



INSTITUTO SUPERIOR DE LISBOA E VALE DO TEJO

Departamento de Educação

**Cultura Organizacional e Paradigma de Inclusão: Relação entre a
Cultura Organizacional e as Práticas Inclusivas dos Docentes de um
Agrupamento de Escolas**

Jorge Filipe Gomes de Magalhães

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

Orientadora:
Professora Doutora Anabela Mendonça Coelho

Dezembro, 2020
Odivelas



INSTITUTO SUPERIOR DE LISBOA E VALE DO TEJO

Departamento de Educação

**Cultura Organizacional e Paradigma de Inclusão: Relação entre a
Cultura Organizacional e as Práticas Inclusivas dos Docentes de um
Agrupamento de Escolas**

Jorge Filipe Gomes de Magalhães

Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Especial
Domínio Cognitivo e Motor

Orientadora:
Professora Doutora Anabela Mendonça Coelho

Dezembro, 2020
Odivelas

Aos que comigo caminhos trilharam

E já partiram

Com quem muito aprendi

E muitas saudades deixaram!

Agradecimentos

Ao terminar mais um projeto de desenvolvimento pessoal e profissional, cuja concretização envolveu a colaboração e apoio de várias pessoas, impõe-se deixar aqui expressa a minha mais sincera gratidão e reconhecimento.

À Professora Doutora Anabela Mendonça Coelho agradeço, em particular, pela disponibilidade e pela forma metódica e rigorosa que sempre demonstrou durante a orientação desta dissertação. Grato pela disponibilidade, acompanhamento e, sobretudo, pela forma entusiástica que tão bem a caracteriza. Sou eternamente grato por tudo o que me ensinou que, certamente, contribuiu para o meu crescimento pessoal e profissional. Foi um enorme privilégio trabalhar sob a vossa orientação.

Agradecimentos são também devidos ao Professor João Casal pela disponibilidade demonstrada sempre que solicitei a sua colaboração.

À Mestre Rumilda Pessoa e ao Mestre Jorge Saraiva pela amizade e pelos ensinamentos. Muito obrigado!

Aos meus pais, José e Belém, os mais nobres seres de quem herdei a essência da vida, agradeço com carinho tudo o que fizeram por mim e o orgulho que sentem pelo meu trabalho. Pelo apoio incondicional, pela confiança em mim depositada, pelo afeto demonstrado e pela compreensão manifestada em todos os momentos da minha vida, muito obrigados queridos pais!

Aos meus irmãos, Bela e Pedro, aos meus cunhados, aos meus sobrinhos Duarte, Ana e Henrique e à minha tia agradeço o carinho e ajuda que sempre me deram. À São, companheira dos momentos bons e menos bons!

Os mais sinceros agradecimentos aos amigos do Agrupamento de Escolas de Trancoso, que sempre estiveram presentes e me deram o seu apoio, especialmente em tempos tão conturbados como os que correm. A todos vós que me incentivaram a nunca desistir dos meus objetivos.

A todos os que não faço referência particular, mas que sem o seu apoio e carinho este projeto não seria possível de concretizar.

À Mariana Fernandes pela ajuda na tradução do resumo.

Um agradecimento especial aos docentes do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, que se disponibilizaram a colaborar neste estudo. O vosso apoio foi, absolutamente, indispensável para sustentar a minha investigação.

Aos que colaboraram comigo na elaboração deste estudo, com quem partilhei momentos de trabalho frutíferos para a minha investigação, especialmente, pelas reflexões e conhecimentos partilhados, endereço o meu mais sincero reconhecimento.

Deixo uma palavra de apreço e agradecimento à Direção do Agrupamento de Escolas onde se realizou o estudo, na pessoa da sua Diretora, Professora Rosa Figueiredo. Muito obrigado pela forma acolhedora com que sempre me recebeu.

E, por fim, mas não menos importante, uma palavra de agradecimento muito especial aos meus alunos do passado e do presente. Se cheguei, hoje, aqui foi por vós e é a vós que o devo.

E a ti meu **Deus**, obrigado por iluminares diariamente o meu caminho!

Resumo

O presente estudo trata da cultura organizacional em contexto educativo e da emergência de práticas inclusivas, desenvolvidas pelos docentes que integram uma organização escolar. Esta investigação tem como propósito promover uma reflexão conjunta sobre as perceções e atitudes apresentadas por um grupo de docentes que procuram desenvolver um conjunto de práticas, que potenciem a inclusão de todos os alunos de um agrupamento de escolas. Considerando que a cultura organizacional é fundamental no despoletar de práticas inclusivas, então assume-se a importância de todas as formas de manifestação de cultura em contexto educativo. Neste pressuposto, todos os alunos devem desenvolver um sentimento de pertença com a sua organização escolar, devendo a escola potenciar o desenvolvimento de uma cultura organizacional promotora de práticas inclusivas. Este estudo procura averiguar se as relações vinculares entre os docentes e a cultura organizacional do agrupamento que integram são, empiricamente, sustentáveis; compreender a intensidade do vínculo que caracteriza o seu envolvimento, e a forma como um conjunto de variáveis influi na emergência de práticas de inclusão.

A zona geográfica que engloba a população-alvo deste estudo corresponde aos docentes do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo. A partir desta população-alvo constituiu-se uma amostra composta por 66 docentes. Como instrumento de recolha de dados, utilizámos o questionário. Os resultados obtidos tornaram possível sustentar, empiricamente, a relação de vinculação que, em termos teóricos, é referida como podendo existir entre a cultura organizacional, os docentes de um agrupamento e as práticas inclusivas emergentes. Estes resultados permitiram aprofundar o conhecimento relativo à identificação das práticas inclusivas e à caracterização da cultura organizacional existente no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, bem como o modo como estas se relacionam com a idade, as habilitações académicas, a formação e o exercício da atividade profissional como professor de Educação Especial.

Neste contexto, constatámos que, na globalidade, estamos perante um agrupamento onde um elevado número de docentes se identifica com a imagem social do mesmo e que prossegue no sentido da inclusão e não, apenas, de integração, antevendo, assim, que os objetivos que o agrupamento prossegue, promovem a existência de uma cultura organizacional de inclusão.

Palavras-chave: Cultura Organizacional; Inclusão; Agrupamento de Escolas; Docentes.

Abstract

The present study deals with organizational culture in educative context and the emergency of inclusive practicing, developed by the teachers who take part in an educational system. With this investigation, we have the purpose of promoting a joint reflection on the perceptions and attitudes presented by a group of teachers who look up to develop a group of practices that may increase the inclusion of all the students in a school grouping. Considering that the organizational culture is fundamental on the trigger of inclusive practices, then it is assumed the importance of every manifestation of culture in an educative context. On that assumption, every student should develop a feeling of belonging in their school, which must boost the developing of an organizational culture that promotes inclusive practices. This study has the objective of verifying if the binding relations between teachers and the organizational culture of the school grouping they integrate are empirically sustainable; comprehending the intensity of the connection that characterizes their participation, as well as the way a group of variables interferes on the emergency of inclusive practices.

The geographic zone that includes the target population of this study corresponds to the teaching staff of the School Grouping of Penalva do Castelo. From this target population we selected a sample of 66 teachers. We used the quiz as a system of data collecting. The obtained results made possible to empirically sustain the binding relation that, in theoretical terms, is referred as being able to exist between the organizational culture, the teaching staff on a school and the evolving inclusive practices. These results allowed us to deepen the knowledge relative to the identification of the inclusive practices and the characterization of the organizational culture existing in the School Grouping of Penalva do Castelo, as well as how these vary depending on the age, academic skills, formation and practice of professional activity as Special Education teacher.

In this context, we verified that, globally, this is a school grouping where an elevated number of teachers relates with the social image of it and that advances in the sense of inclusion, and not just integration, anticipating that the objectives that the school grouping established promote the existence of an organizational culture of inclusion.

Keywords: Organizational Culture; Inclusion; School Grouping; Teachers.

Índice

Agradecimentos	I
Resumo	III
Abstract.....	V
Índice	VII
Índice de Quadros	IX
Índice de Figuras.....	XIII
Índice de Anexos	XV
1. Introdução	1
2. Enquadramento Teórico.....	5
2.1. Educação Inclusiva, Contextos e Envolvimento Organizacional.....	5
2.1.1. Introdução.....	5
2.1.2. Educação inclusiva: Da segregação à integração.	6
2.1.3. Educação inclusiva: Da integração à inclusão.	11
2.1.4. Enquadramento histórico e legal da Educação Especial.	16
2.1.5. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: marco importante na/para a Inclusão.....	22
2.1.6. A formação de professores.	32
2.2. Cultura Organizacional.....	35
2.2.1. Introdução.....	35
2.2.2. Emergência e desenvolvimento do conceito de organização.	36
2.2.3. Cultura Organizacional.....	37
2.2.4. A escola e a cultura organizacional.	47
2.2.5. Culturas Inclusivas.	48
3. Metodologia	51
3.1. Problema de investigação	51
3.2. Objetivos do estudo	54

3.3. Tipo de Estudo.....	55
3.4. Sujeitos/Amostra/Participantes	56
3.5. Instrumentos/Materiais	64
3.6. Procedimentos	69
3.7. Análise estatística	71
4. Resultados.....	75
4.1. Descrição dos resultados	75
4.2. Discussão dos resultados	104
5. Conclusão	123
6. Referências Bibliográficas.....	129
7. Anexos	145

Índice de Quadros

Quadro 1 - Integração/Educação Especial à Inclusão Escolar/Educação Inclusiva	22
Quadro 2 - Níveis de profundidade da cultura organizacional, segundo Schein.....	41
Quadro 3 - Perspetivas de abordagem da cultura organizacional.....	46
Quadro 4 - Distribuição da amostra segundo a idade.....	58
Quadro 5 - Distribuição da amostra segundo o sexo	58
Quadro 6 - Distribuição da amostra segundo o estado civil	58
Quadro 7 - Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas	59
Quadro 8 - Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço docente (em 31 de agosto de 2020)	59
Quadro 9 - Distribuição da amostra segundo a situação profissional.....	59
Quadro 10 - Distribuição do sexo pela Situação profissional	60
Quadro 11 - Distribuição das habilitações académicas pela situação profissional.....	60
Quadro 12 - Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço docente neste agrupamento de escolas.....	61
Quadro 13 - Distribuição da amostra segundo os níveis de ensino que leciona.....	61
Quadro 14 - Distribuição da amostra segundo o desempenho de cargos/funções no agrupamento de escolas	62
Quadro 15 - Distribuição da amostra segundo os Cargo(s)/função(ões) que desempenha no agrupamento	62
Quadro 16 - Distribuição da amostra segundo o desempenho de outro(s) cargo(s) /função(ões)	62
Quadro 17 - Distribuição da amostra segundo a detenção de formação especializada na área de Educação Especial	63
Quadro 18 - Distribuição da amostra segundo a existência de disciplinas relacionadas com a Educação Especial na formação inicial	63
Quadro 19 - Distribuição da amostra segundo a frequência de formação cuja temática estava relacionada com a Educação Especial durante o percurso profissional	64
Quadro 20 - Distribuição da amostra segundo o exercício da atividade como professor/a de Educação Especial	64
Quadro 21 – distribuição dos Itens do questionário Cultura e Mudança Organizacional no Espaço Escolar pelas categorias teóricas.....	67

Quadro 22 – Frequências relativas e absolutas do grau de concordância com as afirmações relativas à estrutura organizativa e modo de funcionamento do agrupamento (n=66).....	76
Quadro 23 – Diferenças médias na concordância com as afirmações no âmbito da estrutura organizativa e funcionamento em função das habilitações académicas (n=66)	78
Quadro 24 – Diferenças médias na concordância com as afirmações no âmbito da estrutura organizativa e funcionamento em função do tempo de serviço no agrupamento (n=66)....	79
Quadro 25 – Diferenças médias na concordância com as afirmações no âmbito da estrutura organizativa e funcionamento em função de ter ou não especialização em educação especial (n=66)	80
Quadro 26 – Diferenças médias na concordância com as afirmações no âmbito da estrutura organizativa e funcionamento em função de ter ou não frequentado formação contínua em educação especial (n=66)	81
Quadro 27 – Diferenças médias na concordância com as afirmações no âmbito da estrutura organizativa e funcionamento em função de ter ou ter tido atividade em educação especial (n=66)	82
Quadro 28 – Diferenças médias na concordância com as afirmações no âmbito da na estrutura organizativa e funcionamento em função da faixa etária (n=66)	83
Quadro 29 – Frequências relativas e absolutas do grau de concordância com as afirmações relativas às características da cultura organizacional do agrupamento (n=66)	84
Quadro 30 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função das habilitações académicas (n=66) ...	86
Quadro 31 - Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função do tempo de serviço no agrupamento (n=66)	87
Quadro 32 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função de ter ou não especialização em educação especial (n=66)	88
Quadro 33 – Diferenças médias na concordância com as sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função de ter ou não frequentado formação contínua em educação especial (n=66)	89
Quadro 34 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função de ter ou ter tido atividade em educação especial (n=66)	90

Quadro 35 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função da faixa etária (n=66)	91
Quadro 36 – Frequências relativas e absolutas do grau de concordância com as afirmações relativas às manifestações da cultura organizacional do agrupamento (n=66)	92
Quadro 37 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função das habilitações académicas (n=66).....	94
Quadro 38 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função do tempo de serviço no agrupamento (n=66).....	95
Quadro 39 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função de ter ou não especialização em educação especial (n=66)	96
Quadro 40 – Diferenças médias na concordância com as manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função de ter ou não frequentado formação contínua em educação especial (n=66).....	97
Quadro 41 – Diferenças médias na concordância com as afirmações manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função de ter ou ter tido atividade em educação especial (n=66).....	98
Quadro 42 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função da faixa etária (n=66)	99
Quadro 43 – Frequências relativas e absolutas do grau de concordância com a afirmação relativa processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão (n=66)	100
Quadro 44 – Diferenças médias na concordância com a afirmação sobre processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão em função das habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial e faixa etária (n=66).....	101
Quadro 45 – Frequências relativas e absolutas do grau de concordância com a afirmação relativa ao ambiente e o clima de trabalho existente no agrupamento de escolas (n=66). 102	
Quadro 46 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre ambiente e clima de trabalho presente no agrupamento em função das habilitações académicas, tempo de	

serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial e faixa etária (n=66) 103

Índice de Figuras

Figura 1 - O nível visível e invisível da cultura	42
Figura 2 - Distrito de Viseu.....	57
Figura 3 - Concelho de Penalva do Castelo	57

Índice de Anexos

Anexo A - Carta de apresentação dos questionários	145
Anexo B - Questionário aos Professores	147
Anexo C - Pedido de autorização de utilização de questionário	173
Anexo D - Autorização da Direção-Geral da Educação (DGE).....	175

Introdução

1. Introdução

A presente dissertação tem como objetivo norteador estudar a cultura organizacional em contexto educativo e sua relação nas práticas inclusivas, desenvolvidas pelos docentes que integram o Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo. Toda a investigação efetuada, desde a revisão da literatura, passando pela metodologia selecionada, até à análise e discussão dos resultados obtidos, através da aplicação do instrumento de recolha de dados, o questionário, assentou e teve como princípio orientador o paradigma inclusivo. Trata-se de um trabalho, que aborda a temática da cultura organizacional em contexto escolar e o modo como esta influi a prática docente, no âmbito da inclusão e da equidade de todos os alunos, no agrupamento de escolas supracitado. Ao assumirmos o desafio de repensar a escola, numa perspetiva de inclusão e democratização, é imperativo que se analise o papel das culturas de escola, considerando se as suas especificidades emergem como um fator diferenciador na evolução de uma escolarização inclusiva ou se, pelo contrário, enfatizam novas formas de segregação, seleção e elitização.

De acordo com Lopes (2015), é

imperioso, que a escola apreenda os valores humanos universais construídos e defendidos na contextualização da escola para todos, numa sociedade cada vez mais multifacetada pela diferenciação humana (...). É neste cenário que o aprender juntos corporiza o pilar principal da inovação e da mudança a preconizar na e pela escola. (p.74).

Nos últimos anos, o enfoque e a direcionalidade da escola foi-se transformando, procurando, não só, transmitir conhecimentos, mas sobretudo, alicerçar-se nos quatro pilares da educação recomendados pela UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver, e aprender a ser. De facto, cada vez mais, o mundo exige das pessoas maior capacidade de autonomia e responsabilidade pessoal, relativamente à realização do destino coletivo (Delors, 1996). Neste sentido, a educação constitui um dos principais veículos de socialização e de promoção do desenvolvimento individual, assente nas orientações dos sistemas educativos, os quais acabam por plasmar os valores que orientam a sociedade e que esta quer transmitir. É neste contexto que se pode falar, globalmente, de uma cultura, que se cria e que se preserva, através da comunicação e da cooperação entre indivíduos em sociedade e, especificamente, numa cultura escolar, isto é, num conjunto de aspetos, transversais, que caracterizam a escola enquanto instituição (Carvalho, 2010). A escola é

detentora de uma cultura própria, a qual procura responder, eficazmente, à sua missão principal, que é a aprendizagem dos alunos (Pereira & Vieira, 2006).

Neste sentido, e porque o objetivo da nossa investigação consiste no estudo da relação da cultura organizacional no desenvolvimento de práticas inclusivas dos docentes de um agrupamento de escolas, procuraremos estudar o efeito que as diferentes manifestações culturais, existentes num agrupamento, exercem nas respetivas práticas.

Assumindo o que acaba de ser dito como ponto de partida para o percurso que nos propomos efetuar, ou seja, atendendo a que, conceptualmente, a cultura organizacional contribui para o desenvolvimento de práticas de inclusão dos docentes, relativamente aos alunos que frequentam a organização escolar em que eles trabalham, o presente trabalho visa averiguar se as práticas que se estabelecem entre docentes e alunos de um agrupamento de escolas são, empiricamente, sustentáveis. Com base neste pressuposto, estabelecemos para o nosso estudo o seguinte objetivo: *Conhecer as práticas inclusivas e caracterizar a cultura organizacional existente no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, e o modo como estas se relacionam com a idade, as habilitações académicas, a formação e o exercício da atividade profissional como professor de Educação Especial.*

Neste entendimento, procurámos, igualmente, averiguar a relação entre um conjunto de variáveis individuais (pessoais e profissionais), e as práticas docentes, promovendo, ou não, a emergência de atos que conduzam à inclusão de todos os alunos. Assim, a linha motivadora na incursão desta pesquisa centra-se, especificamente, no interesse pela temática descrita, a qual envolve um imensurável desafio pela complexidade e pertinência que a problemática encerra.

O texto aqui apresentado organiza-se em torno de duas partes, a primeira apresenta o enquadramento teórico/conceitual do trabalho e a segunda integra a metodologia adotada, a apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos.

O enquadramento teórico tem como principal objetivo a análise de algumas conceções epistemológicas sobre a educação inclusiva, contextos emergentes e envolvimento organizacional. Tudo isto é imprescindível para que as práticas inclusivas sejam uma realidade efetiva na organização escolar, bem como a evolução diacrónica, cujo percurso vai desde a segregação à inclusão. Segue-se uma abordagem ao enquadramento histórico e legal da Educação Especial, dando especial ênfase ao Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o qual constitui um marco importante no processo da inclusão. Esta secção

confere, ainda, destaque à importância da formação dos professores no âmbito desta temática.

Seguidamente, tratamos da Cultura Organizacional em contexto educativo. Contrariamente às posições funcionalistas, segundo as quais a escola constitui um mero veículo transmissor da cultura exterior da sociedade em que se insere, é fundamental que se acredite e desenvolva uma perspetiva que contemple cada instituição escolar como um grupo social, detentora de uma cultura própria, que, paulatinamente, se vai consolidando ao longo do tempo de forma dinâmica (Santos Guerra, 2002). Neste ponto, procuramos clarificar o conceito de organização e sua conexão com a Escola, enquanto organização, bem como apresentar um conjunto de teorias organizacionais, relacionado com este constructo. De um modo geral, refletimos a Escola, enquanto organização, detentora de uma cultura própria e, fundamentalmente, de culturas inclusivas.

A segunda parte, dedicada ao estudo empírico, apresenta as opções metodológicas do estudo. Nele formulamos o problema a investigar, apresentamos os objetivos subjacentes a esta investigação, referimo-nos ao tipo de estudo, por nós selecionado, caracterizamos a amostra estudada e damos conta do procedimento adotado no que respeita à administração dos questionários. Ainda nesta secção, referimo-nos ao instrumento de recolha de dados, o questionário, no âmbito da investigação quantitativa, dando conta do processo de adaptação e validação do mesmo.

Posteriormente apresentam-se os resultados obtidos com as análises diferenciais realizadas aos dados recolhidos com o questionário. O estudo da influência de um conjunto de variáveis no desenvolvimento de práticas inclusivas, por parte dos docentes, em relação aos alunos que integram o agrupamento a que pertencem, constitui o objetivo central deste ponto. As variáveis consideradas foram: uma variável, relativa à cultura organizacional de um agrupamento de escola; três variáveis individuais, referentes a questões de natureza pessoal (idade, sexo e estado civil); e oito variáveis individuais, relativas a aspetos profissionais (habilitações académicas, tempo de serviço pessoal, situação profissional, tempo de serviço no agrupamento, nível de ensino que leciona, cargo/função que desempenha, formação especializada na área de Educação Especial, quer na formação inicial quer no percurso profissional, e desempenho na área de Educação Especial, quer na formação inicial quer no percurso profissional).

Por fim, em jeito de conclusão e, com base no enquadramento teórico efetuado e no estudo empírico desenvolvido, serão tecidas as considerações finais. Deste modo, procurar-se-á explicitar o testemunho das ilações, mais relevantes, que deste trabalho se considerarem pertinentes extrair.

Enquadramento teórico

2. Enquadramento Teórico

2.1. Educação Inclusiva, Contextos e Envolvimento Organizacional

Não há, não, duas folhas iguais em toda a criação. Ou nervura a menos, ou célula a mais, não há, de certeza, duas folhas iguais.

