenas à

personalidade do líder, ainda que esse elemento se considere relevante. De acordo com Chiavenato (2003) existem cinco razões pelas quais a teoria dos traços é criticada:

1. Não ponderam a importância relativa de cada uma das várias características e traços de personalidade que realçam os aspectos da liderança.
2. As teorias dos traços ignoram a influência e a reação dos subordinados.
3. Essas teorias não fazem distinção entre os traços válidos quanto ao alcance de diferentes tipos de objetivos a serem alcançados.
4. As teorias dos traços ignoram a situação em que a liderança se efetiva.
5. Dentro dessa abordagem simplista, uma pessoa dotada de traços de liderança é sempre líder durante todo o tempo e em toda e qualquer situação, o que não ocorre na realidade (idem, p. 124)

2.2. Teoria comportamental

Por volta da década de 40/60 assistiu-se a uma evolução das teorias da liderança. A falta de capacidade para explicar convenientemente a liderança através da teoria dos traços fez com que surgissem outras vias de análise. De acordo com Bento e Ribeiro (2003) as investigações concentram-se agora “nos comportamentos do líder com sucesso de modo a poderem reproduzir esses mesmos comportamentos noutra líder” (p. 14). A liderança deixa de ser vista como algo genético e passou-se a acreditar que o líder pode ser treinado e a liderança também se aprende (Bento & Ribeiro, 2013; Costa, 2000).

Na tentativa de identificar comportamentos específicos dos líderes surgiram diversos estudos, dos quais podemos destacar o Estudo da Liderança da Universidade de Ohio e o Estudo da Liderança da Universidade de Michigan, assim como algumas classificações dos estilos de liderança, nomeadamente, a Classificação de *Likert* e a Grelha de Gestão de Blake e Mouton (Teixeira, 2011).

2.2.1. Estudos da Universidade de Ohio e Michigan

Em 1945, um grupo de investigadores da Universidade de Ohio, nos Estados Unidos da América, realizaram uma série de estudos sobre o comportamento dos líderes de diversas organizações de modo a analisar a sua ação. De acordo com Teixeira (2011) foram sinalizadas duas importantes dimensões do comportamento dos líderes: a *estrutura de iniciação*, isto é, a forma como o líder estabelece objetivos e estrutura as suas tarefas

e dos seus subordinados de modo a que os objetivos sejam alcançados mais eficazmente; e a de *consideração*, ou seja, de que forma as relações entre líder e subordinados são caracterizadas por confiança, reciprocidade e respeito pelos sentimentos e ideias dos seus colaboradores.

Através destas duas dimensões do comportamento dos líderes foram sinalizados quatro tipos de liderança, que surgem da combinação entre o grau de consideração e o de estrutura (ver figura 1).

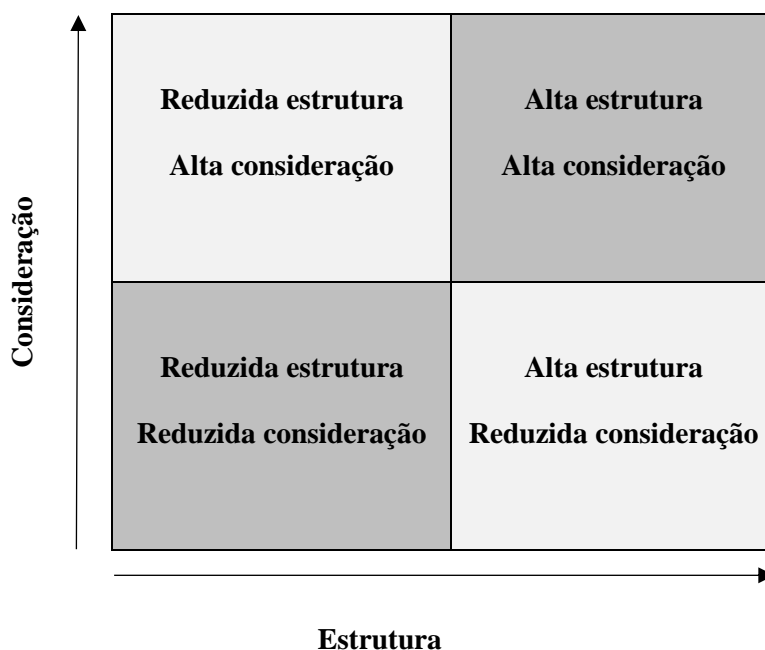


Figura 1 - Modelo de Liderança da Universidade de Ohio segundo Teixeira (2011, p. 166).

De acordo com Teixeira (2011) os resultados dos estudos não concluíram qual dos quatro estilos de liderança era o mais adequado, no entanto, sugeriram que a combinação das dimensões que resultaria num estilo de liderança mais eficaz dependia das circunstâncias da situação. Pese embora os resultados dos estudos da Universidade de Ohio não tenham sido conclusivos, serviram de suporte para outras pesquisas e para o desenvolvimento de novas teorias.

Quase em simultâneo com as pesquisas da Universidade de Ohio, também a Universidade de Michigan iniciou um estudo sobre o comportamento dos líderes, liderado por Rensis Likert. As conclusões são muito semelhantes aos resultados dos estudos efetuados pela Universidade de Ohio, sendo que foram classificados os comportamentos dos líderes em duas dimensões: comportamento centrado nas *preocupações com a tarefa* e comportamento centrado nas *relações pessoais* (idem).

Likert (1967) continuou a desenvolver os estudos, aprofundando a abordagem. De acordo com Teixeira (2011) o autor defendia uma gestão participativa fortemente orientada para os subordinados, apoiada na comunicação, para que existisse uma maior convergência de ideias e de objetivos. Como resultado desse trabalho propôs uma abordagem que ficou conhecida como os quatro estilos de Likert, a saber:

- Autocrático-coercitivo: o líder decide o que há a fazer, quem, como e quando deve ser feito. O processo de decisão está totalmente centralizado na cúpula da hierarquia;
- Autocrático-benevolente: o líder toma decisões, mas os subordinados têm alguma liberdade e flexibilidade no desempenho das tarefas. O processo de decisão ainda está centralizado na cúpula, mas existe alguma delegação de autoridade, fundamentalmente para atividades de carácter rotineiro;
- Consultivo: o líder consulta os subordinados antes de estabelecer os objetivos;
- Participativo: existe um envolvimento total dos empregados na definição dos objetivos e na preparação das decisões. É o estilo recomendado por Likert, sendo no entanto ainda pouco encontrado na prática (Teixeira, 2005, p. 167).

Ainda nos anos 60, Robert Blake e Jane Mouton desenvolveram uma das abordagens mais divulgadas sobre a definição dos estilos de liderança: a chamada grelha de gerencial de Blake e Mouton. O modelo é representado numa matriz bidimensional constituída pela preocupação com as pessoas e preocupação com a produção, em que “cada uma destas duas dimensões corresponde a uma variável representada em cada um dos eixos cartesianos xx e yy variando de 1 a 9” (Teixeira, 2011, p. 167), resultando em 81 posições diferentes.

Segundo Chiavenato (2003) o eixo horizontal representa a preocupação com a produção e o eixo vertical representa a preocupação com as pessoas, numa sequência contínua de nove pontos, na qual 9 significa elevada preocupação com a produção e 1 baixa preocupação com a produção (ver tabela 1).

Estilos de Administração	Significado
9.1	No canto inferior da grelha. Representa forte preocupação com a produção e pouca preocupação com as pessoas que produzem.
1.9	No canto superior esquerdo. É o estilo que enfatiza as pessoas, com pouca preocupação com os resultados da produção.
1.1	No canto inferior esquerdo. Nenhuma preocupação com a produção nem com as pessoas. Não são executores, mas encostadores.
5.5	No centro. É o estilo do meio-termo. Atitude de conseguir alguns resultados, mas sem muito esforço. É a mediocridade.
9.9	No canto superior direito. Demonstra elevada preocupação com a produção e igualmente com as pessoas. Os problemas são discutidos em profundidade, de maneira aberta, para alcançar compreensão mútua e comprometimento em relação às conclusões obtidas. A equipe desenvolve um interesse comum no resultado do esforço. A teoria 9.9 é uma teoria sinergista.

Tabela 1- Principais estilos da grelha de gerencial de Blake e Mouton segundo Chiavenato (2003, p. 396)

A sua interação é feita numa grelha, na qual os autores colocam nos quatro cantos e no centro os cinco principais estilos que os administradores utilizam (figura 2).

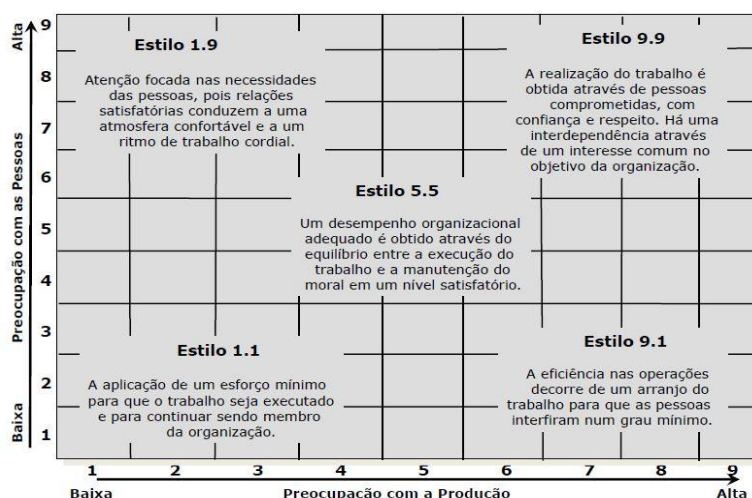


Figura 2- Grelha de gerencial de Blake e Mouton, segundo Teixeira (2011, p. 169)

De acordo com as pesquisas de Blake e Mouton, os líderes com melhor desempenho e que obtiveram melhores resultados eram os que adotavam um estilo de

liderança 9.9 ou seja, o estilo correspondente a um grau mais elevado de preocupação quer com as tarefas quer com as pessoas (Teixeira, 2011).

2.3. Teoria situacional e contingencial

De acordo com Costa (2000), Bento e Ribeiro (2013) o foco na década de 60/80 centrou-se no contexto e nas situações, assim como nas motivações e capacidades dos liderados. Estas teorias defendem que não existe um estilo único de liderança válido para todas as circunstâncias, uma vez que a especificidade de cada contexto torna-o diferente de todos os outros, sendo que o líder deve adaptar o estilo de liderança tendo em conta o contexto e a situação específica (*líder ajustável*). As duas principais teorias são a teoria da contingência da liderança de Fidler e a teoria situacional de Hersey e Blanchard.

A teoria da contingência da liderança de Fidler defende que “não existe nenhum estilo de liderança que possa ser considerado como o mais eficaz em qualquer situação”. (Teixeira, 2011, p. 172). Segundo esta teoria, existem três fatores que determinam se uma situação é favorável ou desfavorável ao líder:

- A relação líder/subordinado, isto é, o grau de aceitação do líder pelos subordinados;
- A estrutura da tarefa, ou seja, se os objectivos, as decisões e as soluções dos problemas estão clarificados (tarefa estruturada) ou não;
- A posição de poder do líder, determinada fundamentalmente pela sua autoridade formal e pelo grau da influência sobre as recompensas, punições, etc.” (idem, p.173)

A teoria situacional de Hersey e Blanchard baseia-se na ideia de que “o estilo de liderança mais apropriado varia de acordo com a maturidade dos subordinados” (Teixeira, 2011, p. 176). A teoria centra-se em três dimensões: o comportamento de tarefa, comportamento de relação e o grau de maturidade dos subordinados (figura 3), sendo que o líder eficaz é aquele que diagnostica corretamente a situação e o nível de maturidade dos subordinados e adota um estilo de liderança adequado.

Os autores propõem quatro estilos correspondentes a quatro fases de maturidade dos subordinados (tabela 2). Desta forma e segundo este modelo, “à medida que os subordinados vão atingindo mais altos níveis de maturidade, o líder responde não só com redução de controlo sobre as actividades, mas também, diminuindo o grau de comportamento de relação” (Teixeira, 2011, p. 176).

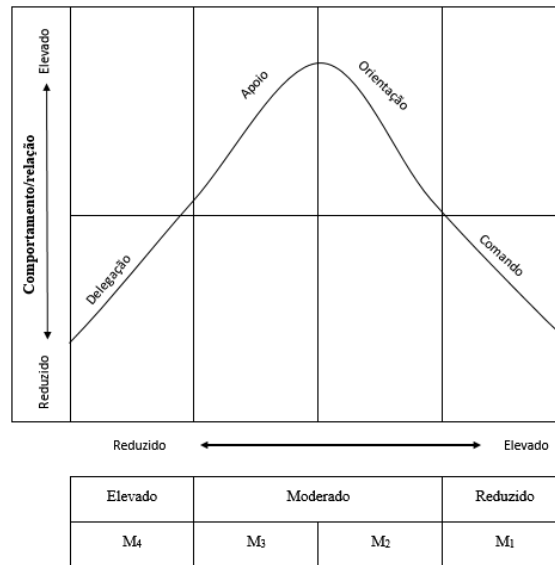


Figura 2 - Modelo de liderança de Hersey e Blanchard segundo Teixeira (2011, p. 177)

Esta abordagem encara a liderança de uma forma mais dinâmica e flexível. A motivação, a capacidade e a experiência dos subordinados determinam o estilo ou a combinação de estilos apropriados, sendo que tal contribuirá não só para a motivação, mas também para o amadurecimento dos subordinados (Teixeira, 2011).

ESTILOS DE LIDERANÇA	FASES DE MATURIDADE
<p>Comando (telling): elevada orientação para as tarefas e reduzida orientação para as pessoas; o líder define as funções e diz às pessoas quais as tarefas e quando, como e onde deverão ser executadas e vigia de perto as suas acções. O comportamento do líder é fortemente directivo (ou de comando).</p>	<p>M₁: Os subordinados não estão preparados nem com desejos de tomar decisões. Não são competentes nem autoconfiantes.</p>
<p>Orientação (selling): elevada orientação para as tarefas, elevada orientação para as pessoas. O líder assume um comportamento directivo mas mais apoiante.</p>	<p>M₂: Os subordinados ainda não são capazes, mas querem fazer corretamente as tarefas. Os subordinados estão motivados, mas faltam-lhes as necessárias capacidades.</p>
<p>Apoio (participating): reduzida orientação para as tarefas e elevada orientação para as pessoas. O líder e os subordinados partilham a tomada de decisões, sendo o principal papel do líder facilitar e comunicar.</p>	<p>M₃: Os subordinados são capazes, mas não estão motivadas para fazer o que o líder pretende.</p>
<p>Delegação (delegating): reduzida orientação para as tarefas e reduzida orientação para as pessoas. A orientação e apoio do líder é reduzida por ser desnecessária.</p>	<p>M₄: Os subordinados são capazes e estão motivados para fazer o que lhe é solicitado.</p>

Tabela 2- Estilos de liderança/maturidade dos subordinados segundo Teixeira (2011, p. 176)

2.4. Abordagens Contemporâneas de Liderança

Os anos 80 marcam o despontar de uma nova abordagem centrada no carisma e em capacidades transacionais e transformacionais, nas quais se destacam as teorias da liderança carismática de House (1977), a liderança transformacional de Bass (1985) e Burns (1978). Mais tarde, nos anos 90, os estudos e investigações sobre a liderança defendem que a liderança eficiente dependia também de outras variáveis e embotam para aspetos emocionais e morais da liderança dos quais destacamos os estudos realizados por Goleman (2000), Goleman, Boyatzis e McKee (2002), Lennick e Kiel (2009) e Kouzes e Posner (2009).

2.4.1. Liderança Carismática

Os primeiros estudos sobre o carisma remontam a 1947 quando Max Weber recorreu ao termo para representar um modo de influência baseado nas perceções dos liderados de que o líder é detentor de atributos extraordinários, alterando as teorias anteriores fundamentadas na tradição e autoridade formal do líder. Segundo Weber tal ocorria “quando os seguidores, perante situações de crise, detetavam as qualidades excepcionais e a visão radical de algum indivíduo e se dispunham a segui-lo por acreditarem na sua capacidade de vencer tais crises” (Cunha & Rego, 2007, p. 220).

De acordo com os autores supracitados as teorias sobre Liderança Carismática são numerosas. Os autores apresentam as teorias de Klein e House (1995), House (1977) e de Conger e Kanungo (1987) como as mais representativas.

A perspetiva de Liderança Carismática apresentada de forma metafórica por Klein e House (1995) considera o carisma como o resultado da conjugação de três elementos: **(1)** uma faísca (o líder com os seus atributos e comportamentos carismáticos); **(2)** a matéria inflamável (os seguidores que estão abertos e susceptíveis ao carisma); **(3)** o oxigénio (o ambiente, carismático, normalmente caracterizado pela perceção de crise e pelo desencantamento com a situação vigente)” sendo que a combustão apenas sucede na presença dos três elementos (Klein & House, 1995 citados por Cunha & Rego, 2007, pp. 222, 223).

A teoria de House (1977) analisou os fatores que explicam os efeitos carismáticos classificando-os sobre quatro aspetos: “traços do líder, comportamentos do líder, situações facilitadoras, e efeitos sobre os seguidores” (Cunha & Rego, 2007, p. 222). Os

três primeiros fatores estão representados na tabela 3.

TIPOS DE FATORES	FATORES
Traços do líder	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominância; forte motivação para o poder. ✓ Elevada autoconfiança. ✓ Forte convicção na moralidade das suas crenças.
Comportamentos do líder	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Com os seus comportamentos, cria a impressão entre os seguidores de que é competente. ✓ Proporciona uma visão apelativa do que pode vir a ser o futuro. ✓ Dá ao trabalho dos seguidores mais significado e inspira o seu entusiasmo e empenhamento. ✓ Modela papéis. ✓ Comunica elevadas expectativas de desempenho aos seguidores e expressa-lhes confiança. ✓ Desperta, nos seguidores, motivos que são relevantes para a missão do grupo
Condições facilitadoras	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possibilidade de definir os papéis dos seguidores em termos ideológicos que sejam apelativos para eles.

Tabela 3- Fatores que explicam os efeitos carismáticos segundo House (1977)

De acordo com os autores estas reações estimulam o desempenho dos indivíduos e induzem elevados níveis de empenho na implementação de um projeto de mudança viável, desejável e meritório.

Por último, a teoria desenvolvida por Conger e Kanungo (1987) e mais tarde redefinida por Conger (1989) parte do pressuposto que a liderança carismática é um fenómeno atribucional, sendo que os seguidores atribuem ao líder determinadas qualidades carismáticas tendo por base a observação de determinados comportamentos. (Cunha & Rego, 2007). Os traços e comportamentos do líder, o processo de influência e as condições facilitadoras constituem-se como os principais elementos deste modelo. De acordo com os autores os líderes carismáticos são indivíduos que:

advogam uma visão discrepante do status quo; usam meios não convencionais para alcança-los; fazem auto-sacrifícios, assumem riscos pessoais e incorrem em custos elevados para levá-la a cabo; denotam confiança vigorosa nas suas propostas; persuadem os seus seguidores de que a situação vigente é negativa e intolerável, e que a futura visão é mais atractiva e alcançável; são assertivos, autoconfiantes e denotam preocupações com as necessidades dos seguidores; adoptam comportamentos elitistas, empreendedores e exemplares; actuam como reformadores ou agentes de mudanças radicais (Rego & Cunha, 2007, p. 223).

2.4.2. Liderança Transformacional e Transacional

De acordo com Cunha e Rego (2007) a liderança transformacional “refere-se ao processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos seguidores e os induzem a ultrapassar os seus auto-interesses (designadamente os materiais) em prol dos objectivos da organização” (p. 234). Desse modo, é possível conseguir um maior compromisso dos colaboradores produzindo grandes mudanças a nível da motivação e originando elevados níveis de desempenho.

A origem deste conceito deve-se aos trabalhos sobre os líderes políticos desenvolvidos por Burns (1978). De acordo com o autor o processo transformacional impulsiona líderes e seguidores para níveis de moralidade e motivação, sendo que os líderes desenvolvem a consciência dos seguidores apelando a sentimentos positivos ao invés do uso emoções negativas (Cunha & Rego, 2007).

Segundo Cunha e Rego (2007) a abordagem de Burns foi mais tarde desenvolvida por Bass (1985) apresentando uma conceptualização de dois novos estilos de liderança: liderança transacional e transformacional.

A liderança transacional envolve a atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência. Ao reconhecer as necessidades e desejos dos seus colaboradores, os líderes esclarecem como podem os seguidores satisfazê-los num processo de troca/transacção entre desempenho/recompensa (ibidem).

A primeira [liderança transacional] envolve a atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência. O líder reconhece as necessidades e desejos dos seus colaboradores clarificando-lhes como podem satisfazê-las em troca da execução das tarefas e do desempenho (Cunha et al., 2007, p. 234).

A liderança transformacional define-se em termos dos efeitos sobre os seguidores. Os líderes que suscitam confiança, admiração, lealdade e respeito conseguem dos seguidores comportamentos extrapapel, tornando-os mais conscientes da importância dos objetivos e incitando a um suplantar dos seus interesses em prol do grupo ou organização, pela ativação das suas necessidades mais elevadas. De acordo com o autor:

O líder consegue esses papéis através de três vias principais: (a) torna os seguidores mais conscientes da importância dos objetivos; (b) induz-los a transcenderem os seus auto-interesses em prol do grupo ou da organização; (c) activa as suas necessidades de mais elevada ordem. Pode mesmo afirmar-se que os alcança a um patamar acima da última necessidade da hierarquia das necessidades (Cunha et al., 2007, p. 234).

Em suma, nas lideranças transacionais o líder apenas esclarece a função e os requisitos da tarefa e fornece recompensas contingentes positivas e negativas, de acordo com o sucesso do desempenho. Por outro lado, nas lideranças transformacionais o líder posiciona-se enquanto agente da mudança. O líder reconhece a importância da missão e dos valores na Organização, valoriza e estimula a inovação como base para os processos de mudança e mantém os colaboradores intrinsecamente motivados e vinculados à missão.

Bass (1985) defende que os dois tipos de liderança são processos distintos mas complementares. O autor admite que o líder poderá recorrer a ambos em diferentes momentos ou situações, assim como possa fazer uso em simultâneo (Cunha et al., 2007).

2.4.3. Liderança Emocional

Como tivemos oportunidade de verificar, a liderança é considerada como um elemento decisivo nas organizações sendo os líderes os principais responsáveis pelo sucesso ou fracasso das organizações. Pese embora se reconheça a importância do estado de espírito do líder e o seu impacto no estado de espírito dos seus colaboradores, a dimensão emocional foi durante muito tempo descurada em contexto organizacional. Assim, as investigações na área da Inteligência Emocional tem demonstrado a importância da dimensão emocional potenciando o grau de mobilização, motivação e consequentemente o desempenho e o lucro das empresas (Cunha & Rego, 2007; Goleman, D., Boyatzis, R., & McKEE, A, 2002; Goleman, 2000).

Goleman et al. (2002) corroboram que existe uma correlação entre a eficácia da liderança e a Inteligência Emocional. De acordo com os autores uma das principais funções dos líderes é a gestão das emoções,

Os grandes líderes emocionam-nos. Acendem as nossas paixões e inspiram o melhor que há em nós. Quando procuramos explicar por que somos tão eficazes, falamos de estratégia, de visão ou de ideias poderosas. Mas a realidade é muito mais básica: a Grande Liderança baseia-se nas emoções (idem, p. 23).

A liderança primal assenta na relação emocional que se estabelece entre líder e liderados. Assim, a tarefa basilar dos líderes consiste em promover sentimentos positivos nas pessoas lideradas sendo a Inteligência Emocional a chave para que a liderança primal

funcione de modo vantajoso.

Em tudo o que os líderes fazem – seja criar estratégias ou mobilizar equipas para a acção -, o sucesso depende da forma como o fazem. Mesmo que façam correctamente todas as outras coisas, se os líderes falharem na tarefa fundamental de encaminhar as emoções na direcção certa, nada do que fizerem funcionará bem, ou, pelo menos, não funcionará tão bem como podia ou como devia” (idem, p. 23).

Segundo Goleman (2000) Inteligência Emocional “é a capacidade de reconhecer os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações” (p. 333), pelo que o líder tem a capacidade de gerar atitudes e comportamentos positivos em relação à forma como gere as emoções e os relacionamentos.

Cunha e Rego (2007) definem Inteligência Emocional como “a capacidade para conciliar emoções e a razão: usar as emoções para facilitar a razão, e raciocinar inteligentemente acerca das emoções” (p. 191). Assim, os indivíduos emocionalmente inteligentes são os que usam a razão de forma a compreender as emoções e liderar com elas, recorrendo às emoções para interpretar o contexto e tomar decisões mais racionais.

A Inteligência Emocional depende do modo como os líderes dirigem as emoções e as conduzem para direcções positivas e eliminam as confusões criadas por emoções negativas, de modo a que o grupo atinja os seus objetivos. Goleman, Boyatzis e McKee (2002) consideram que os líderes que gerem positivamente as suas emoções e as relações com os outros “conseguem o melhor das pessoas” (p. 25), a esse efeito os autores definem como efeito ressonância. De acordo com os autores:

A origem da palavra ressonância é reveladora: é a palavra ressonare, que significa ressoar fazer eco, aumentar o volume da voz ou do som. De acordo com Oxford English Dictionary ressoar quer dizer «reforçar ou prolongar um som através da reflexão» ou, mais especificamente, «através de vibração sincronizada». O equivalente humano da vibração sincronizada é duas pessoas estarem no mesmo comprimento de onda emocional – sentem-se «na mesma onda». E, fiel significado original, a vibração sincronizada «ressoa», isto é, prolonga o tom emocional positivo (idem, p. 40).

Segundo Goleman et al. (2002) a Inteligência Emocional apresenta quatro domínios: autoconsciência (1), autodomínio (2), consciência social (3) e gestão de relações (4), por conseguinte, cada um destes domínios facultam um conjunto de aptidões fundamentais à liderança com ressonância (Tabela 4). No entanto, os autores defendem que “nunca encontramos um líder, por mais destacado que fosse, com domínio de todas

as competências da Inteligência Emocional. Mesmo os líderes muito eficazes são apenas fortes em cerca de meia dúzia de competências de Inteligência Emocional, pese embora apresentem “normalmente, domínio de pelo menos uma competência em cada uma das quatro fundamentais da inteligência emocional” (idem, p. 60).

DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS ASSOCIADAS		
Autoconsciência (1)	Autoconsciência emocional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ser capaz de ler as suas próprias emoções e de reconhecer os seus efeitos; ✓ Usar o instinto para orientar as decisões. 	Competências pessoais: Determinam a autogestão
	Autoavaliação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhecer as suas próprias forças e os seus próprios limites. 	
	Autoconfiança	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Boa noção do seu próprio valor e das suas próprias capacidades. 	
Autogestão (2)	Autodomínio emocional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Manter debaixo de controlo os impulsos e as emoções destrutivas. 	
	Transparência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Mostrar honestidade e integridade; ✓ Ser de confiança. 	
	Capacidade de adaptação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Flexibilidade que permite adaptação a ambientes de mudança e a situações em que é necessário ultrapassar dificuldades. 	
	Capacidade de realização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Energia para melhorar o desempenho por forma a satisfazer padrões pessoais de excelência. 	
	Capacidade de iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estar pronto para agir e aproveitar oportunidades. 	
Otimismo	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Ver o lado positivo dos acontecimentos. 		
Consciência social (3)	Empatia	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apreender as emoções dos outros, compreender o ponto de vista deles e estar ativamente interessado nas questões que os preocupam. 	Competências sociais: Determinam a gestão das relações
	Consciência organizacional	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Captar as «ondas», as redes de decisão e as políticas que atravessam a organização. 	
	Espírito de serviço	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Reconhecer e satisfazer as necessidades dos subordinados e dos clientes. 	
Gestão de relações (4)	Liderança inspiradora	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Utilizar visões irresistíveis para orientar e motivar as pessoas. 	
	Influência	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dominar um conjunto de táticas de persuasão. 	
	Capacidade para desenvolver os outros	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver as capacidades dos outros dando-lhes feedback e orientação. 	

	Catalisador da mudança	✓ Iniciar novas orientações e gerir e orientar pessoas nos novos caminhos.	
	Gestão de conflitos	✓ Resolver desacordos e disputas.	
	Criar laços	✓ Cultivar e manter redes de relações.	
	Espírito de equipa e colaboração	✓ Cooperação e capacidade para gerar espírito de equipa.	

Tabela 4 - Domínio da Inteligência Emocional e competências associadas segundo Goleman et al. (2002, pp. 59-60)

2.4.4. Liderança Moral

Como apresentamos anteriormente a Inteligência Emocional contribui para o êxito das lideranças e, conseqüentemente, o sucesso organizacional. No entanto, “a inteligência emocional por si só não nos impedirá de fazer coisas erradas” (Lennick & Kiel, 2009, p. 43). Ou seja, enquanto as competências emocionais podem ser aplicadas para o bem ou para o mal, as competências morais, em norma, são direcionadas para o bem e constituem-se como um elemento fundamental do êxito da liderança.

Apesar de haver uma distinção concetual entre inteligência emocional e inteligência moral elas são complementares. De acordo com os autores “não há nada de necessariamente moral nas competências emocionais. No entanto, as competências emocionais são ferramentas essenciais para o líder moralmente inteligente” (Lennick e Kiel, 2009, p. 133). Dessa forma:

A inteligência moral não é só importante para a liderança eficaz – trata-se da «inteligência fulcral» de todos os seres humanos. Isso porque é a inteligência moral que guia as outras formas de inteligência na consecução de algo de valor (idem, p. 45).

Segundo Kiel e Lennick (2009) a inteligência moral é “a capacidade mental de determinar de que forma os princípios humanos universais devem ser aplicados aos nossos valores, objetivos e ações” (p. 27), ou seja “é a capacidade de diferenciar o bem do mal, tal como os princípios gerais os definem” (p. 27).

De acordo com os autores os líderes mais eficazes seguem um conjunto de princípios universais que os orientam nas suas ações quotidianas: Integridade, Responsabilidade, Compaixão e Perdão (figura 3).

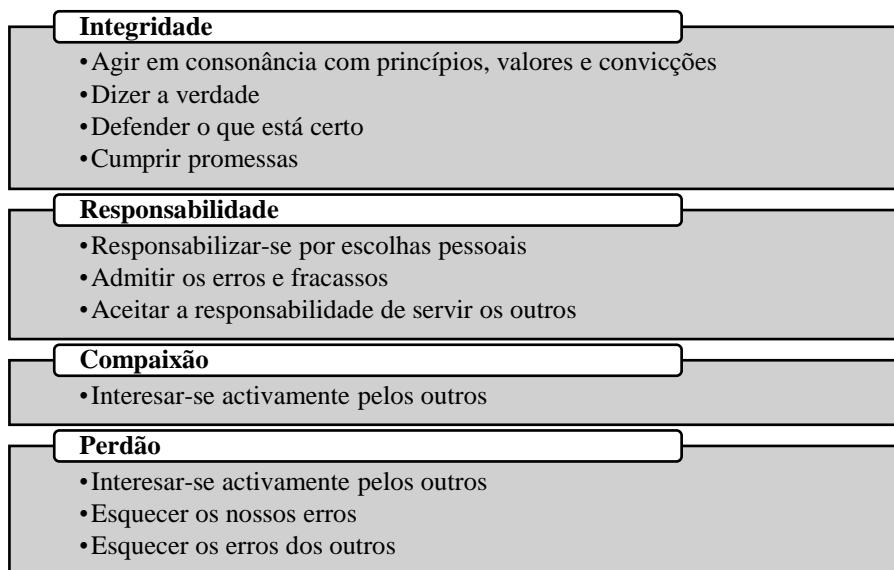


Figura 3- Princípios universais segundo Kiel e Lennick (2009, p. 104)

Para agir de forma moralmente inteligente é necessário um alinhamento entre os nossos valores morais, os nossos objetivos e nossas ações, ou seja, “viver de forma alinhada” (Lennick & Kiel, 2009, p. 69) significa que os nossos objetivos e comportamentos deverão estar em harmonia com a nossa bússola moral (figura n.º 4).

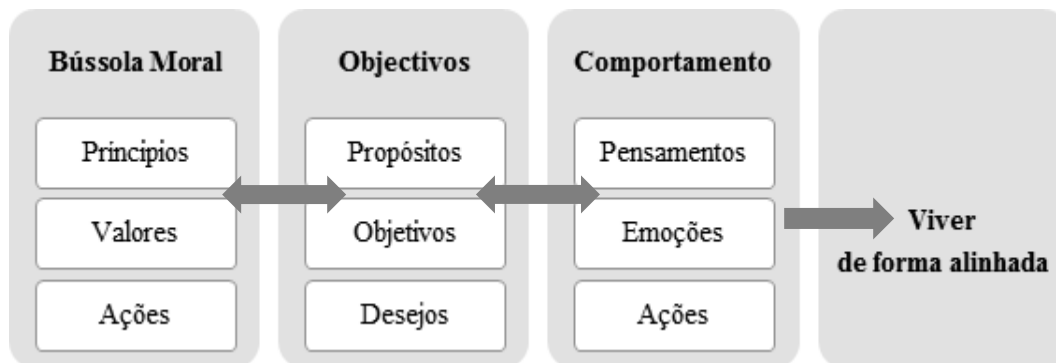


Figura 4 - Viver de forma alinhada segundo Lennick e Kiel (2005, p. 69)

2.4.5. A Liderança Transformadora

Ao estudarem práticas de liderança baseadas nas experiências de milhares de pessoas em diversos tipos de atividade organizada, Kouzes e Posner (2009) chegaram à conclusão que a liderança é um conjunto de capacidades e habilidades práticas observáveis, passíveis de serem aprendidas. O modelo apresentado propõe um tipo de liderança transformadora. Os autores citam Burns (1979) elucidando que a liderança transformadora ocorre quando:

nas suas interações, as pessoas se ajudam umas às outras a erguerem-se a níveis superiores de motivação e moralidade. Os seus propósitos, que até podem ter começado separados, mas acabaram por se ligar (como acontece na liderança transitória), fundiram-se... Mas a liderança transformadora acaba por se tornar moral, já que eleva a conduta humana e a aspiração ética, quer do líder, quer do liderado, fazendo com que haja uma transformação em ambos (Burns, 1979; citado por Kouzes & Posner, 2009, p. 148).

Os autores adaptaram essas experiências comuns num modelo de liderança fundamentada em cinco práticas de liderança exemplar, a saber: “mostrar o caminho; inspirar uma visão conjunta, desafiar o processo, permitir que os outros ajam e encorajar a vontade” (Kouzes & Posner, 2009, p. 36). Cada uma dessas cinco práticas contém, comportamentos, aos quais os autores chamaram de “Dez Mandamentos da Liderança” (p. 47), que servem como linha orientadora para a discussão de como os líderes conseguem feitos extraordinários nas suas organizações (ver tabela 5).

Prática	Mandamento
Mostrar o caminho	1. Clarificar valores, encontrando a própria voz e estabelecendo ideais comuns. 2. Dar o exemplo ao agir de acordo com os ideais comuns.
Inspirar uma visão conjunta	3. Conceber o futuro, ao imaginar possibilidades excitantes e enobrecidas. 4. Atrair os outros numa visão comum ao apelar às aspirações comuns.
Desafiar o processo	5. Procurar oportunidades ao tomar a iniciativa e procurar formas inovadoras para melhorar. 6. Experimentar e correr riscos ao proporcionar constantemente pequenas vitórias e aprendendo com a experiência.
Permitir que os outros ajam	7. Fomentar a colaboração ao criar confiança e facilitando as relações. 8. Dar força aos outros aumentando-lhes a determinação e desenvolvendo competências.
Encorajar a vontade	9. Reconhecer contributos mostrando gratidão pela excelência individual. 10. Celebrar os valores e as vitórias criando um espírito de comunidade.

