

---

## ESCOLA INCLUSIVA, ESCOLA DEMOCRÁTICA: OS PROCESSOS DE LIDERANÇA NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM NEE

---

**Rute Moedas<sup>1</sup> & Nuno Fraga<sup>2,3</sup>**

<sup>1</sup>Secretaria Regional de Educação, Direção Regional de Educação, Eb1 PE dos Ilhéus. Funchal. rute.moedas.silva@hotmail.com.

<sup>2</sup>Departamento de Ciências da Educação. Faculdade de Ciências Sociais, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal. nfraga@uma.pt

<sup>3</sup>Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

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 de qualidade, no cumprimento dos pressupostos de uma educação democrática e progressista, evocando John Dewey. A liderança e a gestão escolares são as dimensões de análise sobre as quais nos concentrámos. A investigação analisou de forma exploratória e qualitativa estas duas dimensões, dando a conhecer as perceções dos Diretores, Professores da Educação Especial e Professores Titulares de Turma de três escolas do 1.º Ciclo do Funchal, acerca de aspetos ligados à liderança e à inclusão dos alunos com NEE.

Os resultados sugerem que as lideranças 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.

**Palavras-chave:** Necessidades educativas especiais; inclusão; liderança; escola democrática; estudo de caso.

### 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 cumprimento dos pressupostos de uma educação democrática e progressista, evocando John Dewey. No entanto, é necessário que seja provida uma educação que respeite as características e as necessidades individuais das crianças, especialmente das crianças com Necessidade Educativas Especiais (NEE), sob risco de se transformar a inclusão em exclusão (Correia, 1997; 2008).

A liderança e a gestão escolar são as dimensões de análise sobre as quais 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.

A literatura consultada estabelece uma correlação entre a liderança e a eficácia das escolas inclusivas (Ainscow, 1997; Camacho, 2016; Correia, 1997, 2008; DGIDC, 2001; EADSNE, 2011; González, 2008; Rodrigues, 2000, 2001, 2014; UNESCO, 1994, 2008). Assim, dada 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, que deram a conhecer as perceções dos Diretores, Professores da Educação Especial e Professores Titulares de Turma 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.

Os dados aqui apresentados são resultados parciais, que fazem parte de uma investigação mais alargada intitulada “Os processos de liderança na inclusão dos alunos com NEE”.

## **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).

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).

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.

Sergiovanni (2004a; 2004b) apresenta-nos uma perspectiva de uma liderança escolar do tipo moral. De acordo com o autor é necessário “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” (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).

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.

### **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.

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).

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).

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. 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 (Rodrigues, 2001).

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).

### **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; Correia, 2008a; González, 2008; UNESCO, 1994).

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.

De igual modo, Correia (2008a) 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.

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).

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) 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.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho de investigação centrou-se na 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 assentou 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?

Neste estudo usámos um desenho qualitativo de carácter exploratório, por meio da realização de um estudo de caso múltiplo, utilizando uma amostra intencional que limitou 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.

Os dados foram recolhidos através da pesquisa bibliográfica, análise documental, aplicação de entrevistas a diretores de escolas e de inquéritos por questionário a Diretores, Professores da Educação Especial e Professores Titulares de Turma das três escolas em estudo.

## **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

As perceções sobre a liderança exercida pelo Presidente do Conselho Executivo foram avaliadas através do *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ). 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 Transacional e a *Laissez-Faire*, assim como o modo como percebem o desempenho organizacional face aos resultados da liderança relativos ao Esforço Extra, Eficácia e Satisfação.

Tendo por base a frequência de observação de comportamentos dos líderes, assim como as percepções acerca dos resultados das lideranças, tencionamos compreender as percepções dos professores titulares de turma (PTT) e professores da Educação Especial (PEESP) acerca da liderança do diretor assim como a percepção do diretor das escolas em estudo. Assim, de acordo com as percepções quer dos Diretores, PTT e PEESP das escolas em estudo, obtidos através da aplicação Questionário Multifatorial de Liderança, a liderança Transformacional é o estilo de liderança predominante, quer na percepção dos PEESP e PTT quer na percepção dos Diretores das três escolas em estudo. 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 Transacional, ainda que a percepção dos diretores das escolas seja, quase sempre, ligeiramente inferior à dos docentes. O tipo de liderança que foi menos percebido 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.

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).

Através da análise da entrevista semiestruturada aos Diretores foi possível verificar que, relativamente ao conceito de escola inclusiva, apenas 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. 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.

Quando questionados sobre a inclusão de crianças com NEE nas salas de ensino 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 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.

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.

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 facilitam 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.

Na análise documental, pretendemos verificar de que forma se estava a considerar o processo de inclusão dos alunos que apresentam NEE nos documentos estruturantes. Relativamente aos documentos das três escolas em estudo foi possível observar que, em relação ao Projeto Educativo de Escola apenas a escola B e C utilizam o referido documento para promover inclusão dos alunos com NEE. Em relação ao Regulamento Interno 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”.

## **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?

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 percebidos 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.

A administração educacional diz respeito às atividades de planejamento, 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.

Estamos conscientes de que existe ainda 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 permitiu-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 as diferentes exigências do contexto.

## 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.
- Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). MLQ Multifactor Leadership Questionnaire. Redwood City: Mind Garden.
- 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. (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.
- Decreto Legislativo Regional nº 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/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](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](https://www.european-agency.org/sites/default/files/young-voices-meeting-diversity-in-education_EPH-PT.pdf). Acesso em 10/02/2016.
- Fullan, M. (2003). Liderar numa Cultura de Mudança. (Phala, Trad). Porto: Edições ASA
- 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.
- 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.

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>

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.

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](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](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](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](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf). Acesso em 10/02/2016.



### CARLOS NOGUEIRA FINO

Professor Catedrático. Presidente da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade da Madeira.

Doutor em Educação, especialidade de Pedagogia, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (2000), com Agregação na área de Tecnologia e Inovação Pedagógica pela Universidade da Madeira (2005).

Diretor do Doutoramento e do Mestrado em Inovação Pedagógica.

### JESUS MARIA SOUSA

Professora Catedrática e Coordenadora Científica do Departamento de Ciências da Educação da Universidade da Madeira.

Doutora em *Lettres et Sciences Humaines* pela Universidade de Caen (1995), com Agregação na área de Currículo pela Universidade da Madeira (2003).

Membro do Conselho Consultivo da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação e Diretora do Doutoramento em Currículo e do Mestrado em Supervisão Pedagógica.

Avaliadora Externa dos cursos de Educação (graduações e mestrados) da República da Lituânia e da República da Irlanda.

**FCT**

Fundação  
para a Ciência  
e a Tecnologia

UID/CED/04083/2016