António Gedeão (1958, cit. por Madureira & Leite, 2003)

2.1.1. Introdução.

A literatura revista permite-nos constatar que o conjunto de investigações efetuadas sobre a organização escolar, tem vindo a fixar-se, fundamentalmente, no paradigma da educação inclusiva. De facto, o sistema educativo português, no atinente ao enquadramento normativo da política educativa, tem vindo a refletir a influência de um conjunto de estudos e de orientações, plasmadas em declarações e conferências internacionais, assumindo parte ativa e responsabilizada pela sua ratificação. Neste sentido, pretende-se que todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação de qualidade, equidade e respeito pela diferença. A escola, em particular, e o sistema educativo, em geral, tem de se esforçar por corrigir assimetrias e adequar práticas educativas ao perfil do aluno de uma determinada organização ou comunidade educativa, esbater barreiras, encarar a diferença como um desafio e promover a valorização do potencial de cada um, independentemente, do currículo a desenvolver. Contudo, a construção deste paradigma requer um conjunto de condições e recursos adequados para dar uma resposta eficaz aos seus principais destinatários, os alunos com necessidades educativas, criando contextos educativos inclusivos.

Da investigação realizada, constatamos que o Relatório *Warnock* (1978) emerge como o ponto de viragem para a educação especial, uma vez que propõe a adoção de um paradigma educativo, cujo objetivo passa por assegurar o sucesso e a plena integração de crianças e jovens em escolas do ensino regular. Posteriormente, em 1994, com a realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas, na cidade de Salamanca, noventa e dois países, entre os quais Portugal, e vinte e cinco organizações internacionais comprometeram-se a pôr em prática o princípio fundamental das escolas inclusivas. Desta conferência resultou a Declaração de Salamanca, a qual constitui o documento fundamental de definição dos princípios da escola inclusiva. Ainda no âmbito dos princípios e práticas subjacentes a uma escola inclusiva, para além da Declaração de Salamanca, aludimos, a

outros diplomas legais que constituem os alicerces de uma escola inclusiva. Assim, temos o Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro e, mais recentemente, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Também, no âmbito do paradigma da educação inclusiva, referimo-nos à formação docente, vista como um fator importante neste estudo. De facto, são os docentes do ensino regular que, regularmente, se confrontam com a presença de alunos com necessidades educativas e com a responsabilidade de corresponderem ao seu perfil de funcionalidade. Quando se deparam com esta situação, procedem ao encaminhamento e inserção dos mesmos nas escolas regulares, num processo inicial de integração e, posteriormente, de inclusão. Este procedimento leva à necessidade de recrutar, cada vez mais docentes de educação especial, daí que a formação docente seja considerada como um fator facilitador de inclusão, pois promove a existência de profissionais dotados de autonomia e capacidade para decidirem e refletirem sobre estas práticas.

Esta primeira parte tem como principal objetivo a análise dos princípios subjacentes a uma escola inclusiva, nomeadamente desde a segregação à integração e desta à inclusão. A perspetiva história e o enquadramento legal da escola inclusiva e da educação especial são, igualmente, objeto de análise do nosso estudo.

2.1.2. Educação inclusiva: Da segregação à integração.

De acordo com Morato (1995), “a história da deficiência, em geral e da deficiência mental em particular não é um conhecimento do qual a Humanidade se possa orgulhar do ponto de vista dos direitos humanos” (p.9). Tendo a sociedade entendido a deficiência, ao longo dos tempos, de várias formas, trata-se de um conceito que passou por diversos períodos, desde a exclusão, à segregação, passando pela integração e, finalmente, à inclusão (Selau, 2010).

Os povos da Grécia Antiga e da civilização Romana acreditavam que a criança com limitações físicas e cognitivas eram um prenúncio de má sorte, pelo que era prática comum a sua eliminação e abandono. A comprovar esta tese, Correia (1999) refere que a “História assinala políticas extremas da sua exclusão na sociedade: em Esparta, na Antiga Grécia, crianças com deficiências físicas eram colocadas nas montanhas e, em Roma, atiradas aos rios” (p.13). Na Idade Média, a sociedade, admitia que a deficiência advinha das forças demoníacas, pelo que, muitos seres humanos foram sacrificados, apenas, porque eram diferentes física e mentalmente. A este respeito, Correia (1997, cit. por Miranda, 2010)

corroborar esta descrição quando refere que “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes - e por isso associado à imagem do diabo e atos de feitiçaria e bruxaria - foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (p.12). Nesta época, as pessoas com deficiência eram olhadas como seres sem alma, alvos da vingança de Deus, e que, por esse motivo, deveriam ser punidas. As atitudes das sociedades de então oscilavam entre sentimentos de piedade e rejeição. Até final da Idade Média, as referências sobre a educação/cuidados das pessoas com deficiência e incapacidade foram incongruentes e com dados históricos pouco fiáveis. Contudo, e ainda na época medieval, graças à compaixão de alguns nobres e ordens religiosas, foram criados hospícios e albergues para acolher deficientes e marginalizados.

Efetivamente, ao longo da História da Humanidade a concepção demonológica da deficiência foi a mais aceite e a mais recorrente. O desconhecimento e a insegurança, perante a diferença, despoletavam comportamentos de exclusão e manifestações de repúdio. As pessoas, consideradas diferentes, eram vistas como seres de nível inferior, privadas dos seus direitos básicos. Entretanto, com o Renascimento, começam a destacar-se perspectivas mais humanistas e naturalistas, segundo as quais o homem é visto como “um ser livre de qualquer definição prévia e inventor permanente da sua própria essência” (Sousa, Machaqueiro e Carvalho, 1993, p.11). Aos poucos, foram surgindo atitudes de generosidade e benevolência para com os indivíduos que apresentavam determinadas características.

Posteriormente, mais precisamente nos finais do século XVIII, princípios do século XIX, começamos a assistir à institucionalização da educação especial, sendo esta considerada a época do assistencialismo e da segregação. Durante este período emergem ideias inovadoras, mais tolerantes e humanistas, promotoras de atitudes de maior responsabilidade social para com a criança, que passa a ser vista no seu todo. Trata-se de uma fase influenciada pelo modelo médico, caracterizada pela institucionalização de pessoas com alguma deficiência, pois acreditava-se que a educação deveria decorrer em instituições especializadas e adequadas às necessidades específicas de cada caso. De facto, o modelo médico trouxe algumas transformações, nomeadamente, a libertação das pessoas diferentes de um conjunto de conceitos, aceites de forma tácita, de crenças e superstições.

Contudo, a institucionalização das pessoas com deficiência não foi bem aceite por todos e, várias vezes, foi posta em causa. A este propósito, Capul (1982, cit. por Simon, 1991, p.14; Chaves, 2006, p.217), entende que “a colocação dos deficientes em instituições,

constitui duas formas distintas de um só gesto social, isto é, a partilha/exclusão”, ou seja, há uma dupla proteção, já que, a sociedade defende-se de pessoas que a envergonham, protegendo-as, contudo, da sociedade e delas próprias.

É já no início no século XIX que se assiste à chegada dos primeiros estudos científicos sobre esta temática, com particular relevo para o trabalho de Itard, diretor do Instituto Imperial de Surdos-Mudos de Paris, considerado o “pai da educação especial”, o qual desenvolveu um programa educativo intensivo para a reeducação de “Victor”, a criança selvagem, encontrado nos bosques de *Aveyron*. Este caso provou que as crianças com dificuldades podem desenvolver um conjunto de competências se seguirem um planeamento educativo individual. Através deste caso, verificou-se que, afinal, o desenvolvimento humano não obedece, só, a fatores orgânicos e intrínsecos ao sujeito, mas também aos fatores ambientais e de interação do indivíduo com diversos ambientes.

Esta nova perspectiva sobre o desenvolvimento humano e, em particular das pessoas com necessidades especiais, teve o apoio de diversos organismos internacionais, tais como: a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Mundial da Saúde (OMS), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conselho da Europa, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), entre outros, os quais contribuíram, ao longo da segunda metade do século XX, com a sua atividade, nomeadamente, através da produção de um conjunto de instrumentos jurídicos, onde se proclamavam direitos e valores das pessoas com deficiência que acabaram por ser acolhidos pelos sistemas educativos de diferentes países (Machado, 1995)

Ainda a propósito da temática que envolve o conceito “deficiência”, Carvalho (2007), entende que existem três fases na história da deficiência: (1) a primeira fase, caracteriza-se pela inspiração religiosa, segundo a qual, a deficiência é vista como um castigo; esta fase prolongou-se até finais do século XVIII; (2) na segunda fase, que abarca o período temporal entre o século XIX e meados do século XX, o indivíduo portador de deficiência, é considerado alguém passível de ser objeto de tratamento e recuperação; (3) por fim, a terceira fase e mais recente, é aquela onde o indivíduo com deficiência usufrui de direitos e deveres iguais aos restantes cidadãos, com pleno gozo da sua cidadania.

Esta ideia é sublinhada por Baptista (1993, cit. por Bairrão, 1998) que, tal como Carvalho (2007), reconhece a existência de três épocas na história da educação: (1) a

primeira época é considerada uma época asilar e entendida como sendo a pré-história da educação especial; (2) a segunda, de cariz assistencial, caracteriza-se já pela existência de alguma preocupação educativa, contudo, ainda continuam a existir meios segregados; (3) por fim, a terceira e última época, assenta numa nova abordagem da educação especial, caracterizando-se pela preocupação em integrar as pessoas com deficiência.

Em Portugal, o ensino especial público terá nascido em 1914, através de António Aurélio da Costa Ferreira, o qual criou o Instituto Médico-Pedagógico, destinado a apoiar crianças com deficiência. Posteriormente, organizou no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, o primeiro curso de especialização em ensino de surdos. Em 1944, foram criadas, pelo mesmo instituto, as primeiras experiências de educação integrada em contexto nacional, que consistiram em “classes especiais” destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pela instituição (Correia, 1999).

A partir desta fase, as escolas públicas começam a aceitar, ainda que de uma forma lenta e gradual, responsabilidades no que respeita à educação de algumas destas crianças, predominando, no entanto, um tratamento desigual e segregacionista, que ainda vai perdurar ao longo de algum tempo. As crianças com necessidades educativas eram “classificadas de deficientes e rotuladas de atrasadas” (Correia, 1999, p.14).

Uma vez que esta situação, ainda, não era a desejada, procurou-se encontrar outra solução para essas crianças. Neste sentido, vários países seguiram a política da institucionalização em centros criados, especificamente, para esse efeito, dispondo-as de acordo com a deficiência apresentada. Ressalva-se, porém, que esta resposta, em pleno século XX, em nada dignificava esses países, pois, se por um lado esses alunos eram apoiados em centros especializados e acompanhados por recursos humanos especializados, por outro lado, essas crianças, sendo retiradas da sua zona de conforto e do seu meio familiar, acabavam por estarem à margem da sociedade e do mundo.

Em Portugal, a partir da segunda metade do século XX, mais propriamente da década de 70, o Ministério da Educação, ainda que de forma progressiva, responsabilizou-se pelo setor da educação especial, apesar de, inicialmente, a integração ter como destinatários os alunos com capacidade para acompanhar os currículos escolares. Os alunos abrangidos eram, essencialmente, acometidos por deficiências sensoriais ou motoras, não contemplando uma grande parte das crianças/adolescentes em idade escolar, que continuava a frequentar os centros, anteriormente, criados (Correia, 1999).

Em 1978, com a apresentação do *Warnock Report*, em Inglaterra, é dado um passo muito importante, uma vez que foi introduzido o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Em poucos anos, esta designação difundiu-se a nível mundial, vindo “substituir a terminologia que até aí era utilizada, baseada na categorização de deficiências e representou a transferência de um modelo médico do ensino especial para um modelo pedagógico” (Costa, 2006, p.21). Trata-se de uma nomenclatura, que se encaixa no contexto da “integração”, apontando para uma perspetiva educativa, cujo foco são as dificuldades dos alunos. Esta nova designação contempla um conjunto de medidas peculiares de intervenção, logo, medidas externas ao normal desempenho da escola e da sala de aula. Nas palavras de Sanches e Teodoro (2006), este conceito passou a ser oficializado, em Inglaterra, com a *Education Act* (1981), segundo a qual “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela”.

Neste contexto de contestação, a Declaração Universal dos Direitos Humanos [ONU] (1948) e a Declaração dos Direitos da Criança [ONU] (1959), revestem-se de especial atenção, sobretudo esta última, quando refere no princípio V que “a criança mental e fisicamente deficiente ou que sofra de alguma diminuição social, deve beneficiar de tratamento, da educação e dos cuidados especiais requeridos pela sua particular condição”. O conjunto dos princípios preconizados foram essenciais para a emergência do Princípio da Normalização, iniciado na Dinamarca, o qual estabelece “a possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto seja possível” (Bank-Mikkelsen, 1959, cit. por Lopes, 1997, p.39), espalhando-se, de seguida, por toda a Europa e América do Norte (Jiménez, 1997).

A sua generalização no meio educativo vai desencadear “a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras” (Jiménez, 1997, p.25), iniciando-se assim o movimento de integração escolar e a desinstitucionalização dos então chamados *deficientes*. Algumas vezes, o conceito de normalização tem sido criticado, sendo interpretado com um duplo sentido, ou seja, com a tentativa de transformar o “diferente” em “normal”, procurar igualar todas as pessoas.

Correia (2003) entende que uma escola inclusiva pressupõe a presença do aluno com necessidades educativas na turma do ensino regular, sempre que seja possível, contando com todos os apoios adequados e necessários.

2.1.3. Educação inclusiva: Da integração à inclusão.

Após a passagem por diversas fases, desde a exclusão/segregação à integração “possível” num ambiente menos restritivo, ao longo das décadas de 70 e 80, até à emergência da escola inclusiva, somente a partir das orientações consagradas na Declaração de Salamanca, se efetivaram mudanças profundas na área da Educação Especial. Assiste-se, portanto, a partir daí, à concretização do princípio de uma escola para todos.

O acesso à escolarização nas instituições de ensino especial, começa a ser questionada em diversos países, começando pela Dinamarca, e desencadeando no meio educativo “a substituição das práticas segregadoras por práticas e experiências integradoras” (Jiménez, 1997, p.25 cit. por Sanches & Teodoro, 2006), iniciando-se o movimento de integração escolar e a desinstitucionalização desses alunos.

É já nos finais do século passado que acontecem alterações importantes, as quais vão ter um impacto muito significativo nas práticas e nas atitudes sociais face à deficiência, uma vez que se começa a haver o reconhecimento de que esses indivíduos são seres humanos que gozam dos mesmos direitos que os demais, necessitando, apenas, que lhes sejam disponibilizados os meios necessários para desenvolverem as suas competências, sendo o Estado o responsável por essa incumbência (Carvalho, 2007).

Segundo Söder (1981, cit. por Sanches & Teodoro, 2006), sociólogo sueco com investigações na área da deficiência, a integração atende a quatro fatores: (1) físico, a partilha dos mesmos espaços; (2) funcional, a utilização dos mesmos recursos; (3) social, a participação nas atividades da classe regular; e (4) comunitário, a igualdade de oportunidades ao longo da vida. Trata-se de um modo de integração que, de acordo Sanches e Teodoro (2006), consiste na transição das crianças e jovens com deficiência para a escola regular, mas com uma frequência diferenciada, permitindo, assim, uma socialização com os seus pares que não apresentam qualquer deficiência.

No entanto, e apesar dos avanços verificados nesta matéria, grande parte dos alunos transitaram para as escolas de ensino regular, mas, ainda, continuaram a coexistir algumas instituições de ensino especial durante alguns anos. Efetivamente, este processo de integração não foi consensual, uma vez que não ia de encontro às verdadeiras necessidades dos indivíduos portadores de limitações. Melhor dizendo, não se verificaram alterações na organização da escola, do currículo, das políticas e estratégias pedagógicas, limitando-se, em alguns casos, à transferência para escolas regulares, de alunos com necessidades

especiais (Ainscow & César, 2006). Torna-se evidente que a simples partilha do espaço, sem a existência de um envolvimento real de todos os elementos, de facto, não é, sequer, suficiente para o desenvolvimento completo das crianças sem deficiência. A este respeito, Gaitas e Morgado (2010) destacam que

todos os mecanismos de apoio que sejam desenvolvidos, tendo por base um pressuposto médico que substitui o paradigma educacional, direccionam todo o processo de aprendizagem para a incapacidade da criança e não a acompanham na introdução da cultura e vida social, no contexto que um dia a irá acolher, inibindo as capacidades das crianças e mascarando os processos educativos (p.360).

De facto, o modo como a sociedade tem encarado as pessoas com deficiência tem sido alvo de grandes alterações, desde a exclusão à segregação, que conduziu a movimentos de contestação e, posteriormente, aos ideais de integração. Para Correia (2003), o princípio de integração pressupõe um processo de mudança, quer da escola regular, quer da educação especial, para que a criança com NEE usufrua de uma educação adequada às suas necessidades específicas, alicerçada no princípio de avaliação positiva, valorizando as áreas fortes do potencial educativo da criança, eliminando a categorização negativa. Importa salientar que, à semelhança do que sucedeu com a institucionalização, também estas práticas, consideradas marginalizadoras, foram alvo de críticas e muito questionadas.

Ainda na senda da integração, a lei, *Public Law 94-142*, promulgada nos Estados Unidos da América, em 1975, determinava que deveriam ser estabelecidas alternativas menos restritivas para a criança com NEE (Sprinthall & Sprinthall, 1993, cit. por Chaves, 2006), o que significava que todos os alunos deveriam ser educados num ambiente o mais normal possível, a que a escola teria de se adaptar.

A incessante procura de uma forma de educação que respondesse às necessidades de todas as crianças e jovens com problemas manteve-se, o que levou ao aparecimento do termo *inclusão* no contexto educativo, nos anos 70. De facto, o Relatório de *Warnock*, ao apresentar, pela primeira vez, o conceito de NEE, sugere que as dificuldades escolares apresentadas pelas crianças devem ser objeto de análise, em termos de critérios educativos, ao invés de o serem em função da sua etiologia, atendendo a critérios médicos (Sanches & Teodoro, 2006). Torna-se necessário averiguar quais as possibilidades de transformação dos sistemas de educação e outros ambientes de aprendizagem, de modo a responder à

diversidade dos alunos. Não se afigura uma tarefa fácil definir o conceito de inclusão, visto que não existe uma definição universal que o compreenda, com rigor.

Os conceitos de inclusão e educação inclusiva têm vindo a assumir especial relevo no contexto educativo. Para essa mudança de paradigma, no que respeita ao discurso educativo e, conseqüentemente, ao papel e funções da escola, muito contribuíram os princípios e orientações preconizados nas declarações oficiais de diversos organismos internacionais.

De acordo com Leitão (2010), inclusão é

um esforço de mudança e melhoria da própria escola, de forma a proporcionar a todos as melhores condições de aprendizagem, sucesso e participação, na base das circunstâncias específicas de cada um. Inclusão é, antes de tudo, uma questão de direitos e valores, é a condição da educação democrática (p.1).

Por sua vez, Fonseca (2002) salienta que a escola inclusiva tem como princípio assegurar a todos os estudantes, sem exceção, a igualdade de oportunidades educativas. Uma educação inclusiva, que preconiza uma educação para todos, promotora do sucesso de todos no geral e de cada um em particular, segundo Sanches (2005), é baseada “em princípios de direito e não de caridade, na igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa” (p.131).

Neste contexto, comungamos da opinião de Felizardo (2010), quando a mesma sublinha que a escola inclusiva constitui um espaço onde a diversidade social, educativa e cultural de cada aluno deve ser reconhecida e valorizada e, conseqüentemente, assumida no âmbito dos processos de ensino-aprendizagem e na adoção de estratégias pedagógicas diferenciadas. Para além disso, a inclusão pressupõe a igualdade de oportunidades e de participação, sempre que possível, das pessoas com deficiência, no seio da escola regular (UNESCO, 2005).

Em contexto nacional, este conceito tem apresentado alguns contornos difusos, não sendo entendido, exatamente da mesma maneira, por todos os atores educativos, tais como: alunos, pais, docentes, médicos, técnicos de saúde, terapeutas, técnicos especializados, técnicos da administração educativa, associações de deficientes, entre outros (Ministério da Educação, 2005). Neste sentido, falar em inclusão de alunos nas escolas de ensino regular, significa percorrer um longo caminho, que vai muito além da simples integração física de crianças com NEE, junto dos seus pares.

O conceito inclusão ganhou maior força a partir de junho de 1994, com a assinatura da Declaração de Salamanca, proclamada pela UNESCO, em 10 de Junho de 1994, na cidade de Salamanca, onde 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a respeitar e aplicar o princípio fundamental das escolas inclusivas: todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, quaisquer que sejam as suas limitações (Sanches & Teodoro, 2006; UNESCO, 1994), promovendo uma Educação para Todos. A Declaração de Salamanca apresenta o texto mais completo sobre inclusão, colocando em evidência o facto de a educação inclusiva destinar-se a todas as pessoas que apresentem NEE de carácter temporário ou permanente e não, apenas, às pessoas com deficiência. Este diploma revela a sua opção por uma escola inclusiva, salientando que devem ser as escolas a ajustar-se a todas as crianças, independentemente, das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, proclamando ainda que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro dessas necessidades” (p.viii).

Também, em Portugal, o momento de viragem, no que respeita ao enquadramento da orientação inclusiva nas escolas, deu-se com a Declaração de Salamanca, a qual resultou de um longo caminho que começou a ser trilhado muito antes na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e, ainda, da Conferência Mundial de Educação para Todos, que decorreu em Jomtien, na Tailândia, em 1990. No entanto, a Declaração de Salamanca (1994) vai mais além ao proclamar que “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.” (p.ix).

A este respeito, Rodrigues (2019) acrescenta que “Salamanca representou o grande avanço conceptual de passar de uma escola onde o aluno se integrava (isto é, se moldava), para um conceito de inclusão, isto é uma escola que não fica à espera que o aluno se molde, mas que vai ao seu encontro moldando-se a ele” (p.2).