Tabela 5- As cinco práticas e os dez mandamentos da liderança segundo Kouzes e Posner (2009, p. 48)

De acordo com Kouzes e Posner (2009) “os líderes exemplares sabem que se querem conseguir empenho e alcançar os padrões mais elevados, têm de mostrar o

comportamento que esperam dos outros” (p.36). Assim, a primeira prática de liderança - **mostrar o caminho** - remete para os dois primeiros mandamentos: *clarificar os valores e dar o exemplo*. Para *clarificar os valores* é necessário apresentar os princípios orientadores, ou seja, o conjunto de valores pelos quais se está disposto a lutar. Para tal, o líder deverá ter em consideração dois aspetos: encontrar a sua própria voz e evidenciar os valores comuns:

Os líderes têm de encontrar a sua própria voz para depois darem voz clara e distinta aos valores que têm. (...) Os líderes têm de se erguer por aquilo em que acreditam, por isso é melhor que tenham alguma coisa em que acreditar. Mas os valores do líder não são os únicos que importam. Os líderes não se representam a si próprios. Falam e agem em nome de algo maior, de uma organização maior. Os líderes têm de conseguir promover um consenso entre os princípios e os ideais comuns (idem, p. 37).

No entanto, as ações dos líderes são mais importantes do que as suas palavras, sendo que as ações e as palavras dos líderes devem ser sempre consistentes. Desse modo, o líder terá de *dar o exemplo* nas ações diárias para que os constituintes conquistem confiança e lhe sigam o exemplo:

os líderes aproveitam todas as oportunidades para mostrar aos outros, através do exemplo, que estão profundamente comprometidos com os valores e com as aspirações que apregoam. (...) A liderança por exemplo é a forma como os líderes tornam as visões e os valores tangíveis” (Kouzes & Posner, 2009, p. 99).

Assim, segundo Kouzes e Posner (2009) mostrar o caminho “implica conquistar o direito e o respeito para liderar através de envolvimento e ação diretos” (p.38). Isto porque “as pessoas seguem primeiro a pessoa e só depois o plano” (p.38).

A segunda prática de liderança - **inspirar uma visão conjunta** - remete para o terceiro e quarto mandamento: *conceber o futuro e atrair os outros para uma visão comum*. De acordo com os autores “todas as organizações, todos os movimentos sociais começam com um sonho” (p. 38), e é esse sonho ou visão a força que cria o futuro, para tal, é necessário *conceber o futuro* positivo para a organização.

Os líderes são sonhadores. Os líderes são idealistas. Os líderes são pensadores de possibilidades. Todas as criações, grandes ou pequenas, começam com a imaginação e com a crença de que o que hoje é meramente uma imagem pode vir a ser realidade amanhã. É a crença que faz os líderes seguir em frente em tempos difíceis (Kouzes & Posner, 2009, p. 130).

No entanto, a visão do líder por si só não chega para criar um movimento

organizado ou uma mudança significativa, isto porque os constituintes só seguem o líder quando aceitam a visão como sua. Conforme os autores a liderança é um diálogo, não um monólogo, logo para atrair o apoio dos constituintes os líderes devem conhecer profundamente os sonhos, visões e valores de todos. Desse modo, é necessário *atrair os outros para uma visão comum*, ou seja, a visão não deve ser só uma visão do líder, mas, uma visão partilhada por todos (idem).

A terceira prática de liderança (**desafiar o processo**) remete para o quinto e o sexto mandamento: *procurar oportunidades e experimentar e correr riscos*. O líder não poderá estar de “braços cruzados”, deverá, pelo contrário, ser pioneiro e não ter medo dos desafios. Segundo Kouzes e Posner (2009) os líderes são pioneiros e não têm medo de vagar pelo desconhecido. Os autores referem que nenhum dos indivíduos dos estudos por eles efetuados ficou parado à espera que o destino lhes sorrisse, sendo que, no seu entender, os líderes devem *procurar oportunidades* e estimular a inovação e a mudança:

Quando se trata de inovação, os maiores contributos do líder cingem-se à criação de um ambiente que fomente a experimentação, o reconhecimento de boas ideias, o apoio a essas ideias e a vontade de desafiar o sistema para se conseguir novos produtos, processos, serviços e sistemas” (idem, p. 41).

Toda a inovação e mudança pressupõem *experimentar e correr riscos*. Assim, os líderes devem reconhecer os erros e os fracassos como uma circunstância necessária à inovação:

Não se consegue nada de novo e grandioso se se fizer as coisas como sempre se fez. É preciso testar estratégias que nunca foram usadas. É preciso quebrar as normas que nos prendem. É preciso fazer coisas que não se acredita serem possíveis. É preciso tentarmos ultrapassar os limites que normalmente nos impomos. Para se conseguirem feitos extraordinários nas organizações, é preciso estar-se disposto a experimentar e a correr riscos com ideias inovadoras (Kouzes & Posner, 2009, p. 220).

Os erros e fracassos são inevitáveis. Assim, o líder deve encarar o erro como algo positivo. Os erros e fracassos devem ser encarados como uma experiência de aprendizagem coletiva, onde tanto líder como constituintes estejam dispostos a correr riscos e não temerem os erros (idem).

De acordo com Kouzes e Posner (2009) os “grandes sonhos não se tornam realidade com as acções de uma única pessoa” (p. 42). A quarta prática de liderança - **permitir que os outros ajam** - remete para o sétimo e oitavo mandamento: *alimentar a colaboração ao criar confiança e reforçar a capacidade de todos*. Para se conseguir feitos

extraordinários é necessário compreender que a “liderança não é um acto isolado, é um trabalho de equipa” (p. 253), sendo que a colaboração é uma competência primordial para se conseguir elevados desempenhos. O papel do líder é demonstrar que todos os envolvidos no processo são necessários.

Os líderes exemplares “compreendem que as técnicas de comando e de controlo na gestão tradicional já não fazem sentido” (idem, p. 43) e trabalham para que os constituintes se sintam fortes, capazes e empenhados, abrindo mão do poder que têm, fomentando a colaboração, estimulando a confiança de forma a *reforçar a capacidade de todos*, aumentando consideravelmente a crença das pessoas nas suas capacidades transformando constituintes em líderes.

Os líderes que passam de uma posição de controlo para uma situação em que dão controlo a outros, tornando-se em treinadores e professores. Os líderes ajudam os outros a aprender novas capacidades e a desenvolver talentos existentes, além de oferecerem o apoio institucional necessário ao crescimento contínuo e à mudança. Em última análise, o que os líderes fazem é transformar os constituintes em líderes” (Kouzes & Posner, 2009, p. 282).

Segundo Kouzes e Posner (2009) a ascensão para o topo é caminho longo e extenuante e as pessoas ficam cansadas e tentadas a desistir. É essencial que os líderes encorajem a vontade dos constituintes para que estes sigam o caminho com determinação. Assim, a quinta e última prática de liderança - **encorajar a vontade** - remete para o nono e décimo mandamento: *reconhecimento das contribuições e celebração dos valores e vitórias*. De acordo com os autores “faz parte do trabalho do líder mostrar gratidão pelos contributos das pessoas e criar uma cultura de celebração de valores e de vitórias” (p. 45). Para tal, é necessário o *reconhecimento das contribuições*. De acordo com os autores, o reconhecimento serve para dar visibilidade aos bons resultados de forma a reforçar positivamente o desempenho, estimulando a motivação e reacendendo e concentrando as energias e a determinação dos constituintes.

Segundo Kouzes e Posner (2009) a celebração empresarial é vista como uma distração. No entanto, um dos principais fatores para se conseguir um grupo de trabalho coeso é ter uma cultura que crie e fortaleça relações. Os líderes exemplares reconhecem a importância da *celebração dos valores e vitórias*, isto porque a celebração e os rituais, quando são genuínos e sentidos, encorajam a vontade dos constituintes e fortalecem o sentimento de pertença e o espírito de comunidade promovendo o foco em alturas conturbadas.

3. Os estilos da liderança

De acordo com Chiavenato (2003), estilo de liderança é o padrão de comportamento adotado por um líder para dirigir os membros da organização em direção aos objetivos propostos (p. 366).

De entre a vasta literatura existente, encontramos várias abordagens teóricas. Uma das teorias mais difundidas é a proposta por Lewin, Lippitt e White (1939). Os estudos realizados pelos referidos autores procuraram investigar a relação entre os diversos comportamentos de liderança e as atitudes dos subordinados e permitiram identificar três estilos principais de liderança (figura 5): autocrática ou autoritária, democrática e liberal ou *laissez-faire* (Chiavenato, 2003).

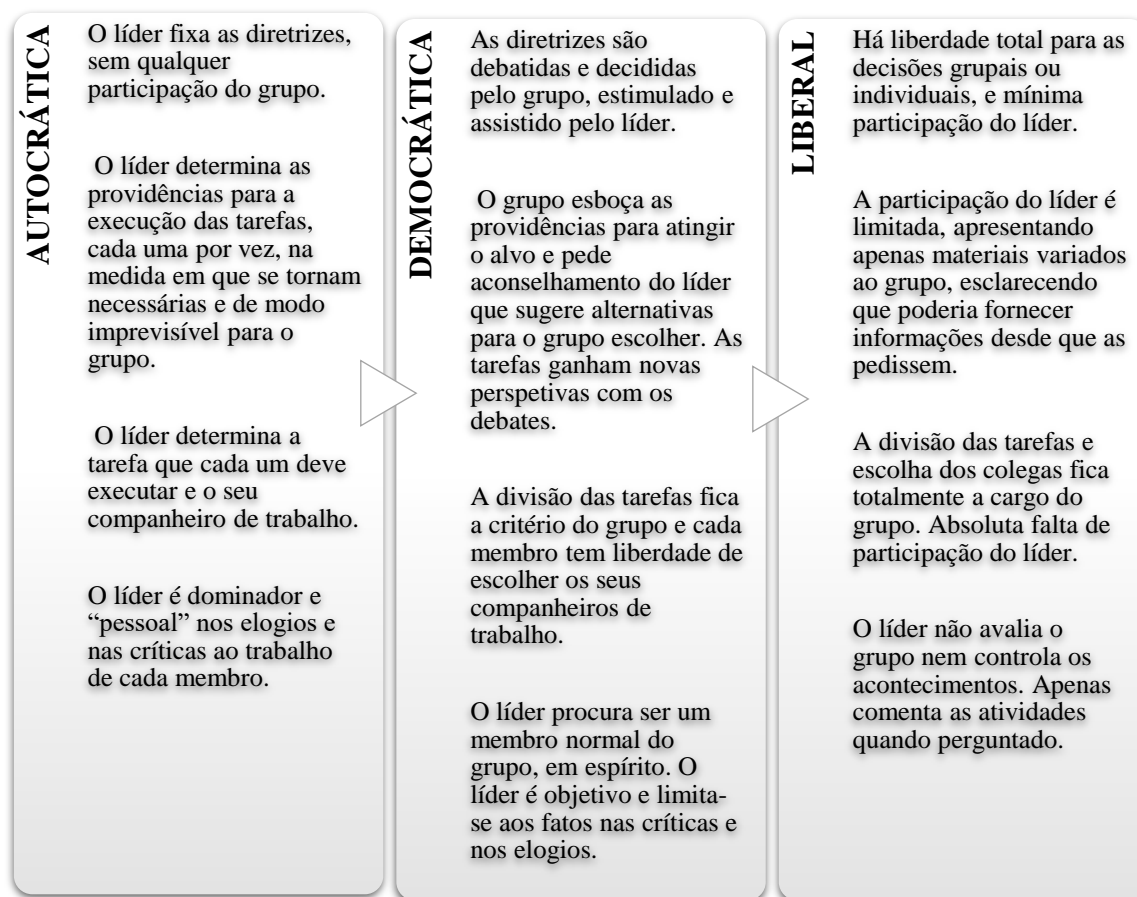


Figura 5- Estilos de Liderança segundo Lewin, Lippitt e White (1939) adaptado de Chiavenato (2003, p. 125)

Outra teoria é a apresentada por Goleman et al. (2002). De acordo com os autores “os melhores líderes, os mais eficientes, agem de acordo com um ou mais de seis estilos diferentes de liderança, e mudam de uma para outro conforme as circunstâncias” (p. 75).

Os autores defendem que quatro desses estilos (o Visionário, o Conselheiro, o Relacional e o Democrático) originam o tipo de ressonância que beneficia positivamente o clima de trabalho de forma a gerar melhores resultados e desempenhos, enquanto os outros dois (o Pressionador e o Dirigista) embora úteis em situações particulares, devem ser utilizadas com precaução (figura 6).

De acordo com Fraga (2014) não existe estilo certo ou errado de liderança, mas sim o estilo mais adequado, sendo que, a “eficácia de um estilo depende pontualmente da tarefa, da pessoa e da situação em causa” (p. 156). De acordo com o autor “todos os estilos de liderança são eficazes em circunstâncias específicas, devendo uma chefia ter em conta as características da situação, antes de adoptar determinado estilo” (p. 156).

Estilo Visionário	Estilo Conselheiro	Estilo Relacional	Estilo Democrático	Estilo Pressionador	Estilo dirigista
<ul style="list-style-type: none"> • Como gera ressonância: Canaliza as pessoas para visões e sonhos partilhados 	<ul style="list-style-type: none"> • Como gera ressonância: Relaciona os desejos das pessoas com os objectivos da organização 	<ul style="list-style-type: none"> • Como gera ressonância: Cria harmonia melhorando o relacionamento entre as pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> • Como gera ressonância: Valoriza o contributo de cada um e obtém o empenho das pessoas através da participação 	<ul style="list-style-type: none"> • Como gera ressonância: Atinge objectivos difíceis e estimulantes 	<ul style="list-style-type: none"> • Como gera ressonância: Acalma os receios dando instruções claras em situações de emergência
<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos sobre o clima de trabalho: Muito fortemente positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos sobre o clima de trabalho: Muito positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos sobre o clima de trabalho: Positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos sobre o clima de trabalho: Positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos sobre o clima de trabalho: Por vezes muito negativo, porque é frequentemente mal executado 	<ul style="list-style-type: none"> • Efeitos sobre o clima de trabalho: Muito negativo, por ser muitas vezes mal utilizado
<ul style="list-style-type: none"> • Situações apropriadas: Quando ocorrem mudanças que exigem uma nova visão e quando é necessária uma orientação clara 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações apropriadas: Ajudar um empregado a ser mais eficiente, melhorando as suas capacidades de longo prazo 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações apropriadas: Resolver e sara conflitos num grupo; dar motivação em períodos difíceis; melhorar o relacionamento com as pessoas 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações apropriadas: Conseguir adesão ou consenso; obter o contributo dos empregados 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações apropriadas: Para levar uma equipa competente e motivada a produzir resultados de elevada qualidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situações apropriadas: Em situações de crise; para desencadear uma reviravolta na situação; com subordinados difíceis.

Figura 6- Estilos de Liderança segundo Goleman et al. (2002, pp. 76-77)

4. A importância da liderança em contexto escolar

As escolas são comumente consideradas organizações formais que partilham determinadas características e aspetos comuns a outras organizações formais. No entanto, embora tenham requisitos comuns de gestão, que asseguram o cumprimento dos objetivos organizacionais básicos (competência, confiança, estrutura e estabilidade), precisam de uma liderança especial porque “são locais especiais” (Sergiovanni, 2004b, p. 172).

Embora a liderança e a gestão sejam conceitos diferentes, estes dois vocábulos podem por vezes confundir-se. A liderança surge como uma competência fundamental a todos os gestores, no entanto liderar não é o mesmo que gerir. Costa e Costa (2007) defende que o gestor é “aquele que cumpre os normativos legais e se preocupa essencialmente com o funcionamento quotidiano da Escola, com a gestão administrativo-financeira e com os recursos” (p. 4). Por outro lado, o líder aparece como:

aquele que tenta envolver todos os actores na missão da organização, através duma actuação mais ao nível das relações humanas e de motivação, conduzindo-os para a realização de projectos que ultrapassam os interesses individuais e se concentram nas finalidades da Escola (Costa & Costa, 2007, p. 4).

Costa (2000) afirma que, ao fazer a distinção entre liderança e gestão, muitas vezes identificamos o gestor como um líder, no entanto, não existe uma casualidade linear entre estes dois conceitos. O autor defende que vários são os líderes que não exercem funções de gestão, assim como os gestores que não fazem ideia do que é liderar. Assim, o autor afirma que, num quadro de formação de líderes escolares, não se devem descuidar as dimensões técnicas e instrumentais do processo de liderança. Pese embora que, no desenvolvimento destes processos de formação, a vertente pedagógica da liderança deva sobrepor-se “às orientações racionais, eficientistas e hierárquicas” (p. 31), as quais, estão distanciadas das “características das organizações contemporâneas, em geral, e da especificidade da escola como organização pedagógica” (idem, p. 31).

Embora as organizações escolares desempenhem essencialmente uma missão pedagógica, a gestão administrativa da escola assume um grande relevo no contexto organizacional. Bento e Ribeiro (2013, p. 20) citam Whitaker (2000) reiterando a importância dos dois conceitos:

A actividade de gestão é necessária para manter o funcionamento eficiente da organização, de modo a que os planos sejam realizados, os procedimentos funcionem e os objetivos sejam

alcançados. A liderança está relacionada com a criação de condições necessárias em que todos os membros da organização possam dar o seu melhor, num clima de empenhamento e desafio (Whitaker, 2000, p. 90).

Vicente (2004) considera que a gestão “é uma atividade que visa contribuir para a definição de objetivos e estratégias e dar-lhe uma expressão prática” (p.19) sendo que o objetivo primeiro da gestão “criar condições para que professores promovam as aprendizagens dos alunos” (p. 19).

A liderança surge como um aspeto decisivo para a coesão e qualidade das instituições. Segundo Costa (2000) o “quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade” (idem, p. 30). O autor cita Nóvoa (1995) a destacar a importância da liderança, afirmando que “a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efetiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de atuação e estimule o empenhamento individual e coletivo na realização de projetos de trabalho” (p. 26).

De acordo com Hargreaves e Fink (2007) a liderança educativa tem efeitos indiretos nos resultados dos alunos. No entanto, para que isso seja possível é necessário que o foco seja colocado no diálogo e nos valores democráticos, de modo a que a participação e a tomada de decisões coletiva e partilhada sejam garantia de uma liderança forte, desse modo:

a liderança que se mantém centrada na aprendizagem e que perdura ao longo do tempo é uma liderança deliberadamente distribuída que se alarga a toda a escola ou a todo o sistema educativo, que constitui uma responsabilidade genuinamente partilhada e que é conquistada, tanto quanto concedida (Hargreaves & Fink, 2007, p. 175).

Sergiovanni (2004a; 2004b) apresenta-nos uma perspetiva de uma liderança escolar do tipo moral. De acordo com o autor:

Precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseados no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância (Sergiovanni, 2004a, p. 37).

A voz moral tem a capacidade de revolucionar a liderança escolar, sendo que esta tipologia de liderança evidencia a “junção de várias pessoas em torno de uma causa comum tornando a escola numa comunidade formalmente vinculativa” (Sergiovanni, 2004b, p. 173).

Fullan (2003) expõe uma perspectiva idêntica à apresentada por Sergiovanni (2004a, 2004b) onde a chave para uma liderança eficaz consiste igualmente na dinamização e aprofundamento dos objetivos morais, por conseguinte:

cada líder, seja ele o presidente de administração de uma multinacional ou o director de uma escola, pode tornar-se mais eficaz se conseguir concentrar-se num pequeno número de aspectos centrais da liderança e desenvolver uma estrutura conceptual sobre a responsabilidade do líder para consigo próprio(a) e para todos quantos com ele(a) trabalham (p. 13).

O autor apresenta uma estrutura conceptual da liderança composta por cinco componentes, segundo as quais os líderes podem aumentar a sua eficácia, a saber: “objectivo moral; compreender a mudança; construção de relações; formação e partilha do conhecimento; e criação de coerência” (Fullan, 2003, p. 16).

Assim, tendo presentes as aceções anteriormente apresentadas, podemos considerar que estas novas tendências sobre a liderança escolar apontam para uma liderança baseada em valores e preveem líderes que procurem gerar processos de ressonância dentro da própria organização educativa e promovam, cada vez mais, sinergias democráticas e participativas.

Capítulo II – Inclusão

1. Princípios da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva (EI) é um conceito que não se aplica apenas aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE). No entanto, a perspectiva aqui apresentada terá como foco a inclusão dos alunos com NEE.

A EI advém de uma luta internacional pelo direito de todas as pessoas excluídas que teve por base valores patentes na Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) que reconhecem, a igualdade de oportunidades e a educação como um direito fundamental para todos.

Todos têm direito à educação... A educação deve ser gratuita, pelo menos nos níveis elementar e básico. A educação elementar deve ser obrigatória. A educação deve ser direccionada para o completo desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (ONU, 1948, artigo 26.º).

Nas décadas subsequentes, a ONU e a UNESCO inauguraram um conjunto progressivo de medidas e políticas e sociais que promoveram a Educação Inclusiva, das quais destacamos: a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que decorreu em Jomtien (1990); a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova Iorque (1993); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, Acesso e Qualidade, que decorreu em Salamanca (1994); o Fórum Mundial de Educação em Dakar (2000); a Declaração de Madrid (2002), que decorreu na sequência do Ano Europeu das Pessoas com Deficiência e a Declaração de Lisboa (2007).

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) estreia-se ao reconhecer à criança deficiente o direito de beneficiar de cuidados especiais de maneira a que “tenha efetivo acesso à educação, à formação, aos cuidados de saúde, à reabilitação, à preparação para o emprego e a actividades recreativas, e beneficie desses serviços de forma a assegurar uma integração social tão completa quanto possível (...) (pp. 16-17).

No mesmo ano, a Declaração Mundial da Educação para Todos, formulada na Convenção Mundial sobre a Educação para Todos em Jomtien, Tailândia, teve como meta primordial a revitalização do compromisso mundial da educação para todos. Pese embora não existisse uma clara alusão ao termo inclusão, existem várias asserções no documento que demonstram a importância de assegurar o acesso à educação no sistema educativo regular (UNESCO, 1998). Este documento, entre outras coisas, reconheceu que as

desigualdades educacionais subsistiam, apontando como grupos específicos vulneráveis à exclusão as meninas e mulheres; os meninos e meninas de rua ou que trabalham; as populações das periferias urbanas, zonas rurais, nômades e trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas, nomeadamente os refugiados, deslocados pela guerra e os povos submetidos a um regime de ocupação bem como como a referência em particular, às pessoas com deficiência (artigo 3.º, ponto 3, 4 e 5).

A 20 de dezembro de 1993 decorreu em Nova Iorque, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que estabeleceu a educação inclusiva como um direito legal. Assim:

Os Estados partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação (...). Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida (artigo 24.º).

Em julho de 1994 realizou-se em Salamanca a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, que contou com a participação de 92 governos, incluindo o de Portugal, e representantes de algumas organizações internacionais, com objetivo de promover a Educação para Todos, analisando as mudanças políticas fundamentais para o desenvolvimento da educação inclusiva e capacitando as escolas para o atendimento de todas as crianças, principalmente as que têm necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

A Declaração de Salamanca define que “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994, p. 11). Assim, as escolas devem reconhecer e adaptar-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos, garantindo um bom nível de educação para todos, através de um conjunto de apoios e serviços que satisfaçam as necessidades especiais dentro da escola. Para Rodrigues (2001), a Declaração de Salamanca reformula o papel da escola no ensino de alunos com NEE, considerando que a educação inclusiva surge “como um movimento para mudar as escolas a fim de torná-las capazes de responder à diversidade humana e a todos os alunos em situações de risco” (Rodrigues, 2001, p. 108).

A 26 de abril de 2000 realizou-se em Dakar a Conferência Educação para Todos: O Compromisso de Dakar” (UNESCO, 2000), apresentando os resultados alcançados que tinham sido definidos em Jomtien. O documento apresenta, numa referência aos

compromissos aos quais todos os participantes se deveriam empenhar para alcançar, a inclusão de crianças com necessidades especiais como uma parte integrante das estratégias para atingir até 2015.

Aprovada em Madrid, Espanha, a 23 de março de 2002 a Declaração de Madrid vem reconhecer e proclamar que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos de todos os demais cidadãos. Assim a declaração advoga que a educação deve ter por base princípios de participação plena e igualdade, atribuindo-lhe um papel primordial na garantia e promoção do desenvolvimento pessoal e a inclusão social.

Em 2007 a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais promoveu a Declaração de Lisboa – Educação Especial num encontro onde foram apresentadas as propostas acordadas pelos jovens com necessidades educativas especiais de 29 países, que frequentavam os ensinos secundários, profissional e superior, com o objetivo de afirmar os seus direitos, necessidades, desafios e recomendações para se alcançar uma educação inclusiva de sucesso.

De acordo com Ainscow e Ferreira (2003) o movimento da chamada EI está vinculado ao campo da educação especial, sendo que emergiu das preocupações da educação especial e do seu compromisso com a educação da pessoa com deficiência.

O principal papel da EI visa a promoção de oportunidades educacionais a todos os alunos, sem exceções, através da valorização da diversidade como um fator de qualidade da educação. Bénard da Costa (1999) define a educação inclusiva como:

o direito de todas as crianças, independente dos problemas ou deficiência que possuam, frequentem as escolas da sua área (...) e o conseqüente direito de viverem na sua família, de participarem da sua comunidade, de conviverem com os seus vizinhos” sendo que, é segundo a autora “antes de mais uma questão de direitos humanos (p. 25).

O desenvolvimento de estruturas educacionais inclusivas é uma peça fundamental no combate aos mecanismos de discriminação e exclusão. O conceito de EI reconhece as diferenças como normais e fomenta a aprendizagem centrada nas potencialidades, ao invés de impor ritmos e práticas pedagógicas preestabelecidas.

A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe

um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (Rodrigues, 2001, p. 10).

Assim, a capacidade de desenvolver e promover uma educação para todos, implica uma transformação de atitudes e comportamentos, sendo necessário modificações do sistema educativo, da organização das escolas, e principalmente, modificações nos processos de ensino/aprendizagem para responder às especificidades de todos os alunos (Ainscow, 1997).

2. O conceito de Necessidades Educativas Especiais

O conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE) surgiu nos anos 70 quando da elaboração do Relatório Warnock (1978) realizado pelo Comité de Investigação, presidido por Helen Mary Warnock, num estudo que pretendeu analisar o processo educativo das crianças e jovens com deficiência física e mental em Inglaterra, Escócia e País de Gales. O termo é introduzido pela primeira vez, abrangendo não só alunos com deficiências, mas todos os que ao longo do seu percurso escolar apresentem dificuldades específicas de aprendizagem (Warnock, 1978). Desse modo, existiu uma clara desvalorização do paradigma clínico com enfoque na deficiência e na categorização, sendo substituído pelo conceito de NEE, numa reconceptualização que adota o paradigma educativo focalizado na identificação e avaliação das NEE, bem como nas ajudas pedagógicas e serviços educativos que os alunos possam vir a precisar ao longo do seu percurso académico de forma a potencializar as capacidades e minimizar as dificuldades, sejam elas de carácter temporário ou permanente. Entre outras coisas, os resultados apresentados no relatório indicam que uma em cada cinco crianças é suscetível de ter NEE durante o seu percurso escolar. No entanto, estes resultados não querem dizer que estas crianças sejam consideradas deficientes no sentido tradicional do termo, e muito provavelmente não deverão ter necessidades educativas de carácter permanente.

up to one child in five is likely to need special educational provision in the course of his school career does not mean that up to one in five is likely to be handicapped in the traditional sense of the term. The majority will be unlikely to have such a long-term disability or disorder (Warnock, 1978, p. 41).

As necessidades educativas podem ser variáveis quando a sua duração e causa, sendo que, podem ser reduzidas com a ajuda adequada, ou reforçadas caso não recebam o apoio necessário.

Their learning problems, which may last for varying periods of time, will stem from a variety of causes. But, unless suitable help is forthcoming, their problems will be reinforced by prolonged experience of failure (Warnock, 1978, p. 41).

O conceito de NEE apresentado no Relatório Warnock atribui à escola um papel importante no sucesso educativo de todos os alunos, consagrando a necessidade de a escola identificar as necessidades educativas especiais e disponibilizar respostas educativas a determinadas crianças em função das suas características específicas, que podem implicar as seguintes medidas:

(i) o aprovisionamento de meios especiais de acesso ao currículo através de equipamentos especiais, instalações ou recursos, a modificação física do ambiente ou técnicas de ensino especializado;

(ii) a elaboração de um currículo especial ou adaptado;

(iii) uma atenção especial à estrutura social e ao clima emocional onde se processa a educação (Warnock, 1978, p. 41).

A definição formal do conceito surge com o *Education Act* (1981) considerando-se que uma criança tem NEE se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que exija uma medida educativa especial.

a child has special educational needs if he has a learning difficulty which calls for special educational provision to be made for him. (Education Act, 1981, Sec.1 (1)).

Também na Declaração de Salamanca existiu uma clarificação do conceito de NEE. A expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” (UNESCO, 1994, p. 6).

De acordo com Correia (2003) “os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional” (pp. 17-18). Correia (2008b, p. 44) cita Brennan (1988) referindo-se ao conceito de NEE expondo que:

há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa

receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno (Brennan, 1988, p. 36).

A partir deste novo conceito surgiram diversas investigações e documentos que procuraram operacionalizar esta conceção, face à necessidade de responder à diversidade dos alunos.

3. Inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares

O conceito de “norma” resulta das representações mentais dominantes em um dado tempo e em um dado espaço. As atitudes marginalizadoras das pessoas, face ao afastamento da norma, foram determinadas pela valorização negativa da diferença, sendo que o atendimento oferecido às pessoas com deficiência foi-se tornando mais sucessivamente mais humanizado (Fernandes, 2002).

A inclusão dos alunos com NEE nas classes regulares resultou de um processo histórico longo e lento, determinado pela exclusão/rejeição (Bénard da Costa, 1999). Esse processo está marcado por diferentes fases:

- Exploração e abandono;
- Proteção caritativa;
- Internamento em instituições de educação;
- Envio para escolas ou classes especiais.

Foi no decorrer dos anos 70 que se deu início ao “processo de aproximação” dos alunos com NEE às estruturas regulares de ensino. Um processo que foi evoluindo baseado no conceito da “normalização, integração, igualização de oportunidades e, finalmente inclusão” (idem, p. 25). No entanto, a autora refere que “na maior parte dos países, incluindo Portugal, estes diferentes princípios e as diferentes práticas (...) não se substituíram de forma radical, mas foram coexistindo” (p. 25) sendo que o ponto de viragem na mudança de paradigma e na forma de encarar as pessoas com deficiência ocorreu em 1991, com o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência. Altera-se a visão acerca da educação das crianças e jovens com deficiência, passando a defender-se o princípio da igualdade de oportunidades, originando um conjunto de medidas legais orientadas a “tornar a sociedade e os diferentes serviços e recursos acessíveis para todos” (pp. 25-26).

Correia (1997) define inclusão como:

a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com um apoio apropriado às suas características e necessidades (p.34).

O autor considera que o movimento da Inclusão se efetiva em 1986 quando os defensores dos direitos dos alunos com NEE e os pais dos alunos com NEE severas “forçaram a reestruturação do sistema educativo apelando para que fossem criadas condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE nas escolas regulares das suas residências” (p.15). A educação especial passou de “um lugar a um serviço” (p. 16) reconhecendo ao aluno com NEE o direito de frequentar a classe regular. Diante deste movimento nada ficou como dantes e, para além dos princípios de integração e inclusão, começaram a surgir um conjunto de conceitos assentes numa nova conceção de Educação Especial. De acordo com Correia (2008):

a educação especial e a inclusão constituem-se (...) como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEES, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente (p.19).

De acordo com Rodrigues (2014) num artigo de opinião publicado na edição eletrónica do jornal Público, a palavra “inclusão” surgiu para mostrar outra visão, para designar algo novo, uma evolução, uma alternativa à palavra “integração”. Uma visão onde não só o indivíduo tem de procurar a integração na sociedade/comunidade/escola mas também as estruturas têm de se modificar e procederem à aproximação ao indivíduo. Ao deslocar o ónus da inclusão da atuação do indivíduo, projeta-se a inclusão como um processo interativo entre o que o indivíduo pode fazer para se incluir e o que o “lugar da inclusão” faz para o incluir.

Tendo em conta os normativos legais e as tendências científicas e pedagógicas atuais, a escola regular deve proporcionar condições ideais para que o ensino das crianças com NEE aconteça em ambiente inclusivo (Correia, 1997; 2008). No entanto, para se poder falar de inclusão, é necessário que a escola garanta o direito a uma educação de qualidade. Assim sendo, com base na experiência e na investigação, o autor defende que não chega colocar fisicamente os alunos com NEE nas salas regulares pois, se não forem garantidas as condições necessárias, a inclusão pode tornar-se num ato irresponsável, sendo que a inserção dos alunos com NEE, ainda que significativas, nas classes regulares

deve acautelar as características individuais e as necessidades específicas dos alunos sob risco de fazer com que a inclusão destes alunos nas classes regulares não seja a modalidade de atendimento mais adequada (Correia, 2008).

Correia (1997; 2008) propõe três níveis de inclusão progressiva que a escola regular deve implementar atendendo à natureza e severidade da problemática da criança com NEE (figura 7) tendo em conta as características e necessidades do aluno, e fatores como os recursos humanos e materiais existentes, o relacionamento entre professores, a formação do professor e outros agentes educativos, apoios prestados por outros serviços e a participação parental.

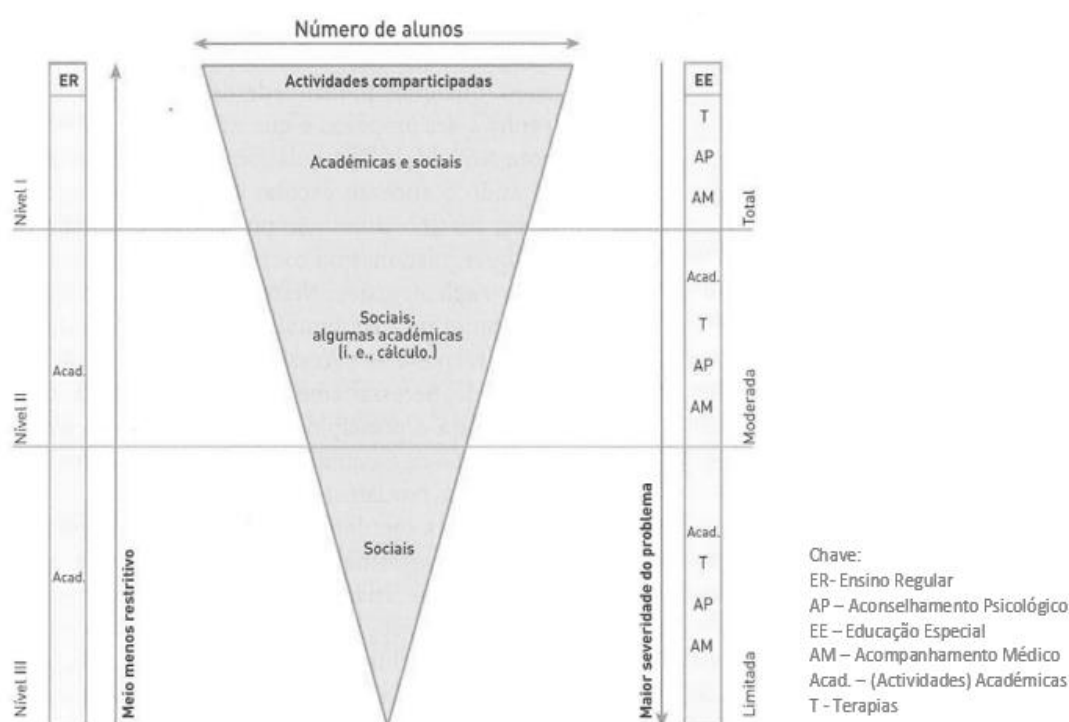


Figura 7- Modelo de Inclusão progressiva segundo Correia (1997, 2008)

O nível I, retratado de *inclusão total*, engloba os alunos com NEE ligeiras e moderadas, o nível II, *inclusão moderada*, abrange um pequeno número de alunos com NEE moderadas e severas e no nível III, *inclusão limitada*, compreende um número reduzido de alunos com NEE muito severas. À medida que a gravidade do problema diminui, aumenta a participação nas atividades escolares (Correia, 2008).