E prosseguiu, apresentando uma definição para o conceito, ao afirmar que “Inclusão é procurar encontrar o aluno onde ele está (com as suas motivações, atitudes, formas de aprender, interesses, ...) para o levar mais longe” (idem).

Para Dias (1999) a escola é uma instituição social, onde se favorecem as relações interpessoais e a igualdade de oportunidades e onde a diferença é um fator impulsionador de mudança. Por sua vez, César (2003) refere que a

escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (p.119).

Por sua vez, Correia (2003) refere que é “uma escola onde toda a criança é respeitada e encorajada a aprender até ao limite das suas capacidades” (p.27).

Para Zabala (1999), escola inclusiva é aquela que inclui e dá uma resposta educativa de qualidade a todos os alunos, sem exceção. Este autor defende que as escolas inclusivas desenvolvem uma filosofia pedagógica que valoriza, positivamente, a diversidade.

De facto, uma escola dita inclusiva é aquela que, não selecionando, excluindo ou rejeitando qualquer aluno, está aberta a todos os que a integram, de forma igual, independentemente do género, etnia, origem, religião, ou condição física, social e intelectual (Sanches & Teodoro, 2006), ajustando-se às necessidades dos alunos. As escolas têm de arranjar um conjunto diverso de estratégias para educarem, com sucesso, todos os alunos que a frequentam, definindo objetivos claros de otimização e enriquecimento do ambiente educativo. Só é possível pensar-se numa escola inclusiva se a mesma assumir uma posição de recusa à exclusão e considerar a diferença como um valor e não como um problema; encarar os grupos como heterogéneos, assumindo que os alunos fazem percursos diferentes, devendo atuar nesse sentido e em conformidade (Rodrigues, 2007).

Neste contexto, deve ser o sistema educativo a transformar-se e a adaptar-se à diversidade e às necessidades de cada aluno, com o objetivo de eliminar os obstáculos à aprendizagem e participação (Baeza Correa, 2006, cit. por Barrera, 2010; Flem, Moen & Gudmundsdottir, 2004), pois “do ponto de vista da criança, a inclusão é um direito e não um privilégio” (Morgado, 1999, p.121).

Uma escola deve ser plural, ou seja, deve assentar em princípios que valorizem e assumam a diversidade como um bem maior e um enriquecimento cultural e cívico das sociedades contemporâneas (Delors, 1996). Numa escola plural é possível o emergir da identidade de cada um, onde se aprende a viver em plenitude com a diferença dos outros. De

facto, na era da globalização a escola só tem sentido se for plural, tolerante e respeitadora das diferenças, pois esta é a única forma de combater qualquer forma de exclusão.

2.1.4. Enquadramento histórico e legal da Educação Especial.

Em finais do séc. XVIII, princípios do séc. XIX são criadas as primeiras instituições especializadas para as crianças com problemas. É a partir desta data que surge a educação especial (Bautista, 1997). Na segunda metade do século XX, assistimos à emergência de um conjunto de perspetivas mais humanistas, o que permitiu que a Educação Especial tenha passado por diversas transformações, enquanto resultado das alterações sociais, educativas e legais (Felizardo, 2012).

Entretanto, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração dos Direitos da Criança e o desenvolvimento da escolaridade obrigatória foram momentos fundamentais na mudança de conceções relativas à educação de indivíduos com deficiência (Lopes, 2007).

De um modo geral, até 1970 os alunos com NEE não podiam estudar numa escola pública, sendo mesmo excluídos do sistema educativo e colocados em instituições ou lares específicos. Entretanto, com o início da década de 70, considerada um marco importante na educação especial, a nível internacional, começa-se a admitir que os alunos com NEE podem obter sucesso escolar nas classes regulares (Correia, 2003).

É neste período que surge um conjunto de tratados internacionais dos direitos humanos muito importantes, tais como: a Convenção contra a Discriminação em Educação [UNESCO] (1960); a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes¹ [ONU] (1975) e a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres – CEDAW [ONU] (1979). Por sua vez, a Convenção sobre os Direitos da Criança foi aprovada por mais de cento e vinte países, incluindo Portugal, em 1990. Esta convenção constitui um marco de referência na integração escolar e social (Fernandes, 2004; Sarmiento & Soares, 2004). De igual modo, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que decorreu em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, cuja ideia nuclear era a de uma

¹ Produto de uma luta histórica de entidades nacionais e internacionais, pessoas com deficiências e das organizações às quais pertencem, garantindo, nomeadamente, o direito essencial à dignidade humana, os mesmos direitos civis e políticos dos restantes cidadãos, e sobretudo o direito de desenvolver capacidades que as tornem, tanto quanto possível, autoconfiantes.

educação para todas as pessoas sem exceção. Deste evento surgiu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). Posteriormente e, tal como já referimos, a educação inclusiva recebeu um impulso decisivo com a Declaração de Salamanca, a qual foi um marco histórico para a escola inclusiva. O princípio orientador desta conferência é o de que as escolas devem receber todas as crianças, independente das suas condições físicas, mentais, sensoriais, sociais, linguísticas, emocionais ou outras. Nasce então o conceito de *escola para todos*. A “Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência”, sob a proteção das Nações Unidas, viria a ser uma realidade em 2006, unificando, num documento de referência, a necessidade e urgência manifestadas por várias disposições internacionais, em especial desde 1999 (Felizardo, 2012).

Em Portugal, a mudança de paradigma vem implicar mudanças, tanto na atitude dos governantes e das políticas educativas, como nas iniciativas a implementar nas escolas, sendo as décadas de 70 e 80, do século passado, ricas em reformas expressivas. Antes destas transformações e durante muito tempo, os cuidados proporcionados às pessoas com deficiência efetuavam-se nas suas próprias casas ou em asilos ou hospitais, de carácter segregador e assistencial. Esta atitude entendia que a pessoa diferente era incapaz de conviver com os outros e de aprender na escola regular. Ao longo das primeiras décadas do século XX, a elevada taxa de analfabetismo contribuiu para a falta de interesse e atenção para com a educação especial. As respostas que surgiram nessa época eram dirigidas, sobretudo, a alunos com deficiências sensoriais, assumindo um cariz assistencial.

Já na década de 70, mais propriamente em 1972, o Ministério da Educação criou as Divisões do Ensino Especial do Básico e do Secundário e, em 1976 criou as Equipas de Ensino Especial Integrado, as quais pretendiam incentivar a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência. Entretanto, o Decreto-Lei n.º 174/77, de 22 de maio, define o regime escolar dos alunos portadores de deficiência física ou psíquica. Neste período, os diplomas publicados eram dirigidos, fundamentalmente, aos portadores de deficiências sensoriais e motoras, que acompanhavam os currículos escolares normais, não necessitando de se proceder a modificações nos processos de ensino-aprendizagem e, só mais tarde, os apoios se estenderam à deficiência mental (Leitão, 2007). Em 1976, a Constituição da República Portuguesa constitui-se como o primeiro texto de apoio à implementação das equipas de educação de ensino especial, já que a mesma menciona os direitos dos indivíduos com deficiência e as obrigações do estado para com eles (art.º n.º 73 e art.º n.º 74). Mais tarde, em 1988, as equipas de educação especial são reconhecidas

legalmente, através do Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/808. Nessa fase, os professores que pertenciam a essa equipas, para além de prestarem apoio itinerante nas escolas, trabalhavam em salas de apoio permanente, núcleos de apoio à deficiência auditiva, salas de apoio, apoio dentro da sala de aula e ao professor titular (CNE, 1999).

Entretanto, foi publicada Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo, a partir da qual a escola deixou de ser vista como uma instituição focalizada, apenas, para os alunos com mais capacidades intelectuais, passando a valorizar as diferenças de cada aluno. Procura-se promover um sistema educativo mais democrático, que contribua para o desenvolvimento pleno da personalidade dos indivíduos, no respeito pela liberdade de aprender e ensinar. Posteriormente, a publicação do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro, teve implicações nas práticas diferenciadas de autonomia dos estabelecimentos escolares, do 2.º e 3.º ciclos e secundário, uma vez que passa a valorizar a participação da comunidade local na definição das políticas educativas. Seguidamente, o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, apresenta os princípios gerais da reestruturação curricular e estabelece que o acompanhamento do aluno no processo educativo é da competência dos serviços de psicologia e orientação escolar, ao longo do processo educativo. Neste contexto, é publicado o Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio, que cria nos estabelecimentos de educação e ensino públicos os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), que têm como principal papel acompanhar o aluno, contribuindo para identificar e intervir em áreas de dificuldades que possam surgir na situação de ensino aprendizagem.

Com a publicação de dois diplomas, do Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro e do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, assistimos a uma mudança de concepções, por parte do Ministério da Educação, o qual procurou nortear a educação especial. O primeiro diploma, define o regime de gratuidade e escolaridade obrigatória para todas as crianças/jovens, sem exceção. Por outro lado, a escola obriga-se a aceitar todas crianças/jovens, independentemente de terem, ou não, qualquer tipo de limitação física ou intelectual. Este último diploma é considerado como um marco histórico em Portugal, no que diz respeito à inclusão dos alunos com NEE, nas turmas/escolas do ensino regular. Este documento “vem preencher uma lacuna legislativa, há muito sentida, no âmbito da educação especial, atualizando, alargando e precisando o seu campo de ação” (Correia, 1999, p.29).

Segundo Felizardo (2012), o Decreto-Lei n.º 319/91 constitui a evolução mais significativa no que respeita à mudança de um modelo médico para um modelo pedagógico, pois apresenta um conjunto de princípios inovadores na legislação portuguesa, no quadro da

integração escolar das crianças com NEE. O Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto está alicerçado nas conclusões do Relatório *Warnock*, o qual abarca princípios inovadores oriundos da evolução de conceitos decorrentes da evolução de experiências de integração e difundia o conceito de NEE ao substituir as categorizações do foro médico e ao definir as NEE como uma incapacidade (ou incapacidades) no indivíduo, que se refletia numa ou mais áreas de realização das aprendizagens decorrentes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental; de perturbação da fala ou da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento, ou graves problemas de saúde. Neste sentido, este diploma era utilizado como instrumento de suporte da escola regular, para se desenvolver um atendimento adequado de todos os alunos, mesmo daqueles que sejam portadores de uma qualquer deficiência, numa perspetiva de integração. Este Decreto-Lei foi considerado por Kauffman e Lopes (2007) como “o pilar legislativo da educação especial em Portugal” (p.26), que privilegiava, numa perspetiva de “Escola para Todos”, a integração dos alunos com NEE na sala regular. Entretanto, em 1994, a educação especial evolui para um novo conceito, o de “Escola Inclusiva”. O entendimento de uma verdadeira Inclusão ganha força com a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, da UNESCO, realizada em Salamanca em Julho de 1994. Assim, e tal como já referimos, anteriormente, neste estudo, a Declaração de Salamanca (1994) defende que as “escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (p.6).

Posteriormente, o Decreto-Lei n.º 319/91 é revogado, surgindo o Decreto-Lei n.º 3/2008, publicado a 7 de Janeiro, segundo o qual a

educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer nos resultados. No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos (Preâmbulo do Decreto-Lei).

Através deste diploma, emerge um novo rumo no processo de avaliação das NEE das crianças, iniciando esse processo com a elaboração de um relatório técnico-pedagógico, onde “constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual” (n.º 3, art. 6.º).

Este novo normativo define NEE como as que decorrem de, 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 (n.º 1, art. 1.º).

A este respeito, e de acordo com Brennan (1988, cit. por Correia, 2008, p.44)

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.

Para Correia (1999), nas NEE existem dois grandes grupos, as permanentes e as temporárias. As necessidades educativas especiais de carácter permanente são as que necessitam de adaptações mais profundas do currículo, relativamente às particularidades do aluno, mantendo-se durante grande parte ou durante todo o percurso escolar do mesmo. As NEE de carácter temporário exigem uma mudança parcial do currículo escolar, num determinado período do seu desenvolvimento. Este conceito prevaleceu em Portugal durante a vigência do anterior Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro que, no ponto 2 do artigo 1.º, definiu como objetivos da educação especial de carácter permanente

a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, assim 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 de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Segundo Ruela (2000), numa escola para todos é fundamental a operacionalização de mudanças, tanto na organização do contexto educativo, como no currículo e na formação de professores. Uma escola que se quer inclusiva, supera a integração de alunos com NEE, promove uma pedagogia centrada na criança e as aprendizagens devem ser adequadas às necessidades da mesma. Só assim, é possível a promoção das aprendizagens adequadas a cada aluno. O “princípio da inclusão apela, assim, para uma Escola que tenha em atenção a

criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, socioemocional e pessoal” (Correia, 1999, p.3).

Mais recentemente, assistimos à publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, no qual, segundo Rodrigues (2019), a inclusão é entendida “como um valor transversal a toda a escola que se propõe a educar todos os seus alunos a partir das suas diferenças sejam elas de género, de etnia, de deficiência de processo de aprendizagem.” (p.2). A inclusão pressupõe a existência de uma liderança e governação eficazes, no sentido de fomentar abordagens colaborativas, reconhecendo a importância das famílias e da comunidade em geral, na colaboração com a escola.

Neste contexto, Correia (2003) relembra que a escola inclusiva caracteriza-se pela presença do aluno com NEE na turma do ensino regular, sempre que isso seja possível, pois é esta a forma mais eficaz de atendimento dos mesmos, sem esquecer a importância dos apoios adequados e necessários. Contudo, para que essa educação democrática ocorra, e possamos falar em inclusão, é antes de mais necessário que os professores adotem uma postura de aceitação, relativamente à diversidade, que se interessem, de igual forma, por todos os seus alunos, que vão ao encontro aos seus anseios e medos, perante os desafios com que se irão deparar, e que atuem de forma colaborativa com toda a comunidade escolar. A Escola Inclusiva não é, apenas, o local onde estão todos os alunos, mas sim onde todos os alunos aprendem e são felizes (Leite, 2011).

A este respeito, Sanches & Teodoro (2006) apresentam uma síntese do percurso da integração à inclusão (cf. *Quadro 1*).

Da Integração escolar/Educação especial	À Inclusão escolar/Educação inclusiva
Da homogeneidade	À diversidade
Da normalização	Ao direito à diferença
Do isolamento	À cooperação
Da aventura solitária	À responsabilização coletiva
Da diferença como um problema	À diferença como um desafio
Da indiferença à diferença	À valorização da diversidade
Do currículo único	Ao currículo flexível
Do indivíduo	Ao contexto
Da seleção dos melhores	Ao sucesso para todos
Dos alunos com NEE's	A todos os alunos
Da entrada na escola sob condições, transportando os apoios disponibilizados	A fazer parte da escola que gere e disponibiliza as condições e os recursos necessários
Do programa específico para o aluno	Às estratégias para a classe
Do défice	Ao potencial
Da educação especial para alunos especiais	À educação de sucesso para todos
De um adulto “colado”, “guarda”	A todos os adultos presentes na escola/sala de aula para ensinar e apoiar as aprendizagens de todos os alunos
Do professor consumidor, aplicador	Ao professor criativo, experimentador e reflexivo

Quadro 1 - Integração/Educação Especial à Inclusão Escolar/Educação Inclusiva

Fonte: Sanches & Teodoro (2006, p.77)

2.1.5. O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: marco importante na/para a Inclusão.

Dez anos após a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, que possibilitou que fosse trilhado um longo caminho a favor da inclusão, com base na premissa de que todos os alunos têm direito à educação, este deu lugar a um novo diploma legal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Trata-se de um diploma que procura colmatar algumas limitações que o anterior continha, introduzindo uma clara mudança no que concerne ao conceito da inclusão,

nomeadamente, ao abandonar a categorização de alunos com NEE e o modelo de uma legislação especial para esses alunos. Este Decreto-Lei surge numa altura em que é crucial uma viragem na Educação em Portugal, particularmente nesta área. Emerge, agora, um novo conceito, o de Educação Inclusiva, que deixou de ter uma identidade distinta da educação, seguindo antes a seu lado. Com o Decreto-Lei n.º 54/2018, esta dualidade tende a neutralizar-se, visto que todos os alunos são notados da mesma forma, sendo considerados como parte da diferença, ao invés de se estabelecer a diferença entre alunos regulares e alunos que necessitam de ajuda especial para atingir o sucesso. Agora, as diferenças estabelecem-se e são tidas em conta na planificação das aulas, de forma a tentar suprimir todas as barreiras suscetíveis de surgir durante as mesmas. O novo diploma tem como principal objetivo a promoção de uma escola democrática e inclusiva, e que a mesma esteja orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens.

Assiste-se a uma grande transformação, passa-se a usar o termo alunos com Necessidades Educativas, exigindo que a escola se organize, de modo a educar todos os alunos. Assume-se que todas as crianças e jovens têm necessidades educativas diferentes, não sendo necessário categorizar para intervir. De modo a abranger todos os alunos, respondendo às suas potencialidades, interesses e necessidades, no artigo 3.º, do Decreto-Lei n.º 54/2018, são enumerados, enquanto princípios orientadores da educação inclusiva, a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima.

Pretende-se, agora, reorganizar a escola de forma que haja espaço para a prática de uma educação inclusiva de qualidade, onde todos caibam e em que todos se possam entreajudar, valorizando o potencial de todos e de cada um. Aliás, o próprio Secretário de Estado Adjunto da Educação, Professor Doutor João Costa, faz uma abordagem ao que se espera da educação inclusiva:

Falar de educação inclusiva é diferente de falar de uma escola que se limita a abrir as portas a todos. É falar de uma escola que abre as portas de entrada e que garante que, à saída, todos alcançaram aquilo a que têm direito: um perfil de base humanista, ancorado no desenvolvimento de valores e de competências que os torna aptos ao exercício de uma cidadania ativa exercida em liberdade e proporcionadora de bem-estar (DGE, 2018, p.5).

E continua referindo que:

para muitos mais, felizmente, a escola não é só isso, não é o espaço dedicado apenas a alguns, mas sim o local onde todos têm direito a aprender, através de um currículo que leva cada aluno ao limite das suas capacidades. (...) O compromisso com a construção de uma escola inclusiva, uma escola na qual todos os alunos têm oportunidade de realizar aprendizagens significativas e na qual todos são respeitados e valorizados, uma escola que corrige assimetrias e que desenvolve ao máximo o potencial de cada aluno, é um desígnio nacional e um desafio para o qual estamos TODOS convocados (DGE, 2018, pp.5 e 6).

Com a publicação deste diploma, o governo pretende dar resposta a uma das prioridades da ação governativa que é a existência de uma

escola inclusiva onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social (Preâmbulo do Decreto-Lei).

O mesmo diploma refere que

o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social (Preâmbulo do Decreto-Lei).

De um modo geral, o Decreto-Lei n.º 54/2018 estabelece uma continuidade ao diploma anterior, Decreto-Lei n.º 3/2008, reforçando e fornecendo às escolas orientações no sentido de que as mesmas encontrem estratégias apropriadas às características e necessidades de cada aluno, valorizando a heterogeneidade dos mesmos, e mobilizando os meios de que dispõe para que todos aprendam e participem na vida da comunidade educativa. Aduz a que se relevem os saberes e experiências anteriores dos alunos, de forma a que sejam postas ao serviço da comunidade, sob um espírito de partilha, entendendo, assim, a diferença como uma mais-valia para o processo de ensino-aprendizagem, tentando dela retirar o máximo partido.

Na sua génese, o Decreto-Lei assenta no Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA (na terminologia inglesa *Universal Design for Learning* - UDL) e na abordagem multinível para acesso ao currículo, recorrendo a modelos curriculares flexíveis, priorizando o diálogo dos docentes com os pais ou encarregados de educação e na opção por medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Tais medidas são preparadas a partir de diferentes

níveis de intervenção, de modo que cada um dos alunos atinja uma base comum de competências, tendo por referência as respostas educativas que terão de lhe ser afetas, atendendo às potencialidades, interesses e vivências do mesmo. Pretende-se, na verdade, que o aluno consiga ultrapassar os obstáculos, transpondo o que está escrito no papel para a realidade.

O presente Decreto-Lei tem, assim, como finalidade o garante de uma educação de qualidade para cada um dos alunos, ao longo do percurso escolar, recorrendo a uma abordagem integrada e contínua. Posto isto, no processo de avaliação do aluno dever-se-á dar-se ênfase não só a aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais do aluno, mas também às vivências do mesmo, nomeadamente, aos fatores ambientais, para que seja possível desenhar-se a intervenção mais adequada a cada um deles.

Como podemos verificar, assiste-se a mudanças, de carácter estrutural, no seio das organizações educativas, nomeadamente ao ser criada, em cada escola/agrupamento, a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), cujas funções estão escalpelizadas no Decreto-Lei n.º 54/2018, tendo sempre por base uma visão holística, conduzem

o processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno (Preâmbulo do Decreto-Lei).

À semelhança do que acontecia no seu antecessor também há lugar, por pessoas das relações do aluno, à identificação do aluno que se pense necessitar de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. A EMAEI fica responsável por reunir toda a documentação necessária e convocar os intervenientes necessários ao desenvolvimento do processo, tendo presente uma avaliação o melhor possível do aluno. Neste processo são também tidos em conta os pais/encarregados de educação do aluno que darão o seu contributo e constituir-se-ão como elementos colaboradores da EMAEI no desenvolvimento do processo. Procura-se, assim, “garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos, ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo.” (Preâmbulo do Decreto-Lei).

Com a publicação do diploma em análise, emerge a figura de um documento muito importante, embora o mesmo já estivesse contemplado no anterior Decreto-Lei n.º 3/2008, mas agora com outra funcionalidade, que é o Relatório Técnico Pedagógico (RTP). A alusão a este relatório é descrita no artigo 21.º, tendo este de ser elaborado pela EMAEI². Este, irá dar lugar a um Programa Educativo Individual (PEI), sempre que ao aluno sejam mobilizadas adaptações curriculares significativas, e/ou a um Plano de Saúde Individual, no caso de alunos com Necessidades de Saúde Especiais (NSE)³. Complementar ao PEI, e à semelhança do que acontecia no diploma anterior, temos o Plano Individual de Transição (PIT), o qual é aplicado a alunos em fase de transição para a vida pós-escolar.