Assim, por tudo o que foi dito anteriormente, para que se possa falar de inclusão na plena aceção da palavra, torna-se necessário que as escolas reconheçam e satisfaçam:

as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. (UNESCO, 1994, pp. 11-12).

Desse modo, a efetivação da escola inclusiva implica uma reformulação das políticas educacionais designadamente, capacitando as escolas com um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

4. Enquadramento legal e normativo da Educação Inclusiva em Portugal

Em Portugal, a evolução dos modelos normativos que impulsionaram a inclusão e reconhecimento dos direitos de participação dos alunos com NEE, assim como os princípios da Educação Especial, têm despontado a par das orientações internacionais e foram sofrendo mudanças quer nos princípios, quer nos modelos de atendimento que privilegiaram.

Os finais da década de 70, início da década de 80, principia a orientação de políticas e compromissos de intervenção no que respeita à Educação Inclusiva, através de instrumentos legislativos que possibilitam a integração das crianças e jovens com NEE o mais possível no sistema escolar, de forma a combater o insucesso e o abono escolar precoce e promover a igualdade de oportunidades. De acordo com Rodrigues e Nogueira (2011) esse movimento foi fruto das transformações sociais e políticas advindas da revolução do 25 de Abril de 1974 e dos movimentos internacionais originários nos Estados Unidos da América expresso no “*Public Law 94-142*” (1975) e no Reino Unido através do “*Warnock Report*” (1978).

A Constituição da República Portuguesa (1976) inaugura o quadro normativo relativo à Educação Inclusiva ao estabelecer a universalidade de um ensino básico, obrigatório e gratuito, bem como a responsabilidade do Estado na promoção, apoio e acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e o apoio ao ensino especial, quando necessário (artigo 74.º).

Em 1986 é publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que conferiu um quadro de referência à Educação Especial, atribuindo ao Ministério da Educação (ME) competências e responsabilidades na definição das normas gerais da Educação Especial nos âmbitos pedagógicos e técnicos, assim como no apoio e fiscalização (Lei n.º 46/86,

de 14 de outubro). De acordo com a LBSE a Educação Especial “visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais” (artigo 17.º, n.º 1). Dessa forma, a Educação Especial passa a organizar-se, preferencialmente, nos estabelecimentos regulares de ensino, segundo modelos diversificados de integração, com apoio de educadores especializados, tendo em conta as necessidades específicas das crianças. No entanto, pode ainda estruturar-se em instituições específicas “quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando” (artigo 17.º, n.º 2).

Um ano mais tarde, Decreto-Lei n.º 243/87, de 15 de junho, procurou assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória às crianças que necessitavam de ensino especial, definindo para tal o provimento de uma cuidada despistagem dessas crianças, a expansão do ensino especial, o apoio às respetivas escolas, a formação dos correspondentes docentes e pessoal técnico, numa política de normalização para a integração social (artigo 1.º, ponto 6.º).

Em 1988 surge o Despacho conjunto 36/SEAM/SERE, de 17 agosto que vem definir a natureza, constituição, organização e coordenação das equipas de ensino especial integrado, determinando as suas atribuições e funcionamento.

O Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de janeiro, estabelece que a frequência do ensino básico tem a duração de nove anos, é obrigatória para todas as crianças em idade escolar, processando-se em estabelecimentos regulares de ensino ou em instituições específicas de educação especial, quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do aluno. Este normativo revogou assim as medidas de isenção da escolaridade obrigatória para os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais.

De acordo com Bairrão (1998) o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto pode ser considerado como um dos documentos mais importantes relativos à integração dos alunos com deficiência, introduzindo o conceito de Necessidades Educativas Especiais e apresentando um conjunto de pressupostos cuja política de educação especial se passa a assentar:

- A substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com necessidades educativas especiais», baseado em critérios pedagógicos;

- A crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem;
- A abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspectiva de «escolas para todos»;
- Um mais explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos;
- A consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos. (idem, p. 59)

Este normativo definiu no seu artigo n.º 2 o regime educativo especial, englobando as medidas a aplicar na adaptação das condições em que se processava o ensino-aprendizagem dos alunos com NEE, a saber-se:

- Equipamentos especiais de compensação;
- Adaptações materiais;
- Adaptações curriculares;
- Condições especiais de matrícula;
- Condições especiais de frequência;
- Condições especiais de avaliação;
- Adequação na organização de classes ou turmas;
- Apoio pedagógico acrescido;
- Ensino especial.

Estas medidas “tem em conta o caso concreto, procurando que as condições de frequência dos alunos objecto da sua aplicação se assemelhem às seguidas no regime educativo comum, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas” (artigo 2.º; ponto 3).

De acordo com Correia (2008) o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto veio preencher uma lacuna legislativa há muito sentida” (p. 8) sendo que foi a partir da aplicação do deste diploma que as escolas passaram a dispor de um suporte legal para organizarem o seu funcionamento, no que diz respeito à inclusão dos alunos com NEE. O autor defende ainda que esta lei teve um impacto notório, ao introduzir conceitos e princípios inovadores nas experiências de integração, tais como:

- a) Introdução do conceito de NEE baseado em critérios pedagógicos, propondo a descategorização;
- b) O privilegiar da máxima integração do aluno com NEE na Escola regular;
- c) A responsabilização da Escola pela busca de respostas educativas eficazes;
- d) O reforçar do papel dos pais na educação dos seus filhos, determinando-lhe direitos e deveres (Correia, 2008).

É ainda de assinalar que este decreto institui como competência do órgão de administração e gestão da escola a aplicação do regime educativo especial, sob proposta conjunta dos professores do ensino regular e de educação especial, ou dos serviços de psicologia e orientação, consoante a complexidade das situações e o encaminhamento apropriado, em casos nos quais a aplicação das medidas previstas se revelem comprovadamente insuficiente em função do tipo e grau de deficiência do aluno (artigo 13.º).

Em 1994 surge a Declaração de Salamanca, cujas mais-valias se prendem com a consolidação do princípio de que todos os alunos devem aprender juntos, independentemente das suas dificuldades ou diferenças, reconhecendo que a escola inclusiva deve satisfazer as necessidades de todos os alunos adequando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de forma a garantir a qualidade da educação a todos os alunos.

Para colmatar algumas falhas e introduzir no sistema de ensino algumas alterações, de acordo com as linhas orientadoras internacionais, entrou em vigor a 1 de Julho de 1997, o Despacho conjunto nº 105/97. Este documento veio estabelecer o enquadramento normativo aplicável aos serviços de apoio educativo, de forma a criar as condições que facilitassem a diversificação das práticas pedagógicas e uma eficaz gestão dos recursos especializados disponíveis, visando a melhoria da intervenção educativa.

Segundo Bairrão (1998) esta legislação constituiu um salto qualitativo em termos de política educativa, designadamente:

- i) no papel e responsabilidade que atribui à escola na educação de todos os alunos;
- ii) na forma de conceber a educação dos alunos com necessidades educativas especiais face aos alunos em geral;
- iii) no reconhecimento de que as medidas de apoio se situam no processo interactivo entre as necessidades da escola e a diversidade das necessidades dos alunos;

iv) na organização integrada e interactiva “dentro da escola” dos diferentes apoios educativos (Bairrão, 1998, pp. 60-61).

O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que aprova regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, estabelece a organização dos serviços especializados de apoio educativo destinados a promover a existência de condições para assegurar a plena integração escolar dos alunos, constitui os serviços especializados de apoio educativo desta forma:

- a) Os Serviços de Psicologia e Orientação;
- b) O Núcleo de Apoio Educativo;
- c) Outros serviços organizados pela escola, nomeadamente no âmbito da acção social escolar, da organização de salas de estudo e de actividades de complemento curricular (artigo 38.º).

Este modelo de apoio educativo valorizou a dimensão interdisciplinar, a colaboração de outros parceiros ou especialistas em domínios relevantes para o processo de desenvolvimento e de formação dos alunos, bem como o estabelecimento de parcerias com os serviços locais.

Em 2007 surge o Despacho n.º 14026/2007 de 3 de Julho prevendo no seu ponto 5.4 que “ as turmas com alunos com necessidades educativas especiais resultantes de deficiências ou incapacidade comprovadamente inibidora da sua formação de qualquer nível de ensino são constituídas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos nestas condições”. A possibilidade de redução do número de alunos por turma, em turmas que tenham alunos com NEE é apontada por diversos autores (Coreia, 1997, 2008; Rodrigues, 2001; Ainscow, 1997) como medida necessária para uma efetiva implementação do modelo inclusivo na educação.

A entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, alterado pela Lei 21/2008, de 12 de maio, que redefiniu os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, acarretou mudanças significativas no âmbito da Educação Especial. No seu preâmbulo o XVII Governo Constitucional constituiu como um dos desígnios promover a melhoria da qualidade do ensino, através de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Entre as alterações mais significativas, sublinhamos que, em termos de princípios

esta legislação consagra que todos os alunos têm necessidades educativas, sendo que as respostas educativas devem assegurar a diversidade com recurso a diferentes tipos de estratégias que permitam responder às características e necessidades educativas de cada aluno, num quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos. No entanto, entende-se que existem casos em que as necessidades se revestem de contornos muito específicos, exigindo a ativação de apoios especializados, capazes de assegurar um processo educativo adequado às NEE das crianças e jovens com NEE significativas:

com limitações significativas ao nível da actividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (artigo 1.º, ponto 1).

Assim, os objetivos da Educação Especial passam a ser:

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas (artigo 1.º, ponto 2).

Ao definir o objeto e âmbito da Educação Especial, este normativo circunscreve a sua ação aos alunos com NEE significativas de carácter permanente, sendo que para efeitos de identificação das NEE e encaminhamento para os apoios adequados, é utilizada como referência a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), da Organização Mundial de Saúde.

As escolas passam a conter nos seus projetos educativos as adequações nos processos de ensino e de aprendizagem, a nível organizativo e de funcionamento, capazes de responder adequadamente às NEE de carácter permanente das crianças e jovens. Para tal, criam-se as Escolas de Referência para a Deficiência Visual e Auditiva, Escolas de Referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão, as Unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e as Unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita (artigo 4.º).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, para promover a aprendizagem e a

participação dos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente para alunos integrados no regime da Educação Especial são introduzidas as seguintes medidas educativas:

- Apoio Pedagógico Personalizado;
- Adequações Curriculares Individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo Específico Individual;
- Tecnologias de Apoio. (artigo 16.º, ponto 2).

Este documento estabelece o Programa Educativo Individual (PEI), documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respetivas formas de avaliação (artigo 10.º) e introduz em complemento o Plano Individual de Transição (PIT) a implementar sempre que o aluno apresente NEE de carácter permanente que o impossibilitem de alcançar as aprendizagens e competências definidas no currículo (artigo 14.º).

Neste normativo o legislador também atribui funções e competências específicas aos órgãos de administração e gestão da escolar, nomeadamente na proposta para criação de redes de escolas de referência para o ensino bilingue de surdos e de redes de escolas de referência para o ensino de alunos cegos e com baixa visão (artigo 4.º, ponto 4), no processo de avaliação dos alunos com NEE (artigo 6.º) e na homologação do programa educativo individual (artigo 10.º).

Contudo, no entender de Correia (2008b) o conjunto de alterações que caracterizaram o Decreto-Lei n.º 3/2008 não garantem a eficácia dos Serviços de Educação Especial para todos alunos com NEE significativas ou permanentes nem a sua inclusão. De acordo com o autor este decreto parece excluir a maioria dos alunos com NEE permanentes ao circunscrever-se a um grupo restrito de alunos com surdez, cegueira e com baixa visão, com perturbações do espectro do autismo, com multideficiência e com surdez-cegueira.

Estes alunos só perfazem 3% do número total de alunos com NEE significativas, podendo-se concluir que os restantes 97% são alvo de discriminação, uma vez que sequer são citados (ex., alunos com deficiência mental/problemas intelectuais, alunos com dificuldades de aprendizagem específicas severas, alunos com perturbações emocionais graves, entre outras, cujas

problemáticas são todas elas de carácter permanente) (Correia, 2008b, p. 40).

Uma outra crítica centra-se com o facto de se ter determinado que a elegibilidade para os serviços de Educação Especial dos alunos com NEE, tem por base a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Correia (2008a) defende que a CIF provém de uma instituição especializada das Nações Unidas, eminentemente clínica, pelo que a sua utilidade se deve cingir a medir resultados de saúde, sendo que a sua “extrapolação para a educação trazer consequências desastrosas para os alunos com NEE”. O autor cita dois eminentes especialistas americanos de renome mundial (James Kauffman e Daniel Hallahan) que aferem que “o uso da CIF para fins educacionais seria um erro muito sério, mesmo trágico” e que “qualquer classificação que não reconheça os efeitos das NEE no funcionamento educacional (como é o caso da CIF) é irrelevante”.

Também, de acordo com os resultados apresentados no Relatório Técnico sobre “Políticas Públicas de Educação Especial”, emitido pelo CNE (2014) relativos ao “Projecto da Avaliação Externa da implementação do Decreto-Lei nº 3/2008” (2010) que teve como objetivo a avaliação da implementação do Decreto-Lei n.º 3/2008, concluiu que, relativamente à CIF, enquanto sistema de classificação, possibilitou “a gradação da funcionalidade e um maior conhecimento dos alunos e das suas necessidades” (p. 28) permitindo diferenciar os alunos elegíveis dos não elegíveis, reconhecendo as suas necessidades individuais e a determinar as respostas educativas necessárias. No entanto, os resultados do estudo apontam como aspectos negativos:

- o não entendimento das razões para se utilizar a CIF na avaliação e decisão da elegibilidade;
- a falta de profissionais para avaliar e descrever as Funções e Estruturas do Corpo e a necessidade de melhorar a articulação com o Ministério da Saúde;
- a falta de formação dos utilizadores e a necessidade de um processo de monitorização e avaliação (idem, p. 28).

A nível regional, a 31 de dezembro de 2009 é publicado Decreto Legislativo Regional nº 33/2009/M. Este decreto estabelece o regime jurídico da Educação Especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na Região Autónoma da Madeira e adapta o Decreto-Lei n.º 3/2008 às especificidades e singularidades da Região.

Este diploma pretende regular as políticas, ação e visão estratégica da RAM, com o propósito de garantir a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades especiais tendo como meta o reconhecimento da “inclusão como direito inalienável e universal” e estabelecimento de “sinergias capazes de transformar as recomendações em práticas colaborativas, profícuas e efectivas ao nível da educação, habilitação e reabilitação desta população, em meios o menos restritivos possível” (preambulo).

É objetivo da educação especial e de reabilitação:

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais (artigo 4.º).

Desse modo a Educação Especial e Reabilitação na RAM “organiza-se segundo modelos diversificados de inclusão em ambiente educacional e escolar o menos restritivo possível, não devendo da integração resultar qualquer tipo de segregação ou de exclusão da criança ou jovem com necessidades educativas especiais.” (artigo 7.º, ponto 1), Para garantir a inclusão foi necessário implementar ou manter:

- a) Grupos e turmas indiferenciados;
- b) Estabelecimentos de educação e ensino de referência;
- c) Unidades de ensino estruturado;
- d) Unidades de ensino especializado;
- e) Instituições de educação especial;
- f) Centros de apoio psicopedagógico. (artigo 7.º, ponto 2).

Neste sentido, é de salientar a riqueza na definição de conceitos, a diversidade dos beneficiários das medidas educativas e o facto de este diploma abranger crianças e jovens com NEE, podendo ainda aplicar-se nos estabelecimentos que prossigam o ensino profissional, superior e educação e formação de adultos, num *continuum* de serviços que ultrapassa a escolaridade obrigatória e se prolonga numa intervenção ao longo de toda a vida, tendo em vista a potencialização das capacidades e uma minimização das dificuldades.

5. Liderança Escolar na construção da Educação Inclusiva

A Educação Inclusiva representa um dos grandes desafios que se colocam às lideranças escolares num contexto de uma sociedade democrática, participativa e em permanente transformação. A revisão da literatura estabelece uma correlação entre a liderança e a eficácia das escolas inclusivas, sendo que a liderança escolar se apresenta como um propulsor da filosofia inclusiva (Ainscow, 1997; Camacho, 2016; Correia, 1997, 2008b; DGIDC, 2001; EADSNE, 2011; González, 2008; UNESCO, 1994; UNESCO, 2008).

As diretrizes apresentadas na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consideram que, com o treino e autoridade para tal, os diretores dos estabelecimentos de ensino podem contribuir de forma significativa para a promoção de uma qualidade educativa mais adequada para as crianças com NEE. Assim, os diretores escolares devem ser chamados “a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade” (p. 23). De acordo com o documento, os diretores das escolas também assumem uma “responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte de toda a comunidade educativa e na colaboração eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio” (p. 24). Para tal, a organização e gestão dos vários elementos envolvidos no processo pedagógico, devem ser decididos através da consulta e da negociação.

Segundo o relatório da Conferência Internacional sobre Educação (UNESCO, 2008) por ocasião da sua quadragésima oitava sessão, grande parte da literatura sobre o papel de liderança coloca a ênfase na importância das relações sociais, sendo que se argumenta que os líderes podem estruturar as relações de trabalho de forma “competitiva, individualista ou cooperativa” (p.16). Dentro de uma estrutura competitiva, os professores trabalham uns contra os outros para atingir um objetivo; numa estrutura individualista os professores trabalham sozinhos para atingir objetivos que não estão relacionados com os objetivos comuns; numa estrutura cooperativa os professores coordenam os seus esforços para alcançarem objetivos comuns. Assim, os diretores das escolas devem desafiar o *status quo* das abordagens tradicionais competitivas e individualistas do ensino, fomentando abordagens cooperativas. Para tal necessitam de:

1. Inspirar uma visão mútua e clara do que a escola deveria e poderia ser, atribuir

mais poder ao pessoal fomentando o trabalho cooperativo;

2. Dar o exemplo, utilizando procedimentos de cooperação e de assumir riscos;
3. Incentivar os funcionários a persistir e a procurarem melhorarem os seus conhecimentos (idem).

Em 2011 a *European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE)* editou uma publicação com recomendações para a prática sobre Princípios-chave para a Promoção da qualidade na Educação Inclusiva, destacando os aspetos da política educativa que parecem ser eficazes no apoio à inclusão de alunos com diferentes tipos de necessidades educativas especiais. Esse documento afirma que a prática inclusiva eficaz exige uma liderança visionária a todos os níveis onde os valores inclusivos se desenvolvam num ambiente de aprendizagem positiva. Para tal, os valores inclusivos devem estar bem definidos, quer nas políticas e planos de ação, quer nas relações de trabalho e práticas de todos os intervenientes. Assim, diretores das escolas devem:

- Gerar um clima e uma cultura de aprendizagem positiva,
- Evidenciar a visão, os valores e crenças inclusivas
- Garantir que a inclusão e o bem-estar dos alunos se tornem prioridade em todas as políticas e práticas da escola;
- Capacitar os funcionários de forma a darem resposta à diversidade de alunos, apoiando-os na reflexão sobre as suas práticas, estimulando a formação contínua, permanente e ao longo da vida;
- Administrar os recursos eficazmente, rentabilizando as fontes de financiamento de forma a garantir o acesso físico a edifícios, ajudas técnicas e o apoio adequado a todos os alunos;
- Desenvolver uma planificação e gestão estratégicas centradas no aluno;
- Gerir o pessoal docente, pessoal especializado e pessoal não docente, corresponsabilizando-os para trabalharem em parceria;
- Estimular a participação da comunidade local e serviços de apoio assegurando uma intervenção integrada a alunos e famílias, capazes de garantir uma melhor aprendizagem (EADSNE, 2011).

A Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) publicou em 2011 um guia que apresenta um conjunto de indicadores chave com o objetivo de apoiar as escolas na organização de respostas educativas de qualidade para os alunos com

NEE, com enfoque nas responsabilidades e competências dos diretores escolares. De acordo com o documento, a partir da análise de práticas educativas de sucesso, foram sinalizados seis fatores essenciais para o desenvolvimento de escolas inclusivas:

1. Liderança eficaz;
2. Reflexão sobre as práticas;
3. Envolvimento de todos os profissionais da escola, alunos e comunidade;
4. Planificação conjunta entre os profissionais da escola;
5. Implementação de estratégias de coordenação;
6. Valorização profissional de toda a equipa educativa (DGIDC, 2011, p. 8).

De igual modo, Correia (2008b) considera que a liderança escolar é “um dos factores principais para a implementação de uma filosofia inclusiva” (p. 33). O autor atribui ao órgão diretivo um papel fundamental no envolvimento e partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional na planificação e obtenção dos objetivos que conduzem ao sucesso escolar dos todos os alunos:

Cabe, portanto, ao órgão directivo a responsabilidade de fazer com que todos os intervenientes no processo educativo dos alunos – educadores, professores, outros agentes educativos e pais -, se sintam parte de um projecto educacional que tenha por base os princípios da inclusão (Correia, 2008, p. 34).

O autor afirma que o órgão diretivo deve criar equipas cuja missão seja a implementação de princípios da inclusão e a elaboração de planificações para alunos com NEE (as equipas de planificação inclusiva; as equipas de apoio ao aluno; e as equipas interdisciplinares). Cabe ainda ao órgão diretivo a responsabilidade de organizar formações, encontrar apoios, bem como considerar os tempos necessários para que educadores e professores possam planificar a inclusão dos alunos NEE de forma adequada (Correia, 2008).

Segundo com González (2008) a liderança é a condição *sine qua non* para remoção das barreiras para a inclusão na escola. O autor considera que uma liderança escolar inclusiva deve ser uma liderança democrática e participativa, assente em dinâmicas de investigação, comunicação, diálogo e cooperação. Desse modo, o diretor deve facilitar condições que permitam impulsionar a visão do centro de educação. Para tal, deve fomentar a discussão por parte de todos os membros, oferecendo espaço para escutar e respeitar as diferentes vozes, interpretações e interesses, incitando processos de deliberação e negociação por parte de todos os membros da organização, de forma a

potenciar a liderança de outros membros da equipa, para que estes se tornem parte ativa nas decisões e ações relativas a questões organizacionais, educacionais e curriculares.

Também Ainscow (1997) defende ser necessário uma “liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola” (p. 24). O autor afirma ainda, que se assiste a uma mudança nos estilos de liderança nas escolas mais inclusivas, sendo que a ênfase passa a centrar-se em abordagens mais transformacionais, em sobreposição às abordagens transacionais, traduzidas numa distribuição de poder partilhado por toda a escola.

Tudo isto cria um contexto no qual as funções de liderança podem ser distribuídas por toda a equipa de profissionais. Isto significa a aceitação de que a liderança é uma função para a qual muitos elementos da equipa contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas (Ainscow, 1997, p. 24).

Também Camacho (2016) destaca a importância das lideranças, enfatizando o órgão de gestão escolar enquanto “veículo e espelho de lideranças eficazes e transformacionais” (p. 30) capazes de transformar as escolas em verdadeiras comunidades educativas. De acordo com a autora é necessário “redimensionar espaços, otimizar recursos humanos e materiais, promover o partenariado, a colaboração e a apropriação significativa de escolhas e procedimentos, a partir da escuta, diálogo e negociação” (p.30), assim como considera ainda ser necessário:

(...) contemplar a informação, a partilha, a formação e a reflexão dos diferentes atores educativos, dinamizando práticas de supervisão e de aconselhamento, enquanto eixos de mudança de atitudes e de aquisição de competências e saberes inovadores (Camacho, 2016, p. 30).

Podemos afirmar que numa escola onde impera a filosofia inclusiva os processos de liderança devem ser partilhados por toda a comunidade escolar. Autores como Fullan (2003) e Sergiovanni (2004a; 2004b) sustentam que as teorias de liderança aplicadas às organizações escolares devem ser desenvolvidas por todos os intervenientes na comunidade educativa e baseadas em valores democráticos e morais. As ligações morais surgem dos deveres e das obrigações que os intervenientes têm uns para com os outros e para com o seu trabalho e “resultam de compromissos comuns a valores e crenças partilhadas” (Sergiovanni, 2004a, p. 60). Desse modo, os aspetos morais da liderança escolar transformam as escolas em extensões da família, onde professores e administradores “aceitam a responsabilidade pelos alunos e pela escola em nome dos

pais” (idem, p.121).

Para o sucesso da educação inclusiva, os líderes escolares devem conseguir difundir a sua visão, criar um consenso e levar todas as partes interessadas a participar ativamente no processo.

Capítulo III – Fundamentação metodológica do estudo

1. Caracterização geral do estudo

1.1. Problema e questões de investigação

Este trabalho de investigação, pretende-se contribuir para a compreensão e aprofundamento acerca das lideranças em contexto escolar e a sua importância na inclusão das crianças com NEE nas classes regulares. Por conseguinte, a organização da investigação assenta sobre a formulação do problema, que se encontra sintetizada na seguinte questão do estudo:

Qual o papel das lideranças escolares no desenvolvimento do paradigma inclusivo nas escolas?

Da questão problema resultam as três seguintes questões de investigação:

1. Será que a ação das lideranças escolares influencia a inclusão dos alunos com NEE?
2. Quais as relações entre os estilos de liderança adotados e a cultura escolar inclusiva?
3. Que conhecimentos de administração educacional caracterizam uma escola inclusiva?

De modo a responder às questões supracitadas, estabelecemos objetivos que passamos a enumerar:

Objetivo geral:

1. Contribuir para a reflexão sobre o papel das lideranças escolares no desenvolvimento do paradigma da inclusão na escola.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar e identificar os estilos de liderança escolar;
2. Caracterizar e identificar os pressupostos teóricos e filosóficos norteadores da construção de uma escola inclusiva;
3. Identificar as características das lideranças escolares que favoreçam a promoção de uma escola inclusiva;
4. Identificar quais os conhecimentos e práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas pelos líderes escolares capazes de promover uma educação inclusiva;

5. Aferir se existe uma relação entre o estilo de liderança adotado e a cultura organizacional inclusiva.

Estes objetivos foram desenvolvidos ao longo da investigação, através da pesquisa bibliográfica, análise documental, aplicação de entrevistas a diretores de escolas e de questionários aos diretores e professores das escolas em estudo.

Tendo em conta os objetivos que nortearam este estudo, optámos incidir a estratégia de pesquisa sob os princípios metodológicos estabelecidos para o estudo de casos múltiplos (Tipo 4). Desse modo, utilizamos a amostra intencional limitando o universo de estudo a 3 escolas, tendo em consideração o número máximo de alunos com NEE atendidos nas Básicas do 1.º Ciclo do concelho do Funchal, sendo que julgamos ser uma amostra suficientemente ampla e capaz de evidenciar com rigor as diferenças e correlações a investigar.

1.2. Caracterização do Local da Pesquisa

1.2.1. Escola A

A Escola A situa-se numa freguesia de uma zona residencial na parte ocidental da Cidade do Funchal e é frequentada por crianças de estratos sociais variados e diferentes níveis socioculturais.

Os recursos físicos da escola são compostos por quatro salas de aula curriculares, três salas para o Ensino Pré-Escolar, uma Biblioteca, um polivalente, um gabinete da Direção, uma secretaria, uma sala de Professores, um refeitório, uma cozinha, uma dispensa, quatro arrecadações, 10 WC's, duas salas para apoio do Ensino Especial, uma sala de informática, uma sala de Inglês, uma sala de estudo, uma sala de Expressão Plástica e uma sala de Expressão musical. Na parte exterior do edifício existem ainda um recinto desportivo, recintos exteriores semicobertos para recreios e áreas ajardinadas.

Os recursos humanos são compostos por uma Diretora, uma Subdiretora, sete Educadoras de Infância, oito docentes da Componente Curricular, quatro docentes de Educação Especial, dez docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular, cinco docentes de Apoio e Substituição, uma docente de Expressão Musical e Dramática, e um Professores sem componente letiva. Fazem ainda parte dos recursos humanos não docentes uma Técnica Superior de Biblioteca, uma Assistente Técnica, doze Assistentes

Operacionais e cinco Assistentes Operacionais de Apoio Educativo.

A população escolar atendida é constituída por um total 275 alunos, sendo que 23 deles estão inscritos da Educação Especial e beneficiam de Apoio Psicopedagógico Especializado.

1.2.2. Escola B

A escola B situa-se na costa sudoeste de uma freguesia do concelho do Funchal cuja dimensão populacional tem vindo a aumentar nos últimos anos.

Os recursos físicos da escola são compostos por oito salas de aula Curriculares, três salas de Pré-Escolar, uma sala de Informática, uma sala de Expressão Plástica, uma sala de Expressão Musical, uma sala de Professores, uma divisão adaptada para apoio do Ensino Especial, uma Biblioteca, uma secretária, um gabinete da Direção, um gabinete de apoio, uma pequena divisão para a fotocopiadora, três arrecadações, seis WC's (4 para crianças e duas para adultos), duas despensas, um refeitório e uma cozinha). Na parte exterior do edifício encontra-se um recinto desportivo semicoberto, recintos exteriores descobertos para recreios, estacionamento e áreas ajardinadas.

Os recursos humanos são compostos por uma Diretora, seis Educadoras de Infância, nove docentes da Componente Curricular, cinco docentes de Educação Especial, dezasseis docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular. Fazem ainda parte dos recursos humanos não docentes uma Técnica Superior de Biblioteca, duas Assistentes Técnicas, nove Assistentes Operacionais e cinco Assistentes Operacionais de Apoio Educativo.

A população escolar atendida é constituída por um total 278 alunos, sendo que 21 deles estão inscritos da Educação Especial e beneficiam de Apoio Psicopedagógico Especializado.

1.2.3. Escola C

A Escola C situa-se a Oeste de uma freguesia do Concelho do Funchal numa zona predominantemente habitacional acolhendo crianças com fracos recursos e condições sociais e económicas.

Os recursos físicos da escola são compostos por uma sala de Educação Pré-

Escolar, uma sala de Educação Especial, duas salas de aulas onde funcionam as Atividades Curriculares, salas de Atividades de Enriquecimento Curricular, uma sala de Informática/Estudo, uma sala de Biblioteca/Inglês/Estudo. Possui ainda uma sala de professores, um gabinete da direção, uma cozinha, um refeitório, uma despensa, cinco WC's (3 de adultos e 2 de crianças). Na parte exterior do edifício encontra-se um recinto desportivo descoberto com os respetivos balneários, um pequeno pátio coberto e espaços verdes.

Relativamente aos recursos humanos a escola C é composta por uma Diretora, três Educadoras de Infância, quatro docentes da Componente Curricular, quatro docentes das Atividades de Enriquecimento Curricular, um docente de Apoio e Substituição, uma docente de Expressão Musical e Dramática, quatro docentes de Educação Especial e um Professores sem componente letiva. Fazem ainda parte dos recursos humanos não docentes uma Assistente Técnica, oito Assistentes Operacionais, três Técnicas Superiores e uma Ajudante da Ação Socioeducativa da Educação Pré-escolar.

A população escolar atendida é constituída por um total de 102 alunos sendo que 25 deles estão inscritos da Educação Especial e beneficiam de Apoio Psicopedagógico Especializado.

2. Metodologia

2.1. Pesquisa Qualitativa

Qualquer projeto de investigação objetiva, entre outros aspetos, a produção de conhecimentos. Para tal é necessário eleger o método mais adequado à compreensão e exploração da realidade a estudar. Segundo Bell (1997) “a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretenda obter” (p. 20).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que toda a investigação tem por base uma orientação teórica. A escolha do paradigma de investigação surge, então, enquanto “um conjunto de asserções, conceitos ou posições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (idem, p. 52).

A pesquisa qualitativa tem tido uma crescente procura ao longo das últimas

décadas. Segundo Flick (2009) o maior relevo da pesquisa qualitativa ocorreu pela necessidade de estudar as alterações nas relações sociais, fruto de uma mudança social acelerada. O aparecimento de novos contextos e perspectivas sociais, aos quais os pesquisadores não conseguiam dar respostas com as metodologias dedutivas tradicionais, obrigaram a utilização de estratégias mais indutivas. Assim, o objetivo da pesquisa na metodologia qualitativa “está, então menos, em testar aquilo que já é bem conhecido (...) e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (idem, p. 24).

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que abordagem qualitativa é cada vez mais utilizada em Ciências Humanas, sobretudo em educação. De acordo com os autores o método “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (p. 11), sendo privilegiada, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 16).

De acordo com estes autores a investigação qualitativa tem na sua essência cinco características: (1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências (pp. 47-50).

Bell (1997) afirma que “os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo, procuram compreensão, em vez de análise estatística” (p. 20).

Assim, devido à complexidade e natureza ambígua do fenómeno da liderança escolar e o facto de pretendermos analisar a importância da (s) liderança (s) na inclusão dos alunos com NEE atendidos nas Escolas Básicas do 1.º Ciclo do concelho do Funchal, julgamos ser pertinente aplicar uma metodologia de investigação qualitativa, visto que entendeu-se ser a mais adequada para a compreensão dos processos e dos fenómenos inerentes à problemática da investigação, pese embora possam ser utilizados instrumentos de natureza quantitativa para uma melhor compreensão da problemática em estudo.

2.2. Estudo de caso múltiplo

O estudo de caso é uma abordagem metodológica que permite analisar com maior profundidade os diversos aspetos de um fenómeno. Bogdan e Biklen (1994) referem que o estudo de caso “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89). Por sua vez, Morgado (2012) cita Lessard-Hébert, Goyette e Boutin (1994) definindo estudo de caso como “uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos e formular determinadas generalizações” (pp. 56-57).

Sousa (2009) refere que o estudo de caso “visa essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação específica, que é o seu ambiente natural” (2009, pp. 137-138).

Segundo Stake (2007) o estudo de caso compõe-se no “estudo da particularidade e da complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua actividade no âmbito de circunstâncias importantes” (p.11). Assim, um estudo de caso é uma análise minuciosa de um fenómeno, objeto ou situação, que visa esclarecer a sua essência, características e especificidades.

De acordo com Yin (2005) o estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). O estudo de caso, enquanto processo de investigação empírica, permite ao investigador estudar os fenómenos no seu contexto real “especialmente quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são absolutamente evidentes” Yin, 1993, p. 32). O autor acrescenta ainda que “os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (Yin, 2005, p. 19).

De acordo com Yin (1993) o método de estudo de caso é apropriado quando os investigadores desejam: (a) definir temas de forma ampla e não restritiva; (b) incluir condições contextuais e não apenas o fenómeno do estudo e, c) contar com múltiplas e

fontes de evidência. O método deve incluir o uso de pesquisas, a execução de experiências, a análise dos documentos de arquivo, e da historiografia sendo que, dependendo das circunstâncias, um investigador deve ser capaz de aplicar qualquer um desses métodos, por vezes até mesmo em combinações uns com os outros.

De acordo com Sousa (2009) as principais vantagens do estudo de caso consistem na “concentração das atenções do investigador e na utilização cruzada de diversos instrumentos de avaliação sobre um caso ou situação específica, procurando identificar os diversos processos interativos em curso, para melhor compreender a sua fenomenologia” (p. 139). Como principal desvantagem é apresentada a impossibilidade de se estabelecer generalizações.

Existem diversas propostas de tipificação dos estudos de caso. Bogdan e Biklen (1994) consideram dois tipos de estudos de caso: estudos de caso únicos, estudos de caso múltiplos. De acordo com os autores, os estudos de caso único “consistem, essencialmente, em estudos de caso único, mas compreendem observações menos intensivas e menos extensas noutros locais com o objectivo de contemplar a questão da generalização” (p. 97) por outro lado, os estudos de caso múltiplo “começam sob a forma de um estudo de caso único cujos resultados vão servir como o primeiro de uma série de estudos, ou como piloto para a pesquisa de casos múltiplos (p. 97).

Stake (2007) propõe uma tipologia de estudos de caso que reconhece três tipos: o estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e estudo de caso colectivos:

- a) Estudo de caso intrínseco - quando o investigador tem um interesse, “não apenas porque ao estudá-lo aprendemos sobre outros casos ou sobre um problema em geral, mas também porque precisamos aprender sobre este caso em particular” (p. 19), por termos uma motivação intrínseca no caso.
- b) Estudo de caso instrumental - quando existe um “problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentimos que podemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso em particular” (p. 19).
- c) Estudo de caso coletivos – quando o investigador opta por escolher vários casos, que podem ser um estudo instrumental estendido a vários casos, comparando-os, para desse modo conseguir um conhecimento mais profundo sobre um determinado fenómeno.

Yin (1993; 2005) apresenta duas propostas de tipificação dos estudos de caso. A primeira tipificação apresentada por Yin (1993) apresenta uma matriz 2 x 3 composto por seis tipos básicos de estudos de caso. O autor defende que o estudo de caso pode ser baseado em estudos de caso único ou múltiplo. Adicionalmente, quer sejam os estudos de caso único ou múltiplos podem ainda ser exploratórios, descritivos ou explanatórios:

Os *estudos explanatórios* - utilizam-se quando as perguntas da pesquisa evidenciam questões do tipo “como” e “por que” (Yin, 2005). Um estudo de caso explanatório apresenta um rol de dados sobre relações de causa e efeito procurando explicar as relações causais do fenómeno estudado (Yin, 1993).

Os *estudos exploratórios* - utilizam-se quando as perguntas da pesquisa evidenciam apenas questões do tipo “o que” (Yin, 2005). Um estudo de caso exploratório, seja com base em casos únicos ou múltiplos, destina-se a definir as questões e hipóteses de um estudo subsequente (não necessariamente um caso) ou a determinar a viabilidade dos procedimentos de pesquisa desejados (Yin, 1993).

Os *estudos descritivos* - utilizam-se quando as perguntas da pesquisa evidenciam apenas questões do tipo “quem” ou “onde” (Yin, 2005). Um estudo de caso descritivo apresenta uma descrição completa de um fenómeno dentro do seu contexto (Yin, 1993).

A segunda tipologia apresentada por Yin (2005) apresenta uma matriz 2 x 2 (figura n.º 8) composto por quatro tipos básicos de projetos para estudos de caso: os projetos (holísticos) de caso único (Tipo 1), os projetos (incorporados) de caso único (Tipo 2), projetos (holísticos) de casos múltiplos (Tipo 3) e projetos (incorporados) de casos múltiplos (Tipo 4).

Os projetos incorporados referem-se a estudos que envolvem mais do que uma unidade de análise. Isso ocorre quando, dentro de um caso ou múltiplos casos, se dá atenção a uma ou mais subunidades de análise. Por outro lado, o projeto holístico examina a natureza global de um fenómeno.

Atendendo às características da nossa investigação, e à falta de estudos sobre a problemática, o trabalho de pesquisa que desenvolvemos é constituído por um estudo exploratório de casos múltiplos incorporados (tipo 4) que visa contribuir para uma maior compreensão dos processos de liderança e seu contributo na inclusão das crianças com NEE.

	Projetos de caso único	Projetos de casos múltiplos
Holísticos (unidade única de análise)	Tipo 1	Tipo 3
Incorporados (unidades múltiplas de análise)	Tipo 2	Tipo 4

Figura 8 - Tipos básicos de projetos para os estudos de caso (Yin, 2005)

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Uma vez identificadas as informações a recolher, é imprescindível definir a estratégia que possibilitará a concretização desse intento, o que implica saber quais as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que vão ser aplicados. Assim, passamos a enumerar as técnicas e os instrumentos de recolha de dados a utilizar nesta investigação.

Os instrumentos de recolha de dados foram selecionados de acordo com os objetivos do estudo, com as possibilidades de acesso aos dados e adequabilidade metodológica. Portanto, foram selecionados como instrumentos de recolha de dados, a entrevista semiestruturada, análise documental e inquérito por questionário.

2.3.1. Entrevista Semiestruturada

Yin (2005) afirma que as entrevistas são umas das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas “podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas” (p. 134).

De acordo com Aires (2011) a entrevista é “uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (p. 27). A autora afirma ainda que “a entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os

sujeitos dão aos seus actos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma” (idem, p. 29).

Segundo Bogdan e Biklen (1994) “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (p.134).

Bell (1993) apresenta a adaptabilidade como principal vantagem da entrevista. Segundo a autora um “entrevistador habilidoso consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquirido nunca poderá fazer” (idem, p. 118).

Bogdan e Biklen (1994) defendem que as entrevistas variam segundo o seu grau de estruturação, classificando-se em três tipos; entrevistas estruturadas, semiestruturadas e entrevistas não estruturadas.

Quivy e Campenhoudt clarificam a função do guião das entrevistas semiestruturadas da seguinte forma:

Geralmente o investigador dispõe de uma série de perguntas – guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado. Mas não colocará necessariamente todas as perguntas na ordem em que as anotou e sob a formulação prevista. Tanto quanto possível, ‘deixará andar’ o entrevistado para que este possa falar abertamente, com as palavras que desejar e na ordem que lhe convier (1992, p. 194).

Optamos por realizar a entrevista semiestruturada aos diretores das escolas, por oferecer uma maior amplitude de tópicos, conferir alguma diretividade ao processo, e possibilitar alguma liberdade aos inquiridos para abordar assuntos do seu interesse sem deixar de respeitar os quadros de referência (Bogdan & Biklen, 1994).

Para atingir os objetivos delineados e dar resposta às questões orientadoras, elaborámos um guião de entrevista semiestruturada. O guião (apêndice n.º 1) foi estruturado na prossecução das questões de investigação anteriormente formuladas, sendo os temas a abordar estruturados de acordo com blocos de interesse. As entrevistas constituem-se de um primeiro grupo de questões acerca da caracterização do entrevistado, seguido de um segundo grupo de perguntas destinadas a:

- a. Identificar o estilo de liderança do diretor da escola em estudo;
- b. Conhecer a percepção do entrevistado sobre a inclusão e sobre a presença de crianças com NEE nas classes regulares;
- c. Identificar as características na liderança do diretor da escola em estudo que favoreçam a promoção de uma escola inclusiva;
- d. Aferir se existe uma relação entre o estilo de liderança adotado pelo diretor da escola em estudo e a cultura organizacional inclusiva;
- e. Interpretar quais os conhecimentos e práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas pelo diretor da escola em estudo, capazes de promover uma educação inclusiva.

As entrevistas foram antecedidas por uma carta de apresentação acompanhada pela autorização da Direção Regional de Educação (anexo n.º 1) e contactos prévios, que esclareceram em linhas gerais o estudo e seus objetivos. Foram realizadas nas organizações educativas de cada entrevistado em data, hora e local por eles escolhido. Após informação e consentimento expresso por parte dos entrevistados, as entrevistas foram registadas em suporte áudio e, posteriormente, transcritas de forma integral.

Após análise às entrevistas houve necessidade de voltar ao terreno para proceder ao apuramento de alguns dados, sendo que optamos por realizar uma segunda entrevista semiestruturada (apêndice n.º 2) aos diretores das escolas em estudo.

Relativamente à escola B, e após um processo de negociação com a respetiva diretora, por indisponibilidade da própria, optou-se por remeter por *e-mail* o conjunto de perguntas. Todavia, a entrevistada optou por não responder às questões n.º 1 e 2 pelo que as motivações que levaram a entrevistada a aceitar o cargo de diretora da escola não estão contempladas na análise de dados.

2.3.2. Inquérito por questionário

A aplicação do inquérito por questionário tem como objetivo, indagar a percepção dos docentes titulares de turma e docentes do Ensino Especializado sobre a liderança exercida pelo diretor da escola em estudo, no âmbito da promoção da escola inclusiva. A opção pela utilização deste instrumento justifica-se pela relevância atribuída no estudo de caso ao uso de vários instrumentos de recolha de dados para a recolha de múltiplas fontes de evidências (Yin, 2005; Stake, 2007).

Para a nossa investigação optámos por um inquérito por questionário de administração direta. Foram construídos três exemplares conforme o sujeito a quem se destinava, pelo que foi aplicado um questionário aos Professores Titulares de Turma e um questionário aos Professores da Educação Especial, objetivando constatar a forma como os respondentes percebem a liderança levada a cabo pelo diretor da escola. Os inquéritos por questionário (apêndice n.º 3 e 4) aplicados aos PTT e aos PEESP são compostos por um primeiro grupo de questões acerca da caracterização do entrevistado, de um segundo grupo de perguntas que utiliza o *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) utilização sob licença tradução e adaptação de Oliveira (2007), e de um terceiro grupo sobre a percepção da liderança exercida pelo diretor da escola face à inclusão dos alunos com NEE.

Foi ainda aplicado um questionário aos diretores das escolas (apêndice n.º 5) com o intuito de averiguar a forma como o diretor percebe a sua própria liderança. Os inquéritos por questionário aplicados aos diretores são compostos por um grupo de perguntas que utiliza o *MLQ - Leader Form*, para que o próprio líder pudesse avaliar sua liderança e ter noção do estilo que adota.

O *MLQ* é um instrumento de recolha de dados desenvolvido por Avolio e Bass (2004) que se destina a identificar/aferir os estilos de liderança através da percepção dos liderados sobre os comportamentos dos líderes, efetividade e a satisfação. Este instrumento mede a liderança transformacional a partir de 5 subescalas (Atributos de Influência Idealizada, Comportamentos de Influência Idealizada, Motivação Inspiracional e Estimulação Intelectual) a liderança transaccional a partir de 2 subescalas (Recompensa Contingente e Gestão por Exceção Ativa), a liderança *Laissez-faire* através de duas subescalas (Gestão por Exceção Passiva e *Laissez-Faire*) e os resultados da liderança a partir de 3 subescalas (Esforço Extra, Eficácia e Satisfação).

Estas subescalas totalizam 45 proposições que avaliam aspetos distintos da liderança transformacional, transaccional e *Laissez-faire*, bem como os resultados de liderança obtidos, tal como apresentado na tabela n.º 6.

Categorias	Subescalas	Descrição das Subescalas	Asserções
Tipos de liderança	Atributos de Influência Idealizada	O líder manifesta atributos carismáticos que influenciam os seguidores a segui-lo e a reconhece-lo como líder inspirando orgulho, respeito e promovendo mais profunda	10 – 18 – 21 - 25

		identificação.	
Liderança Transformacional	Comportamentos de Influência Idealizada	O líder demonstra ética e é moralmente consistente. Transmite valores consistentes com as suas ações e promove a importância de uma missão coletiva.	6 – 14 – 23 - 34
	Motivação Inspiracional	O líder transmite com entusiasmo e otimismo uma visão clara desejável do futuro. Desafia os seguidores e desperta o espírito de equipa, obtendo como resultado seguidores envolvidos e engajados num projeto partilhado.	9 – 13 – 26 - 36
	Estimulação Intelectual	O líder estimula os seguidores a serem inovadores e criativos ao questionar conjeturas, reformulando problemas através da partilha de diferentes perspetivas, abordando situações com novas ideias e soluções.	2 – 8 – 30 - 32
	Consideração Individual	O líder reconhece e atribui uma atenção especial às necessidades de cada indivíduo, agindo como um mentor. Os seguidores são estimulados a se desenvolverem para níveis sucessivamente mais elevados de potencial.	15 – 19 – 29 - 31
Liderança Transacional	Recompensa Contingente	O líder estabelece metas e atribui recompensas dependendo do desempenho dos colaboradores. Os papéis e responsabilidades são negociados.	1 – 11 – 16 - 35
	Gestão por Exceção Ativa	O líder acompanha ativamente o desempenho dos seguidores e monitoriza erros e irregularidades agindo corretivamente quando necessário.	4 – 22 – 24 - 27
Liderança <i>Laissez-Faire</i>	Gestão por Exceção Passiva	O líder espera que os erros e irregularidades aconteçam e só depois intervêm.	3 – 12 – 17 - 20
	<i>Laissez-Faire</i>	O líder evita responsabilidades, não consegue tomar decisões e abdica da sua autoridade	5 – 7 – 28 - 33
Resultados da Liderança	Esforço Extra	O líder promove uma maior participação e aumento das expectativas e os seguidores são incentivados a participar ativamente.	39 – 42 – 44
	Eficácia	O líder otimiza os recursos humanos e materiais de forma a alcançar os melhores resultados. Promove a realização de metas e objetivos e representa o grupo nas instâncias superiores	37 – 40 – 43 - 45

Satisfação	As ações do líder geram satisfação no grupo de trabalho, os seguidores sentem-se bem com o líder	38 - 41
------------	--	---------

Tabela 6 - Subescalas, categorias e itens do MLQ

O questionário utilizado utiliza uma escala tipo *Likert* que replica a frequência com que os comportamentos se manifestam pelo líder e são percebidos pelos respondentes e traduz-se na atribuição de 0 – nunca; 1 – raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 - frequentemente. As médias obtidas são calculadas de modo a aferir os valores representativos das percepções de liderança dos respondentes, tendo por base a frequência de observação de comportamentos dos líderes, assim como as percepções acerca dos resultados das lideranças.

De acordo com Bell (2004, p. 128), “todos os instrumentos de recolha de dados devem ser testados, (...) com o objectivo de descobrir os problemas apresentados (...) para que os indivíduos no seu estudo real não encontrem dificuldades em responder”. Assim foi aplicado um pré-teste ao questionário para eliminar ou corrigir erros ou dúvidas que pudessem existir no instrumento.

Os inquéritos por questionário aos docentes e docentes do apoio educativo da Educação Especial foram preenchidos no período de junho a julho de 2015. Os sujeitos foram abordados nos seus locais de trabalho, em ambientes de sala de aula e o preenchimento realizado individualmente. Os dados foram coletados em questionário impresso que continha as explicações e os objetivos do estudo e garantia o sigilo das informações fornecidas. Foram distribuídos 34 questionários, dos quais se obteve um retorno de 29 questionários respondidos.

Os inquéritos por questionário aos diretores dos estabelecimentos de ensino em estudo foram preenchidos no dia da entrevista em contexto de gabinete. Os dados foram coletados em questionário impresso que continha as explicações e os objetivos do estudo e garantia o sigilo das informações fornecidas. Foram distribuídos 3 questionários, dos quais se obteve um retorno de 3 questionários respondidos.

Todos os questionários foram posteriormente submetidos a análise estatística realizada com o *software* SPSS Statistics Base 22.0. A fiabilidade e consistência interna das dimensões do MLQ foram medidas pelo coeficiente *Alpha de Cronbach*. Segundo Maroco e Garcia (2006) as estimativas do *Alpha de Cronbach* são subestimativas pelo que podemos considerar aceitáveis valores inferiores a 0,7, especialmente em amostras

reduzidas como é o caso. Foram obtidos os coeficientes *Alfa de Cronbach* para cada dimensão dos estilos de liderança e resultados. Considerando que a dimensão da amostra é reduzida (n=32) é natural que algumas das dimensões apresentem valores inferiores a 0,5 (apêndice n.º 6). Foram ainda realizados testes de *Kruskal-Wallis* para aferir a igualdade de distribuição dos três grupos em estudo. A hipótese H_0 do teste de *Kruskal-Wallis* significa que as distribuições são iguais nos três grupos. Para valores de prova inferiores a 0,05 devemos rejeitar essa hipótese e fica comprovada assim que, pelo menos em um grupo, existem diferenças significativas (H_1).

2.3.3. Análise documental

A utilização de diversas técnicas e instrumentos de recolha de dados permitem ao investigador perspectivas diversas sobre o mesmo fenómeno, assim como informação de diferente natureza para proceder a comparações entre as informações coletadas, efetuando assim a triangulação.

Segundo Flick (2009) o investigador pode reunir informação sobre um acontecimento ou fenómeno a partir de documentos, visto que a análise documental pode servir enquanto estratégia adicional a outros métodos.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as escolas e outras organizações burocráticas tem a reputação de produzir uma quantidade enorme de comunicações escritas e ficheiros. Ainda que uma parte dos investigadores menosprezem o seu contributo, por os considerarem subjetivos e potencialmente enviesados, “escritos para consumo externo, apresentando um retrato brilhante e irrealista de como funciona a organização” (p. 180), os autores consideram que podem ser importantes na compreensão de como a escola é definida. Entre outras coisas, os documentos internos podem revelar pistas acerca da liderança, bem como informações relacionadas com regras e regulamentos. Por outro lado, a comunicação externa pode oferecer pistas sobre programas, estrutura administrativa e outros aspetos da instituição escolar, ainda que seja necessário ter em conta que, em algumas situações, este tipo de dados apenas são aprovados pelos administradores escolares.

Assim, foi utilizado um processo de pesquisa documental de recolha dos documentos produzidos no âmbito da estrutura organizativa das escolas em estudo. Para tal, foram considerados o Projeto Educativo de Escola, Plano Anual de Atividade e

Regulamento Interno com o intuito de recolher informações adicionais que caracterizem a escola, na sua organização, em relação às propostas políticas educativas de inclusão apresentadas nos documentos.

2.4. Técnicas de análise e interpretação de dados

Considerando que esta investigação se sustenta na metodologia qualitativa, recorreremos à análise do conteúdo e à triangulação dos dados para realizar a análise e interpretação dos dados.

Segundo Bogdan e Biklen (1994)

A análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão destes mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou”. A análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (p. 205).

2.4.1. Análise de Conteúdo

Segundo Bardin (2006) a análise de conteúdo é uma “técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (p. 19). O processo de análise de conteúdo envolve várias etapas que atribuem significado aos dados coletados. Bardin (2006) organiza essas etapas em três fases:

1) Pré-análise: fase de organização do material recolhido que tem como objetivo a operacionalização sistematização das ideias iniciais num esquema, para análise posterior. Existe quatro subfases transversais na pré-análise:

1. Leitura flutuante;
2. Escolha dos documentos;
 - a. Regra da exaustividade;
 - b. Regra da representatividade;
 - c. Regra da homogeneidade;
 - d. Regra da pertinência;
3. Formulação de hipóteses e dos objetivos;

4. Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores;
5. Preparação do material;

2) Exploração do material: consiste na análise e organização dos dados brutos em unidades através de operações de codificação e classificação em função das categorias anteriormente formadas.

3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: os resultados brutos, ou seja, as categorias utilizadas como unidades de análise são tratados por meio de operações estatísticas simples ou complexas, de forma a condensar e evidenciar as informações obtidas. Após a submissão dos resultados a provas estatísticas e a testes de validação, são feitas as inferências e as interpretações previstas no referencial teórico ou propostas outras possibilidades teóricas (Bardin, 2006).

Flick (2009) destaca a vantagem do método da análise de conteúdo sobre os métodos mais indutivos no estudo de caso, visto que esta abordagem se ajusta a análises redutivas de grandes volumes de texto e a concretização deste procedimento “dá origem a um esquema uniforme de categorias, facilitando a comparação dos diferentes casos através dos quais ele se aplica” (p. 294).

Face ao exposto, e de forma a analisar objetivamente os dados recolhidos e proceder ao tratamento dos dados de forma a estabelecer inferências válidas, julgamos que a análise de conteúdo se apresenta como a melhor opção para a consecução dos objetivos da nossa investigação.

2.4.2. Triangulação

Para a validação e confiabilidade da investigação com estudo de caso é necessário uma convergência de linhas de investigação por meio da triangulação de fontes dados, sendo que, o uso de múltiplas fontes de evidência fornece várias perspectivas do mesmo fenómeno e permite tornar as conclusões mais acuradas (Yin, 2005; Stake, 2009).

De acordo com Yin (2005) triangulação dos dados a partir de múltiplas fontes de evidências convergentes apresenta-se como a principal estratégia de validação em estudos de caso.

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando

convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (pp. 32-33).

Stake (2007) apresenta quatro tipos de protocolos sugeridos por Dezin (1984) que compreendem: a triangulação das fontes de dados, triangulação do investigador, triangulação da teoria e a triangulação metodológica. A triangulação das fontes de dados consiste num “esforço para ver se o que estamos a observar e a relatar transmite o mesmo significado quando descoberto em circunstâncias diferentes” (Stake, 2007, p. 126). A triangulação metodológica consiste em combinar múltiplos métodos (análise documental e entrevistas), de modo a compreender melhor os diferentes aspetos de uma realidade e validar a informação obtida. Neste contexto, optámos pelo recurso de três tipos de triangulação: triangulação da teoria, triangulação de dados e triangulação metodológica.

Capítulo IV – Apresentação e análise de resultados

1. Caracterização da amostra

Os resultados que passamos a apresentar correspondem à caracterização do total de Diretores, Professores Titulares de Turma e Professores da Educação Especial que aceitaram participar no estudo. Os dados dizem respeito às distribuições segundo o género, idade, habilitações literárias, tempo de serviço e tempo de serviço ininterrupto na escola.

Nas escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico a direção é assegurada por um diretor, dispensado na totalidade da componente letiva, e é o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa e financeira por um período de quatro anos e eleito por todos os docentes em exercício efetivo de funções na escola, inclusive os docentes contratados.

A Diretora da escola A tem 52 anos, é detentora do Curso de Magistério Primário e de uma Licenciatura em Ciências da Educação. Leciona há 30 anos e já tem 10 anos que exerce o cargo de liderança na escola. A Diretora afirma não ter formação específica e nunca ter tido outros cargos de direção.

A Diretora da escola B tem 51 anos e é professora 1.º Ciclo. Leciona há 27 anos exercendo o cargo de liderança na escola há apenas 1 ano sendo que já desempenhou o cargo noutra escola durante oito anos. A Diretora da escola afirma não ter formação específica para o cargo.

Por último, a Diretora da escola C tem 56 anos, é detentora do Curso de Magistério Primário licenciada em Ciências da Educação. Leciona há 33 anos e já exerce o cargo de liderança da escola há 12 anos. A Diretora já havia desempenhado um cargo de direção anteriormente na Telescola, no entanto afirma não ter formação específica para o cargo.

Relativamente aos PTT e PEESP as percentagens apresentadas foram calculadas para o total de docentes de cada grupo e de cada escola. A distribuição é a que mostra a tabela n.º 7.

Escola	PEESP	PTT
A	4	7
B	3	8
C	3	4

Tabela 7 - Distribuição dos PEESP e PTT por escola

A totalidade (4) de PEESP da escola A pertencem ao sexo feminino enquanto nos PTT 6 (85,7%) pertencem ao sexo feminino e apenas 1 (14,3%) pertence ao sexo masculino. A mesma situação se verifica na Escola B onde a totalidade (3) de PEESP pertencem ao sexo feminino enquanto nos PTT 6 (75%) pertencem ao sexo feminino, 1 (12,5%) pertence ao sexo masculino e 1 (12,5%) não responde. Na escola C a totalidade dos PEESP (3) e PTT (4) pertencem ao sexo feminino. A análise aos dados relativos à distribuição dos participantes por sexo permite-nos verificar que a amostra é maioritariamente feminina (tabela 8).

	Escola A		Escola B		Escola C	
	PEESP	PTT	PEESP	PTT	PEESP	PTT
Sexo	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Feminino	4 (100%)	6 (85,7%)	3 (100%)	6 (75%)	3 (100%)	4 (100%)
Masculino	0 (0%)	1 (14,3%)	0 (0%)	1 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)
Não responde	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)

Tabela 8- Distribuição dos participantes por sexo

A tabela 9 indica a distribuição dos participantes em função das idades. Esta distribuição revela que na escola A, a totalidade dos PEESP (4) se encontram entre os 46-55 anos de idade, enquanto os PTT 1 (14,3%) encontra-se nos 26-35 anos, 3 (42,9%) nos 36-45 e 3 (42,9%) encontra-se nos 46-55 anos. Na escola B encontram-se 1 (33,3%) entre os 26-35 anos e 2 (66,7%) entre os 46-55 anos, enquanto nos PTT a distribuição se encontra mais diluída 1 (12,5%) entre os 26-35 anos, 4 (50%) nos 36-46 anos, 2 (25%) nos 46-55 anos e 1 (12,5%) na faixa etária dos 56-65 anos. Por último, na escola C podemos observar que a distribuição dos PEESP se situa na faixa etária entre os 46-55 (2) e os 56-65 (1) a passo que os PTT se encontram distribuídos entre a faixa etária dos 36-45 anos (2) e dos 46-55 anos (2).

	Escola A		Escola B		Escola C	
	PEESP	PTT	PEESP	PTT	PEESP	PTT
Idade	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
26-35 anos	0 (0%)	1 (14,3%)	1 (33,3%)	1 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)
36-45 anos	0 (0%)	3 (42,9%)	0 (0%)	4 (50%)	0 (0%)	2 (50%)

46-55 anos	4 (100%)	3 (42,9%)	2 (66,7%)	2 (25%)	2 (66,7%)	2 (50%)
56-65 anos	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (12,5%)	1 (33,3%)	0 (0%)

Tabela 9 - Distribuição dos Participantes por Idade

No que concerne à distribuição dos participantes segundo as habilitações literárias (tabela 10) na escola A verifica-se que 1 (25%) dos PEESP possui Pós-graduação, 1 (25%) Licenciatura e 2 (50%) Mestrado enquanto os PTT a maioria dos inquiridos (n= 6, 85,7%) possuem Licenciatura e 1 (14,3%) um Mestrado. Na escola B 1 (33,3%) dos PEESP possui Pós-graduação, 1 (33,3%) Licenciatura e 1 (33,3%) possui Mestrado ao passo que nos PTT 1 (12,5%) possui Pós-graduação e a maioria (n=7, 87,5%) possuem Mestrado. Por fim, na escola C 2 (66,7%) PEESP possuem Licenciatura e 1 (33,3%) um Mestrado enquanto nos PTT 1 (25%) possui Bacharelato e 3 (75%) possuem Licenciatura.

	Escola A		Escola B		Escola C	
	PEESP	PTT	PEESP	PTT	PEESP	PTT
Habilitações literárias	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Bacharelato	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (25%)
Pós-graduação	1 (25%)	0 (0%)	1 (33,3%)	1 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)
Licenciatura	1 (25%)	6 (85,7%)	1 (33,3%)	7 (87,5%)	2 (66,7%)	3 (75%)
Mestrado	2 (50%)	1 (14,3%)	1 (33,3%)	0 (0%)	1 (33,3%)	0 (0%)
Doutoramento	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)

Tabela 10 - Distribuição dos Participantes por Habilitações Literárias

Verificou-se também que, relativamente à formação específica no âmbito das NEE da totalidade dos PTT das três escolas em estudo, apenas 1 PTT da escola A mencionou ter formação na área.

Relativamente à distribuição dos participantes por tempo de serviço (tabela 11) (tabela 9) na escola A verifica-se que a totalidade dos PEESP (4) tem mais de 20 anos de serviço enquanto os PTT 3 (42,9%) têm entre os 11 e 15 anos, e apenas 1 (14,3%) entre 16 e 20 anos. Na escola B, 1 (33,3%) PEESP tem entre 5 e 10 anos de tempo de serviço enquanto os outros 2 (66,7) têm mais de 20 anos, ao passo que nos PTT 1 (12,5%) leciona há menos de 5 anos, 4 (50%) têm entre 11 e 15 anos de tempo de serviço e 3 (37,5%)

leciona há mais de 20 anos. Por fim, na escola C, a totalidade (3) lecionam há mais de 20 anos enquanto nos PTT 2 (50%) têm entre 11 e 15 anos de serviço e 2 (50%) lecionam há mais de 20 anos.

	Escola A		Escola B		Escola C	
	PEESP	PTT	PEESP	PTT	PEESP	PTT
Tempo de serviço	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
Menos de 5 anos	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (12,5%)	0 (0%)	0 (0%)
Entre 5 e 10 anos	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Entre 11 e 15 anos	0 (0%)	3 (42,9%)	0 (0%)	4 (50%)	0 (0%)	2 (50%)
Entre 16 e 20 anos	0 (0%)	1 (14,3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Mais de 20 anos	4 (100%)	3 (42,9%)	2 (66,7%)	3 (37,5%)	3 (100%)	2 (50%)

Tabela 11 - Distribuição dos Participantes por tempo de serviço

Quanto à distribuição dos participantes por tempo de serviço na escola onde lecionam atualmente (tabela 12) verifica-se que, na Escola A 1 (25%) PEESP leciona há menos de 5 anos e os restantes 3 apresentam entre 5 a 10 anos de serviço na escola, enquanto 2 (33,3%) PTT lecionam na escola há menos de 5 anos, 1 (14,3%) têm entre 5 e 10 anos e 3 (42,9%) entre 11 e 15 anos de serviço na escola. Na escola B 1 (33,3%) dos PEESP leciona há menos de 5 anos na escola, 1 (33,3%) tem entre 5 e 10 anos e 1 (33,3%) entre 16 e 20 anos de tempo de serviço na escola, enquanto 3 (37,5%) dos PEESP leciona há menos de 5 anos na escola, 2 (25%) tem entre 5 e 10 anos, 2 (25%) entre 11 e 15 anos de tempo de serviço na escola e 1 (12,5%) leciona na instituição há mais de 20 anos. Por último, na escola C 1 (33,3%) dos PEESP 1 (33,3%) tem entre 5 e 10 anos, 1 (33,3%) entre 11 e 15 anos de tempo de serviço na escola e 1 (33,3%) leciona há mais de 20 anos na instituição, enquanto relativamente aos PTT 1 (25%) leciona nesta escola há menos de 5 anos, 1 (25%) entre 5 e 10 anos e 2 (50%) entre 11 e 15 anos, sendo a escola que apresenta o corpo docente com menos tempo de serviço na instituição.

	Escola A		Escola B		Escola C	
	PEESP	PTT	PEESP	PTT	PEESP	PTT
Tempo de serviço na escola	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)

Menos de 5 anos	1 (25%)	2 (28,6%)	1 (33,3%)	3 (37,5%)	0 (0%)	1 (25%)
Entre 5 e 10 anos	3 (75%)	1 (14,3%)	1 (33,3%)	2 (25%)	1 (33,3%)	1 (25%)
Entre 11 e 15 anos	0 (0%)	3 (42,9%)	0 (0%)	2 (25%)	1 (33,3%)	2 (50%)
Entre 16 e 20 anos	0 (0%)	0 (0%)	1 (33,3%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Mais de 20 anos	0 (0%)	1 (14,3%)	0 (0%)	1 (12,5%)	1 (33,3%)	0 (0%)

Tabela 12 - Distribuição dos Participantes por tempo de serviço na escola

2. Inquérito por questionário

2.1. Perceção da liderança exercida pelo diretor da escola

As perceções sobre da liderança exercida pelo Presidente do Conselho Executivo foram avaliadas através do *Multifactor Leadership Questionnaire*. O MLQ tem como principal objetivo avaliar a frequência com que os liderados e o líder analisam os comportamentos de liderança através de três estilos de liderança: a Transformacional, a Transaccional e a *Laissez-Faire*, assim como o modo como percecionam o desempenho organizacional face aos resultados da liderança relativos ao Esforço Extra, Eficácia e Satisfação. O questionário utilizado utiliza uma escala tipo *Likert* que replica a frequência com que os comportamentos se manifestam pelo líder e são percecionados pelos respondentes e traduz-se na atribuição de 0 – nunca; 1 – raramente; 2 – algumas vezes; 3 – muitas vezes; 4 - frequentemente.

Optamos então por analisar o cálculo das médias e respetivos desvios-padrão de cada escala, subescala e categoria, de modo a aferir os valores representativos das perceções de liderança dos respondentes. Tendo por base a frequência de observação de comportamentos dos líderes, assim como as perceções acerca dos resultados das lideranças tencionámos compreender as perceções dos professores titulares de turma (PTT) e professores da Educação Especial (PEESP) acerca da liderança do diretor assim como a perceção do diretor das escolas em estudo. Apresentamos ainda os testes *p-value* e *Kruskal-Wallis* para verificar se a distribuição das pontuações são idênticas, isto é, se o estilo de liderança é percebido de forma igual por PTT, PEESP e Diretor da escola. Se o resultado for inferior a 0,05 podemos concluir que existem diferenças significativas entre os grupos, ou pelo menos um deles difere significativamente dos restantes.

2.1.1. Escola A

De acordo com o gráfico n.º 1, podemos verificar que os comportamentos de liderança Transformacional são os mais observados na liderança do diretor da escola A sendo que existe uma concordância em relação à percepção dos PTT e PEESP, ainda que os valores médios obtidos pelos PTT (3,24) e PEESP (3,4) sejam superiores aos valores obtidos pelo Diretor (2,92).

Relativamente à frequência de comportamentos de liderança de tipo Transacional, a média das respostas apresentam uma maior variação, sendo que os PTT são os que apresentam valores superiores (3,15), seguidos dos PEESP (2,7) e pelo Diretor (2,25).

O estilo de liderança observado com menor frequência foi a liderança do tipo *Laissez-Faire*. Nesta dimensão o Diretor apresenta uma média inferior (0,65), seguido dos PEESP (0,85) e dos PTT (1,15).

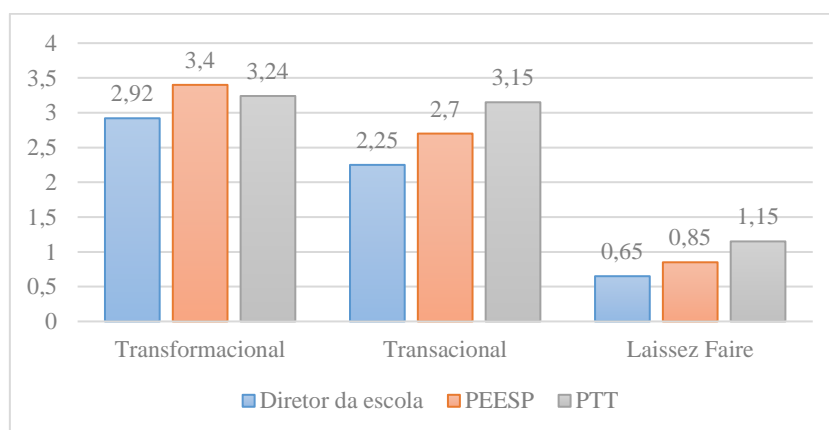


Gráfico 1 – Médias obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas subescalas do MLQ na Escola A

Na tabela n.º 13 apresenta resultados relativos às categorias e resultados de liderança predominantes na escola A na perspectiva dos três grupos entrevistados. O valor de prova (*p-value*) e do teste de *Kruskal-Wallis* permite confirmar que não há diferenças entre os três grupos.

Relativamente à liderança Transformacional a dimensão Consideração Individual (CI) atribuí ao Diretor uma média 3,5, enquanto os PEESP apresentam valores de 3,8 com desvio padrão muito reduzido (0,3), demonstrando pouca variabilidade nas pontuações relativas aos itens. Os PTT apresentam uma média de 3,1 com desvio padrão de 0,5. Assim, podemos afirmar que existe concordância nas opiniões dos três grupos

entrevistados e que esta dimensão é a que mais contribui para afirmar que nesta escola existe um estilo de liderança mais transformacional.

Os dados exibidos pelos PEESP e PTT na dimensão Inspiração Motivacional (IM) apresentam a mesma média (3,4) e o Diretor da escola apresenta uma média inferior a 3 (2,8). A dimensão Estimulação Intelectual (EI) apresenta resultados idênticos, com o Diretor e os PEESP a atribuir uma média de 3,3 e os PTT com um resultado ligeiramente superior (3,4). A dimensão Influência Idealizada e Atitudes (IIA) apresenta a menor pontuação do Diretor (2,0), assim como nos PEESP com pontuação média 3,1 e os PTT com 3,2. Por último, a dimensão Influência Idealizada e Comportamento (IIC) os resultados do Diretor apontam para uma média 3,0 e a média dos PEESP 3,4 e dos PTT 3,1.