Criam-se os Centros de Apoio à Aprendizagem (CAA), os quais terão como finalidade a reconfiguração de espaços e a agregação de recursos, alguns dos quais já criados pelo anterior decreto-Lei, tais como: as unidades de apoio especializadas (UAE para Multideficiência / Autismo), cujo trabalho terá que ir mais além, “transformando-se num espaço dinâmico, plural e agregador dos recursos humanos e materiais, mobilizando para a inclusão os saberes e competências existentes na escola, valorizando, assim, os saberes e as experiências de todos” (Preâmbulo do Decreto-Lei). O CAA tem um papel muito importante, pois aí deverão ser desenvolvidas aprendizagens úteis e complementares às aprendizagens efetuadas na turma do aluno.

Fortalece-se e prioriza-se o papel dos pais ou encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos, concedendo-lhes um conjunto de direitos e deveres que conduzem a um maior envolvimento e responsabilização por parte dos mesmos. Prioriza-se o diálogo entre os docentes e os pais e/ou encarregados de educação, nomeadamente no que

2 Se for esse o entendimento, poderá a EMAEI convocar, para além dos elementos permanentes, elementos variáveis (o docente titular de grupo/turma ou o diretor de turma do aluno, consoante o caso, outros docentes do aluno, técnicos do centro de recurso para a inclusão (CRI) e outros técnicos que intervêm com o aluno) para ajudar na sua feitura.

3 As necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem (alínea h), do artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

respeita ao acompanhamento e monitorização regular das intervenções efetuadas junto do aluno.

Podemos constatar que, o decreto-Lei em vigor, exige da parte dos vários intervenientes um envolvimento ativo e incessante em relação ao processo de sensibilização para a inclusão e à adoção de práticas inclusivas. As metodologias a adotar, segundo este normativo, centram-se no DUA que nas palavras de Nunes & Madureira (2015) constitui “uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos”. De acordo com o *Center for Applied Special Technology* (CAST), os princípios orientadores do DUA procuram oferecer modos múltiplos de apresentação, de ação e expressão e de autoenvolvimento (CAST, 2011).

Estamos, então, perante uma legislação que enfatiza a abordagem multinível, cujo principal objetivo é o de conceber um “*continuum*” de respostas para todos os alunos, envolvendo-os, ativamente, nas aprendizagens, de modo que realizem aprendizagens significativas. Dá-se, destaque às respostas educativas e pedagógicas, deixando para trás a abordagem que se fixava mais no diagnóstico de um aluno.

A abordagem multinível permite selecionar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão mais apropriadas a cada um dos alunos durante o percurso escolar, em função das necessidades educativas do mesmo. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão organizam-se em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais. (Decreto-Lei n.º 54/2018, Capítulo II, Artigo 7.º). Estas medidas poderão ser mobilizadas em conjunto, caso se entenda ser necessário.

Tendo em conta a representação em pirâmide, verificamos que, na sua base e ocupando uma boa parte da área, encontram-se as medidas de nível um, medidas universais, que são dirigidas a todos os alunos, sem exceção, com o objetivo de promover a participação e o sucesso escolar. É de salientar que, quando nos referimos a todos, é mesmo todos sem exceção, pois o termo NEE deixou de ter aplicabilidade prática, assumindo que todos os alunos têm necessidades educativas diferentes. Como o próprio nome aduz, as medidas universais garantem que todos os alunos, incluindo os que necessitam de medidas seletivas ou adicionais, sejam envolvidos no processo de ensino aprendizagem e tenham aulas diversificadas e adequadas às diferentes formas de aprender e partilhar o conhecimento.

No nível intermédio, temos as medidas de nível dois, as denominadas medidas seletivas, que são dirigidas a alunos que evidenciam necessidades de suporte à aprendizagem que não foram supridas pela aplicação das medidas universais.

Por sua vez, as medidas adicionais, de nível três, que se encontram no cume da pirâmide ocupando uma área mais diminuta, “visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão.” (Decreto-Lei n.º 54/2018, Capítulo II, Artigo 10.º).

Neste sentido, constatamos que, com a aplicação de medidas mais limitativas de suporte à aprendizagem e inclusão, pretende-se que todos os alunos sejam tidos em conta e nenhum fique para trás na aprendizagem. Fica claro que todos os alunos, mesmo os que frequentam percursos diferentes, devem realizar a escolaridade obrigatória. As medidas adicionais englobam os alunos que, para lá dos recursos existentes na sala de aula, necessitam, obrigatoriamente, do apoio especializado e se necessário do ensino estruturado.

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão podem, assim, ser aplicadas a todos os alunos, sendo possível aplicar medidas adicionais, apenas no caso de terem sido apresentadas evidências de que a aplicação das medidas universais e seletivas, em termos de intervenção pedagógica e social, foi insuficiente.

No que respeita às medidas enumeradas destacam-se nas medidas universais, as seguintes: “a) A diferenciação pedagógica; b) As acomodações curriculares; c) O enriquecimento curricular; d) A promoção do comportamento social; e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos” (Decreto-Lei n.º 54/2018, Capítulo II, Artigo 8.º).

Relativamente às medidas seletivas, consideram-se as seguintes: “a) Os percursos curriculares diferenciados; b) As adaptações curriculares não significativas; c) O apoio psicopedagógico; d) A antecipação e o reforço das aprendizagens; e) O apoio tutorial” (Decreto-Lei n.º 54/2018, Capítulo II, Artigo 9.º).

Em relação às medidas adicionais, considera-se as que de seguida se enumeram: “a) A frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) As adaptações curriculares significativas; c) O plano individual de transição; d) O desenvolvimento de metodologias e

estratégias de ensino estruturado; e) O desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, Capítulo II, Artigo 10.º).

Os alunos abrangidos por adaptações curriculares não significativas têm de aprender a generalidade das aprendizagens essenciais e, portanto, não se podendo retirar nenhuma aprendizagem essencial. É uma medida considerada preventiva que coloca ao dispor do aluno os recursos necessários para que não passe para adaptações curriculares significativas, ficando esta última adstrita apenas a alunos para os quais já se esgotaram todas as medidas anteriores e não foram eficazes, que não conseguirão atingir as aprendizagens essenciais.

Só no caso de haver lugar à mobilização de medidas adicionais e, se destas constarem adaptações curriculares significativas, é que será elaborado o Programa Educativo Individual (PEI), a que se refere o n.º 6 do artigo 22.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, contendo a identificação e a operacionalização das adaptações curriculares significativas e integrando as competências e as aprendizagens a desenvolver pelos alunos, a identificação das estratégias de ensino e das adaptações a efetuar no processo de avaliação. O PEI pode, ainda, integrar outras medidas de suporte à inclusão, a definir pela equipa multidisciplinar (Artigo 24.º).

Outra alteração significativa que surge com este Decreto-Lei é a definição concreta dos recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão necessária para a implementação efetiva da Escola Inclusiva, exigindo uma maior organização e colaboração entre todos – comunidade escolar e local. No âmbito da cooperação e parceria (Artigo 19.º), os protocolos efetuados permitem assim “potenciar sinergias, competências e recursos locais, promovendo a articulação das respostas”, sobretudo quando se pretende preparar os alunos para a vida pós-escolar. Numa fase mais avançada, ainda de acordo com este Decreto-Lei, os alunos devem iniciar o processo de transição para a vida pós-escolar com o desenvolvimento de um Plano Individual de Transição (PIT), o qual, só poderá ser aplicado a alunos abrangidos por adaptações curriculares significativas.

Segundo o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a avaliação das necessidades educativas deixa de ser efetuada com base na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), e passa a sê-lo com base a identificação dos fatores da escola, do contexto e critérios individuais que facilitam e dificultam o desenvolvimento do aluno.

Na opinião dos autores do manual de apoio à prática, do qual Filomena Pereira é coordenadora, o diploma vigente, em virtude das mudanças que pretende gerar na

organização da escola, na tomada de decisões e na ação educativa, exige um entendimento comum a nível concetual e terminológico (DGE, 2018). As definições de medidas visam:

garantir o acesso ao currículo, entendido numa conceção abrangente que inclui, para além dos conteúdos programáticos, questões referentes à organização do espaço e do tempo, equipamentos, estratégias, atividades, avaliação, entre outros. A promoção de melhores aprendizagens e o desenvolvimento de competências assentam na flexibilidade curricular e ainda no exercício efetivo de autonomia por parte das escolas. Neste sentido é importante dar voz a cada aluno e respeitar os seus interesses e aptidões, por forma a construir percursos curriculares que aumentem os seus níveis de participação e lhes permitam experienciar efetivamente o sucesso educativo e pessoal (DGE, 2018, p.20).

No entanto, estamos conscientes que este processo é complexo e que, ainda, há um longo caminho a percorrer, uma vez que alguns atores educativos continuam reticentes à mudança. Não obstante, é um facto aceite que a inclusão das crianças e jovens nas escolas do ensino regular que, tradicionalmente, dela estavam excluídos tem vindo a assumir um papel preponderante no contexto educacional. A escola para todos compreende a aceitação e o respeito pelos outros, e tem o dever de dar resposta às diferenças. Uma vez que, num número significativo de casos, esta grande diversidade se manifesta em dificuldades no acesso ao currículo regular, algumas respostas tiveram que ser encontradas, de modo a permitir que a escola cumpra a sua grande finalidade, que consiste na promoção das aprendizagens e a inclusão de todos os alunos, independentemente das diferenças e dificuldades apresentadas.

À semelhança do que estava plasmado no Decreto-Lei n.º 3/2008, também no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, está bem patente o papel colaborativo do docente de educação especial, ao referir que

O docente de educação especial, no âmbito da sua especialidade, apoia, de modo colaborativo e numa lógica de corresponsabilização, os demais docentes do aluno na definição de estratégias de diferenciação pedagógica, no reforço das aprendizagens e na identificação de múltiplos meios de motivação, representação e expressão (DGE, p.62).

O Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, vai precisamente ao encontro do que está presente na Declaração de Salamanca, cujo eixo central de orientação é o respeito pela diversidade, criando as mudanças necessárias para se derrubarem as barreiras à aprendizagem e ao sucesso escolar. Torna-se, pois, premente que todos os intervenientes no processo educativo façam um esforço acrescido de adaptabilidade, no sentido de

proporcionarem às nossas crianças e jovens o acesso a um currículo que responda às necessidades de todos os alunos no geral e de cada um em particular, assegurando uma educação de qualidade a todos. É necessário desenvolver um conjunto diversificado de métodos/estratégias, ferramentas e atividades educativas, para que cada aluno possa realizar aprendizagens significativas, não apenas em termos de aquisição de conhecimentos, mas também em termos do saber ser, do saber estar e do saber fazer, potenciando, acima de tudo, a autonomia e o desenvolvimento pessoal e inter-relacional. Não se pretende apenas “todos na escola”, mas antes “uma escola para todos”. É, pois, aqui que deve entrar o professor de Educação Especial, enquanto recurso humano altamente especializado que é, rentabilizando-o ao máximo, no sentido de apoiar e mesmo orientar os alunos para encontrarem o seu caminho, ajudando-os a ultrapassar as barreiras e tentando minimizar as suas limitações, aumentando as expectativas para que quando chegarem à idade adulta, melhor consigam viver em sociedade. Não obstante, realça-se que o professor de Educação Especial tem como missão prestar auxílio aos restantes colegas, nomeadamente apoiando-os no esclarecimento de questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem de cada um dos alunos, na elaboração dos documentos, na elaboração de materiais pedagógicos e na procura de estratégias adequadas a cada um deles, no sentido de os motivar para as aprendizagens.

Esta visão educacional obriga a um esforço de adaptação das escolas e dos professores, porque exigem novas práticas que vão ao encontro das necessidades de cada criança/jovem de forma a potenciar as suas capacidades e competências. Contudo, não é suficiente que na escola os professores estimulem os alunos para a realização de aprendizagens significativas, é imperioso que este trabalho seja continuado em família, pois é aí que tudo acontece de forma mais natural e mais verdadeira. Em casa não se fala em objetivos ou metodologias, também não se avaliam, habitualmente, resultados, nem se fazem relatórios, não existem disciplinas separadas, nem horas atribuídas para determinada tarefa.

É, pois, importante o contacto com a imensidade de instrumentos, de práticas, de estudos, de pensamentos para que se vislumbrem várias hipóteses de percurso e estimulação da criatividade das respostas a cada situação. Olhar para a pessoa no seu ambiente, perceber a arte de intervir sem se ser notado, conseguir fazer nascer no outro o sentimento de eficácia, é o desafio que nos espera. A sociedade em que vivemos será, verdadeiramente sociedade, quando souber aceitar a contribuição de cada um, em vez de exigir a mesma contribuição a todos.

De uma forma geral, estamos agora em condições de afirmar que a comunicação entre os todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do aluno é crucial ao seu correto desenvolvimento, fornecendo meios e estratégias para prosseguirem com autonomia e independência, mas para que isso aconteça é necessário que todos envidemos esforços no sentido da promoção da inclusão.

Comparativamente aos diplomas legais anteriores, as particularidades mais proeminentes, desta nova legislação, assentam na “descompartimentação da escola e do processo de ensino e de aprendizagem.” e no “pressuposto de que qualquer aluno pode, ao longo do seu percurso escolar, necessitar de medidas de suporte à aprendizagem.” (DGE, 2018, pp.18 e 19).

Num momento em que, praticamente, todos os alunos com necessidades educativas estão nas escolas e, diríamos mesmo em grande parte do tempo de permanência na escola, nas suas turmas, surge a necessidade de se criarem condições e respostas curriculares adequadas para que nesses contextos ocorram aprendizagens significativas. Exige-se, portanto, um grande esforço e criatividade, da parte dos professores, de forma a criarem diferentes propostas que vão ao encontro de todos os alunos e de cada um em particular.

2.1.6. A formação de professores.

Ao longo dos últimos anos, especialmente na viragem do século assistiu-se a grandes mudanças no que respeita à área da educação. A escola deixou de ser uma ‘ilha isolada’, ao alcance apenas de algumas famílias e classes sociais favorecidas, para, influenciada principalmente com a democratização e a massificação do ensino, poder abarcar todas as crianças e jovens. A escola, enquanto lugar favorecido de educação, vê-se, repentinamente, perante uma nova realidade diversificada de crianças e jovens, aos quais deve acolher e dar resposta, destacando-se aqui os alunos com necessidades educativas, por serem esses o objeto do nosso estudo.

A Conferência Internacional de Madrid de 2009 (EADSNE, 2010), no âmbito do conjunto de propostas apresentadas, refere que o fator-chave para o sucesso da educação inclusiva consiste em dar mais atenção à formação inicial e contínua de professores, preparando-os para responder às diversas necessidades dos alunos. Por sua vez, o Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) salienta que a formação apropriada dos professores regulares pode reverter na melhoria da sua confiança e das suas capacidades para a educação de crianças e jovens com diversas necessidades. Efetivamente, a educação

inclusiva defende a não existência de classes separadas, ser membro de pleno direito na sala de aula regular, onde as crianças com necessidades educativas, passam a maior parte do seu tempo, e a participação das mesmas em todas as atividades da classe, mesmo que estas necessitem de ser modificadas (Loreman, 2007).

Para a construção de uma escola fundamentada numa conceção inclusiva são necessários professores que acreditem que são capazes, a partir da diversificação de métodos e estratégias, de conseguir chegar a todos os alunos, visto que os professores são os agentes principais no processo da inclusão e da mudança. No entanto, sozinhos não o conseguirão. Necessitam de ser formados e apoiados para aprender a lidar e a trabalhar com um público tão variado, numa lógica de corresponsabilização. Na mesma linha de pensamento encontramos vários autores que referem que “os professores do ensino regular necessitam de ajuda e de apoio” (Rief e Heimburge, 2000, p.270). Por sua vez, Porter (1997, cit. por Carvalho & Peixoto, 2000) refere que “o professor de ensino regular é considerado o recurso mais importante no ensino de alunos com necessidades especiais. Isto implica que os professores atualizem continuamente os conhecimentos e competências que já possuem e que adquiram novas competências” (p.97). De facto, a inclusão de crianças com necessidades educativas constitui uma das principais questões da esfera educativa, envolvendo tarefas de diagnóstico, planificação e avaliação, algumas das quais afigurando-se como novidade no âmbito das atividades docentes.

Também na Declaração de Salamanca se encontra bem patente o quão importante é a formação dos professores, ao referir, que se deve “garantir que, no contexto duma mudança sistémica, os programas de formação de professores, tanto a nível inicial como em serviço, incluam as respostas às necessidades educativas especiais nas escolas inclusivas” (p.x) e mais à frente o mesmo documento preconiza que “a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o factor-chave na promoção das escolas inclusivas” (p.27).

Contudo, os professores que manifestam a preocupação de incluir todos os alunos na mesma sala de aula, devem repensar e alterar o seu modo de atuação, para que ocorra inclusão na verdadeira ascensão da palavra. Na opinião de Morgado (2004, p.49) “cada professor é o sujeito do seu próprio desenvolvimento profissional operado com base numa atitude de regular reflexão sobre os saberes, as práticas, os valores.”.

Para Correia (1994, cit. por Carvalho & Peixoto, 2000), a formação é decisiva,

tendo em conta a filosofia da integração que nos parece um processo irreversível e que exige uma preparação diferente, quer do professor do ensino regular, que deverá assumir uma maior responsabilidade quanto ao ensino da criança com NEE, quer do professor de educação especial que deverá assumir um papel de apoio e de consulta (p.99).

Ainda no atinente à formação de professores, Alarcão (2001) refere que a mesma deve servir para desenvolver nos docentes um conjunto de competências fundamentais subjacentes à investigação na, sobre e para a ação educativa, partilhando percursos e processos com os demais. Para Roldão (2001), a formação dos docentes deve ser considerada como uma construção social no seio de um processo de desenvolvimento contínuo e de contextualização. O papel do professor é, pois, considerado um fator determinante para o sucesso da prática da educação inclusiva (Forlin & Chambers, 2011). Deste modo, podemos dizer que a formação em educação inclusiva é extremamente importante, quer ao nível da formação inicial, e muito mais ainda ao nível da formação contínua e da formação especializada, pois contribui para a estruturação e construção da personalidade e identidade profissional do professor.

Para que se consubstancie uma verdadeira melhoria da educação em Portugal é necessário “um significativo esforço de preparação dos professores para poderem enfrentar com sucesso a grande diversidade existente nas escolas e na sala de aula” (Miguéns, 2008, p.10). Também nós comungamos da opinião de Baptista (1999), ao dizer que para dar resposta a uma escola inclusiva, é necessário que a educação especial, não seja uma educação de professor de apoio, mas passe a ser “uma educação de toda a escola e de todos os professores” (p.128).

2.2. Cultura Organizacional

2.2.1. Introdução.

Entre os anos 20 e 30, do século anterior, a escola das relações humanas surgiu como reação crítica aos pressupostos das concepções, extremamente racionalizadoras, do taylorismo e fayolismo. Tendo por base uma preocupação humanista e, tentando teoricamente demarcar-se do *one best way* tayloriano, esta escola irá colocar ênfase na teoria das relações humanas, promovendo, assim, a criação de uma nova linguagem no seio do universo administrativo. Ao contrário das teorias clássicas, que enfatizavam as tarefas, através da autoridade formal, da hierarquização de cargos, da racionalização do trabalho, da departamentalização e de um tipo de administração científica, a teoria das relações humanas coloca a ênfase nas pessoas. O Homem deixa de ser visto como uma máquina que age de forma passiva e mecânica e passa a ser aceite como ser social. O *Homo economicus* é substituído pelo Homem social. Trata-se de uma visão assente nas necessidades humanas essenciais, a nível psicológico, físico e de autorrealização. Surge, assim, uma nova política das relações humanas, passando as organizações a serem consideradas como uma realidade social, concomitante, com a económica. Constatou-se que os seres humanos dispõem de uma herança, de um meio próprio, de um trabalho e de uma ambição (Chevalier, 1986, cit. por Câmara, Guerra & Rodrigues, 1997), isto é, cada grupo e cada organização tem uma cultura própria.

Com efeito, a revisão da literatura da especialidade permite-nos estabelecer uma conexão entre a cultura existente numa organização escolar e sua relação na emergência de boas práticas inclusivas, interesse e envolvimento, por parte dos docentes que a integram.

Consequentemente, os docentes desenvolvem uma maior consciencialização sobre a importância que as práticas inclusivas exercem nas tarefas realizadas com todos os alunos dessa organização, promovendo, assim, a existência de escolas que vivem uma cultura de inclusão.

Deste modo, a presente parte tem por objeto a análise da escola, enquanto organização, dotada de uma cultura inclusiva, o que lhe permite ser regida pelo princípio da igualdade de oportunidades, independentemente, das características de todos os seus membros.

2.2.2. Emergência e desenvolvimento do conceito de organização.

A revisão da literatura efetuada e o quadro organizacional que se foi traçando, permite-nos verificar que têm sido vários os autores a debruçarem-se sobre esta temática.

Segundo Druker (1991), a sociedade em que vivemos é uma sociedade organizacional, já que as células sociais se espalham por todo o lado, perfilham todos os temas e integram toda a gente na sua rede. Chiavenato (1992), de igual modo, acrescenta que, de facto, as pessoas passam a maior parte do seu tempo dentro de organizações, constituindo-se como um meio que lhes permite atingirem a maioria dos seus objetivos e satisfazerem as suas necessidades. A este propósito, Greenberg (1998) refere que o homem não é capaz de viver sozinho, afastado da sociedade, sem estar em contacto com os outros, uma vez que ele existe como um ser, essencialmente, social.

Devido às grandes mudanças que ocorreram a nível mundial, inesperadamente, as organizações viram-se envolvidas num processo de transformação estrutural, que as obrigou a optarem por novas formas de organização do trabalho. Efetivamente, a partir dos finais dos anos 40, época em que o conceito de organização passou a ser visto como um sistema sociotécnico, tem vindo a ser desenvolvido um conjunto de novas estruturas organizacionais, deixando cair o modelo dominante que representava o paradigma taylorista-fordista (Bastos & Andrade, 2002).