Relativamente às categorias de liderança Transacional verificámos que na dimensão Reforço Contingente (RC) o Diretor pontua a sua atuação nos 2,5 enquanto os PEESP atribuem média de 3,1 e os PTT 3,2. Este resultado permite afirmar que os professores têm uma maior perceção de comportamentos de liderança Transacional do que o próprio Diretor. A dimensão Gestão por Exceção Ativa (GEA) apresenta pontuação no centro da escala (2,0) por parte do Diretor e de 2,3 entre os PEESP e de 3,1 entre os PTT, assim os PTT percecionam mais os traços de Gestão por Exceção Ativa no Diretor do que ele próprio, mas as diferenças observadas entre eles não são significativas. Por outro lado, os PESP apresentam um resultado superior nesta dimensão percecionando muitas vezes comportamentos ou ações de Gestão por Exceção Ativa por parte do Diretor.

Na dimensão Gestão por Exceção Passiva (GEP) as pontuações dos três grupos é inferior a 2, especialmente no Diretor em que a média foi 0,8, os PEESP atribuem em média 1,1 e os PTT 1,4. A pontuação dos docentes é superior à do Diretor mas sem que essas diferenças sejam significativas sob o ponto de vista estatístico. Também a dimensão *Laissez-Faire* (LF) apresenta resultados abaixo de 1. Os resultados nas dimensões GEP e LF permitem afirmar que o Diretor da escola se afasta muito do estilo *Laissez-Faire*.

Os resultados dos testes de hipóteses confirmam igualdade de opinião entre o Diretor, os PEESP e os PTT relativamente aos resultados do tipo de liderança. Ambos os grupos de professores pontuam acima de 3 nas dimensões acerca da Satisfação (S) e Eficácia (E) da atuação do Diretor. Quanto à dimensão Extra Esforço (EE) a pontuação maior é observada entre os PTT (3,1) seguida dos PEESP (2,8) e por último pelo Diretor (2,7).

		Diretor da escola	PEESP	PTT	<i>Teste Kruskal Wallis</i>		
		A	M	M (DP)	M (DP)	X	<i>p-value</i>
Transformacional	CI - Consideração individual	3,5	3,8 (0,3)	3,1 (0,5)	4,909	,086	
	IM – Inspiração motivacional	2,8	3,4 (0,5)	3,4 (0,5)	1,761	,414	
	EI - Estimulação Intelectual	3,3	3,3 (0,6)	3,4 (0,4)	0,259	,878	
	IIA - Influência Idealizada e Atitudes	2,0	3,1 (0,4)	3,2 (0,4)	2,687	,261	
	IIC - Influência Idealizada e comportamento	3,0	3,4 (0,4)	3,1 (0,6)	1,292	,524	
Transacional	RC - Reforço Contingente	2,5	3,1 (0,7)	3,2 (0,5)	1,886	,390	
	GEA - Gestão por Exceção Ativa	2,0	2,3 (0,4)	3,1 (0,6)	5,584	,061	
<i>Laissez-Faire</i>	GEP - Gestão por exceção Passiva	0,8	1,1 (0,3)	1,4 (0,4)	3,356	,187	
	LF - (<i>Laissez-Faire</i>) Ausência de Liderança	0,5	0,6 (0,5)	0,9 (0,5)	1,144	,564	
Resultados	EE – Esforço Extra	2,7	2,8 (0,4)	3,1 (0,7)	0,989	,610	
	E – Eficácia	2,3	3,6 (0,4)	3,4 (0,3)	3,201	,202	
	S - Satisfação	3,0	3,5 (0,2)	3,4 (0,7)	1,658	,436	

Tabela 13 - Médias, desvios-padrão, teste *Kruskal Wallis* e *p-value* obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas categorias de liderança e resultados de liderança do MLQ na escola A

Em síntese, podemos dizer que o Diretor da escola A tem um estilo marcadamente Transformacional com traços de liderança Transacional por efeito de maior pontuação na categoria Reforço Contingente e apresenta uma baixa frequência de comportamentos *Laissez-Faire*.

Nos Resultados da Liderança, os inquiridos apontaram como mais frequentes os comportamentos que revelam a Satisfação e Eficácia, seguindo-se os comportamentos reveladores de Esforço Extra.

Na generalidade os resultados apresentando em relação a percepção dos PEESP e

PTT relativamente à liderança exercida pelo Diretor é sempre superior à da percepção de liderança do próprio Diretor, não apresentando diferenças estatisticamente significativas, com exceção da dimensão Consideração Individual onde os PTT apresentam resultados inferiores aos restantes (gráfico n.º2).

Legenda:

CI – Consideração Individual; MI – Motivação Inspiracional; AII – Influência Idealizada e Atitudes; IIC – Influência Idealizada e Comportamentos; EI – Estimulação Intelectual; RC – Reforço Contingente; GEA – Gestão por Exceção Ativa; GEP – Gestão por Exceção Passiva; LF – *Laissez-Faire*; EE – Esforço Extra; E – Eficácia; S – Satisfação.

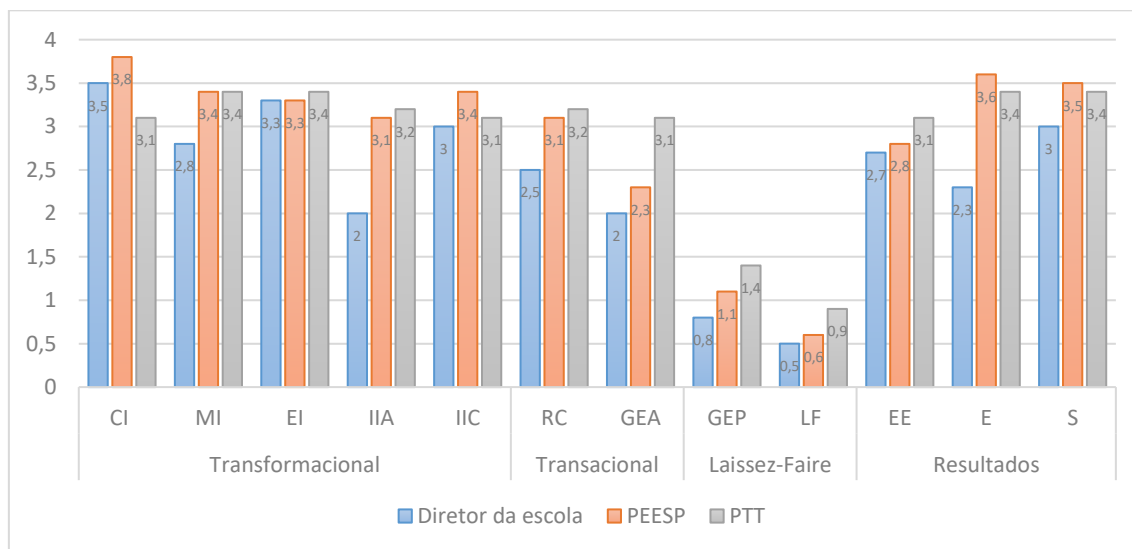


Gráfico 2 – Comparação das médias obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas categorias do MLQ na Escola A

2.1.2. Escola B

Os dados recolhidos na escola B permitem-nos verificar, de acordo com o gráfico n.º 3, que os comportamentos de liderança transformacional são os mais observados na liderança do Diretor, sendo que existe concordância em relação à percepção dos PTT (3,4) e PEESP (3,26) e Diretor (3,42).

Relativamente à frequência de comportamentos de liderança de tipo Transaccional, a média das respostas apresentam uma maior variação, sendo que o Diretor percebe comportamentos Transaccionais inferiores (2,15) aos percebidos pelos PEESP (3,05) e PPT (3,25).

O estilo de liderança observado com menor frequência foi a liderança do tipo *Laissez-Faire*. Nesta dimensão o diretor apresenta uma média inferior (0,65), seguido dos PEESP (1,5) e dos PTT (1).

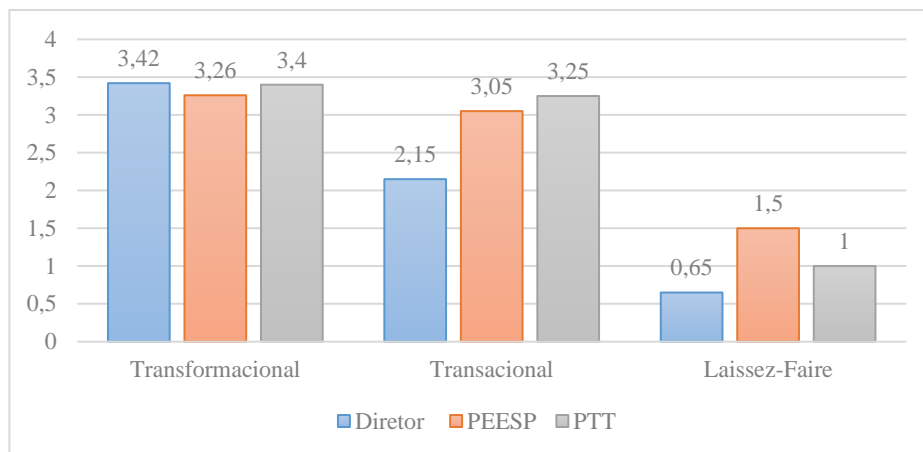


Gráfico 3- Médias obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas subescalas do MLQ na Escola B

Na tabela n.º 14 apresenta resultados relativos às categorias e resultados de liderança predominantes na escola B na perspetiva dos três grupos entrevistados. O valor de prova (*p-value*) e do teste de *Kruskal-Wallis* permite confirmar que não há diferenças entre os três grupos.

Em relação aos dados recolhidos nas categorias da liderança Transformacional foi possível observar que no item Consideração Individual (CI) os valores mais elevados (3,5) pertencem ao Diretor. No entanto, os PEESP são os que percecionam valores mais baixos (2,9 com desvio de 0,9) sendo que apenas observam esse tipo de comportamentos *algumas vezes*, verificando-se uma dispersão entre as respostas. Nos PTT a pontuação média foi de 3,4, como o desvio padrão é de 0,5 podemos afirmar que existe menos variabilidade neste grupo de professores embora sejam em maior número. O teste de *Kruskal-Wallis* não observa diferenças significativas entre os três grupos.

Nos dados exibidos na dimensão Inspiração Motivacional (IM) o Diretor da escola apresenta como resultados 3,8 valores, quase o máximo da escala (4) valor idêntico ao dos PEE e entre os PTT sendo que a média apresentada foi 3,5. Esta é, claramente, a principal característica do estilo de liderança do Diretor da escola B. Face a resultados tão próximos o teste de *Kruskal-Wallis* confirma a igualdade de distribuição das pontuações nos três grupos estudados.

Na dimensão Estimulação Intelectual (EI) o Diretor apresenta uma pontuação de 3,5 exibindo resultados idênticos aos PTT (3,3). O valor mais baixo apresentado neste item pertence aos PEESP (2,9) que afirmam observar este tipo de comportamento no líder apenas *algumas vezes*.

A dimensão atributos de Influência Idealizada e Atitudes (IIA) apresenta a menor pontuação do Diretor (2,8), valor inferior à percebida pelos PEESP e PTT que apresentam a mesma média (3,4). Por último, a dimensão Influência Idealizada e Comportamentos (IIC) os resultados do Diretor apontam para uma média 3,5 e a média dos PEESP 3,3 e dos PTT 3,4 o que reflete concordância entre os três grupos de inquiridos.

Quanto às dimensões que definem a liderança Transacional verificámos existe uma variação nos resultados apresentados pelo Diretor em relação à apresentada por PEESP E PTT. Na dimensão Reforço Contingente (RC) o Diretor pontua a sua atuação nos 2,8 enquanto os PEESP atribuem média de 3,1 e os PTT 3,4. Este resultado permite afirmar que PTT E PEESP têm uma maior perceção de comportamentos de Reforço Contingente do que o próprio Diretor. Os resultados apresentados relativos à dimensão Gestão por Exceção Ativa (GEA) o Diretor considera que *raramente* utiliza este tipo de comportamento, avaliando-se em 1,5, valor abaixo do ponto central da escala, no entanto, tanto PEESP (3) como PTT (3,1) consideram observar *muitas vezes* este comportamento nas ações do líder.

Na dimensão Gestão por Exceção Passiva (GEP) as pontuações dos três grupos é inferior a 2 já que os PEESP atribuem em média 1,4 e os PTT 1,6. A pontuação do Diretor é ligeiramente superior (1,7) ainda que essa diferença seja insignificante sob o ponto de vista estatístico. Também os dados na dimensão *Laissez-Faire* (LF) são muito baixas (inferiores a 1,5) sendo que os PEESP apresentam o valor mais baixo (0,6), seguidos do Diretor e PTT (1,3). Assim, os resultados apontam para um distanciamento deste estilo de liderança e todos os intervenientes partilham essa opinião.

Existe uma igualdade na opinião entre Diretor, PEESP e PTT relativamente aos resultados do tipo de liderança. Ambos os grupos de professores pontuam acima de 3 nas dimensões acerca da Satisfação (S), Eficácia (E) e Extra Esforço (EE).

	Diretor da escola	PEESP	PTT	Teste Kruskal Wallis		
B	M	M(DP)	M(DP)	X	<i>p-value</i>	
Transformacional	CI - Consideração individual	3,5	2,9(0,9)	3,4(0,5)	0,955	,620
	IM – Inspiração motivacional	3,8	3,8(0,3)	3,5(0,4)	2,064	,356

	EI - Estimulação Intelectual	3,5	2,9(0,5)	3,3(0,6)	1,212	,546
	IIA - Influência Idealizada e Atitudes	2,8	3,4(0,4)	3,4(0,6)	1,382	,501
	IIC - Influência Idealizada e comportamento	3,5	3,3(0,3)	3,4(0,4)	0,957	,620
Transacional	RC - Reforço Contingente	2,8	3,1(0,3)	3,4(0,7)	2,569	,277
	GEA - Gestão por Exceção Ativa	1,5	3(0,5)	3,1(0,9)	2,030	,362
<i>Laissez-Faire</i>	GEP - Gestão por exceção Passiva	1,0	1,7(0,7)	1,4(0,6)	1,615	,446
	LF- (<i>Laissez-Faire</i>)					
	Ausência de Liderança	0,3	1,3(1,3)	0,6(0,3)	1,326	,515
Resultados	EE – Esforço Extra	3,3	3,3(0,3)	3,5(0,4)	0,532	,766
	E – Eficácia	3,3	3(0,3)	3,5(0,5)	2,349	,309
	S - Satisfação	3,3	3,2(0,5)	3,6(0,4)	1,487	,475

Tabela 14 - Médias, desvios-padrão, teste *Kruskal Wallis* e *p-value* obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas categorias de liderança e resultados de liderança do MLQ na escola B

Em síntese, o Diretor da escola B apresenta um estilo de liderança predominantemente transformacional embora com traços de Liderança Transacional (gráfico n. 4).

Na generalidade, os resultados apresentados, em relação a percepção dos PEESP, são inferiores relativamente aos apresentados pelo Diretor nos itens relacionados com Liderança Transformacional e superiores nos dados referentes à Liderança Transacional e *Laissez-Faire*.

Os níveis de eficácia, satisfação e esforço extra são superiores a 3, não sendo possível identificar diferenças entre os intervenientes.

Legenda:

CI – Consideração Individual; MI – Motivação Inspiracional; AII – Influência Idealizada e Atitudes; IIC – Influência Idealizada e Comportamentos; EI – Estimulação Intelectual; RC – Reforço Contingente; GEA – Gestão por Exceção Ativa; GEP – Gestão por Exceção Passiva; LF – *Laissez-Faire*; EE – Esforço Extra; E – Eficácia; S – Satisfação.

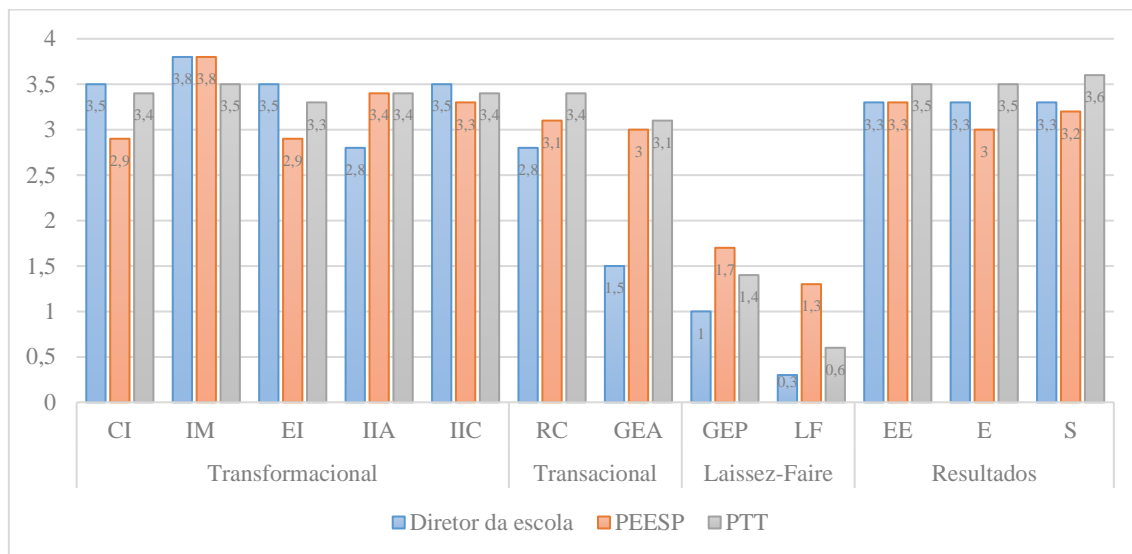


Gráfico 4 - Comparação das médias obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas categorias do MLQ na Escola B

2.1.3 Escola C

De acordo com o gráfico n.º 5 podemos verificar que os comportamentos de liderança Transformacional são os mais observados na liderança do Diretor da escola C sendo que existe uma concordância em relação à percepção dos PTT e PEESP, ainda que os valores médios obtidos pelos PTT (3,84) sejam ligeiramente superiores aos apresentados pelos PEESP (3,64) e sejam inferiores aos valores obtidos pelo Diretor (3,12).

Relativamente à frequência de comportamentos de liderança de tipo Transacional, a média das respostas apresentam uma maior variação, sendo que o Diretor percebe comportamentos Transacionais inferiores (1,75) aos percebidos pelos PEESP e PPT (2,95).

O estilo de liderança observado com menor frequência foi a liderança do tipo *Laissez-Faire*. Nesta dimensão o diretor apresenta uma média de 0,8, seguido dos PTT com 0,65 e PEESP (0,35).

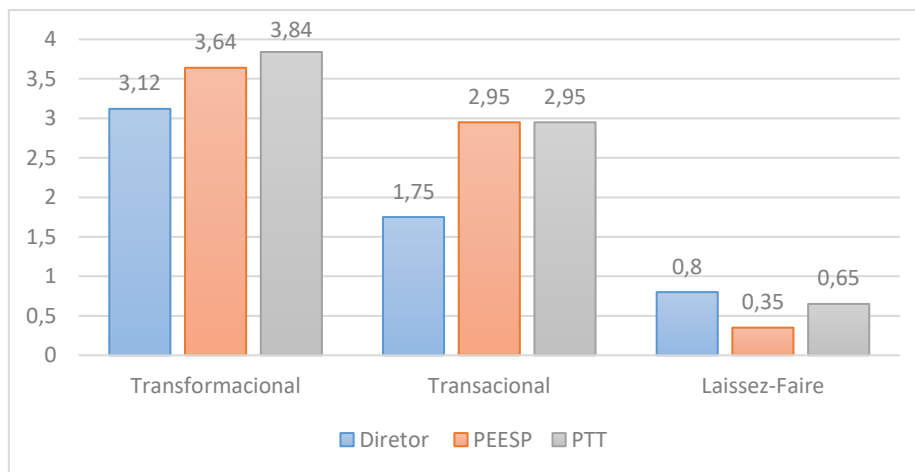


Gráfico 5 - Médias obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas subescalas do MLQ na Escola C

Na tabela n.º 15 apresenta resultados relativos às categorias e resultados de liderança predominantes na escola C na perspectiva dos três grupos entrevistados. O valor de prova (*p-value*) e do teste de *Kruskal-Wallis* permite confirmar que não há diferenças entre os três grupos.

Comparativamente, nas categorias de liderança Transformacional o Diretor pontua 3,5 na dimensão Consideração Individual (CI). Os PEESP apresentam uma média de 3,3 e os PTT pontuam esta dimensão com 3,9. Dada a proximidade dos valores e a reduzida variabilidade podemos afirmar que existe concordância entre os três grupos como confirma o teste de *Kruskal-Wallis*.

Nos dados exibidos na dimensão Inspiração Motivacional (IM) o Diretor da escola apresenta uma percepção ligeiramente inferior aos apresentados pelos restantes inquiridos com uma média de 3 contra os 3,8 atribuídos pelos PEE e 4 pelos PTT. Esta última é a pontuação máxima, sendo que os quatro PTT avaliaram com as mesmas pontuações, pelo que o desvio padrão foi nulo. O teste de *Kruskal-Wallis* confirmou a igualdade de distribuição das pontuações nos três grupos.

Na dimensão Estimulação Intelectual (EI) o Diretor e PTT atribuem a pontuação máxima (4) e os PEE 3,8. Esta é, claramente, a principal característica do estilo de liderança do Diretor da escola C. Face a valores tão próximos, o teste de *Kruskal-Wallis* confirma a igualdade de distribuição das pontuações nos três grupos estudados.

Quanto à dimensão Influência Idealizada e Atitudes (IIA) os dados apontam para uma menor pontuação do Diretor (2,3) quando comparada com a dos docentes que é de

3,6 entre os PEESP e 3,7 entre os PTT. De igual modo, podemos observar que o mesmo acontece na dimensão Comportamentos de Influência Idealizada e Comportamento (IIC) onde o Diretor pontua 2,8, os PEESP apresentam resultados de 3,7 e os PTT de 3,6. Nas duas dimensões o teste de *Kruskal-Wallis* confirma a igualdade das distribuições.

Para as dimensões do estilo Transaccional, observamos menor pontuação por parte do Diretor e superior por parte dos docentes, o que revela que este Diretor reconhece, em si, menos traços de liderança Transaccional do que a percebida pelos docentes quer PEESP quer PTT. Na dimensão Reforço Contingente (RC) o Diretor percebe a sua atuação nos 2 valores enquanto os PEESP atribuem média de 3,6 e os PTT 3,7. Nos resultados apresentados relativos à dimensão Gestão por Exceção Ativa (GEA) o Diretor considera que *raramente* utiliza este tipo de comportamento, avaliando-se em 1,5, valor abaixo do ponto central da escala, enquanto PEESP (2,3) como PTT (2,2) consideram observar *algumas vezes* este comportamento nas ações do líder.

No que concerne às dimensões que definem a liderança *Laissez-Faire* as pontuações dos três grupos são inferiores a 1, o que confirma que este não é o perfil de liderança deste Diretor.

Os resultados de liderança são melhor percebidos pelos docentes do que pelo Diretor nas dimensões Eficácia (E), Satisfação (S) e Extra Esforço (EE), apresentando médias muito próximas dos 4 pontos, enquanto os próprio se autoavalia nos 2 valores nas 3 subcategorias.

C	Diretor da escola	PEESP	PTT	Teste <i>Kruskal Wallis</i>		
	M	M (DP)	M (DP)	X	<i>p-value</i>	
Transformacional	CI - Consideração individual	3,5	3,3(0,9)	3,9(0,1)	2,378	0,304
	IM – Inspiração motivacional	3,0	3,8(0,3)	4(0)	4,667	0,097
	EI - Estimulação Intelectual	4,0	3,8(0,4)	4(0)	1,667	0,435
	IIA - Influência Idealizada e Atitudes	2,3	3,6(0,4)	3,7(0,2)	2,714	0,257
	IIC - Influência Idealizada e comportamento	2,8	3,7(0,1)	3,6(0,4)	2,507	0,286
Transaccional	RC - Reforço Contingente	2,0	3,6(0,1)	3,7(0,5)	3,050	0,218

	GEA - Gestão por Exceção Ativa	1,5	2,3(0,7)	2,2(0,5)	2,552	0,279
Laissez-Faire	GEP - Gestão por exceção Passiva	0,8	0,4(0,1)	0,8(0,2)	4,160	0,125
	LF- (<i>Laissez-Faire</i>) Ausência de Liderança	0,8	0,3(0,6)	0,5(0,6)	0,250	0,882
	EE – Esforço Extra	2,3	3,7(0,3)	3,9(0,2)	3,692	0,158
Resultados	E – Eficácia	2,0	3,8(0,2)	3,8(0,2)	2,917	0,233
	S – Satisfação	2,3	3,8(0,4)	4(0)	4,667	0,097

Tabela 15 - Médias, desvios-padrão, teste *Kruskal Wallis* e *p-value* obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas categorias de liderança e resultados de liderança do MLQ na escola C

Em síntese, o Diretor da escola C tem um estilo predominantemente transformacional, privilegiando as dimensões CI, IM e EI, mas existem elementos de liderança Transacional (sobretudo da dimensão RC) e poucos elementos de Laissez-Faire (gráfico n.º 6).

Os resultados de liderança apresentam os valores mais altos, sendo que a percepção do Diretor é muito inferior à percebida pelos PEESP e PTT.

Legenda:

CI – Consideração Individual; MI – Motivação Inspiracional; AII – Influência Idealizada e Atitudes; IIC – Influência Idealizada e Comportamentos; EI – Estimulação Intelectual; RC – Reforço Contingente; GEA – Gestão por Exceção Ativa; GEP – Gestão por Exceção Passiva; LF – *Laissez-Faire*; EE – Esforço Extra; E – Eficácia; S – Satisfação.

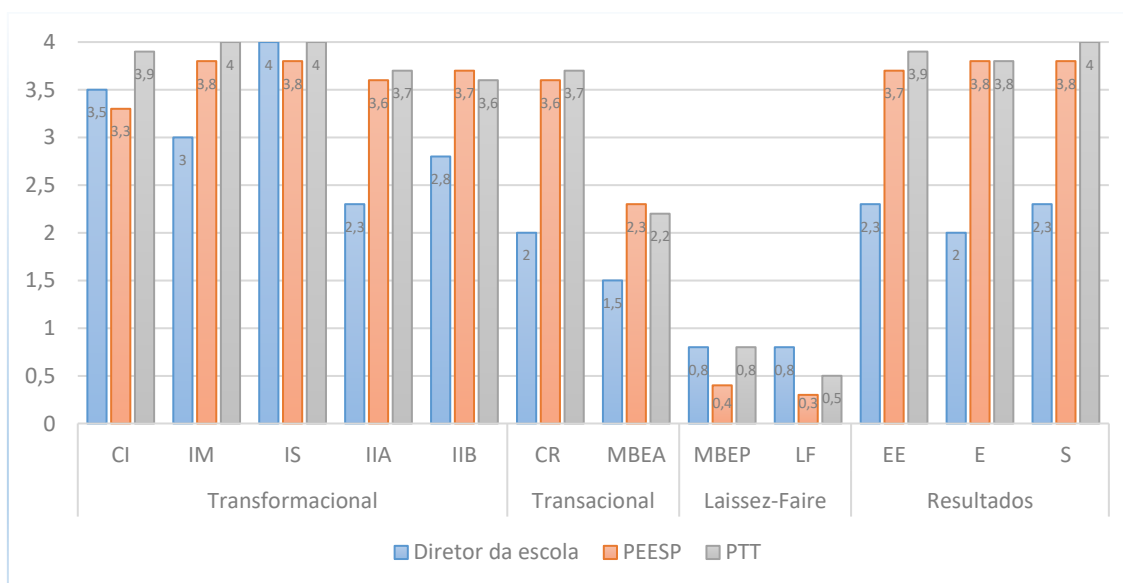


Gráfico 6 - Comparação das médias obtidas pelo Diretor, PTT e PEESP nas categorias do MLQ na Escola C

2.2. Percepção da liderança exercida pelo diretor da escola face à inclusão dos alunos com NEE

O terceiro grupo de questões do inquérito por questionário apresentou perguntas que tiveram como objetivo indagar a percepção dos PEESP e PTT sobre a liderança exercida pelo diretor da escola em estudo, no âmbito da promoção da escola inclusiva.

O questionário aplicado utiliza uma escala tipo *Likert* que replica a frequência com que os comportamentos se manifestam pelo líder e são percebidos pelos respondentes e traduz-se na atribuição de nunca; raramente; algumas vezes; muitas vezes; sempre, sendo que optamos por analisar o cálculo das frequências.

2.2.1. Escola A

Os dados recolhidos através do inquérito por questionário, expressos na tabela n.º 16 demonstram que, na escola A apenas 1 dos PEESP indicam que o Diretor *sempre* procura estimular os professores a participarem e organizarem atividades que tornem a escola mais inclusiva enquanto os restantes 3 consideram que esse incentivo é feito *muitas vezes*. Por sua vez, 3 dos PTT consideram que estes incentivos ocorrem *sempre*, 3 considera que acontecem *muitas vezes* e 1 considera acontecer *algumas vezes*.

Quando questionados sobre se o Diretor acompanha os mecanismos de referenciação e avaliação dos alunos com NEE, 1 PEESP respondeu *algumas vezes*, 2 responderam *muitas vezes* e 1 *sempre*. Em relação aos PTT 1 respondeu *algumas vezes*, 2 *muitas vezes* e 4 *sempre*. Foi possível verificar que os PEESP reconhecem com menos frequência que os PTT que o Diretor acompanha os mecanismos de referenciação e avaliação dos alunos com NEE.

A totalidade (4) dos PEESP consideram que o Diretor *sempre* estimula a cooperação e articulação entre docentes titulares de turma e a equipa da Educação Especial. No entanto 3 PTT consideram que esse estímulo acontece *sempre*, 3 considera que acontece *muitas vezes* e 1 considera que acontece *algumas vezes*.

Em relação à percepção dos inquiridos sobre se o Diretor tem organizado, acompanhado e assegurado o desenvolvimento dos Programas Educativos Individuais 3 dos PEESP consideram que isso sucede *algumas vezes* e 1 considera que acontece *sempre*. Entre os PTT existe uma oscilação, sendo que 3 consideram que o Diretor tem organizado,

acompanhado e assegurado o desenvolvimento dos Programas Educativos Individuais *algumas vezes*, 3 consideram que tal ocorre *sempre* e 1 *muitas vezes*.

Quer os PEESP quer os PTT concordam que nas turmas com alunos com NEE em que têm lecionado o número de alunos se situa entre 21 e 25, embora uma percentagem reduzida de PTT refiram a existência de mais alunos.

Por último 3 dos PEESP afirma que *nunca* existe uma redução do número de alunos por turma sempre que se verifique a presença de alunos com NEE e 1 afirma que tal *raramente* se verifica. Relativamente aos resultados pelos PTT 3 considera que a redução *nunca* existe, 3 afirma que acontece raramente e 3 que ocorre *algumas vezes*.

		Escola A	
		PEESP	PTT
		n.º (%)	n.º (%)
1. O Diretor procura estimular os professores a participarem e a organizarem atividades que visem a prática inclusiva na escola?	Nunca	0 (0%)	0 (0%)
	Raramente	0 (0%)	0 (0%)
	Algumas vezes	0 (0%)	1 (14,3%)
	Muitas vezes	3 (75%)	3 (42,9%)
	Sempre	1 (25%)	3 (42,9%)
2. O Diretor acompanha os mecanismos de referenciação e avaliação dos alunos com NEE?	Nunca	0 (0%)	0 (0%)
	Raramente	0 (0%)	0 (0%)
	Algumas vezes	1 (25%)	1 (14,3%)
	Muitas vezes	2 (50%)	2 (28,6%)
	Sempre	1 (25%)	4 (57,1%)
3. O Diretor estimula a cooperação e articulação entre docentes titulares de turma e a equipa da Educação Especial	Nunca	0 (0%)	0 (0%)
	Raramente	0 (0%)	0 (0%)
	Algumas vezes	0 (0%)	1 (14,3%)
	Muitas vezes	0 (0%)	3 (42,9%)
	Sempre	4 (100%)	3 (42,9%)
4. O diretor tem organizado, acompanhado e assegurado o desenvolvimento dos Programas Educativos Individuais	Nunca	0 (0%)	0 (0%)
	Raramente	0 (0%)	0 (0%)
	Algumas vezes	3 (75%)	3 (42,9%)
	Muitas vezes	0 (0%)	1 (14,3%)
	Sempre	1 (25%)	3 (42,9%)
5. As turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais que lecionou nesta escola têm em média	Menor ou igual a 20	0 (0%)	0 (0%)
	Entre 21 e 25	4 (100%)	6 (85,7%)
	Maior que 25	0 (0%)	1 (14,3%)
	Nunca	3 (75%)	3 (42,9%)

6. Existe uma redução do número de alunos por turma sempre que se verifique a presença de alunos com NEE	Raramente	1 (25%)	2 (28,6%)
	Algumas vezes	0 (0%)	2 (28,6%)
	Muitas vezes	0 (0%)	0 (0%)
	Sempre	0 (0%)	0 (0%)

Tabela 16 - Distribuição dos professores da escola A segundo a frequência de práticas inclusivas

2.2.2. Escola B

Relativamente aos dados recolhidos através do inquérito por questionário expressos na tabela n.º 17, na escola B 2 dos PEESP consideram que o Diretor procura *muitas vezes* estimular os professores para organizar atividades que visem a prática inclusiva enquanto 1 considera que o Diretor apenas o faça *algumas vezes*. Por sua vez, 5 dos PTT consideram que estes incentivos ocorrem *muitas vezes* e 3 consideram que acontecem *sempre*.

Quando questionados sobre se o Diretor acompanha os mecanismos de referenciação e avaliação dos alunos com NEE a totalidade (3) dos PEESP afirma que o Diretor o faz *sempre*, enquanto 6 dos PTT acham que tal ocorre *muitas vezes* e os restantes 2 consideram que *sempre*.

Segundo 7 dos PTT o Diretor estimula a cooperação e articulação entre PTT e PEE *muitas vezes* e 1 afirma que *sempre*. Comparativamente, os PEESP reconhecem que esse esforço é mais frequente e 2 consideram que *sempre* o Diretor atua no sentido de promover a cooperação entre docentes enquanto os restantes 1 considera *muitas vezes*. O mesmo resultado se observa quanto à frequência com que o Diretor tem organizado, acompanhado e assegurado o desenvolvimento dos Programas Educativos Individuais.

Na opinião de 66,7% (2) PEESP e de 50% (4) dos PTT o número de alunos por turma é *menor ou igual a 20*. Os restantes PEESP (1) e PTT (4) afirma que o número de alunos se situa entre 21 e 25.

Embora nesta escola nenhum professor faça referência a turmas com mais de 25 alunos os docentes afirmam que *nunca* ou *raramente* ocorrem reduções no número de alunos por turma quando se verifica um aluno com NEE, sendo que apenas 1 PEESP e 1 PTT afirma que isso ocorre *muitas vezes*.

		Escola B	
		PEESP	PTT
		n.º (%)	n.º (%)
1. O Diretor procura estimular os professores a participarem e a organizarem atividades que visem a prática inclusiva na escola?	Nunca	0 (0%)	0 (0%)
	Raramente	0 (0%)	0 (0%)
	Algumas vezes	1 (33,3%)	0 (0%)
	Muitas vezes	2 (66,7%)	5 (62,5%)
	Sempre	0 (0%)	3 (37,5%)
2. O Diretor acompanha os mecanismos de referenciação e avaliação dos alunos com NEE?	Nunca	0 (0%)	0 (0%)
	Raramente	0 (0%)	0 (0%)
	Algumas vezes	0 (0%)	0 (0%)
	Muitas vezes	0 (0%)	6 (75%)
	Sempre	3 (100%)	2 (25%)
3. O Diretor estimula a cooperação e articulação entre docentes titulares de turma e a equipa da Educação Especial	Nunca	0 (0%)	0 (0%)
	Raramente	0 (0%)	0 (0%)
	Algumas vezes	0 (0%)	0 (0%)
	Muitas vezes	1 (33,3%)	7 (87,5%)
	Sempre	2 (66,7%)	1 (12,5%)
4. O diretor tem organizado, acompanhado e assegurado o desenvolvimento dos Programas Educativos Individuais	Nunca	0 (0%)	0 (0%)
	Raramente	0 (0%)	0 (0%)
	Algumas vezes	0 (0%)	0 (0%)
	Muitas vezes	1 (33,3%)	7 (87,5%)
	Sempre	2 (66,7%)	1 (12,5%)
5. As turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais que lecionou nesta escola têm em média	Menor ou igual a 20	2 (66,7%)	4 (50%)
	Entre 21 e 25	1 (33,3%)	4 (50%)

	Maior que 25	0 (0%)	0 (0%)
	Nunca	1 (33,3%)	2 (25%)
	Raramente	1 (33,3%)	1 (12,5%)
6. Existe uma redução do número de alunos por turma sempre que se verifique a presença de alunos com NEE	Algumas vezes	0 (0%)	4 (50%)
	Muitas vezes	1 (33,3%)	1 (12,5%)
	Sempre	0 (0%)	0 (0%)

Tabela 17 - Distribuição dos professores da escola B segundo a frequência de práticas inclusivas

2.2.3. Escola C

A tabela n.º 18 demonstra a opinião dos PEESP e dos PTT da escola C quanto às práticas inclusivas. Na opinião dos PEESP o Diretor da escola estimula *sempre* os professores a participarem e organizarem atividades que visem uma escola inclusiva, já entre os PTT essa percentagem é de 75% pois há um professor que considera que esse incentivo ocorre *muitas vezes* e não *sempre*. Esta distribuição repete-se nos três itens seguintes sendo que a larga maioria dos professores concorda que o Diretor *sempre* tem uma atitude que promove a prática inclusiva na escola.

Quer PEE, quer PTT são unânimes quando referem que as turmas em que têm trabalhado recentemente e que tem alunos com NEE têm *menos de 20 alunos* e que nunca ou *raramente* existe uma redução na composição da turma pela existência de um aluno com NEE.

		Escola C	
		PEESP	PTT
		n.º (%)	n.º (%)
1. O Diretor procura estimular os professores a participarem e a organizarem atividades que visem a prática inclusiva na escola?	Nunca	0 (0%)	0 (0%)
	Raramente	0 (0%)	0 (0%)
	Algumas vezes	0 (0%)	0 (0%)
	Muitas vezes	0 (0%)	1 (25%)
	Sempre	3 (100%)	3 (75%)

2. O Diretor acompanha os mecanismos de referência e avaliação dos alunos com NEE?	Nunca	0 (0%)	0 (0%)
	Raramente	0 (0%)	0 (0%)
	Algumas vezes	0 (0%)	0 (0%)
	Muitas vezes	0 (0%)	1 (25%)
	Sempre	3 (100%)	3 (75%)
3. O Diretor estimula a cooperação e articulação entre docentes titulares de turma e a equipa da Educação Especial	Nunca	0 (0%)	0 (0%)
	Raramente	0 (0%)	0 (0%)
	Algumas vezes	0 (0%)	0 (0%)
	Muitas vezes	0 (0%)	1 (25%)
	Sempre	3 (100%)	3 (75%)
4. O diretor tem organizado, acompanhado e assegurado o desenvolvimento dos Programas Educativos Individuais	Nunca	0 (0%)	0 (0%)
	Raramente	0 (0%)	0 (0%)
	Algumas vezes	0 (0%)	0 (0%)
	Muitas vezes	0 (0%)	1 (25%)
	Sempre	3 (100%)	3 (75%)
5. As turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais que lecionou nesta escola têm em média	Menor ou igual a 20	3 (100%)	4 (100%)
	Entre 21 e 25	0 (0%)	0 (0%)
	Maior que 25	0 (0%)	0 (0%)
6. Existe uma redução do número de alunos por turma sempre que se verifique a presença de alunos com NEE	Nunca	1 (33,3%)	2 (50%)
	Raramente	2 (66,7%)	2 (50%)
	Algumas vezes	0 (0%)	0 (0%)
	Muitas vezes	0 (0%)	0 (0%)
	Sempre	0 (0%)	0 (0%)

Tabela 18- Distribuição dos professores da escola C segundo a frequência de práticas inclusivas

3. Entrevista Semiestruturada

De seguida passamos a apresentar a análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos Diretores das escolas em estudo¹. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) no processo de análise dos dados obtidos é necessário organizar os dados para permitir a sua compreensão e transmitir aos outros a informação obtida. O processo de análise “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205).

Recordamos que designámos três categorias de análise nas entrevistas: Liderança, Inclusão e Organização e Gestão da Escola Inclusiva e correspondentes subcategorias (tabela n.º 19).

Categorias	Subcategorias
Liderança	Liderança na Organização
	Estilos de Liderança
Inclusão	Conceito de Escola Inclusiva
	Inclusão e presença de crianças com NEE na classe regular
Gestão da Escola Inclusiva	Mecanismos de apoio, monitorização e avaliação da educação especial
	Documentos estruturantes e ações/políticas Inclusivas
	Quadro normativo relativo à inclusão de alunos com NEE na escola regular
	Desempenho dos colaboradores

Tabela 19- Tabela de Categorias e Subcategorias da Entrevista Semiestruturada

3.1. Escola A

A categoria sobre **Liderança** foi dividida em duas subcategorias: **Liderança na Organização e os Estilos de Liderança**. Na subcategoria **Liderança na Organização**, começamos por tentar identificar quais as motivações que o levaram o entrevistado a aceitar o cargo de liderança. Assim, o Diretor da escola A não teve qualquer tipo de motivação intrínseca para se candidatar ao cargo, considerando que foi de certa forma

¹ Para salvaguardar o anonimato das escolas em estudo optou-se por não colocar as gravações áudio e a transcrição das entrevistas nos anexos e em formato digital.

forçado tal como verificámos na entrevista:

Não me candidatei! Foi impingido, se é que assim se pode dizer... “ (nome do entrevistado) tens de ser e tens de ser!” (E2A).

O diretor da Escola considera que não tem perfil de líder mas que tem feito aprendizagens no decurso do seu percurso de liderança.

Quando questionado sobre o que era para si liderança, o entrevistado centra a sua resposta no ato de **dirigir** um o grupo rumo a um objetivo comum, no caso “o bem da escola” (E2A). Em relação ao conceito de líder considera ser a pessoa com a capacidade para dirigir e orientar pessoas para que alcancem objetivos pré-estabelecidos.

Procurámos que o entrevistado enumerasse algumas características de um líder. Este considerou como as principais características de um líder, a humildade, a capacidade de observar, motivar, de estabelecer um bom relacionamento, a capacidade de ouvir os outros e saber transformar os pontos negativos em pontos positivos.

Em relação à subcategoria **Estilos de Liderança**, procurámos conhecer a perceção do estilo de liderança do entrevistado. Assim, ainda que o Diretor da Escola A não tenha identificado especificamente qual o estilo de liderança que adota, considera que não gosta de utilizar o estilo autoritário embora pondere utilizar este estilo como último recurso:

(...) mas não gosto quando a coisa tem de ser assim imposta... não gosto não me sinto bem... não me sinto bem comigo mesma (E1A);

(...) mas pronto... à frente da escola há coisas que têm de ser! (E1A);

(...) ah... mas às vezes tem de vir assim um bocadinho de cima para baixo, porque tem momentos em que eles olham muito para si! Olham muito para si! (E1A).

(...) As pessoas por mais que... tem de vir muita coisa de cima para baixo! Se não for assim as pessoas não fazem! E depois isso magoa-me, deixa-me assim um pouco insatisfeita, porque as pessoas falam tanto, querem autonomia, querem isto, querem aquilo, mas depois se não vier de cima para baixo... (E2A).

De igual modo, podemos verificar comportamentos Transformacionais no discurso do entrevistado, relacionados com a estimulação de comportamentos extrapapel, consciencializando os colaboradores para a importância da missão na organização, incitando-os a suplantar os seus interesses em prol das crianças.

É a tal coisa... é fazendo as pessoas entenderem que é preciso fazer pelas crianças. Portanto tanto a nível dos docentes como a

nível do pessoal não docente fazê-los ver que é preciso, que as crianças precisam e pronto que tem de ser feito... pelas crianças tem de ser feito... (E1A).

O entrevistado refere preferir discutir os assuntos abertamente com o grupo e dar espaço para que todos possam opinar e contruir coletivamente um projeto comum, embora considere ser difícil tal desiderato.

Gostava de ser aquele líder que as pessoas, pronto também entendessem... mas eu entendo que há outras condicionantes... (...) portanto que os assuntos são discutidos abertamente, toda a gente opina, toda a gente diz isto e assim... e depois que em conjunto se construa algo e que todos remem para o mesmo lado... mas sem impor... que seja uma coisa coletiva, que saia do coletivo, que saia de todos... gostava de ser assim, quer dizer... mas é difícil... muito difícil... (E2A).

Por outro lado o entrevistado reconhece a importância da atribuição de recompensas aos colaboradores reconhecendo as suas necessidades e desejos num processo transacional entre desempenho/recompensa.

E portanto eu digo... tento sempre conciliar, levar as coisas a bem... ir ao encontro das necessidades deles, mas pronto... que vejam também o lado de cá que também é preciso e... (E1A);

“Mas tento sempre negociar... tentar que as coisas sejam aceites e não impostas. Aceites de livre e espontânea vontade digamos... Assim... pelo menos entendidas! Que vejam... porque é que tem de ser feito! (E1A).

Quando tentamos compreender a motivação subjacente ao seu estilo de liderança foi possível constatar que uma das principais motivações se prende com a desmotivação do pessoal docente e não docente.

Isso é muito complicado! (...) É porque até já foi um assunto discutido aqui e até em reuniões de diretores. Realmente as coisas não estão fáceis, eles já veem muito desmotivados e os funcionários a mesma coisa... muito, muito desmotivados e portanto é uma luta... é a pessoas as vezes remar, remar... eu tento ouvi-los, tento entende-los... tenho do outro lado outros a me pedirem outra coisa... É que as pessoas estão insatisfeitas, mas pronto, eu sei que são fatores exteriores à escola, mas que depois afetam a dinâmica da escola (E2A).

O entrevistado considera que a influência da sua liderança no desempenho da sua equipa nem sempre resulta:

(...) e eu há dias até penso... Meu Deus se fosse outra pessoa aqui que levasse as coisas a ferro e fogo... não sei se ia ter a resposta dos colegas... se ia ter o mesmo tipo de resposta... Ah, pronto é o que digo... às vezes é preciso levar assim... a bem, mais devagar... mas levando a água ao seu moinho. Mas há outras vezes que eles também... pronto... também não estão para aí virados e também não estão nos dias tão bons e é mais

difícil... Por isso é que eu digo, tem momentos que sim que acho que o meu estilo de levar as coisas a bem e tentar negociar resulta, mas às vezes também é difícil (E1A).

O entrevistado julga ser mais eficaz utilizar estilos mais Transformacionais e Transacionais de liderança uma vez que estilos mais Autoritários e a utilização de instrumentos coercivos não se enquadram com a sua forma de ser/estar.

A categoria **Inclusão** foi dividida em duas subcategorias: **Conceito de Escola Inclusiva e Inclusão e presença de crianças com NEE na classe regular**. No que concerne à primeira subcategoria procurámos conhecer o conceito de escola inclusiva do entrevistado. O Diretor da Escola A considera o ato de inclusão como aceitação das crianças na escola regular, utilizando o termo **integração**.

Uma escola que recebe meninos... diferentes ou com algumas dificuldades e que tenta integra-los... pronto na sua vida escolar (...) Mas eu penso que é isso é uma escola que tenta integrar, que tenta aceitar trabalhar com todos.”

Na subcategoria **Inclusão e presença de crianças com NEE na classe regular** procuramos conhecer a opinião sobre a inclusão de crianças com NEE nas salas de ensino regular. O entrevistado diz concordar, mas considera necessário a existência de um maior número de recursos humanos, visto que os existentes são insuficientes para acudir a todas as situações e a totalidade do horário escolar. Como principais valores inclusivos que a escola preconiza apontou o amor, o respeito e a igualdade de direitos.

Questionado sobre se o conceito inclusivo é conhecido e aceite por todos os intervenientes, o entrevistado considera que tal acontece a nível dos discursos, no entanto, julga que alguns profissionais ainda não aceitam verdadeiramente a inclusão.

Se lhes perguntarem eles dizem que sim. Mas lá no fundo, lá no fundo não. Há muitos que ainda não. Mas da boca para fora eles dizem que sim! (risos)

Quisemos conhecer a perceção do entrevistado sobre o papel do líder na organização de uma escola inclusiva. O Diretor da Escola A considera que o seu desempenho não se altera independentemente de ser uma escola inclusiva ou não inclusiva, sendo que apenas admite existir uma pequena alteração na dinâmica da escola. Afirma ainda ser necessário motivar constantemente o pessoal não docente, pois considera que não estão preparados psicologicamente, nem têm capacidade emocional para lidar com as crianças com NEE.

Questionámos o entrevistado sobre quais as principais dificuldades sentidas para

concretizar o conceito de escola inclusiva. O entrevistado mencionou problemas relacionados com a gestão quotidiana e a falta de formação do pessoal não docente. Um outro aspeto referenciado prendeu-se com a limitação dos espaços físicos para os apoios e a inexistência de um elevador o que obrigava que funcionários tivessem que carregar os alunos com limitações motoras pelas escadas, situação que causava constrangimentos e problemas físicos.

Quando perguntámos que ações pedagógicas e até mesmo administrativas o entrevistado assumia para resolver essas dificuldades, o entrevistado respondeu que solicitava a parceria com o Centro de Apoio Psicopedagógico (CAP) do Funchal para dar formação e sensibilizar os funcionários e que iriam ser realizadas obras de beneficiação no edifício que contemplavam rampas elevatórias.

A categoria **Organização e Gestão da Escola Inclusiva** foi dividida em quatro subcategorias: Mecanismos de apoio, monitorização e avaliação da educação especial; Documentos estruturantes e ações/políticas Inclusivas; Quadro normativo relativo à inclusão de alunos com NEE na escola regular; e Desempenho dos colaboradores.

Na subcategoria **Mecanismos de Apoio, Monitorização e Avaliação da Educação Especial** procurámos saber se o entrevistado acompanha os instrumentos de referenciação e avaliação dos alunos com NEE. O Diretor da Escola A afirma acompanhar todo o processo de referenciação e avaliação dos alunos com NEE. O processo de referenciação é feito por uma equipa multidisciplinar contando ainda com o envolvimento parental. No entanto em relação ao acompanhar e assegurar o desenvolvimento dos Currículos Específicos Individuais e Planos Educativos Individuais o entrevistado afirma não seguir tão frequentemente:

Quer dizer... aí já não tão, tão amiúde. Sei portanto quando os colegas me dizem “Olha preciso de fazer um currículo específico para este” e assim... as pessoas cometam, falam comigo mas depois pronto... a Educação Especial e a colega titular de turma fazem isso e pronto eu não... mas é discutido nas tais reuniões... Olhe este aluno precisa disto, disto, disto... é falado e tudo isso... mas depois o acompanhar assim tão amiúde já não. Deixo para que elas façam isso.”

Em relação à articulação entre a equipa de Educação Especial e os professores titulares de turma o entrevistado considera que existiu uma melhoria em relação a anos anteriores, sendo que ocorre com muita frequência em intervalos e reuniões.

Na subcategoria **Documentos estruturantes e ações/políticas Inclusivas**

procuramos saber como/se os referidos documentos consideravam o processo de inclusão dos alunos com NEE, sendo que o líder da escola A não soube precisar se existiam referências específicas.

Relativamente à subcategoria sobre **Quadro normativo relativo à inclusão de alunos com NEE na escola regular**, quisemos saber a opinião do entrevistado sobre o Decreto-Lei n.º 3 /2008 que a regulamenta a inclusão de alunos com NEE. O entrevistado considera que a lei vai ao encontro das necessidades dos alunos, sugerindo para alteração à lei um maior número de professores para dar apoio diretos às turmas com alunos com NEE.

Pretendemos ainda constatar se se aplicam a legislação inclusiva. Em relação à constituição das turmas com alunos com NEE o entrevistado afirma que a lei não é cumprida:

Olhe posso ter quatro, posso ter cinco, pode ter três... mas é à volta disto. Sem contar com os hiperativos, que isso então são muito mais (E1A).

Em relação à redução do n.º de alunos por turma o entrevistado afirma que, em alguns casos, a lei relativa à constituição das turmas já é praticada fruto do decréscimo da natalidade, no entanto, ainda se verificam casos em que não existe redução:

“Não, não. É o que eu digo, as turmas agora já estão um bocadinho mais reduzidas devido à falta de meninos, mas por exemplo a turma do terceiro ano... tem vinte e seis... tem vinte e seis e tem para aí uns três, pelo menos. Assim por alto... três da Educação Especial.

O entrevistado não especificou se realiza o pedido de redução afirmando apenas acreditar que a redução não acontece em lado nenhum, visto que, o número de alunos está pré estabelecido pelas instâncias superiores.

Por último, na subcategoria **Desempenho dos colaboradores** procurámos constatar a perceção do entrevistado sobre o desempenho dos colaboradores face às crianças com NEE. Em relação ao pessoal docente o Diretor da Escola A considera-se satisfeito fundamentando que os profissionais dão o seu melhor dadas as circunstâncias. Já em relativamente ao pessoal não docente o entrevistado considera que a maioria do pessoal dos quadros das escolas não tem capacidade para lidar com as crianças.

3.2. Escola B

Quando questionado sobre o que era para si liderança, o entrevistado centra a sua

resposta no ato de liderar considerando que Liderar “é **aceitar e exigir!**” (E1B). Em relação ao conceito de líder, considera ser a pessoa com a capacidade de extrair o melhor de cada pessoa.

Procurámos que o entrevistado enumerasse algumas características de um líder. Este considerou como as principais características a flexibilidade, responsabilidade, determinação, garra, dinamismo, zelo, serenidade, integridade, ser um entusiasta. Além disso considera que:

Um líder também precisa ter habilidade para saber qual o momento certo para seguir a razão ou a emoção, ser capaz de adaptar às mudanças constantes e disposição para defender suas convicções, tudo isso sem desprezar o ponto de vista das outras pessoas (E1B).

Em relação à subcategoria **Estilos de Liderança**, procurámos conhecer a percepção do estilo de liderança do entrevistado. O Diretor da Escola B considera que a sua liderança é uma “liderança aberta” e democrática. No entanto no seu discurso durante a entrevista foi possível perceber o estilo de liderança Transacional através de expressões do tipo: “ (...) temos que exigir e depois esperar para recolher os frutos (E1B)” e por vezes Autoritário:

Alguém a mandar, não é? A decidir, a exigir... tem de ser! Eu... eu comparo muito com uma casa... de família... em que o pai e a mãe é que manda, não é? Mas, numa... mas tem de haver o diálogo, tem de haver um entendimento. Mas se não há alguém a definir as regras... é muito complicado! Acho que em sítio nenhum se consegue, não é? (E1B).

Quando tentamos compreender a motivação subjacente ao seu estilo de liderança foi possível constatar uma certa ambiguidade no discurso:

Ah, nem... quer dizer... existe uma correlação mas (...) deixe-me pensar... a ideia que eu tenho desta correlação, é que nós temos que exigir e depois esperar para recolher os frutos. Portanto, a motivação não se faz logo é preciso nós termos todos os dias o cuidado de entender, entender os colegas, entender as situações e isso pá... e isso será a motivação. Porque como seres humanos, tratando as pessoas como seres humanos...é mais fácil (E1B).

Tentamos compreender qual a influência da liderança do entrevistado no desempenho da sua equipa. O entrevistado considera que é muito importante tentar envolver todos os professores, mas nem sempre é fácil.

No que concerne à primeira subcategoria **Conceito de Escola Inclusiva** da

categoria **Inclusão** procurámos conhecer a noção do entrevistado. O Diretor da Escola B considera a inclusão como ato de ter presente crianças na escola regular, utilizando o termo **integração**.

Ah, eu acho que escola inclusiva é nós termos realmente crianças com Necessidades Educativas Especiais integrados nas salas mas... com o devido apoio (E1B).

Na subcategoria **Inclusão e presença de crianças com NEE na classe regular** procuramos conhecer a opinião sobre a inclusão de crianças com NEE nas salas de ensino regular. O entrevistado diz concordar, mas considera que os professores do 1º. Ciclo não têm formação para trabalhar com alunos com NEE, sendo que acha necessário um maior número de recursos humanos para apoiar os PTT. Numa fase posterior da entrevista o diretor da escola B afirmou ser necessário analisar caso a caso pois é da opinião que:

Temos que ver caso por caso, também! Porque há casos em que deviam de estar numa instituição e não inclu... inseridos numa turma (E1B).

Como principais valores inclusivos preconizados pela escola, o entrevistado apontou a compreensão e a aceitação pelas limitações dos outros. Questionado sobre se o conceito inclusivo é conhecido e aceite por todos os intervenientes, o entrevistado considera que não, limitando-se a afirmar que não é fácil.

Quisemos conhecer a perceção do entrevistado sobre o papel do líder na organização de uma escola inclusiva. O Diretor da Escola B considera que o seu papel enquanto líder é fazer a gestão dos conflitos que vão surgindo no dia-a-dia entre pais, PTT e PEESP. Quando questionado sobre quais as principais dificuldades sentidas para concretizar o conceito de escola inclusiva, o entrevistado mencionou problemas relacionados com a adaptação dos espaços físicos, reduzido número de PEESP para dar apoio aos PTT e pessoal não docente sem formação em NEE.

Quando perguntámos que ações pedagógicas e até mesmo administrativas o entrevistado assumia para resolver essas dificuldades, o entrevistado respondeu que solicitava o apoio ao CAP mas nem sempre a resposta era a que julgava necessária, no entanto considerou que vai gerindo e tentando fazer o melhor com os recursos quem tem.

Na subcategoria **Mecanismos de Apoio, Monitorização e Avaliação da Educação Especial** da categoria **Gestão da Escola Inclusiva** procurámos saber se o entrevistado acompanha os instrumentos de referenciação e avaliação dos alunos com NEE. O Diretor da Escola B afirma acompanhar todo o processo de referenciação e

avaliação dos alunos com NEE sendo que os processos de referenciação e avaliação são todos debatidos no Conselho Escolar e nas reuniões de avaliação.

Em relação à articulação entre a equipa de Educação Especial e os Professores Titulares de Turma, o entrevistado referiu que existiam alguns conflitos entre PEESP e PTT e que a articulação era feita nas reuniões de turma que acontecem duas vezes por mês.

Na subcategoria **Documentos estruturantes e ações/políticas Inclusivas** procuramos saber como/se os referidos documentos consideravam o processo de inclusão dos alunos com NEE. O líder da escola B anuiu afirmando que todas as atividades eram elaboradas tendo em conta os alunos com NEE.

Em atividades, as atividades são todas, portanto, elaboradas tendo em conta estes alunos. Por exemplo, um menino de cadeira de rodas... não podemos ir para um sítio onde haja escadas (...) temos que agendar atividades de maneira que aquele menino também possa acompanhar a turma (E1B).

Relativamente à subcategoria sobre **Quadro normativo relativo à inclusão de alunos com NEE na escola regular**, quisemos saber a opinião do entrevistado sobre o Decreto-Lei n.º 3 /2008 que a regulamenta a inclusão de alunos com NEE. O Diretor da Escola B considera adequada, no entanto acha que é fundamental mais apoio para atender as necessidades dos alunos, considerando que é necessário observar caso a caso.

Pretendemos ainda constatar se a aplicação relativa a legislação inclusiva se efetuava na escola B. Em relação à constituição das turmas com alunos com NEE o entrevistado afirma que a lei não é cumprida:

Mas agora é assim, temos uma sala... temos por exemplo, nos quartos anos, temos uma sala que tem cinco, temos uma outra que tem três, temos outra que tem dois... quer dizer, depende... Isto quatro, cinco não é todas as salas. E temos... também temos na Pré (E1B).

Em relação à redução do n.º de alunos por turma o entrevistado afirma que é feita a proposta de redução mas nem sempre obtêm respostas.

Por último, na subcategoria **Desempenho dos colaboradores**, procurámos constatar a perceção do entrevistado sobre o desempenho dos colaboradores face às crianças com NEE. O Diretor da Escola B considera que os profissionais tem uma atitude

muito compreensiva e vão se apoiando mutuamente, considerando:

Só com trabalho de equipa, não há outra forma. E então vamos apoiando uns aos outros, é mesmo assim. Então o professor titular de turma pede apoio aos professores do Ensino Especial e os assistentes operacionais pedem ajudar à professora titular de turma. Pronto e... ou então também aos professores do Ensino Especial também apoiam as assistente operacionais (E1B).

3.3. Escola C

Na subcategoria **Liderança na Organização**, procurámos conhecer quais as motivações que o levaram o entrevistado a aceitar o cargo de liderança. O Diretor da escola C considera não ter espírito de liderança e diz preferir outros tipos de projetos. Refere que sempre evitou cargos de direção das escolas e apresentou como principal motivação para se candidatar motivos de saúde que lhe impediam de lecionar.

Quando questionado sobre o que era para si liderança, o entrevistado admite ter dificuldades em definir o que é liderança. A longo da entrevista o entrevistado referiu-se ao ato de liderar como uma **caminhada** e centra a sua resposta no ato de moderar e orientar as pessoas, cativando-as, para o acompanharem nessa caminhada.

É mais moderação, é mais as opiniões... é moderar e depois, se calhar ir à frente das pessoas na caminhada, mas é muito ouvir toda a gente e a vontade e o desejo que toda a gente esteja lá presente também, faz com que eu se calhar vá procurando formas de os cativar para que me acompanhem na caminhada. Eu acho que quanto mais gente me acompanhar na caminhada mais feliz eu estou (E2C).

Em relação ao conceito de líder considera ser a pessoa com a capacidade para ouvir, comunicar e orientar as pessoas rumo ao bem comum. Quando indagado sobre quais as principais características de um líder, o entrevistado apontou a capacidade de ouvir os outros, de extrair o melhor de cada pessoa e a capacidade de mobilizar o maior número de intervenientes para a persecução do seu projeto.

(...) saber muito bem ouvir os outros, retirar dessa... do que os outros têm para dizer, retirar dos outros tudo aquilo que ele acha que é valioso para o projeto que ele tem em mente e depois fazer com que todos participem da mesma forma e deem as suas opiniões e consigam levar para a frente um projeto qualquer, seja ele de que ordem for (E2C).

Em relação à subcategoria **Estilos de Liderança**, procurámos conhecer a perceção

do entrevistado sobre o seu estilo de liderança. O Diretor da Escola C não conseguiu identificar um estilo específico de liderança, considerando que exerce uma liderança partilhada com todas as pessoas envolvidas no processo de educação na escola. O entrevistado vê no Conselho Escolar a configuração de um espaço democrático onde todos os segmentos da comunidade escolar podem partilhar as suas ideias e participar nos compromissos com a educação, estimulando assim o comprometimento pessoal de cada sujeito envolvido no processo. No entanto, afirma que em situações muito particulares tem de tomar decisões de forma um pouco mais autoritária.

Podemos também verificar comportamentos Transformacionais no discurso do entrevistado. O Diretor da escola C relata acontecimentos da vida escolar, nos quais incentiva os colaboradores a suplantarem os seus interesses em prol da missão da organização e onde é claramente perceptível a confiança, respeito, e lealdade da equipa para com o entrevistado.

Quando tentamos compreender a motivação subjacente ao seu estilo de liderança, foi possível constatar que o entrevistado acredita que processo de liderança requer uma participação partilhada de todos os intervenientes.

(...) mas eu acho que só assim as coisas funcionam... é partilhando os nossos desejos, os nossos anseios... e aceitar os que não se identificam com esses nossos projetos ou com esses nossos... com essas nossas ideias... aceitar as ideias de toda a gente mas como é óbvio... continuar com as coisas, assim o Conselho Escolar entender (E1C).

Tentamos compreender qual a influência da liderança do entrevistado no desempenho da sua equipa. O entrevistado considera que, pese embora existissem situações onde alguns colaboradores discordassem com as suas ideias, o fato de todos os assuntos serem partilhados, discutidos e votados no Conselho Escolar permitia que todos os envolvidos se sentissem parte do processo.

No que concerne à primeira subcategoria **Conceito de Escola Inclusiva** da categoria **Inclusão** procurámos conhecer a noção do entrevistado. O Diretor da Escola C não restringe o conceito apenas às crianças com NEE, considerando que a conceção é um pouco mais abrangente e engloba também alunos de diferentes etnias, alunos em situação de risco, etc. O entrevistado considera que a escola inclusiva é **“igual a escola para todos”** (E1C), uma escola onde se devem satisfazer as necessidades de todos os alunos, sejam quais forem as suas características.

Na subcategoria **Inclusão e presença de crianças com NEE na classe regular** procuramos conhecer a opinião sobre a inclusão de crianças com NEE nas salas de ensino regular. O Entrevistado diz estar totalmente de acordo, aludindo à elevada percentagem de alunos com NEE na escola, considerando não ser possível conviver com a inclusão de outra forma. Questionado sobre se o conceito inclusivo é conhecido e aceite por todos os intervenientes, o entrevistado considera que acredita sim, no entanto considera que, para algumas pessoas, isso acontece apenas na teoria.

Quisemos conhecer a perceção do entrevistado sobre o papel do líder na organização de uma escola inclusiva. O Diretor da Escola C considera que o papel do líder é proporcionar aos mais fragilizados as condições para que alcancem os mesmos objetivos e tenha as mesmas oportunidades que os demais alunos. Para tal considera ser necessário:

Um enorme respeito... Nós temos sempre que respeitar o ritmo dos alunos, mas em relação às crianças com mais dificuldades, o respeito é ainda maior, pela limitações e um colaborar numa caminhada que se vai fazendo lenta mas tem que ser feita, rumo a uma autonomia (...) (E2C).

Quando questionado sobre quais as principais dificuldades sentidas para concretizar o conceito de escola inclusiva, o entrevistado mencionou que um dos principais problemas se relaciona com a pressão de trabalhar para objetivos, pois considera que, atendendo ao elevado número de alunos com NEE e ao facto de 75% dos alunos da escola serem alunos que recebem apoio da Ação Social, existe uma pressão sobre o cargo do líder, uma vez que os resultados escolares nem sempre são visíveis. O entrevistado crítica a atual função da escola, onde os alunos recebem, de forma passiva, o conhecimento que lhes é transmitido através do treino sistemático para os exames, situação que considera ser o oposto do que deve ser a educação. Uma outra dificuldade apontada pelo entrevistado foi as carências socioeconómicas e destruturação familiar dos alunos. Por último, aponta a dificuldade em pôr em prática a lei relativa à inclusão.

Quando perguntámos que ações pedagógicas e até mesmo administrativas o entrevistado assumia para resolver essas dificuldades, o entrevistado respondeu ser através do trabalho cooperativo com todos os envolvidos no processo e estabelecimento de parcerias.

Todos os professores envolvidos no processo e temos imensos parceiros entre os quais uma Psicóloga à qual recorreremos

imensas vezes na fase do diagnóstico que está a ser feito ao aluno. (...) temos um Educador Social para quem encaminhamos situações em que nós achamos que deverá ser feita uma intervenção no seio familiar. (...) temos imensas reuniões na escola, porque nós reunimos imensas vezes em função de como o processo está a evoluir, (...) se é preciso mudar alguma coisa, as metodologias, e portanto é com base nesta troca de impressões, as reuniões, as reflexões sobre as coisas que nos funcionamos (EIC).

Na subcategoria **Mecanismos de Apoio, Monitorização e Avaliação da Educação Especial** da categoria **Gestão da Escola Inclusiva** procurámos saber se o entrevistado acompanha os instrumentos de referenciação e avaliação dos alunos com NEE. O Diretor da Escola C afirma acompanhar todo o processo de referenciação e avaliação dos alunos com NEE sendo que o processo de referenciação é sempre discutido em Conselho Escolar e em reuniões com os envolvidos no processo (encarregados de educação e outros profissionais). No que concerne ao acompanhar e assegurar o desenvolvimento dos Currículos Específicos Individuais e Planos Educativos Individuais o entrevistado afirma acompanhar todo o processo, sendo que a avaliação é feita no final de cada período na reunião de avaliação onde são debatidos de um modo particular os casos dos alunos com NEE discutindo-se novas adequações, caso sejam necessárias.

Em relação à articulação entre a equipa de Educação Especial e os Professores Titulares de Turma, o entrevistado considera que existe uma boa articulação entre os profissionais e que ocorre sobre a forma de reuniões formais e informais, programações e trabalho cooperativo.

Na subcategoria **Documentos estruturantes e ações/políticas Inclusivas** procuramos saber como/se os referidos documentos consideravam o processo de inclusão dos alunos com NEE, sendo que o líder da escola C afirmou que preocupação com a inclusão estava presente em todos documentos, sob forma de formações, adaptações dos espaços, reuniões, reflexões, entre outras coisas. O entrevistado considerada ser impossível que fosse de outra forma, pois o elevado número de alunos com NEE na escola obrigava a que tudo o que estivesse a ser programado tivesse em conta as características de todos os alunos.

Relativamente à subcategoria **Quadro normativo relativo à inclusão de alunos com NEE na escola regular**, quisemos saber a opinião do entrevistado sobre o Decreto-Lei n.º 3 /2008 que a regulamenta a inclusão de alunos com NEE. O Diretor da Escola C

considera que existem na lei algumas lacunas que apenas são sentidas na sua aplicação quotidiana. Considera ainda ser necessário outras respostas por parte da Educação Especial para alunos com dificuldades de aprendizagem temporárias:

Portanto os vinte e cinco por cento de alunos da nossa escola que estão inscritos na Educação Especial são mesmo alunos com... mesmo com necessidades... e nós temos muitos outros que consideramos que também se calhar havia essa necessidade mas que precisamente a lei não nos permite que tomemos a liberdade dizer: Não este menino precisa mesmo do apoio! A Educação Especial é mais sensível a... se calhar a pequeninas coisas que se fossem remediadas numa fase inicial pela Educação Especial, se calhar elas não atingiriam proporções que as vezes atingem. E eu acho que às vezes há algumas lacunas nesse sentido (E1C).

Pretendemos ainda constatar se a aplicação relativa à legislação inclusiva se efetuava na escola C. Em relação à constituição das turmas com alunos com NEE o entrevistado afirma que a lei não é cumprida:

Olhe nós temos... não temos números iguais nas diferentes turmas. Temos turmas com dois, que é o mínimo que nós temos e o máximo é uma turma com seis alunos em vinte três, seis são da Educação Especial. E temos turmas com quatro, turmas com cinco, o máximo é seis. É muita gente! (E1C).

Em relação à redução do n.º de alunos por turma o entrevistado afirma que, atualmente, fruto do decréscimo da natalidade e da emigração, o número de alunos por turma já é por si só bastante reduzido, no entanto, menciona que há oito anos atrás, quando lecionava na escola C, a lei relativa à constituição e redução das turmas não era respeitada.

(...) eu lecionei para aí há oito anos lá no (escola C), oito ou nove anos, nós tínhamos sempre em média oito ou nove alunos na mesma turma, mas isso era com dificuldades de aprendizagem e a juntar a esses oito ou nove com dificuldades de aprendizagem nos tínhamos sempre três, quatro da Educação Especial. (...) Portanto nós tínhamos que lidar com turmas de vinte e cinco vinte e seis. E nós pedíamos a redução da turma e nunca era possível, portanto não era possível a redução ou porque a escola não tinha espaços físicos suficientes para se criar mais uma turma ou porque depois iria prejudicar uma outra turma (E2C).

Por último, na subcategoria **Desempenho dos colaboradores**, procurámos constatar a perceção do entrevistado sobre o desempenho dos colaboradores face às crianças com NEE. O Diretor da Escola C considera que a equipa é fabulosa referindo-se ao trabalho desenvolvido dentro e fora da sala de aula, enaltecendo à componente

humana, que considera ser fantástica.