Na verdade, a partir da humanização da teoria da administração e do aparecimento da Escola das Relações Humanas, verificou-se uma inversão de valores, passando a ser o Homem e não a máquina, o conhecimento e não o capital financeiro, os alvos mais importantes no seio das organizações. As pessoas deixaram de ser vistas, somente, como recursos organizacionais e passaram a ser consideradas como seres portadores de conhecimento, inteligência e competência, pois a administração de recursos humanos passou a estar centralizada na gestão das pessoas. De forma coletiva ou individual, tem-se procurado atingir um conjunto de objetivos pré-definidos, utilizando diversos recursos, nomeadamente, humanos, materiais, tecnológicos e financeiros. Assim, para que os resultados obtidos por uma organização sejam profícuos, é fundamental que todos se organizem, de modo a atingirem resultados positivos e eficazes, potencializando a credibilidade e a imagem organizacional. Sendo seres sociais, as pessoas necessitam de conviver e cooperar com os demais, uma vez que, individualmente, não conseguem alcançar a maior parte dos seus objetivos. Neste sentido, comungamos da opinião de Chiavenato

(1998), ao considerar que uma organização só existe quando, através de uma ação conjunta, é possível atingir objetivos comuns.

Sendo as organizações compostas por pessoas, significa que existe uma grande diversidade de personalidades, de atitudes e de comportamentos distribuídos por grupos, sujeitos a um conjunto de regras organizacionais. Neste contexto, o carácter disposicional do indivíduo favorece a própria organização embora, e de acordo com Chiavenato (1998), essa atitude se caracterize pela instabilidade, uma vez que é diferente de pessoa para pessoa e, com o passar do tempo, numa mesma pessoa. De uma maneira geral, as organizações existem não só para satisfazer as necessidades das pessoas, mas também para ultrapassar as limitações individuais, pois é através das mesmas que os indivíduos conseguem atingir alguns objetivos. Para Chiavenato (1998), as organizações exercem influência na vida das pessoas, se bem que o contrário também é verdade, isto é, as organizações também são influenciadas pelas diferentes maneiras de ser dos indivíduos.

2.2.3. Cultura Organizacional.

A origem do termo Cultura Organizacional nasce nos finais dos anos 70, do século XX. Numa primeira abordagem, surgiu como forma de explicar a evolução empresarial japonesa. Contudo, no domínio académico, este conceito deve a sua génese nos estudos teórico científicos elaborados posteriormente. Tais estudos apresentam duas vertentes, por um lado temos os pressupostos de Frederick Taylor e de Henri Fayol, as teorias normativas e pragmáticas subjacentes ao movimento da racionalização industrial e organizacional; por outro lado emergem as teorias analíticas e interpretativas, sobretudo as de Max Weber, seu principal fundador. A partir daí, este construto começou a ser mencionado, de um modo mais sistemático, em contexto organizacional (Neves & Lopes, 2000).

Paulatinamente, a cultura tem vindo a ser mencionada como uma realidade permanente, ativa e dinâmica, cuja evolução pode advir das sucessivas e contínuas funções que os sujeitos desempenham no seio de um grupo. No início, as organizações eram estudadas, apenas, por variáveis económicas. Posteriormente, sobreveio uma nova política, a das relações humanas, passando as organizações a serem encaradas como uma realidade social concomitante com a económica. Por fim, verificou-se que os seres humanos dispõem de um espólio de trabalho e de aspirações, que se traduzem numa cultura própria (Chevalier, 1986, cit. por Câmara, Guerra & Rodrigues, 1997).

Nos últimos anos, é com alguma frequência que se estabelece a comparação entre a personalidade de uma pessoa com a cultura de uma organização, sendo uma condição intrínseca da outra (Teixeira, 1998; Pereira, 1999). Isto significa que, tal como a personalidade no ser humano, a cultura de uma organização permite distingui-la de qualquer outra. Para Bilhim (1996), as próprias organizações são a cultura em si mesmo e, quando se fala em cultura organizacional, referimo-nos à cultura dominante, a qual concede à organização a sua personalidade distinta. Os sociólogos utilizam o construto cultura para descrever um determinado modo de vida, formas de “atuar, sentir e pensar, que são aprendidos por grupos de pessoas, em vez de serem determinados biologicamente” (Ferreira, Neves & Caetano, 2001, p.448).

Segundo Deal e Kennedy (1983), cultura (*corporate culture*) pode ser definida como o modo, segundo o qual, fazemos as coisas num determinado lugar (*the way we do things around here*). Para Bilhim (2007), cultura organizacional é o conjunto de valores, normas e crenças de uma organização, ou, ainda, o modo como tudo funciona num contexto organizacional. Adicionalmente, o mesmo autor entende tratar-se de um construto capaz de veicular um conjunto de características que permite distinguir as organizações umas das outras, as quais passamos a enumerar: identificação, focalização nas pessoas, ênfase no grupo, critérios de recompensas, tolerância de conflitos, controlo, integração departamental, e orientação para fins e meios.

Efetivamente, são múltiplas as definições que existem sobre cultura, muito devido a diversos modelos e perspectivas emergentes sobre este conceito, tendo estas, sido polémica nos anos 80 (Chambel & Curral, 2008). A cultura é, pois, um construto complexo, uma vez que, considerando-se que o mesmo deva ser constituído por um conjunto de condicionantes e componentes, uma organização que não possua estas características, não tem uma cultura organizacional integrada no seu funcionamento.

De acordo com Alcadipani e Crubellate (2003), a cultura organizacional é entendida como “uma teia de indivíduos conectados fraca e esporadicamente, ligados por suas posições cambiantes em uma variedade de assuntos e circunstâncias” (p.66). Por sua vez, os autores Denison (1984), Kilmann (1985), Kotter (1998) e O'Reill (2008) entendem que a cultura organizacional pode ser definida como o conjunto de pressupostos, valores, atitudes e ideais, o qual adquirido no seio da organização, refletindo-se nos pensamentos, sentimentos, e comportamentos dos seus membros e, ainda, nos produtos não materiais das organizações.

Por sua vez, Schein (1985) entende que

a cultura é vista como um padrão de pressupostos inventado, descoberto ou desenvolvido por um dado grupo, à medida que foi aprendendo a lidar com os seus problemas de adaptação externa e de integração interna, que funcionou suficientemente bem para ser considerado como válido e, portanto, ser ensinado aos novos membros como o modo correcto de perceber, pensar e sentir, relativamente a esses problemas (p.9).

Para Schein (cit. por Rocha, 2005, p.89) a cultura organizacional constitui “um conjunto de valores fundamentais, normas de comportamento, artefactos e padrões de comportamento que presidem à forma como as pessoas interagem numa organização e o modo como se empenham no trabalho e na organização.”

Neste contexto, e tendo por base os estudos realizados por Schein, os autores, Câmara, Guerra e Rodrigues (1997) apresentam três níveis de profundidade da cultura organizacional: os artefactos, os valores e os pressupostos básicos.

Os artefactos são o resultado mais acessível e mais visível de normas culturais, valores e pressupostos básicos (Rocha, 2005). Constituem os padrões de tecnologia, arte e de comportamentos que se veem e ouvem (Firmino, 2010). Por vezes, estes podem ser mal interpretados, dado que os mesmos estão distantes do centro da cultura. Os artefactos correspondem, numa organização, ao “ambiente físico, linguagem, tecnologia, produtos, modos de vestir, maneiras de demonstrar emoções, mitos e histórias sobre a organização, padrões de comportamento, processos, cerimónias, rituais e entre outros” (Silva, Medeiros & Albuquerque, 2009, p.4). Quando se trata de uma investigação, é muito mais acessível o recurso aos artefactos, sendo que os mesmos têm de ser tratados cuidadosamente, uma vez que podem ter imensas interpretações (Silva, Medeiros & Albuquerque, 2009). Segundo Câmara, Guerra e Rodrigues (1997), se a partilha de crenças e valores se manifestar, continuamente, em sucesso, “através do processo de influência mútua entre o nível dos valores e o nível mais visível dos artefactos (...), então transformam-se, a um nível mais profundo, numa partilha de pressupostos” (p.142).

Os Valores (crenças) constituem um acervo de critérios destinado a avaliarem pessoas, objetos e situações, os quais são partilhados pelos elementos da organização. Os valores são princípios éticos e morais, os quais indicam os princípios sociais e *standards* perfilhados por uma dada cultura, constituindo o suporte para se fazerem juízos. Constituem as normas, as regras não escritas que indicam aos membros da organização aquilo que se

espera deles (Rocha, 2005). Os valores “manifestam-se a um nível mais visível, mas não facilmente decifrável, através dos artefactos no processo e na estrutura organizacional, com todos os padrões de comportamento a eles associados” (Câmara, Guerra & Rodrigues, 1997, p.142). Neste nível são definidos padrões sociais e princípios que, posteriormente, são utilizados para a realização de julgamentos morais (Silva, Medeiros & Albuquerque, 2009).

Os Pressupostos básicos (*basic underlying assumptions*) incluem as percepções, sentimentos e relações humanas existentes numa organização. Definem o modo como os indivíduos, em contexto organizacional, se comportam emocionalmente, face às situações que se vão sucedendo, assim como a forma de agir perante as mais variadas ocorrências (Silva, Medeiros & Albuquerque, 2009). Os pressupostos básicos são tidos como garantidos, aceites e partilhados pelos membros da organização (Gomes, 2000) e representam o que esses membros da organização acreditam ser, o que influenciam, o que pensam e sentem. Sendo a essência da cultura, são apreendidos de modo inconsciente ou mecanizados. Apresentam-se como o “nível mais profundo e invisível da organização e o mais difícil de mudar” (Câmara, Guerra & Rodrigues, 1997, p.142). Os pressupostos básicos estão relacionados com teorias implícitas e são aceites por todos os elementos da organização, sobre as quais se alicerçam os dois níveis anteriores. Agem como resposta aprendida em situações de adaptação às influências externas e de integração aos problemas internos, uma vez que funcionam de modo positivo, são aprendidos pelos novos membros da organização. Deste modo, cada resposta acaba por ser adotada como a solução ideal para os problemas da organização. Este terceiro nível “inclui certezas inconscientes e indiscutíveis sobre a natureza da verdade e da realidade, da natureza humana, das relações do homem, do tempo e do espaço” (Silva, Medeiros & Albuquerque, 2009, p.5). É com base neste último nível que a escola constitui uma instituição de primeira linha na transmissão de valores que orientam os alunos e os formam como cidadãos, através dos quais a sociedade irá refletir o futuro (Souza, 2001).

Baseado nos pressupostos veiculados por Schein, Rocha (2005) apresenta uma tipologia de três níveis de análise, sustentada nas noções de visibilidade e invisibilidade. Assim, o nível dos artefactos e dos padrões de comportamento emerge como o mais visível, contudo nem sempre decifrável; posteriormente, temos o nível dos valores, o qual é acessível a um conhecimento consciente, podendo, no entanto, apresentar-se visível para alguns

elementos da organização e invisível para outros; por fim emerge o nível dos pressupostos básicos, considerados invisíveis, subconscientes, contudo indiscutíveis (cf. *Quadro 2*).

Quadro 2 - Níveis de profundidade da cultura organizacional, segundo Schein

Artefatos	Tecnologia e Produtos Linguagem Mitos e Histórias Valores Publicados Padrões de Comportamento Visíveis e Audíveis	Processo e Estrutura Organizacional Visível (visível, mas difícil de decifrar)
Valores	Validados pelo Meio Físico ou Validados pela partilha social do grupo	Estratégia, Objetivos, Filosofias (aumento do nível do consciente – justificações expostas)
Pressupostos Básicos	Define a que prestar atenção Define o que as coisas significam Define que ações tomar em diferentes situações Define como reagir emocionalmente ao que se passa	Tomado como Verdadeiro, Pressupostos Implícitos, Percepções, Pensamentos e Sentimentos (inconsciente, invisível, difícil de mudar – fonte última de valores e ações)

[Fonte: Adaptado de Schein (1991, p.14)]

A este respeito, alguns autores apresentam a figura do *iceberg* da cultura organizacional, o qual representa um nível visível, público, virado para as tarefas e para os aspetos ao nível operacional, enquanto outros elementos da organização se encontram submersos, ocultos, ligados a aspetos de índole afetiva e emocional (cf. *Figura 1*).

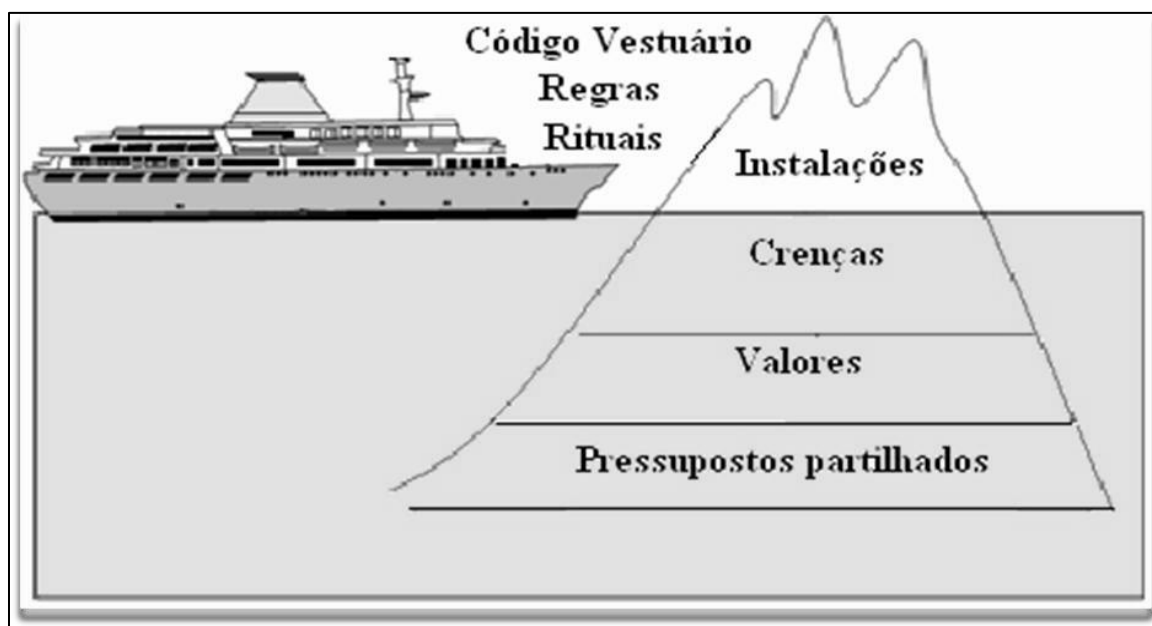


Figura 1 - O nível visível e invisível da cultura

[Fonte: Adaptado de Pina e Cunha, Rego, Campos e Cunha e Cabral-Cardoso, 2004]

Hera (2003, cit. por Rocha, 2005) defende que as culturas humanas emergem a partir dos esforços despendidos pelos seus membros para enfrentar incertezas e ambiguidades de todo o tipo, proporcionando-lhes, individual e coletivamente, conjuntos mais ou menos articulados de ideias que lhes permitam responder ao inevitável caos das suas experiências.

Por sua vez, Schwartz e Davis (1981) referem que a melhor forma para se compreender o que é a cultura de uma organização consiste em compreender o que ela não é. Estes autores asseguram que as grandes organizações avaliam o seu “clima” através dos testes “*climate surveys*”, contudo, os mesmos não revelam a cultura de uma organização, mas sim as expectativas dos trabalhadores relativamente ao seu trabalho. Este modo de investigação permite identificar os fatores relacionados com a desmotivação, o descontentamento dos sistemas de recompensa e promoção e a falta de oportunidades e de compreensão dos objetivos organizacionais.

Ainda neste contexto, Pina e Cunha, Rego, Campos e Cunha e Cabral-Cardoso (2003) referem que a cultura organizacional é considerada

um conjunto de assunções implícitas partilhadas e tomadas como verdadeiras que um grupo possui e que determina o modo como ele percebe, pensa e reage aos seus vários ambientes, acrescentando, ainda, que a cultura pode ser concebida como um conjunto de valores e práticas definidos e desenvolvidos pela organização, com base nos quais é

socialmente construído um sistema de crenças, normas e expectativas que moldam o comportamento dos indivíduos (p.530).

Assim, as práticas desenvolvidas, apesar de serem específicas de cada organização são, normalmente, compatíveis com os valores dominantes nacionais e regionais. Existe, pois, um conjunto de elementos da cultura organizacional que estabelece uma descrição operacional da mesma, nomeadamente, regras e políticas, objetivos e avaliação, hábitos e normas, formação, cerimónias e eventos, comportamentos da gestão, remunerações e recompensas, comunicações, ambiente físico e estrutura organizacional (Galpin, 1996).

Partindo do pressuposto de que a cultura organizacional representa uma perceção comum partilhada pelos membros de uma organização, independentemente das posições hierárquicas e das funções que cada um desempenha, estes tendem a descrever a sua cultura utilizando uma terminologia comum (Robbins, cit. por Câmara, Guerra & Rodrigues, 1997).

Deste modo, consideramos que uma das funções mais importantes da cultura organizacional consiste em criar um sentimento coletivo de identidade nos membros da organização, uma vez que todos estão comprometidos com o conjunto de valores organizacionais. Existe a sensação de pertença ao grupo que, consequentemente, despoleta no indivíduo um grau de compromisso acrescido para com a organização a que pertence.

Assim sendo, uma das funções mais importantes da cultura organizacional é despoletar um sentimento de identidade nos membros da organização, uma vez que todos se sentem portadores do mesmo núcleo de valores consciencializados do que são comportamentos aceitáveis e inaceitáveis na sua organização. É esta identidade que permite distingui-la de todas as outras. Com efeito, uma cultura partilhada, desempenha um papel importante na homogeneização dos comportamentos e atitudes dos seus membros, conferindo maior estabilidade ao sistema social. Para além disso, os elementos de uma organização ficam consciencializados dos comportamentos considerados aceitáveis e inaceitáveis no seio da mesma. Consequentemente, esta identidade comum conduz a um segundo papel da cultura, o qual está relacionado com a definição das fronteiras de uma organização, permitindo distingui-la de todas as outras. Neste sentido, Bilhim (2006) refere que a cultura organizacional promove a identificação com as metas organizacionais, facilitando o comprometimento dos colaboradores.

Para Teixeira (1998), a “cultura de uma organização é um conjunto único de características que permitem distingui-la de qualquer outra”, que “corresponde à

personalidade no indivíduo, e transmite a forma como as pessoas numa organização se comportam, estabelecendo um sistema de valores que se exprime por meio de ritos, rituais, mitos, lendas e ações” (p.172).

A cultura funciona como um “cimento que procura unir todos os membros em torno dos mesmos objetivos e dos mesmos modos de agir” (Srouf, 1998, p.175), ou seja, representa a identidade e a personalidade da organização. É, pois, através da assimilação da cultura que o novo colaborador consegue adaptar-se à organização, sendo que, até esse momento, não é aceite enquanto elemento da mesma (Robbins, 1998). Após os anos 90, o papel da cultura na influência do comportamento dos colaboradores, tem vindo a ser considerado de grande e efetiva importância, já que esta permite reduzir a formalização. Para Moore (1985, cit. por Costa, 1996), a cultura de uma organização funciona como uma “rede ou ligações” entre os indivíduos. Assim, cada indivíduo é o produto cultural da “combinação de todas as culturas, subculturas ou contraculturas” (p.121), permitindo que a organização, enquanto cultura, seja uma diversidade dentro da unidade.

Ainda, no atinente ao conceito de cultura organizacional, constatamos a existência de três linhas de investigação tradicionais sobre a cultura: integração, diferenciação e fragmentação (Chambel & Curral, 2008).

De acordo com a perspetiva da integração ou perspetiva integradora, a cultura é percecionada como “aquilo que é claro para todos os membros, valorizando, por isso, a harmonia proporcionada por esta partilha” (Chambel & Curral, 2008, p.201). Nesta perspetiva emerge uma cultura forte e única, dirigida por um líder carismático, cujas iniciativas têm como objetivo a partilha de um conjunto de crenças e valores, através da divulgação de histórias e mitos, para todos os membros da organização (Chambel & Curral, 2008). Neste sentido, a cultura é conceptualizada como uma variável dependente e interna, onde o líder assume um papel primordial ao impor os seus próprios valores e crenças aos restantes membros da organização, criando a sua respetiva cultura, com vista à concretização da visão e missão que perspetivou para a sua organização. Caracteriza-se por ter uma estrutura coesa, consistente, consensual, clara, cujos valores e crenças são partilhados pelos atores da organização. Nesta perspetiva “a cultura implica estabilidade e enfatiza a partilha de perceções, cognições e sentimentos pelos membros de uma sociedade. Implica a existência de regularidade, cuja perpetuação e preservação se desencadeiam através de um

dinamismo sócio cultural” (Torres, 1997, p.41), numa dialética em que os novos membros são integrados e socializados.

A perspectiva integradora e consensual está relacionada com práticas “de gerir estrategicamente a cultura organizacional a favor da integração, da comunhão de interesses, da partilha de valores, do consenso como apanágio da eficácia e da eficiência” (Torres, 1997, p.42).

A perspectiva da diferenciação ou perspectiva diferenciadora caracteriza-se pela existência de uma cultura organizacional, que se manifesta através das interpretações inconscientes, visto que os prováveis consensos, são alcançados, apenas, por subgrupos (Chambel & Curral, 2008). Este tipo de “cultura organizacional não é mais que uma amálgama de subculturas diferenciadas que emergem num contexto particular” (Torres, 1997, p.43). As subculturas são grupos constituídos por membros da organização que interagem uns com os outros de forma mais assídua e frequente e perfilham os mesmos valores e as mesmas soluções com a finalidade de resolverem os problemas comuns que vão surgindo. Neste seguimento, Ferreira et al. (2001) referem que

os membros de uma organização, perante condições de trabalho diversas, tendem a construir grupos e modos de comportamento diferentes, assim como produzir interações segmentadas, uma vez que se torna impossível que todos os membros interajam igualmente e no mesmo grau entre si (p.452).

Ainda nesta linha, Ferreira et al. (2001) referem que a “perspetiva diferenciadora faz da divergência a essência da cultura, considerando como problemática a pretensão de homogeneidade e de consenso preconizada pela perspetiva anterior” (p.453). Como argumenta Gomes (2000, p.75), “a conflitualidade existente entre os vários grupos que compõem a organização está na origem de interesses, de ideologias e de sistemas interpretativos, que contribuem para a sua diferenciação, promovendo, por essa via, subculturas viáveis.” As possíveis inconsistências não põem em causa a organização, podendo sim criar equilíbrios dinâmicos e fluidos entre as fronteiras das diversas subculturas existentes.

Nesta perspetiva, o papel do líder dilui-se e é relativizado, sendo considerado mais um ator nesta dinâmica de construção da cultura organizacional. Sobressai o conflito, a divergência e a heterogeneidade, desempenhando o líder ora um papel de influenciador ora de influenciado. A organização é percecionada, então, como uma ‘arena política’ onde os

seus membros se digladiam pela obtenção do poder, refletindo as conflitualidades e incompatibilidades dos interesses e valores das diferentes subculturas.

Terminamos com base em Hargreaves (1998), dizendo que em algumas organizações as diferenças, os conflitos e os desacordos são, socialmente, mais significativos do que a simples partilha consensual de ideias pelos elementos que a constituem.

A perspetiva da fragmentação ou perspetiva fragmentada insere-se no paradigma da ambiguidade, a qual aglutina alguns pontos característicos da perspetiva da diferenciação, a grande unidade de análise é o próprio indivíduo e não os subgrupos, visto que os interesses das pessoas estão, constantemente, a ser alvo de mudanças e adaptações. Deste modo, o enfoque nesta perspetiva é o indivíduo em si mesmo (Chambel & Curral, 2008). Na perspetiva fragmentada o indivíduo está no centro da análise. Apresenta um conjunto de valores, de práticas e regras, percecionadas por diversas interpretações, cuja diversidade é impossível de decifrar. Apesar dos membros de uma organização revelarem “orientações e objetivos comuns e problemas e experiências similares, são as diversas crenças, as distintas tecnologias, as diferentes soluções, para os mais variados problemas e os diversos significados dados às experiências vividas, que contribuem para a fragmentação desta aparente homogeneidade” (Torres, 1997, p.47). O seguinte quadro (cf. *Quadro 3*) apresenta uma síntese das principais perspetivas de abordagem da cultura organizacional.

Quadro 3 - Perspetivas de abordagem da cultura organizacional

Elementos	Perspetivas de Abordagem		
	Integradora	Diferenciadora	Fragmentada
Essência	Homogeneidade e harmonia	Diferença e conflito	Ambiguidade
Consenso	A nível de organização	A nível de grupo	Multiplicidade de visões e ausência de consenso
Manifestações	Relações de consistência	Relações de inconsistência	Falta de clareza e consenso
Matriz Cultural	Uma e única	Várias e grupais	Múltiplas
Ambiguidade	Excluída	Canalizada para fora das subculturas	Enfatizada
Unidade de análise	Organização	Grupo	Indivíduo

[Fonte: Ferreira et al. (2001, p.454)]

Assim, os estudos com maior incidência na vertente interpretativa e sociológica primam por abordagens numa perspetiva diferenciadora, privilegiando a concomitância de subculturas organizacionais; os estudos na área da antropologia e na abordagem funcionalista enfatizam a via do consenso, valorizando as vertentes mais monolíticas e homogéneas da cultura.

2.2.4. A escola e a cultura organizacional.

Cada vez mais a escola emerge como um lugar onde decorrem encontros sistemáticos com a cultura e um local de aprendizagens positivas.

A partir dos anos 80, quer alicerçados nas novas políticas educativas de administração e gestão da educação, quer baseados nas teorias de inovação educativa, a escola passou a apresentar-se como um lugar onde se reclama a mudança. De facto, chega-se a um entendimento de que a mesma constitui um fator primordial na reconstrução da inovação e caso a uniformidade não funcione deve optar-se pela diversidade (Bolívar, 1999). Neste contexto, é imprescindível que se interrelacionem duas realidades importantes, a aula e a escola e que essa conjugação permita o despoletar de uma organização escolar positiva. É o coligar do nível micro (aula), do nível macro (diferentes contextos, económico, político e social) e do nível meso (a escola) os quais permitem manter uma contínua investigação sobre as causas produtoras deste fator escola, que envolve, de acordo com Bolívar (1999), uma das atuais orientações da teoria de inovação educativa.

Com base nesta nova estratégia é importante que as escolas tenham a oportunidade de melhorarem a sua prática e opinem sobre os seus projetos, socorrendo-se de recursos adequados. A este respeito Bolívar (1999, p.22) refere que, “a partir da política educativa podem ‘implantar-se’ mudanças, mas elas não chegarão a tornar-se parte activa das escolas e a promover uma melhoria se não colocarem os professores no papel de agentes de desenvolvimento curricular e (se não) provocarem um desenvolvimento organizacional interno das escolas”.

Neste contexto, Canário (1994) acrescenta que, numa vertente lógica produzida internamente, o professor apresenta-se como um agente de desenvolvimento curricular, implicando-o ativamente, aumentando e melhorando o seu conhecimento e, conseqüentemente, a atuação no contexto educativo da escola. Nóvoa (1992) refere que, ultimamente, tem emergido uma sociologia das organizações escolares, cujo cerne se encontra entre as atividades desenvolvidas na sala de aula e o conjunto de perspetivas

socioinstitucionais, decorrente do próprio sistema educativo, cuja abordagem tem sido objeto de estudo por parte da investigação educacional.

Assim, e segundo Costa (1998), no âmbito do pensamento educacional, a escola enquanto organização, emerge como uma das áreas mais visível dos tempos atuais. O mesmo autor acrescenta ainda que a educação, para além de integrar uma vertente individual, possui, igualmente, uma dimensão social e uma dimensão organizacional, consistindo esta última “na concretização e materialização da educação organizada num espaço próprio, um estabelecimento, que a cultura ocidental denominou escola” (López, 1985, p.126, cit. por Costa, 1998, p.9).

Na verdade, a escola, enquanto instituição, deve ser olhada com um cariz específico, já que a Educação não permite que a vertente humana que a caracteriza, assim como todo um conjunto de valores e experiências a ela conectado, seja transformada numa racionalidade empresarial. É importante dirimir, tal como sublinha Nóvoa (1992), que as instituições escolares devam ser compreendidas em toda a sua complexidade científica e humana.

2.2.5. Culturas Inclusivas.

De forma contínua, a cultura procura promover a emergência de uma escola inclusiva, mesmo que as forças existentes em certas situações sociais e organizacionais sejam fortes (Schein, 2004, cit. por Nascimento, 2008). Efetivamente, a escola não deve existir, apenas, para alguns, como um lugar privilegiado, mas sim como um local onde todos têm os mesmos direitos, nomeadamente a construir a sua identidade, a qual deve ser respeitada Rodrigues (2003). A este respeito, Villa e Thousand (2003) defendem que a existência de um clima favorável à inclusão e a forma de atuação dos líderes conducente à promoção de práticas inclusivas mostram que é fundamental a existência de práticas colaborativas em contexto escolar.

Neste contexto, Correia (1999) entende que a inclusão “não deve ser tida em conta como um conceito inflexível, mas deve permitir que um conjunto de opções seja considerado sempre que a situação o exija” (p.34). Assim, e segundo o mesmo autor, os alunos devem estar inseridos numa turma de ensino regular, devendo ter acesso a um conjunto de serviços educativos adequados às suas características e necessidades. A cultura, que se quer inclusiva, e que viva no seio do meio escolar, procura dar uma resposta eficaz a toda a comunidade escolar, atendendo à diversidade e necessidades de todos os alunos que integram uma escola.

Neste sentido, Ainscow e Ferreira (2003) defendem que a cultura inclusiva, que deve existir nas escolas, possibilita a melhoria da educação, uma vez que tem em consideração a diversidade de toda a comunidade educativa. De facto, as escolas que promovem, com sucesso, práticas colaborativas e inclusivas, oferecem maior capacidade de influência sobre as boas práticas docentes. A este respeito, Campos (2002) refere que os professores são alvo de várias exigências, sobretudo da versatilidade que têm de dar à sua atuação junto dos alunos que, por si só, têm diferentes características e necessidades. Para isso, não basta uma boa formação académica é, também, necessária uma adequada formação profissional. A este propósito, Alarcão (2000) refere que

uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da história, cria-se pelo pensamento e prática reflexiva que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afetam e as potencialidades que detém (p.17).

Segundo Barroso (2004), a escola e o sistema educativo têm uma cultura própria, através da qual, emerge o conjunto de práticas, valores e crenças, partilhadas por todos os que participam no processo educativo. Por esta razão, e de acordo com Guerra (2002), a cultura não se impõe, constrói-se ao longo do percurso da interação social. As escolas não devem, pois, descuidar questões fundamentais como: a democratização do ensino, a autonomia, a participação e envolvimento de toda a comunidade educativa, a gestão escolar e a inclusão de todos os alunos, independentemente das suas necessidades e potencialidades (Silva, 2005). É necessário que exista um sistema educativo, que promova a autonomia das escolas, a diferenciação pedagógica e a inclusão de todos os alunos.

De acordo com Ainscow, Booth e Dyson (2006), a participação de todos os intervenientes na ação educativa pode e deve favorecer a colaboração conjunta entre alunos, famílias, docentes e a comunidade educativa, em geral, na tomada de decisões que orientam a vida de uma escola. De acordo com a investigação (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; UNESCO, 2008) as escolas com culturas inclusivas, desenvolveram características tais como:

Consenso acerca dos valores de respeito pela diferença e compromisso para permitir a todos os alunos o acesso a oportunidades de aprendizagem; Altos níveis de colaboração entre os membros da comunidade educativa; Culturas participativas; Líderes comprometidos com valores inclusivos e estilos de liderança que encoraja a participação em funções de liderança; Ligações com os pais e a comunidade. (UNESCO, 2008, p.17).

O desenvolvimento da colaboração entre escolas é crucial para o desenvolvimento de culturas inclusivas, tornando-se assim num importante desafio para as lideranças inclusivas. A este respeito, Crockett (2002) considera que a educação especial tem um papel crucial na preparação de líderes para escolas inclusivas, por isso é tão importante que se formem líderes que respondam à diversidade. Efetivamente, é necessário desenvolver práticas responsáveis de acordo com as necessidades da sociedade, nomeadamente, desenvolver a capacidade dos responsáveis pela gestão escolar, bem como de todos os docentes para que estes se sintam confiantes no desempenho do seu papel.

Metodologia

3. Metodologia

A metodologia utilizada numa investigação constitui um dos pontos fundamentais da sua elaboração. Neste contexto, Bexiga (2004) acrescenta que “o método consiste num conjunto de princípios que norteiam e orientam o investigador no decorrer da sua pesquisa, de forma a garantir a validade do conhecimento descoberto” (p.113).

Seguidamente, apresentamos os objetivos que norteiam o estudo empírico, bem como a metodologia nele adotada. Ao longo desta parte, e comungando da opinião de Morin (2004), que defende a necessidade da existência de uma relação entre o método e a teoria, procuramos estabelecer uma coerência com o enquadramento teórico e conceptual do nosso estudo, atendendo aos objetivos e finalidades nele subjacentes, assim como aos quadros conceptuais que o fundamentam.

Neste pressuposto, pretendemos enquadrar, metodologicamente, o estudo da cultura organizacional e a emergência de práticas inclusivas dos docentes de um agrupamento de escolas, alicerçado nos desafios que as sociedades contemporâneas exigem, bem como nos referentes teóricos que sustentam as premissas do estudo.

Assim, esta segunda parte, que se caracteriza por ser uma contribuição pessoal, inclui a questão orientadora deste estudo, os objetivos norteadores, a amostra, o instrumento e processos de recolha de dados, nomeia e descreve as variáveis em estudo e descreve os procedimentos estatísticos adotados, terminando com as considerações finais. Prestam-se, igualmente, informações sobre o modo como foram estabelecidos os contactos com os participantes e o procedimento adotado com o instrumento de recolha de dados. Este conjunto de tópicos permite que a informação recolhida seja mais objetiva e válida, contribuindo, assim, para a consistência das conclusões a obter nesta investigação.

A temática, o desenho investigativo e os traçados epistemológicos que lhe conferem coerência e consistência internas conduzem a uma prática reflexiva ancorada nos pressupostos teóricos apresentados.

3.1. Problema de investigação

Alicerçados no enquadramento teórico, que delineámos para o estudo empírico, verificamos que, de um modo geral, foram três os momentos estruturantes desta investigação, os quais passamos a identificar:

Primeiro momento - Pesquisa, levantamento e sistematização dos referenciais teóricos dos temas em análise. Este momento permite enquadrar o estudo, orientar a sustentação empírica e interpretar a informação recolhida.

Segundo momento - Construção, validação e aplicação do instrumento de recolha de dados, o questionário.

Terceiro momento - Tratamento e sistematização da informação, partindo do contributo da pesquisa bibliográfica, do enquadramento teórico e dos resultados do estudo empírico. Procedemos a uma análise detalhada das respostas dos sujeitos envolvidos neste estudo (docentes), sobre o modo como a cultura organizacional e as práticas inclusivas dos docentes, de um Agrupamento de Escolas, se relacionam com um conjunto de variáveis pessoais e profissionais.

As alterações decorrentes do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o qual procura colmatar algumas limitações que os anteriores diplomas legais continham, trazendo maior clareza do paradigma da inclusão, sobretudo ao eliminar a categorização de alunos com NEE e ao apresentar o modelo de uma legislação especial que se aplique aos mesmos, constitui uma grande transformação na Educação em Portugal. Todos os alunos são olhados da mesma forma, sendo considerados como parte da diferença. Este novo diploma tem como principal objetivo a promoção de uma escola democrática, inclusiva e orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Assiste-se a uma grande transformação, passa-se a usar o termo alunos com Necessidades Educativas, exigindo que a escola se organize, de modo a educar todos os alunos. Os princípios orientadores da educação inclusiva são: a educabilidade universal, a equidade, a inclusão, a personalização, a flexibilidade, a autodeterminação, o envolvimento parental e a interferência mínima.

A rutura de pressupostos subjacentes à educação especial, com a correspondente emergência do paradigma da inclusão reflete-se no desenho e modalização da investigação por nós realizada, dado que consideramos, não só, a análise da educação inclusiva, plasmada neste diploma legal, mas também a relação que se estabelece entre a cultura organizacional existente num agrupamento de escolas e o desenvolvimento de práticas inclusivas, por parte dos docentes, que integram esta organização escolar.

A clarificação desta temática emerge, ainda, de um interesse pessoal, enquanto profissional da educação, orientado para uma problemática muito atual, com que os docentes e demais elementos da comunidade educativa, paulatinamente, se veem confrontados, o paradigma inclusivo. Adicionalmente, trata-se de um agrupamento, onde já desenvolvemos

estudos similares, permitindo-nos, por isso, um melhor conhecimento desta estrutura organizativa, nomeadamente as perceções dos docentes sobre a cultura e mudança organizacional aí existentes.

No presente estudo, pretendemos aliar conhecimentos e compreender de que forma a cultura organizacional existente neste agrupamento de escolas e a emergência de práticas docentes de inclusão, se relacionam com a idade, as habilitações académicas, a formação e o exercício da atividade profissional, enquanto professor de Educação Especial.

Tendo em conta os pressupostos teóricos revistos, o conjunto de fatores definidos e o modelo concetual adotado, bem como as indicações de Lobiondo-Wood e Haber (2001), os quais consideram que a formulação do problema a investigar e a delineação de objetivos constituem medidas emergentes neste processo, emerge a pergunta de partida que orienta um estudo. Do mesmo modo, Quivy e Campenhoudt (1998) entendem que “uma boa pergunta de partida visará um melhor conhecimento dos fenómenos estudados e não apenas a sua descrição” (p.43). Na sequência dos objetivos definidos, formulámos o problema que serviu de base à nossa investigação, de onde decorre a seguinte pergunta de partida:

- De que modo as práticas inclusivas dos docentes e a cultura organizacional existente no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, se relacionam com a idade, as habilitações académicas, a formação e o exercício da atividade profissional, enquanto professor de Educação Especial?

3.2. Objetivos do estudo

Propomo-nos realizar este estudo, sobre as práticas inclusivas desenvolvidas pelos docentes e as características da cultura organizacional, existentes no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, e a sua relação com um conjunto de variáveis, nomeadamente, da idade, habilitações académicas, formação e exercício da atividade profissional, enquanto professor de Educação Especial.

A compreensão dos objetivos que cada estudo define constitui uma questão fulcral no desenho da investigação, principalmente, no que se refere à especificação das questões orientadoras. Na concretização do presente estudo, o **objetivo geral** pode ser formulado do seguinte modo:

- Conhecer as práticas inclusivas e caracterizar a cultura organizacional existente no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, e o modo como estas se relacionam com a idade, as habilitações académicas, a formação e o exercício da atividade profissional como professor de Educação Especial.

Porém, ao definirmos o objetivo principal, outros emergem, decorrentes do modo como estes se relacionam com a idade, as habilitações académicas, a formação e o exercício da atividade profissional como professor de Educação Especial.

Seguidamente apresentamos os **objetivos específicos** do nosso estudo:

Objetivo 1: Identificar as práticas de inclusão no âmbito da estrutura organizativa e do modo de funcionamento no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

Objetivo 2: Verificar se a perceção dos docentes acerca da estrutura organizativa e do modo de funcionamento do agrupamento de escolas varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

Objetivo 3: Identificar as práticas de inclusão no âmbito das características da cultura organizacional no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

Objetivo 4: Verificar se a perceção dos docentes acerca das características da cultura organizacional existente no agrupamento de escolas varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação

Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

Objetivo 5: Identificar as práticas de inclusão no âmbito das manifestações da cultura organizacional no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

Objetivo 6: Verificar se a perceção dos docentes acerca das manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

Objetivo 7: Identificar os processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

Objetivo 8: Verificar se a perceção dos docentes acerca dos processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

Objetivo 9: Identificar o ambiente e clima de trabalho existentes no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

Objetivo 10: Verificar se a perceção dos docentes acerca do ambiente e clima de trabalho presente no agrupamento de escolas varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

3.3. Tipo de Estudo

O presente estudo é do tipo quantitativo, descritivo-correlacional, transversal e exploratório.

Segue os métodos quantitativos dado que se recorre à quantificação na recolha de dados e no tratamento das informações, através de técnicas estatísticas, pretendendo-se, deste modo, garantir a precisão dos resultados, impedir as distorções da análise e da interpretação. No que se refere ao período de seguimento, é um estudo transversal uma vez

que os dados foram recolhidos num período de tempo delimitado. Não há estabelecimento de causa efeito, como se verifica em estudos experimentais ou quase experimentais. É um estudo descritivo-correlacional na medida em que o objetivo consiste em avaliar a relação existente entre as variáveis. Trata-se de um estudo exploratório na medida em que se pretende conhecer a relação entre variáveis, ainda pouco conhecidas neste contexto. Os resultados dos estudos exploratórios permitem desenvolver teorias explicativas que serão posteriormente testadas em estudos com maior extensão e profundidade (Almeida & Freire, 2003).

3.4. Sujeitos/Amostra/Participantes

Em função dos objetivos que nos propomos alcançar, seleccionámos o Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, visto tratar-se de um agrupamento onde o autor já, anteriormente, desenvolveu uma investigação intitulada “Cultura e Mudança Organizacional em Contexto Educativo: O papel que a cultura exerce nas práticas quotidianas dos docentes de um Agrupamento de Escolas” e outra, da qual é coautor, intitulada “Consumo de Substâncias Psicoativas e Bem-Estar Psicológico em Adolescentes”, e onde também já lecionou, constituindo, estes, fatores importantes para realizar, com eficácia, a administração dos questionários. Tivemos em conta o que foi referido por Cardoso (2003) que considerou que “quanto mais perto da recolha de dados os contactos forem estabelecidos, mais profícuos eles se tornavam, uma vez que o labor quotidiano das empresas faz olvidar rapidamente os factos exógenos ao seu funcionamento” (p.248).

O agrupamento em estudo conta, atualmente, com 120 professores em exercício de funções. O link do questionário de resposta foi enviado, via direção, a todos os docentes em funções no agrupamento. Depois de distribuído, o investigador, de forma persistente, solicitou a colaboração dos docentes, via direção, encorajando os mesmos a responder, para que a amostra fosse a mais significativa possível. Trata-se de uma amostra de conveniência, na medida em que abordámos o agrupamento de escolas que se disponibilizou a colaborar, tendo os inquiridos respondido de forma voluntária. Obtiveram-se 66 respostas, todas consideradas válidas, correspondente a 55% do universo dos 120 professores que exercem, atualmente, funções no agrupamento.

A zona geográfica onde se integra a nossa investigação corresponde ao concelho de Penalva Castelo, pertencente ao distrito de Viseu (*Figura 2 e Figura 3*).



Figura 2 - Distrito de Viseu⁴



Figura 3 - Concelho de Penalva do Castelo⁵
(Localização da sede do Agrupamento de Escolas)

3.4.1. Caracterização sociodemográfica e profissional da amostra.

No âmbito do instrumento de recolha de dados, o questionário *Cultura e Mudança Organizacional no Espaço Escolar*, cujo itens referentes à caracterização pessoal e académica-profissional dos docentes que integram os agrupamentos de escolas estudados, compreendem as seguintes variáveis:

- *Variáveis individuais, relativas a aspetos pessoais*: idade, sexo e estado civil;
- *Variáveis individuais, relativas a aspetos profissionais*: habilitações académicas, tempo de serviço docente, situação profissional, tempo de serviço docente no agrupamento, nível de ensino que leciona, cargo/função que desempenha, formação especializada na área de Educação Especial, quer na formação inicial quer no percurso profissional, e desempenho na área de Educação Especial.