4. Análise documental

O Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, no seu artigo 3.º, ponto 1 estabelece que a escola (administração educativa) tem autonomia para tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projeto educativo. Define no seu ponto 2 que o projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades se constituem enquanto instrumentos do processo de autonomia das escolas. Assim, através da análise documental, pretendemos verificar de que forma se estava a considerar o processo de inclusão dos alunos que apresentam NEE nos documentos estruturantes².

4.1. Escola A

Relativamente ao Projeto Educativo de Escola (PEE) da Escola A, não existem referências diretas à forma como se organizam os Serviços Especializados de Apoio Educativo, bem como não existe qualquer referência à inclusão dos alunos com NEE. Podemos apenas assinalar valores inclusivos expressos nos valores do PEE:

Respeito: assegurar o direito à diferença.

Tolerância: valorizar as personalidades e os projetos individuais.

Sensibilidade: promover a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social.

Maturidade: estimular atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação.

Democracia: proporcionar, em liberdade de consciência, a aquisição de noções de educação cívica e moral (p.5).

Foi possível ainda observar uma preocupação com a participação dos pais e com o estabelecimento de parcerias com instituições da comunidade local.

Da análise do Regulamento Interno (RI) foi possível observar que existe uma extensa secção referente à Educação Especial, estipulada no capítulo IV que se encontra distribuída do artigo 21.º ao artigo 34.º dos quais destacamos alguns dados de interesse: o conceito de NEE de acordo com o DLR n.º 33/2009/M, de 31 de dezembro (artigo 21.º); a composição, funcionamento e competências da E.E. (artigo 22.º), os objetivos dos

² Para salvaguardar o anonimato das escolas em estudo optou-se por não colocar os documentos estruturantes (PEE, RI e PAA) nos anexos e em formato digital.

Serviços Especializados (artigo 23.º); a referenciação e reavaliação (artigo 25.º); Inscrição e manutenção (artigo 26.º); os intervenientes no processo de avaliação (artigo 29.º) e a modalidade de avaliação da E.E. (artigo 33.º).

Por último, em relação ao Plano Anual de Atividades (PAA), em termos de atividades específicas previstas sobre/para NEE, encontra-se contemplada a “Semana da Pessoa Portadora de Deficiência” que tem como objetivos sensibilizar os alunos para a problemática da deficiência, dinamizada através da visualização de filmes, análise de textos, diálogos com os alunos e realização de composições.

4.2. Escola B

Os dados recolhidos através da análise do PEE constataam que existe referência direta Serviços Especializados de Apoio Educativo no ponto 3.2 (p.16), onde se encontram especificados os critérios de seleção dos alunos com NEE, o processo de referenciação e a caracterização do Apoio Pedagógico.

Existe ainda no PEE a referência à avaliação dos alunos com NEE. O documento considera o processo avaliativo como um processo regulador da prática educativa indissociável do ensino/aprendizagem. Assim, de acordo com o PEE, no processo de avaliação intervêm as crianças, a equipa, os encarregados de educação, docentes da educação especial e os órgãos de gestão.

As informações recolhidas no PEE da Escola B apontam para uma aposta na “qualidade educativa, no desenvolvimento de atitudes e comportamentos que gerem respeito, numa maior consciencialização da tolerância, assim como na otimização dos serviços, apostando numa maior funcionalidade e humanização da escola” (pp. 82-83). Destacamos alguns dos princípios orientadores de cariz inclusivo expressos nesse documento:

- Desenvolvimento de ações de informação/formação e espaços de diálogo, promovendo a prática da reflexão e a partilha de experiências educativas;
- Reforço do bom relacionamento pedagógico, otimizando a comunicação entre os vários elementos da comunidade educativa;
- Desenvolvimento de hábitos de trabalho e de estudo nos alunos, bem como o interiorizar de regras sociais, numa perspetiva de responsabilidade, solidariedade, tolerância e respeito para consigo próprio e pelos outros;

- Fomentar o envolvimento dos encarregados de educação na vida da escola
- Aproximação da escola à família (p.83).

De acordo com o PEE, os princípios orientadores estabelecidos para os alunos com NEE visam:

- Assegurar a inclusão familiar, escolar e social de crianças, jovens e adultos com deficiência ou outras necessidades;
- Impulsionar e consolidar o respeito pelos direitos humanos.
- Promover a igualdade de oportunidades;
- Combater a discriminação e assegurar a plena participação cívica de todos, para o fortalecimento de uma sociedade mais coesa e inclusiva;
- Proporcionar um atendimento eficaz e eficiente (p.83).

Consideramos importante salientar o Capítulo IV - Metas / Objetivos / Estratégias, que apresenta os resultados dos questionários efetuados ao pessoal docente, não docente e encarregados de educação, tendo em vista uma melhor gestão dos recursos, onde foram sinalizadas algumas dificuldades/pontos fracos relacionados com envolvimento e participação entre PEESP e PTT e pouca participação dos pais nas atividades escolares dinamizadas pelos PEESP. Assim, o conjunto de ações delineadas para o período de vigência do PEE apontam como prioridade o envolvimento e a participação pais/encarregados nas reuniões e atividades escolares e o a promoção do trabalho colaborativo.

Relativamente ao RI constata-se que, apenas existe uma seção específica referente ao Apoio de Serviços Especializados, estipulando-se, na secção III, artigo 26.º, os seus objetivos:

1. O Apoio dos serviços especializados destina-se a:
 - a) Colaborar na identificação/avaliação de casos especiais de aprendizagem;
 - b) Ajudar a ultrapassar, através do apoio direto personalizado, indireto e cooperativo as dificuldades diagnosticadas com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial;
 - c) Promover a existência de condições que assegurem a integração escolar dos alunos com NEE, munindo-os com competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, autonomizando-os e responsabilizando-os;
 - d) Colaborar na implementação do Projeto Educativo, Plano Anual de Turma e Plano Anual de Atividades (p.26).

Por último, em relação ao PAA, em termos de atividades específicas previstas

sobre/para NEE, encontrar-se contemplada a “Semana da Pessoa Com Necessidades Educativas Especiais (NEE)” que tem como objetivos:

- Sensibilizar toda a Comunidade Educativa para a problemática da Pessoa com NEE;
- Envolver docentes e alunos na exploração da “Diferença”;
- Saber conviver com a “Diferença”;
- Refletir sobre a “Diferença” de forma interativa;
- Dinamizar a colaboração entre a Comunidade Educativa (p. 16).

De igual modo foi prevista a atividade “Sensibilização para as Acessibilidades” que contemplava uma ação de formação para o corpo docente por uma equipa do ensino especializado da DAAT (Divisão de Acessibilidades e Ajudas Técnicas) e uma exposição de materiais de apoio, com o objetivo de sensibilizar os docentes para o tema.

4.3. Escola C

Relativamente ao PEE da escola C, não existem referências diretas à forma como se organizam os Serviços Especializados de Apoio Educativo, no entanto, encontramos diversas referências aos alunos com NEE, sendo que observamos uma preocupação em considerar as suas especificidades e necessidades ao longo de todo o documento. Refira-se ainda, a partir do diagnóstico feito para a elaboração do projeto, que um dos principais problemas apontados prendia-se com as dificuldades de aprendizagem e o acentuado número de crianças com necessidades educativas especiais ou que necessitavam de apoio pedagógico acrescido.

A escola C definiu que fazem parte da operacionalização do PEE os seguintes documentos: Projeto Curricular de Escola e Programa de Trabalho / Projeto Curricular de Turma. De acordo com o PEE da escola C, tendo em conta o elevado número de alunos com NEE, as modalidades e estratégias a aplicar têm como objetivo contribuir para o reforço das suas aprendizagens de forma a minimizar as dificuldades apresentadas, sendo que a intervenção terá por base a adequação no processo de ensino/aprendizagem através do apoio pedagógico personalizado, tecnologias de apoio e adaptação tecnológicas e adequações no processo de avaliação, acrescentando ainda que estes apoios poderão ter um carácter cooperativo, individual e/ou de pequeno grupo.

Da análise do RI da Escola C constata-se que existe um segmento relativo à organização da E.E. no capítulo IV relativo ao seu funcionamento. No Artigo 22º

podemos verificar como é efetuada a constituição das turmas, sendo que a distribuição dos alunos com NEE é feita em consonância com os relatórios da E.E e é realizada pela equipa da Educação Especial e equipa de Apoio que distribuem os alunos com N.E.E, tendo em conta a constituição da turma, diagnóstico do aluno e outras situações pertinentes. Foi ainda possível encontrar artigos específicos da legislação (Decreto Legislativo Regional nº33/2009/M) que se aplicam à Educação Especial relacionados com os grupos e turmas indiferenciados, aos procedimentos de referenciação e avaliação, Plano Individualizado de Apoio à Família, Programa Educativo Individual e Plano Individual de Transição.

Por último, em relação ao PAA, em termos de atividades específicas previstas sobre/para NEE, está contemplada a “Semana de pessoas com Necessidades Especiais” que foi dinamizada através de sensibilizações e jogos.

5. Análise interpretativa dos resultados

Este estudo de caso múltiplo é o resultado de uma investigação que teve como principal objetivo analisar a influência do líder de três escolas públicas do 1.º ciclo do ensino básico da RAM, contribuindo para a reflexão sobre o papel das lideranças escolares no desenvolvimento do paradigma da inclusão na escola ainda que, devido às características do estudo, não é possível generalizar os resultados obtidos. Assim sendo, a interpretação e reflexão dos resultados serão apresentados de acordo com os objetivos específicos inicialmente delineados e que enformam o objetivo geral.

Relativamente ao primeiro objetivo específico, que consistia em **caraterizar e identificar os estilos de liderança escolar**, os resultados obtidos através da aplicação MLQ demonstram que a liderança Transformacional é o estilo de liderança predominante, quer na perceção dos PEESP e PTT quer na perceção dos Diretores das três escolas em estudo. Os líderes que suscitam confiança, admiração, lealdade e respeito conseguem dos seguidores comportamentos extrapapel, tornando-os mais conscientes da importância dos objetivos incitando-os a suplantarem os seus interesses em prol do grupo ou organização (Cunha et al., 2007).

No entanto, a liderança Transacional surge logo atrás, demonstrando que os mesmos inquiridos são unânimes em considerarem que os Diretores assumem *algumas vezes* (Escola C) e *muitas vezes* (Escola A e B) comportamentos de liderança

Transaccional, ainda que a percepção dos diretores das escolas seja, quase sempre, ligeiramente inferior à dos docentes. Na liderança Transaccional os papéis e responsabilidades são negociados e envolvem a atribuição de recompensas aos seguidores em troca da sua obediência, ou como forma de prevenir a ação disciplinar, sendo que as recompensas e reconhecimento dependem do sucesso no exercício das suas funções e atribuições (Cunha et al., 2007).

Este dualismo de tipos de liderança vem ao encontro das ideias de Avolio e Bass (2002) quando referem que a liderança Transaccional é o ponto de partida a partir do qual se desenvolve a liderança Transformacional:

Transformational leadership adds to transactional leadership in its effects on follower satisfaction and performance. Transformational leadership does not replace transactional leadership. That is, constructive and especially corrective transactions may have only marginal impact on followers unless accompanied by one or more components of transformational leadership for getting the most out of transactions: The follower needs to feel valued by the leader, the follower needs to find meaning in what he or she is doing, and the follower needs a sense of ownership in what's being done (p. 6).

Também Bento (2008) num estudo sobre os estilos de liderança, refere que existe uma interação entre os dois tipos de liderança, sendo que as formas de liderança Transaccional e Transformacional são dois modelos que se complementam. O autor conclui ainda que “os melhores líderes não são apenas transformacionais, são tanto transaccionais quanto transformacionais” (p.11).

O tipo de liderança que foi menos percecionado nas escolas em estudo foi o tipo “*Laissez-Faire*”, sendo que, com exceção da escola C, a percepção dos Diretores é inferior à dos PEESP e PTT. Este tipo de liderança é caracterizada por uma ausência de liderança, que está relacionada com a incapacidade do líder em assumir responsabilidades, tomar decisões e definir objetivos e que se traduz numa ineficácia nos resultados (Bento, 2008).

Num modelo completo de liderança os líderes exibem comportamentos de cada estilo, sendo que o perfil ideal é caracterizado por raras frequências de comportamentos do tipo “*Laissez-Faire*”, seguindo-se frequências mais altas dos estilos Transaccionais e por último, a maioria das ações caracterizadas por frequências Transformacionais (Avolio e Bass, 2002, 2004; Bento, 2008).

Com base nos resultados obtidos através da análise às entrevista semiestruturadas, foi possível observar uma abundância de características de liderança Transformacionais,

com e exceção da Escola C, onde o discurso do diretor evidenciou propensão para características Transacionais.

Assim, numa forma geral, a percepção relativa aos comportamentos mais observados nos Diretores das escolas, quer por PEESP e PTT, assim como pelos próprios diretores, apontam para o perfil ideal de liderança.

No que concerne o segundo objetivo, que pretendia **caracterizar e identificar os pressupostos teóricos e filosóficos norteadores da construção de uma escola inclusiva**, a revisão da literatura demonstra que, no decorrer dos últimos anos, existe uma preocupação crescente que levou a uma reestruturação do sistema educativo, para que se criassem condições que permitissem responder às necessidades educativas dos alunos com NEE nas escolas do ensino regular (Ainscow e Ferreira, 2003; Ainscow, 1997; Bénard da Costa, 1999; Correia, 2003, 2008; González, 2008, Rodrigues, 2001; Unesco, 1994).

O princípio fundamental das escolas inclusivas, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) consiste em que “todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (p.11). De acordo com este documento a escola inclusiva deve “ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, suscetível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades (p.6).

Procurámos conhecer o conceito de escola inclusiva dos Diretores das escolas em estudo. O Diretor da Escola C apresentou uma noção abrangente de inclusão e não restringiu o conceito apenas às crianças com NEE, fundamentando que a conceção engloba também outro tipo de alunos e problemáticas, considerando a escola inclusiva como uma escola para todos. Por sua vez, os Diretores da Escola A e B apresentaram uma noção de escola inclusiva semelhante, considerando o ato de inclusão como aceitação das crianças na escola regular, utilizando o termo integração e, no caso da Escola A, referindo-se aos alunos como “os meninos da Educação Especial” (E1A). Esta noção apresentada por estes dois Diretores de escola revela que ainda persiste o equívoco de se considerar a simples presença de alunos com NEE nas classes regulares como inclusão. De acordo com Rodrigues (2003) estar incluído é “muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (p. 95).

Quisemos saber se os Diretores das escolas concordavam com a inclusão dos alunos com NEE nas classes regular. Os diretores da escola A e C concordam, sendo que o Diretor da escola A afirma ser necessário a existência de um maior número de recursos humanos para apoiarem os alunos com NEE. Analogamente, o Diretor da escola B concorda e reafirma a necessidade de um maior número de recursos humanos especializados para dar apoio aos PTT, no entanto, considera que existem casos em os alunos deviam estar numa instituição em vez de permanecerem nas classes regulares. A escola regular deve proporcionar condições ideais para que o ensino das crianças com NEE aconteça em ambiente inclusivo, no entanto, é necessário que a escola garanta o direito a uma educação de qualidade, acautelando as características individuais e as necessidades específicas dos alunos, sob risco de fazer com que a inclusão não seja a modalidade de atendimento mais adequada (Correia, 1997; 2008).

No que se refere ao terceiro objetivo que pretendia **identificar as características das lideranças escolares que favoreçam a promoção de uma escola inclusiva**, múltiplas investigações, reflexões e pesquisas (Camacho, 2016; Correia, 1997, 2008; DGIDC, 2001; EADSNE, 2011; González, 2008; UNESCO, 1994; UNESCO, 2008) têm vindo a abordar a influência da liderança na cultura organizacional inclusiva evidenciando a necessidade de uma Liderança e Administração Educacional capaz de desenvolver alternativas organizacionais que estimulem, facilitem e respondam eficazmente às novas demandas sociais, em especial aos alunos com NEE.

A liderança da natureza democrática, fundada em processos participativos e nas relações de comunicação, tem sido apontada com caminho privilegiado para o acender das conjunturas subjacentes à construção de uma escola inclusiva (Ainscow, 1997; Correia, 1997, 2008). Uma liderança democrática e participativa, fundada numa dinâmica aberta de investigação, comunicação, diálogo e cooperação, onde o trabalho em equipa é realizado num clima de respeito em que, não necessariamente sempre, as perspetivas consensuais convergem (às vezes de forma conflituante), e as escolhas são feitas a partir de uma base moral (González, 2008).

De acordo com a UNESCO (2008) as lideranças escolares das escolas inclusivas apresentam as seguintes características:

- Um grau de consenso em torno dos valores sobre o respeito pela diferença e o compromisso em oferecer a todos os alunos o acesso a oportunidades de aprendizagem;
- Altos níveis de colaboração pessoal e de resolução de problemas, sendo que os valores e compromissos semelhantes podem-se estender para o corpo discente, pais e outros parceiros da comunidade;
- Culturas participativas. O respeito pela diversidade, por parte dos professores, que é compreendida como uma forma de participação das crianças dentro da comunidade escolar;
- Os líderes que estejam comprometidos com valores inclusivos e utilizem um estilo de liderança que encoraja uma série de indivíduos a participarem em funções de liderança na escola.
- Boas ligações com os pais e com a comunidade local (p.17).

Através da análise aos dados recolhidos nas três escolas em estudo foi possível observar parte das características supramencionadas, no entanto, gostaríamos de enfatizar a Escola C que evidenciou a sua quase totalidade.

O quarto objetivo pretendia **identificar quais os conhecimentos e práticas administrativas e pedagógicas desenvolvidas pelos líderes escolares capazes de promover uma educação inclusiva.**

Diversos autores, publicações e investigações reforçam a ideia de que a liderança é um dos fatores principais para a implementação de uma escola inclusiva (Ainscow, 1997; Camacho, 2016; Correia, 1997, 2008; DGIDC, 2001; EADSNE, 2011; González, 2008; UNESCO, 1994; UNESCO, 2008). Segundo Correia (2008) o órgão executivo “desempenha um papel crucial quanto ao envolvimento e à partilha de responsabilidades com todo o corpo educacional da escola no que concerne à planificação e a consecução dos objectivos que levam ao sucesso escolar de todos e de cada um dos alunos” (p.23). De igual modo, Gonzalez (2008) numa investigação sobre Diversidade e Inclusão, afirma que o papel do líder é implantar uma liderança organizada em torno de um objetivo comum e valores comuns democraticamente acordados, que correspondem a um currículo escolar democrático, justo e equitativo e não exclusivo. O líder deve facilitar condições que permitam que a visão da escola possa ser construída e discutida por todos os membros, com as suas diferentes vozes, interpretações e interesses, fazendo com que as pessoas se sintam ligadas em torno desses valores e princípios e parte ativa nas decisões

e ações relativas a questões organizacionais, educacionais curriculares e instrucionais.

Relativamente à percepção dos diretores sobre o papel do líder na organização de uma escola inclusiva, pudemos verificar que o Diretor da Escola A considera que o seu desempenho não se modifica, independentemente de ser uma escola inclusiva ou não inclusiva, sendo que apenas admite existir uma pequena alteração na dinâmica da escola. O Diretor da Escola B considera que o seu papel enquanto líder é fazer a gestão dos conflitos que vão surgindo no dia-a-dia entre encarregados de educação, PTT e PEESP. Por último o Diretor da Escola C considera que o seu papel é proporcionar aos mais fragilizados as condições para que alcancem os mesmos objetivos e tenha as mesmas oportunidades que os demais alunos.

Quanto às dificuldades sentidas para concretizar o conceito de escola inclusiva, a escassez de recursos humanos foi apontando diversas vezes pelos Diretores da Escola A e B como obstáculo à inclusão, sendo que os entrevistados consideram ser necessário um maior número de recursos humanos especializados e pessoal não docente com formação para fazer face às necessidades e características dos alunos com NEE e responder às exigências da legislação. O Diretor da escola A apontou ainda dificuldades que se prendem com a inadaptação do espaço físico e com barreiras arquitetónicas (falta de rampas e elevadores). Por último, o Diretor da escola C mencionou que um dos principais problemas se relaciona com a pressão de trabalhar para objetivos.

Para resolver essas dificuldades os diretores afirmam solicitar parcerias com o CAP Funchal a nível da formação do pessoal não docente, desenvolver esforços para conseguir estabelecer parcerias com a comunidade para a construção de rampas, de forma a melhorar a acessibilidade física na escolas e trabalho cooperativo com todos os envolvidos no processo educativo.

O processo inclusivo exige por parte do diretor a mobilização de mecanismo de gestão que têm como objetivo o planeamento, organização, monitorização e avaliação das práticas da escola, de forma a adequar os recursos existentes e assegurar as respostas à inclusão (DGCI, 2011). Através da análise da entrevista semiestruturada e dos questionários aplicados a PEESP e PTT sobre a percepção da liderança exercida pelo diretor da escola face à inclusão dos alunos com NEE, foi possível verificar que os diretores das três escolas em estudo acompanham *sempre* ou *quase sempre* a referenciação e avaliação dos alunos com NEE, sendo que os processos são, regra geral, discutidos em Conselho Escolar e em reuniões com os envolvidos no processo.

No que concerne aos Planos Educativos Individuais e Currículos Específicos Individuais, os resultados são menos consistentes. Os Diretores da escola B e C afirmam acompanhar e assegurar *sempre* o seu desenvolvimento, resultado consonante com as respostas ao questionário dos PTT e PEESP. O Diretor da escola A afirma não acompanhar tão amiúde, situação que é corroborada com os resultados dos questionários aos PEESP e PTT que afirmam, na maioria, acontecer apenas *algumas vezes*.

De um modo geral, os Diretores das escolas em estudo consideram que existe uma boa articulação entre estes profissionais, que ocorre sob forma de reuniões formais e informais, programações e trabalho cooperativo. De acordo com PEESP e PTT os Diretores têm estimulado *muitas vezes* (escola B) e *sempre* (escola A e C) a cooperação e articulação entre docentes.

De acordo com o Decreto Legislativo Regional n.º 21/2006/M que alterou o Decreto Legislativo Regional n.º 4/2000/M, veio definir o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos de educação reconhecendo legitimidade às administrações escolares para tomarem decisões “nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe são consignados” (artigo 3.º, ponto 1). O referido documento destaca ainda o papel do projeto educativo, o regulamento interno e o plano anual de atividades enquanto instrumentos do processo de autonomia das escolas.

Estes documentos estruturantes podem funcionar como um espaço fundamental para a definição e operacionalização das culturas inclusivas, onde as lideranças escolares expressem a visão, os valores e crenças inclusivas e tomem decisões nas áreas administrativas e pedagógicas que orientem o trabalho docente e facilitem a inclusão dos alunos com NEE. Para tal, as escolas devem incluir nestes documentos as adequações relativas ao processo de ensino e aprendizagem, bem como as ações de carácter organizacional necessárias para promover a qualidade da educação e dar resposta aos alunos com NEE.

Relativamente aos documentos das três escolas em estudo foi possível observar que, em relação ao PEE apenas a escola B e C utilizam o referido documento para promover inclusão dos alunos com NEE. Em relação ao RI foi possível observar que as três escolas utilizam este documento extensivamente, principalmente, no que concerne à organização dos Serviços Especializados de Apoio. Por último, em relação ao PAA as atividades relativas à Inclusão circunscrevem-se à dinamização da “Semana da Pessoa

Com Necessidades Educativas Especiais” ainda que os diretores das três escolas tenham afirmado nas entrevistas, que as restantes atividades constantes no PAA têm sempre em conta as características e necessidades dos alunos com NEE. Em relação a formações e sensibilizações, apenas a escola B promoveu a ação de formação sobre ajudas técnicas/tecnologias de apoio -“Sensibilização para as Acessibilidades”, destinada ao corpo docente.

A possibilidade de redução do número de alunos por turma, em turmas que tenham alunos com NEE é apontada por diversos autores (Coreia, 1997, 2008; Rodrigues, 2001; Ainscow, 1997) como medida necessária para uma efetiva implementação do modelo inclusivo na educação. O Despacho nº 14026/2007 de 3 de Julho define no seu ponto 5.4 que as turmas com alunos com NEE resultantes de deficiências ou incapacidade comprovada são formadas por 20 alunos, não podendo incluir mais de 2 alunos por turma.

Os diretores das três escolas são unânimes a afirmar que em relação à constituição das turmas não existe um cumprimento da lei. Os entrevistados asseguram que sempre, ou quase sempre que solicitaram a redução não obtiveram resposta ou não foi possível reduzir a turma devido à insuficiência de espaços físicos para criar novas turmas. Os diretores afirmam ainda que, pese embora exista atualmente uma redução do n.º de alunos por turma, fruto do decréscimo da natalidade e emigração, continua-se a constituir turmas com mais de dois alunos com NEE por turma, sendo que podem chegar aos 6 alunos por turma.

Por fim, o quinto e último objetivo pretendia **aferir se existe uma relação entre o estilo de liderança adotado e a cultura organizacional inclusiva**. A revisão da literatura estabelece uma correlação entre a liderança transformacional e a eficácia das escolas inclusivas (Ainscow,1997; Camacho, 2016; Fullan, 2003 e Sergiovanni, 2004a; 2004b). De acordo com os autores, a implementação de uma cultura organizacional inclusiva requer a alteração no papel dos líderes dentro das organizações escolares, com um distanciamento dos conceitos tradicionais de hierarquia e controle, passando para enfoques mais transformacionais, capazes de estimular a participação, o compromisso e uma co-responsabilização pela qualidade de educação de todos os alunos.

Como mencionado anteriormente, os resultados obtidos através da aplicação MLQ demonstram que a liderança Transformacional é o estilo de liderança predominante, quer na perceção dos PEESP e PTT quer na perceção dos Diretores das três escolas em estudo. A análise aos dados recolhidos não explicitam as relações de causa e efeito entre

os estilos de liderança adotados e a cultura organizacional inclusiva, sendo que não foi possível determinar se outros modelos de liderança suscitariam resultados diferentes. No entanto, tendo em conta a revisão da literatura e em função dos resultados, é possível deduzir que determinados valores inclusivos podem ser influenciados por alguns componentes da liderança desempenhada pelos líderes escolares

Capítulo IV – Conclusões do estudo

Conclusões

O paradigma inclusivo integra, nos dias de hoje, um dos grandes desafios de todos os profissionais em educação. O sistema educativo português, à semelhança de outros países, tem procurado reestruturar as escolas no sentido de as tornar verdadeiras comunidades educativas, onde todos os alunos possam aprender juntos, independentemente das suas singularidades, sob princípios de igualdade de oportunidades educativas e sociais, a que todos os alunos têm direito. Diante desses desafios, a nossa investigação colocava uma questão inicial que orientou todo o nosso estudo: **Qual o papel das lideranças escolares no desenvolvimento do paradigma inclusivo nas escolas?**

Considerando que através da apresentação e análise interpretativa dos resultados o objetivo geral e os objetivos específicos ficaram esclarecidos, apresentamos de seguida as respostas à problemática que serviu de base a este estudo.

Assim, relativamente à primeira subquestão - **Quais as relações entre os estilos de liderança adotados e a cultura escolar inclusiva?**, os dados da investigação, de acordo com as perceções quer dos Diretores, PTT e PEESP das escolas em estudo, indicam uma elevada frequência de comportamentos Transformacionais percecionados na ação dos líderes, apresentando, contudo, uma proximidade com frequências do estilo Transacional e baixas frequências de comportamentos do estilo *Laissez-Faire*. No entanto, ainda que os resultados não esclareçam relações de causa e efeito entre os estilos de liderança adotados e a cultura organizacional inclusiva, é possível inferir que, determinados valores inclusivos podem ser influenciados por alguns componentes da liderança desempenhada pelos líderes escolares.

No que diz respeito à segunda subquestão - **Que conhecimentos de administração educacional caracterizam uma escola inclusiva?**, a administração educacional diz respeito às atividades de planeamento, organização, supervisão e avaliação, constituindo-se, num meio para a realização das finalidades, princípios e objetivos pedagógicos. A construção de uma escola inclusiva assenta, em grande parte, na atuação dos líderes escolares e na capacidade para articular todos os segmentos que compõe a escola, provendo uma educação de qualidade para todos os alunos, garantindo o acesso, permanência e a qualidade da educação a todas as crianças, independentemente das suas características.

No processo da construção das escolas inclusivas, um dos fatores a ter em conta é

a gestão democrática e participativa. A tomada de decisão deve ser construída com base na partilha, respeito, comunicação, diálogo e cooperação, levando ao envolvimento e mobilização de todos agentes que, de uma forma direta ou indireta, fazem parte de um processo educacional que tenha por base os princípios da inclusão. Assim, a ênfase passa a centrar-se em abordagens mais transformacionais, traduzidas numa distribuição de poder partilhado por toda a escola e na co-responsabilização, o que exigirá de todos os integrantes da escola e não apenas da direção, compromisso, empenho, reflexão e crítica constante.

Para efetivar o paradigma da inclusão as lideranças escolares devem propor novos posicionamentos em relação às práticas pedagógicas, estimular a formação contínua de professores e outros agentes educativos, a cooperação entre professores e a participação parental. Deve ainda gerir os recursos humanos e materiais existentes e providenciar um conjunto de apoios e serviços que satisfaçam as necessidades especiais dentro da escola.

Relativamente à terceira e última questão - **Será que a ação das lideranças escolares influencia a inclusão dos alunos com NEE?**, estamos conscientes de que ainda existe um longo caminho a percorrer para um conhecimento mais aprofundado e sistematizado do impacto dos processos de liderança na inclusão dos alunos com NEE. Contudo, a interpretação dos resultados obtidos e a revisão da literatura permitem-nos defender, nesta investigação, que as lideranças escolares desempenham um papel significativo no desenvolvimento do paradigma inclusivo nas escolas, sendo que o sucesso dos programas inclusivos está largamente associado à liderança, nomeadamente na capacidade do diretor para criar/desenvolver um ambiente escolar inclusivo. Para tal, é necessário estimular uma gestão democrática, que promova a participação de todos os intervenientes, a partilha de responsabilidades e o respeito pela diferença, bem como políticas educativas que promovam um investimento em capital humano, quer na formação dos profissionais, quer na disponibilização de recursos para fazer face às necessidades dos alunos. Por último, é necessário que cada escola seja capaz de analisar e repensar as suas práticas inclusivas, definindo prioridades frente às diferentes exigências do contexto.

No decorrer da investigação, deparamo-nos com algumas limitações que, de uma forma ou outra, interferiram no presente estudo. Inicialmente, como limitação apontámos a falta de colaboração de alguns dos participantes no preenchimento dos inquéritos por questionário e entrevistas. Acresce ainda que, devido ao agravamento das condições de

saúde da minha filha, o estudo teve que sofrer uma paragem temporal que dificultou a recolha dos dados. Por último, sendo que apenas foram investigados três estilos de liderança (Transformacional, Transaccional e *Laissez-Faire*) bem como os resultados de liderança em função desses estilos, não foi possível determinar se outros modelos de liderança suscitariam resultados diferentes.

Dada a particularidade do estudo, os resultados obtidos não podem ser generalizados a outros contextos. No entanto, acreditamos que se constituem como um contributo para um conhecimento mais aprofundado das questões que foram aqui abordadas e no desencadear de novas investigações e outras abordagens ao problema referenciado.

Sugerimos para investigação futura, um estudo sobre a importância da formação, em particular sobre a necessidade de dotar os Diretores das escolas de competências de Liderança e Administração Educacional adequadas aos novos contextos culturais e organizacionais.

Por último, sugerimos um estudo sobre impacto da formação do pessoal docente, nomeadamente a nível da formação inicial, acesso e orientação bem como numa formação contínua capaz de responder às necessidades cada vez mais diversificadas dos alunos, em especial, dos alunos com NEE.

Referências

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la uma realidade*. In: Ainscow, Porter e Wang (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais*. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão: da educação à sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* [Em linha]. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20\(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada\).pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20(1%C2%AA%20edi%C3%A7%C3%A3o_atualizada).pdf)
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). *Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire*. *Journal of Occupational and Organizational Psych*, 72, 441-462.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Redwood City: Mind Garden.
- Bairrão, J. (1998). *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: CNE.
- Bardin, L. (2006). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bass, B. M. & Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership: Theory, Research, and Managerial Applications*. New York: The Free Press
- Bass, B., Avolio, B., Jung, D. & Berson, Y. (2003). *Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership*. *Journal of Applied Psychology*, 88, 207- 218. Disponível em: <http://www.apa.org/pubs/journals/releases/apl-882207.pdf>
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. 3.^a Edição. Lisboa: Gradiva.
- Bénard da Costa, A. (1999). *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. In *Conselho Nacional de Educação* (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bento, A (2008). *Estilos de Liderança dos Líderes Escolares da Região Autónoma da Madeira*. In Costa, J., Neto-Mendes, A. & Ventura, A. (org.). *Actas do V*

- Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar - Trabalho Docente e Organizações Educativas. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp.145-157.
- Bento, A. & Ribeiro, M. (2013). *A liderança escolar a três dimensões: diretores, professores e alunos*. Bragança: Coleção Ideias em prática.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Camacho, M. J. (2016). Estratégias de inclusão na escola e na sala de aula. *Revista Diversidades*, n.º 48, janeiro a junho, pp.29-32. Região Autónoma da Madeira: Secretaria Regional de Educação.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução à teoria geral da administração: uma visão abrangente da moderna administração das organizações*. (7. ed. rev. e atual). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência (2002). *Declaração de Madrid*. Madrid. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/declaracaodemadrid-2002.pdf>. Acesso em 10/02/2016.
- Correia, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003) *Educação Especial e Inclusão: quem Disser que uma Sobrevive sem Outra Não está no Seu Perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008a). *Carta aberta à Senhora Ministra da Educação*. Educare.pt. Disponível em: <http://www.educare.pt/testemunhos/artigo/ver/?id=12658&langid=1~>. Acesso em 10/12/2015.
- Correia, L. M. (2008b) *Inclusão e necessidades educativas especiais: Um guia para educadores e professores* (2ª ed). Porto: Porto Editora.
- Costa, J. (2000). *Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas*. In: Costa, J. Mendes, A. & Ventura, A. (2000). Liderança e estratégia nas organizações escolares. Actas do 1.º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, F. M., & Costa, J. A. (2007). *O quotidiano de um director escolar: Entre a gestão e a liderança*. In: O governo da Escola: Os novos referenciais, as práticas e a formação. Livro de Atas do IV Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação/ III Congresso Nacional do Fórum Português de

- Administração Educacional. Lisboa, Portugal: Fórum Português de Administração Educacional.
- Cunha, M. & Rego, A. (2007). *A Essência da Liderança: Mudança. Resultados. Integridade* (3ª ed.). Lisboa: Editora RH
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., & Cardoso, C. C. (2004). *Manual de comportamento Organizacional e Gestão*. (3ªEd). Lisboa: Editora RH.
- DGIDC (2008). *Educação Especial. Manual de Apoio à prática*. Edição do Ministério da Educação.
- DGIDC (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial. Indicadores-chave para o desenvolvimento das escolas: um guia para directores*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva. Recomendações para a prática*. Relatório síntese. Bruxelas. Disponível em https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-PT.pdf Acesso em 10/01/2016.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2007). *Vozes Jovens: Ao Encontro da Diversidade na Educação. Declaração de Lisboa*. Disponível em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-voices-meeting-diversity-in-education_EPH-PT.pdf. Acesso em 10/02/2016.
- Fachada, O. (2000). *Psicologia das Relações Interpessoais*. (2.º Vol). Lisboa: Edições Rumo.
- Fernandes, H. (2002). *Educação Especial. Integração das crianças e adaptação das estruturas de Educação: Estudo de caso*. Braga: APPACDM Distrital Braga
- Flick, U. (2009) Introdução à pesquisa qualitativa. 3.ª Edição. Porto Alegre: Artemed, 2009.
- Fraga, N. (2014). As lideranças e os processos participativos: uma reflexão em torno da cidadania democrática. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 12, núm. 5, outubro-diciembre, pp. 151-171. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid: España.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. (Phala, Trad). Porto: Edições ASA
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. 3ª Edição. Lisboa: Temas e

Debates.