⁴ Adaptado de <https://geneall.net/pt/mapa/282/penalva-do-castelo/>

⁵ Adaptado de <https://www.visitaportugal.pt/images/mapas/18.gif>

Idade

Relativamente à idade, verifica-se que 15,2% (n=10) da amostra tem idades compreendidas entre os 36 e os 45 anos; 51,5% (n=34) dos participantes possui idades entre 46 e 55 anos e 33,3% (n=22) tem 56 ou mais anos de idade. O grupo mais representativo é dos sujeitos com idades entre os 46 e os 55 anos (cf. *Quadro 4*). Verifica-se que se assiste, portanto, a um envelhecimento da classe docente. Entre os docentes do sexo masculino salienta-se que 11, dos 16, apresentam idades compreendidas entre os 46 e os 55 anos.

Quadro 4 - Distribuição da amostra segundo a idade

Idade	n	%
36-45 anos	10	15,2
46-55 anos	34	51,5
>=56 anos	22	33,3
Total	66	100,0

Sexo

No que se refere ao sexo, 75,8% (n=50) dos indivíduos é do sexo feminino e 24,2% (n=16) dos sujeitos são do sexo masculino. Verifica-se que o sexo feminino é o grupo mais representativo da amostra (cf. *Quadro 5*).

Quadro 5 - Distribuição da amostra segundo o sexo

Sexo	n	%
Feminino	50	75,8
Masculino	16	24,2
Total	66	100,0

Estado civil

No que se refere ao estado civil dos sujeitos, e no quadro deste estudo, verifica-se que 10,6% (n=7) dos indivíduos da amostra são solteiros; 83,3% (n=55) dos participantes são casados; 4,5% (n=3) dos sujeitos são divorciados; e, por último, um participante é viúvo. O grupo mais representativo da amostra encontra-se nos sujeitos casados (cf. *Quadro 6*).

Quadro 6 - Distribuição da amostra segundo o estado civil

Estado Civil	n	%
Solteiro	7	10,6
Casado	55	83,3
Divorciado	3	4,5
Viúvo	1	1,5
Total	66	100,0

Habilitações académicas

No que se refere às habilitações académicas, constatou-se que a maioria dos sujeitos possui Licenciatura (66,7%; n=44); 16,7% (n=11) da amostra tem Mestrado; 6,1% (n=4) possui Bacharelato; 7,6% (n=5) possui Pós-Graduação/Especialização; e 3,0% (n=2) possui Doutoramento (cf. *Quadro 7*).

Quadro 7 - Distribuição da amostra segundo as habilitações académicas

Habilitações Académicas	n	%
Bacharelato	4	6,1
Licenciatura	44	66,7
Pós-Graduação/Especialização	5	7,6
Mestrado	11	16,7
Doutoramento	2	3,0
Total	66	100,0

Tempo de serviço docente (em 31 de agosto de 2020)

No que se refere ao tempo de serviço docente (em 31 de agosto de 2020), um docente da amostra tem entre 0 e 5 anos de serviço; dois docentes têm entre 6 e 10 anos de tempo de serviço; 10,6% (n=7) dos inquiridos tem entre 11 a 20 anos de tempo de serviço e 84,8% (n=56) dos participantes têm 21 ou mais anos (cf. *Quadro 8*). Trata-se de uma amostra, maioritariamente, com vasta experiência, já que 84,8% tem 21 ou mais anos de serviço.

Quadro 8 - Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço docente (em 31 de agosto de 2020)

Tempo de serviço docente (em 31 de agosto de 2020)	n	%
0-5 anos	1	1,5
6-10 anos	2	3,0
11-20 anos	7	10,6
≥21 anos	56	84,8
Total	66	100,0

Situação profissional

Quanto à situação profissional (cf. *Quadro 9*), constatou-se que 7,6% (n=5) dos inquiridos são professores contratados; 74,2% (n=49) da amostra pertencem ao quadro de agrupamento e 18,2% (n=12) dos sujeitos integram um quadro de zona pedagógica.

Quadro 9 - Distribuição da amostra segundo a situação profissional

Situação Profissional	n	%
Contratado	5	7,6
Quadro de Agrupamento	49	74,2
Quadro de Zona Pedagógica	12	18,2
Total	66	100,0

De acordo com a análise do quadro (cf. *Quadro 10*), em ambos os sexos, os professores do quadro de agrupamento estão em maioria. Quanto aos professores de quadro de zona pedagógica, 10 docentes são do sexo feminino e dois do sexo masculino. Em relação aos professores contratados, a diferença não se faz notar em virtude de serem, apenas, cinco indivíduos, no total.

Quadro 10 - Distribuição do sexo pela Situação profissional

Situação Profissional	Sexo			
	Feminino		Masculino	
	n	%	n	%
Contratado	3	60	2	40
Quadro de agrupamento	37	75,5	12	24,5
Quadro de zona pedagógica	10	83,3	2	16,7
Total	50	75,8	16	24,2

Em relação às habilitações académicas dos docentes com categoria de professor contratado, 80,0% possuem Licenciatura e 20,0% Mestrado. Dos professores, do quadro de agrupamento, 8,2% tem Bacharelato, 63,2% tem Licenciatura, 6,1% tem uma Pós-graduação/Especialização, 18,4% possui Mestrado e 4,1% tem Doutoramento. Por último, 75% dos docentes, de quadro de zona pedagógica, possuem Licenciatura, 16,7% possuem uma Pós-graduação/Especialização e 8,3% tem Mestrado (cf. *Quadro 11*).

Quadro 11 - Distribuição das habilitações académicas pela situação profissional

Situação Profissional	Habilitações Académicas				
	Bacharelato	Licenciatura	Pós-graduação/Especialização	Mestrado	Doutoramento
Professor Contratado	-	80,0%	-	20,0%	-
Quadro de zona Pedagógica	-	75,0%	16,7%	8,3%	-
Quadro de Agrupamento	8,2%	63,2%	6,1%	18,4%	4,1%

Tempo de serviço no agrupamento de escolas

No que se refere ao tempo de serviço docente neste agrupamento de escolas, 4,5% (n=3) da amostra tem um ano ou menos, de tempo de serviço; 28,8% (n=19) dos inquiridos tem entre um a cinco anos de tempo de serviço; 13,6% (n=9) dos inquiridos tem entre seis a 10 anos de tempo de serviço; e 53% (n=35) dos participantes têm 11 ou mais anos de serviço (cf. *Quadro 12*).

Quadro 12 - Distribuição da amostra segundo o tempo de serviço docente neste agrupamento de escolas

Tempo de serviço docente no agrupamento de escolas	n	%
<=1 ano	3	4,5
1-5 anos	19	28,8
6-10 anos	9	13,6
>=11 anos	35	53,0
Total	66	100,0

Nível(eis) de ensino que leciona

Quando questionámos os sujeitos acerca do(s) nível(eis) de ensino que leciona(m), constatámos que os docentes da nossa amostra encontram-se distribuídos pelos vários ciclos, da seguinte forma: um docente leciona no 1.º ciclo e 2.º ciclo; um no 1.º ciclo, 2.º ciclo e ensino secundário; um no 1.º ciclo e 3.º ciclo; um no 2.º ciclo e 3.º ciclo; um no 2.º ciclo, 3.º ciclo e ensino secundário; um no 2.º ciclo e ensino secundário; um na educação pré-escolar; 13 no 1.º ciclo; 13 no 2.º ciclo; 7 no 3.º ciclo; 17 no 3.º ciclo e ensino secundário e 9 referiram, apenas, o ensino secundário. Denota-se que 23 docentes lecionam em mais do que um ciclo, sendo que 17 destes 23 docentes lecionam, simultaneamente, no 3.º ciclo e no ensino secundário, em virtude de os grupos de recrutamento conferirem habilitação profissional, simultaneamente, para os dois níveis de ensino (cf. *Quadro 13*).

Quadro 13 - Distribuição da amostra segundo os níveis de ensino que leciona

Nível(eis) de ensino que leciona	n	%
Pré-escolar	1	1,5
1.º Ciclo	13	19,7
1.º Ciclo, 2.º Ciclo	1	1,5
1.º Ciclo, 2.º Ciclo, Ensino secundário	1	1,5
1.º Ciclo, 3.º Ciclo	1	1,5
2.º Ciclo	13	19,7
2.º Ciclo, 3.º Ciclo	1	1,5
2.º Ciclo, 3.º Ciclo, Ensino secundário	1	1,5
2.º Ciclo, Ensino secundário	1	1,5
3.º Ciclo	7	10,6
3.º Ciclo, Ensino secundário	17	25,8
Ensino secundário	9	13,6

Desempenho de cargos/funções

Verificou-se que 60,6% (n=40) da amostra referiu que desempenha cargos/funções no agrupamento e 39,4% (n=26) dos sujeitos mencionaram não desempenhar nenhum cargo/função no agrupamento (cf. *Quadro 14*).

Quadro 14 - Distribuição da amostra segundo o desempenho de cargos/funções no agrupamento de escolas

Desempenho de cargos/funções	n	%
Sim	40	60,6
Não	26	39,4
Total	66	100,0

Através da análise do quadro (cf. *Quadro 15*) verifica-se que, de entre os cargos/funções apresentados, o que mais se destacou foi o cargo/função de diretor de turma, com 28 indivíduos a referirem-no.

Quadro 15 - Distribuição da amostra segundo os Cargo(s)/função(ões) que desempenha no agrupamento

Cargo(s)/função(ões) que desempenha no agrupamento	n
Membro da direção	2
Membro do Conselho Geral	5
Membro do Conselho Pedagógico	8
Diretor/a de Turma	28
Coordenador/a de Departamento	4
Membro da EMAEI	4

Desempenho de outro(s) cargo(s) /função(ões)

Apurou-se que 21,2% (n=14) da amostra referiu que desempenha outro(s) cargo(s)/função(ões) no agrupamento e 78,8% (n=52) dos sujeitos mencionaram não desempenhar outro(s) cargo(s)/função(ões) no agrupamento (cf. *Quadro 16*).

Quadro 16 - Distribuição da amostra segundo o desempenho de outro(s) cargo(s) /função(ões)

Desempenho de outro(s) cargo(s) /função(ões)	n	%
Sim	14	21,2
Não	52	78,8
Total	66	100,0

Se sim, qual (quais)

Observou-se que o desempenho de outro(s) cargo(s)/função(ões) vão desde Representante de grupo disciplinar (sete), Diretor de instalações (dois), Coordenador da equipa de autoavaliação do agrupamento (um), Coordenador da educação para a saúde (um), Coordenador das bibliotecas escolares (um), Diretor de curso (dois), Responsável pelo grupo equipa do desporto escolar (um), Membro da secção de avaliação do desempenho docente (um) e Coordenador de estabelecimento (um), sendo que, o que mais assinalado foi o de Representante de grupo disciplinar, o qual foi mencionado por sete inquiridos.

Salienta-se que, dos que responderam afirmativamente, existem indivíduos que, simultaneamente, desempenham mais do que um cargo/função. Tal situação é justificável,

em muito, pelo facto dos docentes com maior idade e mais tempo de serviço beneficiarem de uma maior redução da componente letiva, de acordo com o artigo 79.º do estatuto da carreira docente. A esses docentes, na componente não letiva, resultante da diferença entre o número de horas letivas e a redução a que têm direito, podem ser atribuídos outros cargos/funções de coordenação pedagógica. O mesmo se verificou na questão anterior.

Formação especializada na área de Educação Especial

Quanto à questão, tem especialização na área da educação especial, verificou-se que, a maioria, 86,4% (n=57) da amostra, não tem formação especializada na área e que 13,6% (n=9) dos sujeitos têm formação especializada na área (cf. *Quadro 17*).

Quadro 17 - Distribuição da amostra segundo a detenção de formação especializada na área de Educação Especial

Detenção de formação especializada na área de Educação Especial	n	%
Sim	9	13,6
Não	57	86,4
Total	66	100,0

Na sua formação inicial teve disciplinas relacionadas com a Educação Especial?

No que concerne à questão, na sua formação inicial teve disciplinas relacionadas com a Educação Especial, 75,8% (n=50) referem não ter tido disciplinas relacionadas com a educação especial na sua formação inicial e 24,2% (n=16) dos sujeitos referem ter tido disciplinas relacionadas com a educação especial (cf. *Quadro 18*).

Quadro 18 - Distribuição da amostra segundo a existência de disciplinas relacionadas com a Educação Especial na formação inicial

Existência de disciplinas relacionadas com a Educação Especial na formação inicial	n	%
Sim	16	24,2
Não	50	75,8
Total	66	100,0

Frequência de formação, cuja temática estava relacionada com a Educação Especial durante o percurso profissional

Observando-se o quadro seguinte, averiguou-se que a maioria dos inquiridos frequentou, durante o seu percurso profissional, formação cuja temática estava relacionada

com a Educação Especial; 71,2% (n=47) e 28,8% (n=19) dos sujeitos referem não ter frequentado, ao longo do seu percurso profissional, formação cuja temática estava relacionada com a Educação Especial (cf. *Quadro 19*).

Quadro 19 - Distribuição da amostra segundo a frequência de formação cuja temática estava relacionada com a Educação Especial durante o percurso profissional

Frequência de formação	n	%
Sim	47	71,2
Não	19	28,8
Total	66	100,0

Conclui-se, portanto, que a maioria dos docentes não possui formação especializada na área de Educação Especial (86,4%) e não teve na sua formação inicial disciplinas relacionadas com a Educação Especial (75,8%). Todavia, 71,2% referiram que durante o seu percurso profissional já frequentaram alguma formação, cuja temática estava relacionada com a Educação Especial.

Exerce ou exerceu a sua atividade como professor/a de Educação Especial?

Constatou-se que apenas 10 (15,2%) inquiridos pertencentes à amostra exercem ou exerceram a sua atividade como professor/a de Educação Especial (cf. *Quadro 20*). Pela análise do quadro (*Quadro 17 - Distribuição da amostra segundo a detenção de formação especializada na área de Educação Especial*) verifica-se que um dos docentes, que respondeu nesta questão afirmativamente, exerceu a sua atividade como docente de educação especial sem, no entanto, possuir formação especializada na área.

Quadro 20 - Distribuição da amostra segundo o exercício da atividade como professor/a de Educação Especial

Exerce ou exerceu a sua atividade como professor/a de Educação Especial	n	%
Sim	10	15,2
Não	56	84,8
Total	66	100,0

3.5. Instrumentos/Materiais

Tendo em conta os objetivos traçados para este estudo e o tipo de dados que pretendíamos recolher e, atendendo, igualmente, a um conjunto de métodos e técnicas de investigação existentes no âmbito das Ciências Sociais, optámos pelo método do inquérito (*survey research*), recorrendo à técnica do questionário, uma vez que se trata de um processo de recolha de informação, a qual permite conduzir à inventariação de atitudes,

representações, comportamentos e motivações, relativamente estruturada. (Ghiglione & Matalon, 1979). Neste contexto, o estudo aqui apresentado possui características de um *design fixo* (Anastas & MacDonald, 1994; Robson, 2002) ou seja, trata-se de um estudo teoricamente orientado.

Tendo em conta o objetivo inicial, formulado no sentido de aprofundar o conhecimento relativo à identificação das práticas inclusivas e à caracterização da cultura organizacional, existente no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, e o modo como estas se relacionam com a idade, as habilitações académicas, a formação e o exercício da atividade profissional como professor de Educação Especial, era fundamental identificar um instrumento de medida adequado a este estudo.

Neste contexto, e depois da revisão bibliográfica efetuada, optámos pelo instrumento de avaliação *Cultura e Mudança Organizacional no Espaço Escolar*, cuja versão original pertence a Nascimento (2009), tendo sido adaptado, integrando alguns itens e reformulando outros, sobre a variável, práticas inclusivas, de modo a constituir um instrumento, o qual pretende avaliar o grau de emergência de práticas inclusivas, desenvolvidas pelos docentes de um agrupamento de escolas, bem como as características da cultura organizacional existente na organização escolar que os mesmos integram.

Trata-se de um questionário anónimo, o qual foi construído em formato de papel e transferido para o formato digital, recorrendo a uma das aplicações de *Google Suite*, o *Google Forms*. Assim, os docentes inquiridos puderam responder ao questionário disponível on-line, em https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdCZTo1RCziD6NBg_x-Q6ZyKVDoquamQVAfomafJr78Gtkhdg/viewform.

Os itens e as variáveis sociodemográficas do questionário foram integrados num único formulário, constituído por duas partes, a primeira relativa às variáveis sociodemográficas que considerámos relevantes para o nosso estudo, sendo a segunda dedicada à cultura organizacional e, conseqüente emergência das práticas inclusivas dos docentes.

O questionário integra 54 itens, os quais escarpelizam diferentes elementos das seguintes categorias teóricas:

- (1) Estrutura organizativa e modo de funcionamento do agrupamento de escolas;
- (2) Características da cultura organizacional existentes no agrupamento de escolas;
- (3) Manifestações emergentes da cultura organizacional;

- (4) Processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão;
- (5) Ambiente e clima de trabalho presente no agrupamento de escolas.

Os itens estão formulados na positiva.

Relativamente à quarta e última parte do questionário original, esta foi suprimida, visto tratar-se de uma temática que não é alvo de estudo na nossa investigação

A informação sobre os objetivos e a natureza do mesmo foi explicada, por escrito, na parte introdutória do documento. A versão enviada aos docentes consta do *Anexo B*.

As respostas foram obtidas através de uma escala, de tipo *Likert*, com cinco opções de resposta: 1= totalmente em desacordo; 2 = em desacordo; 3 = nem de acordo nem em desacordo; 4 = de acordo; e 5 = totalmente de acordo. Os inquiridos, apenas, teriam de responder a cada item, utilizando esta escala de medida.

Seguidamente, apresentamos as categorias teóricas que integram o questionário aplicado neste estudo e os elementos que avaliam as respetivas categorias:

Quadro 21 – distribuição dos Itens do questionário Cultura e Mudança Organizacional no Espaço Escolar pelas categorias teóricas

Categorias teóricas	Itens Avaliadores
Estrutura organizativa e funcionamento	
– Nível de autonomia e de responsabilidade	1, 2, 3, 4, 5
– Nível de participação nas decisões de âmbito pedagógico	6, 7
– Práticas de trabalho	8, 9
– Demarcação hierárquica	10
– Estímulo à livre iniciativa e à criatividade	11
– Divisão do trabalho	12
– Ambiente de trabalho	13
– Frequência de conflitos	14
– Estrutura organizacional	15
– Mecanismos de integração dos novos membros	16, 17
– Práticas de trabalho de equipa	18
– Compromisso dos docentes com a escola	19, 20, 21, 22
– Identificação com a imagem social da escola	23
– Atividades recreativas e culturais	24
Caracterização da Cultura organizacional	
– Grau de partilha entre os diferentes atores	25, 26, 27, 28, 29
– Missão/identidade	30, 31, 32, 33
– Reconhecimento das culturas de indivíduo, de grupo e de organização	34
– Existência de subculturas no interior do agrupamento de escolas	35
Manifestações da Cultura Organizacional	
– Grau de Importância	36, 37
– Papel dos Órgãos da Escola	38
– Papel das Diferentes Iniciativas	39
– Colaboração na organização de atividades extracurriculares	40
– Relações estabelecidas entre os órgãos da escola e o público	41, 42, 43
– Relações estabelecidas entre os docentes	44, 45, 46, 47
– Relações estabelecidas entre os docentes fora do local de trabalho	48, 49
– Prosseguimento dos objetivos do AE	50
Processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão	
– Processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão	51
Ambiente e clima de trabalho presente no agrupamento de escolas	
– Ambiente e clima de trabalho presente no agrupamento de escolas	52, 53, 54

[Fonte: Elaboração própria]

3.5.1. Questionário *Cultura e Mudança Organizacional no Espaço Escolar*.

O estudo da cultura existente nas organizações escolares pode possibilitar uma melhor compreensão do modo de funcionamento e da eficácia das organizações e, conseqüentemente, a emergência de práticas inclusivas desenvolvidas pelos docentes, relativamente a todos os alunos dessa organização.

(1) Estrutura organizativa e funcionamento do agrupamento de escolas

A categoria *estrutura organizativa e funcionamento do agrupamento de escolas* é avaliada por 24 itens, que se distribuem pelos 14 elementos que integram a presente categoria teórica:

- Nível de autonomia e de responsabilidade
- Nível de participação nas decisões de âmbito pedagógico
- Práticas de trabalho
- Demarcação hierárquica
- Estímulo à livre iniciativa à criatividade
- Divisão do trabalho
- Ambiente de trabalho
- Frequência de conflitos
- Estrutura organizacional
- Mecanismos de integração dos novos membros
- Práticas de trabalho de equipa
- Compromisso dos docentes com a escola
- Identificação com a imagem social da escola, e
- Atividades recreativas e culturais

Os itens que permitem avaliar esta categoria estão compreendidos entre o item 1 e o item 24.

(2) Características da cultura organizacional existentes no agrupamento de escola

Relativamente à categoria *características da cultura organizacional existentes no agrupamento de escolas*, esta é avaliada por 11 itens, repartidos por quatro elementos:

- Grau de partilha entre os diferentes atores
- Missão/identidade
- Reconhecimento das culturas de indivíduo, de grupo e de organização, e

- Existência de subculturas no interior do agrupamento de escolas

Os itens que permitem avaliar esta categoria estão compreendidos entre o item 25 e o item 35.

(3) Manifestações emergentes da Cultura Organizacional

Relativamente à categoria *Manifestações emergentes da Cultura Organizacional*, esta é avaliada por 15 itens, repartidos por oito elementos:

- Grau de importância
- Papel dos órgãos da escola
- Papel das diferentes iniciativas
- Colaboração na organização de atividades extracurriculares
- Relações estabelecidas entre os órgãos da escola e o público
- Relações estabelecidas entre os docentes
- Relações estabelecidas entre os docentes fora do local de trabalho
- Prosseguimento dos objetivos do AE

Os itens que permitem avaliar esta categoria estão compreendidos entre o item 36 e 50.