- Goleman, D.; Boyatzis, R. & McKee, A. (2002), *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações*. Lisboa: Gradiva
- González, G. (2008). Diversidad e inclusión educativa, algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, nº 2, 82-99. Disponível: <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf> . Acedido em 26 de junho de 2016.
- Hargreaves, A.; & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Porto: Porto Editora. Jiménez, R. B. (1997). Educação Especial e Reforma Educativa, In. R. Bautista (Coord.), *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro.
- Kiel, F. & Lennick, D. (2009). *Inteligência Moral*. Lisboa: Editorial Presença.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso, Portugal: De Facto Editores.
- Maroco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). *Qual a Fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões Antigas e Soluções Modernas?* *Laboratório de Psicologia*, 4 (1), 65-90. I.S.P.A. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/lp/article/viewFile/763/706>
- Oliveira, J. (2007). *Lideranças do tipo transformacional : estudo de uma escola básica e de uma escola secundária : a percepção dos professores* - Tese de Mestrado, Ciências da Educação - especialização em Administração e Organização Escolar. Porto: Universidade Católica Portuguesa - Fac. de Educação e Psicologia.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos do Homem*. Disponível em: <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/cidh-dudh.html>. Acesso em 10/02/2016.
- ONU. (1993). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Nova Iorque: ONU. Disponível em: <http://www.inr.pt/content/1/1187/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em 10/02/2016.
- Quivy, R; Campenhoudt L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa: Gradiva.

- Rego, A. (1998), *Liderança nas Organizações – teoria e prática*, Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, D. (2000). *O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível*. *Inclusão*, 1, 7-13.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2014). *OPINIÃO O que é a Inclusão?* Público. Acedido a 30/04/2016 em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/o-que-e-a-inclusao-1628577>
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2011). *Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções*. *Revista Brasileira Educação Especial*, 17, n.1, pp. 3-20.
- Sergiovanni, T. (2004a). *Novos caminhos para a liderança escolar: uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Porto: Edições ASA.
- Sergiovanni, T. (2004b). *O Mundo da Liderança. Desenvolver Culturas, Práticas e Responsabilidade Pessoal nas Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação*. 2.^a edição. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, Robert (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Teixeira, S. (2011). *Gestão das Organizações*. - 2. ed. Lisboa: Verlag Dashöfer.
- UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 10/02/2016
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção - Necessidades Educativas Especiais*. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/19/fl_9.pdf. Acesso em 10/01/2016.
- UNESCO (2001). *Educação para todos: O compromisso de Dakar*. Brasília: UNESCO. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em 10/02/2016.

- UNESCO (2005). *Orientações para a Inclusão: garantindo o acesso a todos*: França. Disponível em: http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/20/fl_43.pdf a 20/01/2016. Acesso em 10/02/2016.
- UNESCO (2008). *Inclusive Education: The Way of the Future*, International Conference on Education. Geneva, 25-28 November 2008. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_English.pdf. Acesso em 10/01/2016.
- UNICEF. (1989). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Disponível em: https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf. Acesso em 10/02/2016.
- Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar. Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: Edições Asa.
- Warnock, M.H. (1978). *Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London. Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>. Acesso em 10/02/2016.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin, R. (2005) *Case study research: design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Referências legislativas

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS

Constituição da República Portuguesa, Diário da República n.º 86, 1.ª série – A de 10 de Abril de 1976, Presidência da República. Lisboa. Disponível em: <http://www.pgdlisboa.pt/>.

Decreto Legislativo Regional n.º 33/2009/M. Diário da República n.º 252/2009, 1.ª série de 31 de dezembro de 2009. Região Autónoma da Madeira - Assembleia Legislativa. Disponível em: <http://www.madeira.gov.pt/>.

Decreto-Lei n.º 243/87. Diário da República n.º 135/1987, 1.ª série de 15 de junho de 1987. Ministério da Educação e Cultura. Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/>.

Decreto-Lei n.º 3/2008. Diário da República n.º 4 , 1.ª série de 7 de Janeiro de 2008. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/>.

Decreto-Lei n.º 319/91. Diário da República n.º 193, 1.ª série – A de 23 de Agosto de 1991. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/>.

Decreto-Lei n.º 35/90, Diário da República n.º 21, 1.ª série de 25 de janeiro de 1990. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/>.

Decreto-Lei n.º 115-A/98. Diário da República n.º 102/98 – 1.ª série de 4 de maio de 1998. A. Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/>.

Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88. Diário da República n.º 189, 2.ª série de 17 de Agosto 1988. Secretário de Estado Adjunto – Ministro da Educação. Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/>.

Despacho conjunto n.º 105/97, Diário da República n.º 149, 2.ª série de 01 de julho de 1997, Ministério da Educação. Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/>.

Despacho n.º 14 026/2007, Diário da República n.º 126, 2.ª série de 3 de Julho de 2007, Gabinete do Secretário de estado da Educação. Lisboa. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/>.

Education Act (1981) Disponível em: <http://www.educationengland.org.uk/documents/acts/1981-education-act.pdf>

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República

n.º 237, 1.ª série de 14 de dezembro 1986. Assembleia da República. Lisboa.

Disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/>

Lei n.º 21/2008, de 12 de maio, Diário da República n.º 91, 1.ª série de 12 de Maio de 2008, Assembleia da República. Lisboa. Disponível em: <http://www.ige.min-edu.pt/>.

Anexos



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA
GOVERNO REGIONAL
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

Γ

7

C/C:



Exma. Senhora
D. Rute Oliveira Moedas da Silva
Rua de São João, 63, Bloco B, 3.º C
9000-190 Funchal

L

J

ASSUNTO: **Autorização para aplicação de questionários e entrevista**

Na sequência da vossa solicitação, e por despacho do Exmo. Senhor Diretor Regional de Educação, de 06/04/2015, informa-se V. Exa. do deferimento da aplicação dos questionários e entrevistas aos professores titulares de turma, professores da educação especial e diretores das escolas EB1/PE [REDACTED] e EB1/PE [REDACTED], no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Liderança e Administração Educacional, promovido pela Universidade da Madeira, sob a condição da respetiva anuência.

Mais se informa que, para efeitos da concretização do estudo, deverá proceder à articulação com as direções das escolas selecionadas.

Com os melhores cumprimentos,

O Diretor de Serviços de Investigação,
Formação e Inovação Educacional

(Bernardo Lage Valério)

Direção Regional de Educação
GGAD

SAÍDA	PROCESSO(S)	DATA
Of. 697	5 68 0 0	10-04-2015

BV/MJM

Na resposta indicar a «Nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto.

Apêndices

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIRETORES DE ESCOLA		
Tema: Os processos de liderança na inclusão dos alunos com NEE		
Questão de investigação: Qual o papel das lideranças escolares no desenvolvimento do paradigma da inclusão na escola?		
Objetivo Geral: Contribuir para a reflexão sobre o papel das lideranças escolares no desenvolvimento do paradigma da inclusão na escola.		
Blocos	Objetivos	Questões
Bloco A -Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	No âmbito do Curso de Mestrado em Ciências da Educação que frequento na Universidade da Madeira encontro-me a realizar uma investigação sobre Liderança Escolar e a Escola Inclusiva. Desde já garanto a confidencialidade da informação recolhida bem como da identidade da escola. Gostaria de pedir autorização para gravar as informações; Agradeço desde já a sua disponibilidade
Bloco B - Caracterização do entrevistado	Recolher informação com vista à caracterização do entrevistado	1. Sexo 2. Idade 3. Formação académica 4. Formação específica para o cargo. 5. Nº de anos de exercício da profissão docente 6. Nº de anos a exercer o cargo 7. Outros cargos já desempenhados
Bloco C - Liderança	Obter informação direta sobre o estilo de liderança Compreender a influência da liderança do entrevistado no desempenho da sua equipa.	Como define liderança? Como caracteriza o seu estilo de liderança? Acha que existe uma correlação entre o estilo que utiliza e os resultados e motivação dos seus colaboradores?

		Procura envolver os docentes na tomada de decisões da organização escolar? Como?
Bloco D - Inclusão	Colher opiniões do entrevistado sobre a inclusão e sobre a presença de crianças com NEE na classe regular	<p>O que entende por escola inclusiva?</p> <p>Concorda com a inclusão de crianças com NEE nas salas de ensino regular?</p> <p>Considera a sua escola inclusiva?</p> <p>Qual deve ser o papel do líder na organização de uma escola inclusiva?</p> <p>Quais os valores que preconiza numa escola que se quer inclusiva?</p> <p>Quais são as dificuldades sentidas para concretizar o conceito de escola inclusiva?</p> <p>Que ações pedagógicas e administrativas assume para resolver essas dificuldades?</p> <p>O conceito de inclusão é conhecido e aceite por todos?</p>
Bloco E - Organização e Gestão da Escola Inclusiva	Saber se o entrevistado desencadeia mecanismos de apoio, monitorização e avaliação da educação especial	<p>Acompanha os mecanismos de referenciação e avaliação dos alunos com NEE? De que forma?</p> <p>Existem programas de sensibilização para apoiar a educação inclusiva?</p> <p>Como é feita a articulação entre a equipa de Educação Especial e os professores titulares de turma?</p> <p>Como tem acompanhado e assegurado o desenvolvimento dos currículos específicos individuais e planos específicos individuais?</p>
Bloco F - Organização e Gestão da Escola Inclusiva	Saber se os documentos estruturantes contemplam ações/políticas Inclusivas	<p>Quantos alunos com NEE por turma?</p> <p>Existe redução do número de alunos por turma sempre que se verifique a presença de alunos com NEE conforme previsto no ponto 5.4 do Despacho nº 14026/2007 de 3 de Julho?</p> <p>Como avalia o trabalho dos profissionais da escola com alunos com NEE?</p>

<p>Bloco G - Final da entrevista e Agradecimentos</p>	<p>Saber de o entrevistado domina o quadro normativo relativo à inclusão de alunos com NEE na escola regular</p> <p>Agradecer a disponibilidade e colaboração prestadas</p>	<p>O Projeto Educativo de Escola, Plano Anual de Atividades e Regulamento Interno contemplam ações ou Políticas Educativas de Inclusão? De que forma?</p> <p>Conhece o Decreto-Lei n.º 3 /2008 que a regulamenta a inclusão de alunos com NEE na escola regular?</p> <p>Considera que a legislação atual é a mais adequada?</p> <p>Se fosse possível, o que alteraria na legislação?</p> <p>Quer falar de algum assunto que considere relevante para o tema da entrevista?</p>
--	---	--

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS DIRETORES DE ESCOLA		
Tema: Os processos de liderança na inclusão dos alunos com NEE		
Questão de investigação: Qual o papel das lideranças escolares no desenvolvimento do paradigma da inclusão na escola?		
Objetivo Geral: Contribuir para a reflexão sobre o papel das lideranças escolares no desenvolvimento do paradigma da inclusão na escola.		
Blocos	Objetivos	Questões
Bloco A - Caracterização do entrevistado	<p>Conhecer o itinerário de vida do entrevistado</p> <p>Identificar as motivações que o levaram a aceitar o cargo.</p>	<p>1. Quando e como iniciou a sua vida profissional?</p> <p>2. Quais os motivos que o levaram a se candidatar/aceitar o cargo?</p>
Bloco B - Liderança	<p>Averiguar o conceito de liderança</p> <p>Averiguar o conceito de líder Enumerar algumas características de um líder;</p> <p>Constatar a perceção do estilo de liderança;</p> <p>Conhecer a opinião do entrevistado sobre a sua prática de liderança;</p> <p>Compreender a motivação subjacente ao seu estilo de liderança;</p> <p>Compreender a influência da liderança do entrevistado no desempenho da sua equipa;</p>	<p>3. O que é para si liderança?</p> <p>4. O que é para si um líder?</p> <p>5. No seu entender quais são as características mais importantes de um líder?</p> <p>6. Como identifica o seu estilo de liderança?</p> <p>7. Quais as medidas/mecanismos que implementa para que haja motivação e satisfação no desempenho dos seus colaboradores?</p>



INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Inserido no âmbito de uma investigação de um projeto de Mestrado em Liderança e Administração Educacional, centrada na temática “Os processos de liderança na inclusão dos alunos com NEE”, a desenvolver na Universidade da Madeira, este questionário destina-se aos professores de apoio educativo da Educação Especial do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo recolher a sua opinião sobre as práticas e comportamentos de liderança do seu superior hierárquico (diretor da escola).

O seu contributo é imprescindível para a realização da presente investigação. O questionário é totalmente anónimo e confidencial, sendo que não se pretende fazer qualquer identificação pessoal ou da escola.

As perguntas do questionário estão feitas de modo a que apenas tenha de fazer uma cruz na resposta que lhe parecer mais adequada ou inscrever um número. Responda por favor a todas as perguntas com precisão.

I – Caracterização dos inquiridos

1. Sexo (assinale a sua resposta com x)
Feminino
Masculino
2. Que idade tem? _____anos.
3. Habilitações Literárias (assinale o seu nível de escolaridade):
Bacharelato Pós-graduação Licenciatura
Mestrado Doutoramento
4. Há quanto tempo leciona?
menos de 5 anos
entre 5 e 10 anos
entre 11 e 15 anos
entre 16 e 20 anos
mais de 20 anos
5. Há quanto tempo leciona nesta escola?
menos de 5 anos
entre 5 e 10 anos
entre 11 e 15 anos
entre 16 e 20 anos
mais de 20 anos

II – Perceção da liderança exercida pelo diretor da escola

Indique qual das afirmações melhor se adequa ao desempenho do Diretor da escola onde está a exercer funções. A palavra "outros" nas afirmações pode significar a sua equipa de trabalho, colegas, subordinados, e/ou a totalidade desses indivíduos.

- i) Marque a sua resposta com um círculo à volta do número;
- ii) Se desejar mudar uma resposta, não se esqueça de apagar completamente a anterior. Faça um X na resposta errada e coloque o círculo à volta do nº que pretende;
- iii) Se um item lhe parece irrelevante, se não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada ou se não sabe a resposta, deixe-o em branco;
- iv) Utilize a seguinte escala:

0 – Nunca 1 – Raramente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

O Diretor da minha escola...

1. Dá-me apoio em troca dos meus esforços	0	1	2	3	4
2. Reflete sobre críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas	0	1	2	3	4
3. Não atua no momento certo, mas apenas quando os problemas se agravam	0	1	2	3	4
4. Concentra a sua atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios às regras	0	1	2	3	4
5. Evita envolver-se quando surgem problemas	0	1	2	3	4
6. Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes	0	1	2	3	4
7. Está ausente, quando precisam dele(a)	0	1	2	3	4
8. Procura perspetivas diferentes na resolução dos problemas	0	1	2	3	4
9. Fala com otimismo sobre futuro	0	1	2	3	4
10. Faz com que os outros se sintam bem por estarem associados a si	0	1	2	3	4
11. Discute sobre quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	0	1	2	3	4
12. Espera que algo de mal aconteça para começar a agir	0	1	2	3	4
13. Fala com entusiasmo sobre aquilo que precisa ser feito	0	1	2	3	4
14. Realça a importância de se ter um forte sentido de missão	0	1	2	3	4
15. Investe o seu tempo a orientar e ajudar os outros	0	1	2	3	4
16. Deixa claro o que cada um pode esperar quando os objetivos de desempenho são atingidos	0	1	2	3	4
17. Faz acreditar que enquanto as coisas funcionam, não se devem alterar	0	1	2	3	4
18. Vai para além do interesse próprio para o bem do grupo	0	1	2	3	4
19. Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	0	1	2	3	4
20. Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir	0	1	2	3	4

21. Age de forma a ganhar o respeito dos outros	0	1	2	3	4
22. Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	0	1	2	3	4
23. Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	0	1	2	3	4
24. Mantem-se a par de todos os erros	0	1	2	3	4
25. Exibe um sentido de poder e de confiança	0	1	2	3	4
26. Apresenta uma visão motivadora do futuro	0	1	2	3	4
27. Dirige a sua atenção para as falhas, a fim de atingir os objetivos esperados	0	1	2	3	4
28. Evita tomar decisões	0	1	2	3	4
29. Considera cada indivíduo como tendo necessidades, capacidades e aspirações diferentes das dos outros	0	1	2	3	4
30. Faz com que os outros analisem os problemas em diversos ângulos e perspetivas	0	1	2	3	4
31. Ajuda os outros a desenvolverem os seus pontos fortes	0	1	2	3	4
32. Sugere novas formas de realizar e completar as tarefas	0	1	2	3	4
33. Atrasa a resposta a questões urgentes	0	1	2	3	4
34. Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo	0	1	2	3	4
35. Exprime satisfação quando os outros correspondem às expectativas	0	1	2	3	4
36. Expressa confiança na consecução dos objetivos	0	1	2	3	4
37. É eficaz a satisfazer as necessidades dos outros em relação ao trabalho	0	1	2	3	4
38. Usa métodos de liderança que são satisfatórios	0	1	2	3	4
39. Leva os outros a fazerem mais do que o esperado	0	1	2	3	4
40. É eficaz quando me representa perante superiores hierárquicos	0	1	2	3	4
41. Trabalha com os outros de uma forma satisfatória	0	1	2	3	4
42. Aumenta o meu desejo de ser bem-sucedido	0	1	2	3	4
43. É eficaz na satisfação das necessidades da organização	0	1	2	3	4
44. Aumenta a vontade dos outros se empenharem mais	0	1	2	3	4
45. Lidera um grupo que é eficaz	0	1	2	3	4

(© Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio) utilização sob licença tradução e adaptação de Júlia Oliveira no âmbito da Dissertação de Mestrado defendida na UCP - Porto, em Julho de 2007)

III – Perceção da liderança exercida pelo diretor da escola face à inclusão dos alunos com NEE

1. O Diretor procura estimular os professores a participarem e a organizarem atividades que visem a prática inclusiva na escola? (assinale a sua escolha fazendo um X na caixa da sua opção)

Nunca Raramente Algumas vezes Muitas Vezes Sempre

2. O Diretor acompanha os mecanismos de referência e avaliação dos alunos com NEE? (assinale a sua escolha fazendo um X na caixa da sua opção)
- Nunca Raramente Algumas vezes Muitas Vezes Sempre
3. O Diretor estimula a cooperação e articulação entre docentes titulares de turma e a equipa da Educação Especial? (assinale a sua escolha fazendo um X na caixa da sua opção)
- Nunca Raramente Algumas vezes Muitas Vezes Sempre
4. O diretor tem organizado, acompanhado e assegurado o desenvolvimento dos Programas Educativos Individuais? (assinale a sua escolha fazendo um X na caixa da sua opção)
- Nunca Raramente Algumas vezes Muitas Vezes Sempre
5. As turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais nesta escola têm em média (assinale a sua escolha fazendo um X na caixa da sua opção):
- Um número de alunos menor ou igual a 20
- Um número de alunos maior que 21 e menor que 25
- Um número de alunos igual ou maior que 25
6. Existe uma redução do número de alunos por turma sempre que se verifique a presença de alunos com NEE:
- Nunca Raramente Algumas vezes Muitas Vezes Sempre

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Inserido no âmbito de uma investigação de um projeto de Mestrado em Liderança e Administração Educacional, centrada na temática “Os processos de liderança na inclusão dos alunos com NEE”, a desenvolver na Universidade da Madeira, este questionário destina-se aos professores titulares de turma do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo recolher a sua opinião sobre as práticas e comportamentos de liderança do seu superior hierárquico (diretor da escola).

O seu contributo é imprescindível para a realização da presente investigação. O questionário é totalmente anónimo e confidencial, sendo que não se pretende fazer qualquer identificação pessoal ou da escola.

As perguntas do questionário estão feitas de modo a que tenha de fazer uma cruz na resposta que lhe parecer mais adequada ou inscrever um número. Responda por favor a todas as perguntas com precisão.

I – Caracterização dos inquiridos

1. Sexo (assinale a sua resposta com x)
Feminino
Masculino
2. Que idade tem? _____anos.
3. Habilitações Literárias (assinale o seu nível de escolaridade):
Bacharelato Pós-graduação Licenciatura
Mestrado Doutoramento
4. Há quanto tempo leciona?
menos de 5 anos
entre 5 e 10 anos
entre 11 e 15 anos
entre 16 e 20 anos
mais de 20 anos
5. Há quanto tempo leciona nesta escola?
menos de 5 anos
entre 5 e 10 anos
entre 11 e 15 anos
entre 16 e 20 anos
mais de 20 anos
6. Tem formação na área da Educação Especial?
Sim
Não

7. Se respondeu sim indique em que contexto. (se responder não avance para o próximo grupo de perguntas)

Formação inicial (âmbito da Licenciatura)

Formação contínua

Formação Especializada (pós graduação ou mestrado)

II – Perceção da liderança exercida pelo diretor da escola

Indique qual das afirmações melhor se adequa ao desempenho do Diretor da escola onde está a exercer funções. A palavra "outros" nas afirmações pode significar a sua equipa de trabalho, colegas, subordinados, e/ou a totalidade desses indivíduos.

i) Marque a sua resposta com um círculo à volta do número;

ii) Se desejar mudar uma resposta, não se esqueça de apagar completamente a anterior. Faça um X na resposta errada e coloque o círculo à volta do nº que pretende;

iii) Se um item lhe parece irrelevante, se não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada ou se não sabe a resposta, deixe-o em branco;

iv) Utilize a seguinte escala:

0 – Nunca 1 – Raramente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

O Diretor da minha escola...

1. Dá-me apoio em troca dos meus esforços	0	1	2	3	4
2. Reflete sobre críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas	0	1	2	3	4
3. Não atua no momento certo, mas apenas quando os problemas se agravam	0	1	2	3	4
4. Concentra a sua atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios às regras	0	1	2	3	4
5. Evita envolver-se quando surgem problemas	0	1	2	3	4
6. Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes	0	1	2	3	4
7. Está ausente, quando precisam dele(a)	0	1	2	3	4
8. Procura perspetivas diferentes na resolução dos problemas	0	1	2	3	4
9. Fala com otimismo sobre futuro	0	1	2	3	4
10. Faz com que os outros se sintam bem por estarem associados a si	0	1	2	3	4
11. Discute sobre quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	0	1	2	3	4
12. Espera que algo de mal aconteça para começar a agir	0	1	2	3	4
13. Fala com entusiasmo sobre aquilo que precisa ser feito	0	1	2	3	4
14. Realça a importância de se ter um forte sentido de missão	0	1	2	3	4
15. Investe o seu tempo a orientar e ajudar os outros	0	1	2	3	4
16. Deixa claro o que cada um pode esperar quando os objetivos de desempenho são atingidos	0	1	2	3	4
17. Faz acreditar que enquanto as coisas funcionam, não se devem alterar	0	1	2	3	4

18. Vai para além do interesse próprio para o bem do grupo	0	1	2	3	4
19. Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	0	1	2	3	4
20. Espera que os problemas se tornem crónicos antes de agir	0	1	2	3	4
21. Age de forma a ganhar o respeito dos outros	0	1	2	3	4
22. Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	0	1	2	3	4
23. Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	0	1	2	3	4
24. Mantem-se a par de todos os erros	0	1	2	3	4
25. Exibe um sentido de poder e de confiança	0	1	2	3	4
26. Apresenta uma visão motivadora do futuro	0	1	2	3	4
27. Dirige a sua atenção para as falhas, a fim de atingir os objetivos esperados	0	1	2	3	4
28. Evita tomar decisões	0	1	2	3	4
29. Considera cada indivíduo como tendo necessidades, capacidades e aspirações diferentes das dos outros	0	1	2	3	4
30. Faz com que os outros analisem os problemas em diversos ângulos e perspetivas	0	1	2	3	4
31. Ajuda os outros a desenvolverem os seus pontos fortes	0	1	2	3	4
32. Sugere novas formas de realizar e completar as tarefas	0	1	2	3	4
33. Atrasa a resposta a questões urgentes	0	1	2	3	4
34. Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo	0	1	2	3	4
35. Exprime satisfação quando os outros correspondem às expectativas	0	1	2	3	4
36. Expressa confiança na consecução dos objetivos	0	1	2	3	4
37. É eficaz a satisfazer as necessidades dos outros em relação ao trabalho	0	1	2	3	4
38. Usa métodos de liderança que são satisfatórios	0	1	2	3	4
39. Leva os outros a fazerem mais do que o esperado	0	1	2	3	4
40. É eficaz quando me representa perante superiores hierárquicos	0	1	2	3	4
41. Trabalha com os outros de uma forma satisfatória	0	1	2	3	4
42. Aumenta o meu desejo de ser bem-sucedido	0	1	2	3	4
43. É eficaz na satisfação das necessidades da organização	0	1	2	3	4
44. Aumenta a vontade dos outros se empenharem mais	0	1	2	3	4
45. Lidera um grupo que é eficaz	0	1	2	3	4

(© Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio) utilização sob licença tradução e adaptação de Júlia Oliveira no âmbito da Dissertação de Mestrado defendida na UCP - Porto, em Julho de 2007)

III – Percepção da liderança exercida pelo diretor da escola face à inclusão dos alunos com NEE

1. O Diretor procura estimular os professores a participarem e a organizarem atividades que visem a prática inclusiva na escola (assinale a sua escolha fazendo um X na caixa da sua opção).

Nunca Raramente Algumas vezes Muitas Vezes Sempre

2. O Diretor acompanha os mecanismos de referência e avaliação dos alunos com NEE (assinale a sua escolha fazendo um X na caixa da sua opção).

Nunca Raramente Algumas vezes Muitas Vezes Sempre

3. O Diretor estimula a cooperação e articulação entre docentes titulares de turma e a equipa da Educação Especial (assinale a sua escolha fazendo um X na caixa da sua opção).

Nunca Raramente Algumas vezes Muitas Vezes Sempre

4. O diretor tem organizado, acompanhado e assegurado o desenvolvimento dos Programas Educativos Individuais (assinale a sua escolha fazendo um X na caixa da sua opção).

Nunca Raramente Algumas vezes Muitas Vezes Sempre

5. As turmas com alunos com Necessidades Educativas Especiais que lecionou nesta escola têm em média (assinale a sua escolha fazendo um X na caixa da sua opção):

Um número de alunos menor ou igual a 20

Um número de alunos maior que 21 e menor que 25

Um número de alunos igual ou maior que 25

6. Existe uma redução do número de alunos por turma sempre que se verifique a presença de alunos com NEE:

Nunca Raramente Algumas vezes Muitas Vezes Sempre

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!



INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Inserido no âmbito de uma investigação de um projeto de Mestrado em Liderança e Administração Educacional, centrada na temática “Os processos de liderança na inclusão dos alunos com NEE”, a desenvolver na Universidade da Madeira, este questionário destina-se aos diretores das escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e tem como objetivo recolher a sua opinião sobre as suas práticas e comportamentos de liderança.

O seu contributo é imprescindível para a realização da presente investigação. O questionário é totalmente anónimo e confidencial, sendo que não se pretende fazer qualquer identificação pessoal ou da escola.

As perguntas do questionário estão feitas de modo a que apenas tenha de fazer uma cruz na resposta que lhe parece mais adequada. Responda por favor a todas as perguntas com precisão.

I – Perceção da liderança exercida pelo Diretor

Dos seguintes quarenta e cinco itens descritivos indique qual das afirmações melhor se adequa ao seu desempenho enquanto Diretor. A palavra "outros" nas afirmações pode significar a sua equipa de trabalho, colegas, subordinados, e/ou a totalidade desses indivíduos.

- i) Marque a sua resposta com um círculo à volta do número;
- ii) Se desejar mudar uma resposta, não se esqueça de apagar completamente a anterior. Faça um X na resposta errada e coloque o círculo à volta do nº que pretende;
- iii) Se um item lhe parece irrelevante, se não tem a certeza de qual a resposta mais apropriada ou se não sabe a resposta, deixe-o em branco;
- iv) Utilize a seguinte escala:

0 – Nunca 1 – Raramente 2 – Algumas vezes 3 – Muitas vezes 4 – Frequentemente

1. Dou apoio aos outros em troca dos seus esforços	0	1	2	3	4
2. Reflito sobre críticas que me são feitas e verifico se são ou não adequadas	0	1	2	3	4

3. Não atuo no momento certo, mas apenas quando os problemas se agravam	0	1	2	3	4
4. Concentro a minha atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios às regras	0	1	2	3	4
5. Evito envolver-me quando surgem problemas	0	1	2	3	4
6. Converso sobre os meus valores e crenças mais importantes	0	1	2	3	4
7. Estou ausente, quando precisam de mim	0	1	2	3	4
8. Procuro perspetivas diferentes na resolução dos problemas	0	1	2	3	4
9. Falo com otimismo sobre futuro	0	1	2	3	4
10. Faço com que os outros se sintam bem por estarem associados a mim	0	1	2	3	4
11. Discuto sobre quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	0	1	2	3	4
12. Espero que algo de mal aconteça para começar a agir	0	1	2	3	4
13. Falo com entusiasmo sobre aquilo que precisa ser feito	0	1	2	3	4
14. Realço a importância de se ter um forte sentido de missão	0	1	2	3	4
15. Invisto o meu tempo a orientar e ajudar os outros	0	1	2	3	4
16. Deixo claro o que cada um pode esperar quando os objetivos de desempenho são atingidos	0	1	2	3	4
17. Faço acreditar que enquanto as coisas funcionam, não se devem alterar	0	1	2	3	4
18. Vou para além dos meus próprios interesses para o bem do grupo	0	1	2	3	4
19. Trato os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	0	1	2	3	4
20. Espero que os problemas se tornem crónicos antes de agir	0	1	2	3	4
21. Ajo de forma a ganhar o respeito dos outros	0	1	2	3	4
22. Concentro a minha total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	0	1	2	3	4
23. Pondero as consequências éticas e morais das minhas decisões	0	1	2	3	4
24. Mantenho-me a par de todos os erros	0	1	2	3	4
25. Exibo um sentido de poder e de confiança	0	1	2	3	4
26. Apresento uma visão motivadora do futuro	0	1	2	3	4
27. Concentro a minha atenção para as falhas, a fim de atingir os objetivos esperados	0	1	2	3	4
28. Evito tomar decisões	0	1	2	3	4
29. Considero cada indivíduo como tendo necessidades, capacidades e aspirações diferentes das dos outros	0	1	2	3	4
30. Faço com que os outros analisem os problemas em diversos ângulos e perspetivas	0	1	2	3	4
31. Ajudo os outros a desenvolverem os seus pontos fortes	0	1	2	3	4
32. Sugiro novas formas de realizar e completar tarefas	0	1	2	3	4

33. Atraso a resposta a questões urgentes	0	1	2	3	4
34. Ênfase a importância de se ter um sentido de missão coletivo	0	1	2	3	4
35. Exprimos satisfação quando os outros correspondem às expectativas	0	1	2	3	4
36. Expresso confiança na consecução dos objetivos	0	1	2	3	4
37. Sou eficaz a satisfazer as necessidades dos outros em relação ao trabalho	0	1	2	3	4
38. Uso métodos de liderança que são satisfatórios	0	1	2	3	4
39. Levo os outros a fazerem mais do que o esperado	0	1	2	3	4
40. Sou eficaz quando represento os outros perante superiores hierárquicos	0	1	2	3	4
41. Trabalho com os outros de uma forma satisfatória	0	1	2	3	4
42. Promovo nos outros o desejo pelo sucesso	0	1	2	3	4
43. Sou eficaz na satisfação das necessidades da organização	0	1	2	3	4
44. Aumento a vontade dos outros de se empenharem mais	0	1	2	3	4
45. Lidero um grupo que é eficaz	0	1	2	3	4

(© Bernard M. Bass e Bruce J. Avolio) utilização sob licença tradução e adaptação de Júlia Oliveira no âmbito da Dissertação de Mestrado defendida na UCP - Porto, em Julho de 2007)

Muito obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

Análise de consistência interna do MLQ

Liderança Transformacional		M (DP)	<i>Alpha de Cronbach</i>
CI	15. Investe o seu tempo a orientar e ajudar os outros	3,44,(62)	,679
	19. Trata os outros como um indivíduo e não apenas como mais um membro do grupo	3,19(1,15)	
	29. Considera cada indivíduo como tendo necessidades, capacidades e aspirações diferentes das dos outros	3,43,(62)	
	31. Ajuda os outros a desenvolverem os seus pontos fortes	3,44,(62)	
IM	9. Fala com otimismo sobre futuro	3,47,(67)	,793
	13. Fala com entusiasmo sobre aquilo que precisa ser feito	3,63,(49)	
	26. Apresenta uma visão motivadora do futuro	3,53,(57)	
	36. Expressa confiança na consecução dos objetivos	3,53,(56)	
EI	2. Reflete sobre críticas que lhe são feitas e verifica se são ou não adequadas	3,50,(568)	,672
	8. Procura perspetivas diferentes na resolução dos problemas	3,34(1,09)	
	30. Faz com que os outros analisem os problemas em diversos ângulos e perspetivas	3,43,(618)	
	32. Sugere novas formas de realizar e completar as tarefas	3,40,(61)	
IIA	10. Faz com que os outros se sintam bem por estarem associados a si	3,25(1,02)	,363
	18. Vai para além do interesse próprio para o bem do grupo	3,50,(57)	
	21. Age de forma a ganhar o respeito dos outros	3,34,(86)	
	25. Exibe um sentido de poder e de confiança	2,97(1,15)	
IIC	6. Conversa sobre os seus valores e crenças mais importantes	3,22,(8322)	,566
	14. Realça a importância de se ter um forte sentido de missão	3,50,(5680)	
	23. Pondera as consequências éticas e morais das suas decisões	3,34,(5453)	
	34. Enfatiza a importância de se ter um sentido de missão coletivo	3,34,(6530)	
Liderança Transaccional		M (DP)	<i>Alpha de Cronbach</i>
RC	1. Dá-me apoio em troca dos meus esforços	3,09(1,15)	,681
	11. Discute sobre quem é o responsável por atingir metas específicas de desempenho	3,03,(78)	
	16. Deixa claro o que cada um pode esperar quando os objetivos de desempenho são atingidos	3,281,(68)	
	35. Exprime satisfação quando os outros correspondem às expectativas	3,63,(55)	
GEA	4. Concentra a sua atenção em irregularidades, erros, exceções e desvios às regras	2,30(1,34)	,690
	22. Concentra a sua total atenção em lidar com erros, queixas e falhas	2,28(1,22)	
	24. Mantem-se a par de todos os erros	3,25,(62)	
	27. Dirige a sua atenção para as falhas, a fim de atingir os objetivos esperados	2,844,(95)	
Liderança Laissez-Faire		M (DP)	<i>Alpha de Cronbach</i>

GEP	3. Não atua no momento certo, mas apenas quando os problemas se agravam	1,03(1,15)	,450
	12. Espera que algo de mal aconteça para começar a agir	,38(,66)	
	17. Faz acreditar que enquanto as coisas funcionam, não se devem alterar	2,8(1,02)	
	20. Espera que os problemas se tornem crônicos antes de agir	,34(,60)	
LF	5. Evita envolver-se quando surgem problemas	,94(1,08)	,574
	7. Está ausente, quando precisam dele(a)	,50(,80)	
	28. Evita tomar decisões	,65(,87)	
	33. Atrasa a resposta a questões urgentes	,56(,67)	

Resultados		M (DP)	<i>Alpha de Cronbach</i>
EE	39. Leva os outros a fazerem mais do que o esperado	2,75(1,08)	,548
	42. Aumenta o meu desejo de ser bem-sucedido	3,56(,619)	
	45. Lidera um grupo que é eficaz	3,59(,56)	
E	37. É eficaz a satisfazer as necessidades dos outros em relação ao trabalho	3,31(,74)	,657
	40. É eficaz quando me representa perante superiores hierárquicos	3,44(,62)	
	43. É eficaz na satisfação das necessidades da organização	3,53(,62)	
S	38. Usa métodos de liderança que são satisfatórios	3,41(,87)	,607
	41. Trabalha com os outros de uma forma satisfatória	3,62(,49)	
	44. Aumenta a vontade dos outros se empenharem mais	3,50(,67)	