(4) Processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão

A categoria, *processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão* do agrupamento de escolas integra, apenas, um item avaliador.

Neste caso o item que permite avaliar esta categoria é o 51.

(5) Ambiente e clima de trabalho presente no agrupamento de escolas

A categoria, *ambiente e clima de trabalho presente no agrupamento de escolas* em estudo, integra dois itens avaliadores.

Os itens que o permitem avaliar esta categoria estão compreendidos entre o item 52 e 54.

3.6. Procedimentos

Este ponto é dedicado à explicitação dos procedimentos adotados, no sentido de concretizar, de modo eficaz, a etapa correspondente à recolha de dados. Nele prestamos informações relativas aos contactos estabelecidos com o agrupamento de escolas que integra a nossa amostra, bem como os procedimentos de amostragem adequado ao tipo de dados que pretendemos obter com o instrumento de recolha de informação.

Para a realização do estudo empírico, percorremos várias fases. Numa primeira fase, o instrumento de recolha de dados foi sujeito a uma avaliação efetuada pelo sistema de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar. Depois de analisado pela Direcção-Geral da Educação, esta emitiu uma decisão favorável e comunicada ao investigador via e-mail, uma vez que, submetido à análise, cumpria os requisitos (cf. *Anexo IV*). Posteriormente, contactámos a Diretora do respetivo agrupamento de escolas, através de uma comunicação escrita (cf. *Anexo I*), a fim de explicitar os objetivos prosseguidos. Para além do contacto efetuado por escrito, estabelecemos contacto, de forma presencial e/ou via telefone, com a direção e com grande parte dos docentes que constituem a nossa amostra.

Nesta fase, tivemos como objetivo potenciar o impacto e eficácia destes primeiros contactos, fundamentais para o sucesso do nosso projeto, procurando minimizar o intervalo de tempo que mediou esta fase e a fase de recolha de dados.

De uma maneira geral, o balanço desta etapa, correspondente aos primeiros contactos com o agrupamento de escolas selecionado, foi bastante positivo. Verificámos que as primeiras perceções dos interlocutores a nosso respeito, quer pessoais, quer do nosso trabalho, exercem influência na disponibilidade e colaboração prestadas em contactos posteriores.

Salientamos que, uma vez que procedemos a algumas adaptações do referido questionário, teve de se realizar um pré-teste com a finalidade de detetar falhas, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação das mesmas, questões desnecessárias, constrangimentos ao inquirido e exaustão no preenchimento. A aplicação do pré-teste deve realizar-se sobre um conjunto de indivíduos que possuam características muito semelhantes às da população alvo/amostra (Ander-Egg, 2000). Assim, a versão inicial do questionário foi aplicada a 10 professores, não pertencentes à amostra principal. Os sujeitos referidos acederam ao preenchimento individual do questionário, primeiro em papel e depois em formato digital a partir do link fornecido, tendo-lhe sido pedido que anotassem eventuais dúvidas, lacunas ou incorreções detetadas. De seguida, e após se efetuarem as correções consideradas pertinentes, o link do questionário, construído no *Google forms*, foi enviado pela direção do agrupamento a todos os docentes que o integram.

Para o preenchimento do questionário era necessário que os docentes se encontrassem com sessão iniciada na respetiva conta de e-mail (domínio) do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, para garantir que os participantes eram docentes do

respetivo agrupamento, restringindo-os a uma única resposta por *e-mail*. Uma vez que não era efetuada a recolha de endereços de email, garantia-se, deste modo, o anonimato dos inquiridos. A pedido do investigador, o agrupamento de escolas criou uma conta de *e-mail*, apenas, para o presente estudo, no respetivo domínio de *e-mail*.

Relativamente às opções de resposta, procedeu-se a uma análise simples dos dados recolhidos na primeira fase, em que se avaliaram quais os itens menos respondidos e a distribuição das respostas dadas por item. Pudemos, então, constatar que os inquiridos responderam à globalidade dos itens da escala, que as respostas dadas se distribuíam pelas cinco opções de resposta e que todas elas foram selecionadas pelos inquiridos, facto que aponta para um adequado poder discriminativo das mesmas. Neste sentido, salienta-se que não foram necessárias quaisquer alterações no questionário. No que concerne aos demais aspetos em análise na fase de pré-teste, os sujeitos inquiridos consideraram que, globalmente, o questionário era acessível.

A recolha de dados decorreu conforme orientação da Direção Geral de Educação e prolongou-se até final de outubro de 2020. No momento da aplicação do instrumento, os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, tendo que assinalar que os leram e compreenderam para prosseguir. Nessa informação inicial que estava contida no instrumento era dada, ainda, a garantia de que a participação era de natureza confidencial, e assegurado o total anonimato dos participantes. Salientava-se, também, o facto de que a adesão seria voluntária, e que os participantes poderiam abandonar o estudo a qualquer momento, se assim o desejassem.

3.7. Análise estatística

Cada vez mais, a Estatística apresenta-se como uma ferramenta da investigação científica premente a todas as áreas do conhecimento. No entender de Pestana e Velosa (2006, p.17), “é a ciência que se ocupa da obtenção de informação e do seu tratamento inicial (ordenação, cálculo de características amostrais, representações gráficas”, com o objetivo de, através desses resultados, inferir de uma amostra em estudo para a população.

A Estatística afigura-se como um instrumento que permite a “leitura” da informação na sua formulação mais genérica e a sua transformação num outro sistema informacional mais preciso e referenciado aos objetivos que presidem à sua análise. Ainda neste contexto, Gibbs (2002) acrescenta que os programas não “leem” a informação, nem pensam pelo

investigador, sendo o pensamento deste último que introduz a inteligibilidade capaz de dar sentido à informação contida nos discursos dos sujeitos inquiridos.

Após a aplicação do instrumento de recolha de dados, procedemos à apresentação e análise dos mesmos com o objetivo de se obter um conjunto de ilações inerente à temática em estudo. Neste contexto, o método estatístico emerge como o mais adequado. Para a análise dos dados, recorreu-se à estatística descritiva e à estatística inferencial.

A estatística descritiva possibilitou determinar as frequências absolutas e relativas, as medidas de tendência central, nomeadamente as médias, e as medidas de dispersão, nomeadamente o desvio padrão, com o propósito de haver uma melhor compreensão dos dados. A este respeito, Reis (1996, p.15) refere que “a estatística descritiva consiste na recolha, análise e interpretação de dados numéricos através da criação de instrumentos adequados: quadros, gráficos e indicadores numéricos”. Por sua vez, Huot (2002, p.60) entende que a estatística descritiva consiste no “conjunto das técnicas e das regras que resumem a informação recolhida sobre uma amostra ou uma população, e isso sem distorção nem perda de informação”. De facto, este tipo de estatística apresenta-se como o conjunto de técnicas analíticas necessárias à compilação de um conjunto de dados recolhidos numa determinada investigação, organizados, geralmente, através de tabelas e/ou gráficos.

A estatística inferencial permite determinar se as relações observadas entre certas variáveis numa amostra, são generalizáveis à população de onde foi tirada.

Em termos de estatística inferencial, recorreu-se a testes não paramétricos, designadamente:

- Teste de *U de Mann-Whitney*, usado para amostras independentes, ou seja, permitem fazer a comparação de médias de uma variável quantitativa em dois grupos de sujeitos diferentes e quando se desconhecem as respetivas variâncias populacionais;

- Teste *K-W – Kruskal-Wallis*, usado para a comparação de médias de uma variável quantitativa (variável endógena) em três ou mais grupos de sujeitos diferentes (variável exógena - qualitativa), isto é, analisam o efeito de um fator na variável endógena, testando se as médias da variável endógena em cada categoria do fator são ou não iguais entre si.

As variáveis com um nível de mensuração nominal foram descritas com recurso a frequências relativas e absolutas (n; %). As variáveis, em escala de *Likert*, foram descritas para a amostra total com frequências relativas e absolutas para um melhor e mais fino entendimento das respostas. Nos cruzamentos destas variáveis, com as variáveis com nível de mensuração nominal, como o sexo ou as habilitações, optou-se por usar a média como

medida de tendência central e o desvio-padrão como medida de dispersão, por permitirem uma mais clara interpretação dos resultados da análise inferencial.

Na análise inferencial foram calculados testes *U de Mann-Whitney*, quando a variável nominal tinha dois níveis e *Kruskal-Wallis*, quando a variável nominal tinha três níveis (Corder & Foreman, 2009; Howell, 2013). A opção por testes estatísticos não paramétricos deveu-se ao nível de mensuração ordinal das variáveis com resposta em escala de tipo *Likert*.

Foram considerados, estatisticamente significativos, resultados com $p < 0.05$ (Howell, 2013), classificados da seguinte forma:

$p < 0.05$ * - diferença estatística significativa

$p < 0.01$ ** - diferença estatística bastante significativa

$p < 0.001$ *** - diferença estatística altamente significativa

$p \geq 0.05$ n.s. – diferença estatística não significativa

A apresentação dos resultados é feita com o recurso a quadros, onde se apresentam os dados mais relevantes.

Todo o tratamento estatístico foi processado através do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 25 para Windows. O referido programa é considerado uma poderosa ferramenta que permite realizar operações complexas e visualizar resultados de forma muito imediata (Muijs, 2004; Pereira, 2004; Pestana & Gageiro, 2005).

Resultados

4. Resultados

Foi em consonância com os pressupostos e indicadores provenientes dos enquadramentos teórico e metodológico, anteriormente apresentados, que configurámos o estudo empírico. Uma vez que se trata de um estudo no âmbito das ciências da educação, é necessário imprimir maior rigor e clarividência nos processos metodológicos utilizados na condução de uma investigação, visto que se torna mais difícil balizar e controlar as variáveis em estudo. Neste enquadramento, este ponto tem por objetivo apresentar e analisar os resultados obtidos nesta investigação. Assim, num primeiro momento procedemos à análise descritiva. Num segundo momento, pretendemos verificar a existência de diferenças, estatisticamente, significativas entre as variáveis, através de técnicas de estatística inferencial.

4.1. Descrição dos resultados

A apresentação dos resultados foi organizada pela ordem dos objetivos apresentados. Começamos por recordar o objetivo e, em seguida, são apresentados os resultados correspondentes.

Objetivo 1: Identificar as práticas de inclusão no âmbito da estrutura organizativa e do modo de funcionamento no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

Quadro 22 – Frequências relativas e absolutas do grau de concordância com as afirmações relativas à estrutura organizativa e modo de funcionamento do agrupamento (n=66)

Itens	TD		D		A/D		A		TA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
1. Considero que os objetivos que o agrupamento prossegue, promovem a existência de uma cultura organizacional de inclusão.	0	0,0	0	0,0	3	4,5	41	62,1	22	33,3
2. Sinto que o meu agrupamento se preocupa em oferecer as mesmas oportunidades a todos os seus alunos.	0	0,0	0	0,0	2	3,0	36	54,5	28	42,4
3. O meu agrupamento empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	0	0,0	0	0,0	2	3,0	37	56,1	27	40,9
4. O meu agrupamento procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar de todos os alunos.	0	0,0	0	0,0	2	3,0	35	53,0	29	43,9
5. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.	0	0,0	1	1,5	8	12,1	38	57,6	19	28,8
6. Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	0	0,0	0	0,0	16	24,2	35	53,0	15	22,7
7. As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.	0	0,0	2	3,0	14	21,2	33	50,0	17	25,8
8. Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto, através de boas práticas inclusivas.	0	0,0	2	3,0	6	9,1	36	54,5	22	33,3
9. Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.	0	0,0	0	0,0	7	10,6	36	54,5	23	34,8
10. É meu entendimento que no desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão, existe flexibilidade hierárquica.	0	0,0	0	0,0	10	15,2	38	57,6	18	27,3
11. No meu agrupamento, todos os alunos são incentivados a desenvolverem a iniciativa e a criatividade.	0	0,0	0	0,0	10	15,2	35	53,0	21	31,8
12. A divisão e distribuição de tarefas estão adequadas aos respetivos alunos.	0	0,0	1	1,5	13	19,7	31	47,0	21	31,8
13. Entendo que o ambiente de trabalho do meu agrupamento promove boas práticas de inclusão.	0	0,0	0	0,0	10	15,2	33	50,0	23	34,8
14. Penso que, no meu agrupamento, existem, frequentemente, conflitos resultantes da ausência de boas práticas inclusivas.	22	33,3	27	40,9	15	22,7	2	3,0	0	0,0
15. Creio que a estrutura organizativa e o modo de funcionamento do meu agrupamento de escolas garantem uma educação inclusiva a todos os alunos.	0	0,0	0	0,0	8	12,1	43	65,2	15	22,7
16. Considero que o meu agrupamento procura desenvolver práticas de inclusão e não, apenas, práticas de integração.	0	0,0	0	0,0	11	16,7	39	59,1	16	24,2
17. Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	0	0,0	1	1,5	3	4,5	46	69,7	16	24,2
18. No meu agrupamento, o trabalho de equipa é muito importante para o desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão.	0	0,0	0	0,0	10	15,2	38	57,6	18	27,3
19. As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.	0	0,0	1	1,5	18	27,3	27	40,9	20	30,3
20. As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.	0	0,0	3	4,5	8	12,1	36	54,5	19	28,8
21. As aulas encorajam a participação de todos os alunos.	0	0,0	0	0,0	11	16,7	36	54,5	19	28,8
22. As aulas promovem a compreensão da diferença.	1	1,5	1	1,5	9	13,6	39	59,1	16	24,2
23. Identifico-me com a imagem social que o meu agrupamento reflete na comunidade.	0	0,0	1	1,5	11	16,7	35	53,0	19	28,8
24. Todos os alunos participam, ativamente, nas atividades recreativas e culturais, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.	0	0,0	2	3,0	15	22,7	32	48,5	17	25,8

Legenda: TD – Totalmente em desacordo; D – Em desacordo; A/D – Nem de acordo nem em desacordo; A – De acordo; TA – Totalmente de acordo.

Com exceção do item 14, todos os restantes itens obtiveram elevados graus de concordância. Se considerarmos o somatório das percentagens das respostas “de acordo” e “totalmente de acordo” a concordância variou de 71% a 97%. Salientamos as afirmações que obtiveram mais de 90% de respostas de concordância: “O meu agrupamento empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação” (97%); “O meu agrupamento procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar de todos os alunos (96,9%); “Sinto que o meu agrupamento se preocupa em oferecer as mesmas oportunidades a todos os seus alunos” (96,9%); “Considero que os objetivos que o agrupamento prossegue promovem a existência de uma cultura organizacional de inclusão” (95,4%); “Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola” (93,9%).

Objetivo 2: Verificar se a perceção dos docentes acerca da estrutura organizativa e o modo de funcionamento do agrupamento de escolas varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

Habilitações

Nas habilitações foi necessário agregar graus académicos para ser possível proceder à análise inferencial. Foram criadas duas categorias: formação inicial que incluiu bacharelato e licenciatura; formação pós-graduada que inclui pós-graduação, mestrado e doutoramento.

Quadro 23 – Diferenças médias na concordância com as afirmações no âmbito da estrutura organizativa e funcionamento em função das habilitações académicas (n=66)

Itens	Habilitações		Formação inicial (n=48)		Formação pós-graduada (n=18)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
1. Considero que os objetivos que o agrupamento prossegue promovem a existência de uma cultura organizacional de inclusão.	4,33	0,56	4,17	0,51	365,00	,257		
2. Sinto que o meu agrupamento se preocupa em oferecer as mesmas oportunidades a todos os seus alunos.	4,42	0,54	4,33	0,59	403,00	,632		
3. O meu agrupamento empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	4,35	0,56	4,44	0,51	401,00	,608		
4. O meu agrupamento procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar de todos os alunos.	4,44	0,58	4,33	0,49	381,00	,402		
5. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.	4,15	0,68	4,11	0,68	415,50	,788		
6. Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	4,00	0,65	3,94	0,80	413,00	,763		
7. As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.	4,04	0,65	3,83	1,04	392,50	,537		
8. Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto, através de boas práticas inclusivas.	4,27	0,57	3,94	1,00	367,00	,295		
9. Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.	4,27	0,57	4,17	0,79	408,50	,704		
10. É meu entendimento que no desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão, existe flexibilidade hierárquica.	4,13	0,64	4,11	0,68	428,00	,948		
11. No meu agrupamento, todos os alunos são incentivados a desenvolverem a iniciativa e a criatividade.	4,19	0,64	4,11	0,76	411,00	,738		
12. A divisão e distribuição de tarefas estão adequadas aos respetivos alunos.	4,19	0,67	3,83	0,92	338,00	,144		
13. Entendo que o ambiente de trabalho do meu agrupamento promove boas práticas de inclusão.	4,21	0,65	4,17	0,79	425,00	,912		
14. Penso que, no meu agrupamento, existem, frequentemente, conflitos resultantes da ausência de boas práticas inclusivas.	2,00	0,85	1,83	0,79	389,50	,515		
15. Creio que a estrutura organizativa e o modo de funcionamento do meu agrupamento de escolas garantem uma educação inclusiva a todos os alunos.	4,17	0,60	3,94	0,54	350,50	,164		
16. Considero que o meu agrupamento procura desenvolver práticas de inclusão e não, apenas, práticas de integração.	4,08	0,61	4,06	0,73	424,50	,902		
17. Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	4,19	0,53	4,11	0,68	421,50	,851		
18. No meu agrupamento, o trabalho de equipa é muito importante para o desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão.	4,15	0,58	4,06	0,80	408,00	,697		
19. As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.	3,85	0,77	4,39	0,78	273,50	,015*		
20. As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.	4,23	0,69	3,67	0,84	272,00	,011*		
21. As aulas encorajam a participação de todos os alunos.	4,17	0,66	4,00	0,69	376,00	,370		
22. As aulas promovem a compreensão da diferença.	4,17	0,66	3,67	0,91	292,00	,022*		
23. Identifico-me com a imagem social que o meu agrupamento reflete na comunidade.	4,08	0,74	4,11	0,68	429,00	,962		
24. Todos os alunos participam, ativamente, nas atividades recreativas e culturais, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.	4,08	0,71	3,67	0,91	310,00	,058		

Legenda: M- Média; DP – Desvio-padrão; U- U de Mann-Whitney; *p<.05.

Os professores com formação pós-graduada apresentaram uma média de concordância com a afirmação “As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos” superior aos professores com apenas formação inicial (p=.015).

Os professores com formação inicial apresentaram uma média de concordância significativamente superior aos professores com formação pós-graduada nas afirmações “As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos” (p=.011) e “As aulas promovem a compreensão da diferença” (p=.022).

Tempo de serviço no agrupamento

No tempo de serviço no agrupamento foram considerados dois grupos: ≤ 10 anos (47%); ≥ 11 anos (53%). Os resultados podem ser consultados no quadro seguinte (cf. *Quadro 24*).

Quadro 24 – Diferenças médias na concordância com as afirmações no âmbito da estrutura organizativa e funcionamento em função do tempo de serviço no agrupamento (n=66)

Itens	Tempo de serviço no agrupamento		≤ 10 anos (n=31)		≥ 11 anos (n=35)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
1. Considero que os objetivos que o agrupamento prossegue promovem a existência de uma cultura organizacional de inclusão.	4,32	0,54	4,26	0,56	512,50	,650		
2. Sinto que o meu agrupamento se preocupa em oferecer as mesmas oportunidades a todos os seus alunos.	4,45	0,51	4,34	0,59	497,50	,508		
3. O meu agrupamento empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	4,42	0,56	4,34	0,54	501,50	,544		
4. O meu agrupamento procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar de todos os alunos.	4,45	0,57	4,37	0,55	499,50	,528		
5. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.	4,16	0,73	4,11	0,63	509,00	,627		
6. Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	4,23	0,62	3,77	0,69	353,50	,008*		
7. As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.	4,06	0,77	3,91	0,78	496,00	,517		
8. Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto, através de boas práticas inclusivas.	4,26	0,73	4,11	0,72	487,50	,430		
9. Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.	4,39	0,62	4,11	0,63	420,50	,079		
10. É meu entendimento que no desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão, existe flexibilidade hierárquica.	4,16	0,64	4,09	0,66	510,50	,643		
11. No meu agrupamento, todos os alunos são incentivados a desenvolverem a iniciativa e a criatividade.	4,29	0,69	4,06	0,64	439,00	,141		
12. A divisão e distribuição de tarefas estão adequadas aos respetivos alunos.	4,23	0,72	3,97	0,79	449,00	,194		
13. Entendo que o ambiente de trabalho do meu agrupamento promove boas práticas de inclusão.	4,32	0,65	4,09	0,70	444,50	,167		
14. Penso que, no meu agrupamento, existem, frequentemente, conflitos resultantes da ausência de boas práticas inclusivas.	1,84	0,82	2,06	0,84	469,50	,318		
15. Creio que a estrutura organizativa e o modo de funcionamento do meu agrupamento de escolas garantem uma educação inclusiva a todos os alunos.	4,16	0,52	4,06	0,64	499,00	,507		
16. Considero que o meu agrupamento procura desenvolver práticas de inclusão e não, apenas, práticas de integração.	4,16	0,69	4,00	0,59	470,00	,290		
17. Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	4,19	0,60	4,14	0,55	523,00	,755		
18. No meu agrupamento, o trabalho de equipa é muito importante para o desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão.	4,29	0,59	3,97	0,66	406,50	,049*		
19. As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.	4,19	0,79	3,83	0,79	410,00	,070		
20. As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.	4,23	0,76	3,94	0,76	430,00	,109		
21. As aulas encorajam a participação de todos os alunos.	4,32	0,60	3,94	0,68	383,50	,023		
22. As aulas promovem a compreensão da diferença.	4,19	0,79	3,89	0,72	415,00	,063		
23. Identifico-me com a imagem social que o meu agrupamento reflete na comunidade.	4,32	0,70	3,89	0,68	365,00	,012*		
24. Todos os alunos participam, ativamente, nas atividades recreativas e culturais, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.	4,10	0,79	3,86	0,77	461,00	,258		

Legenda: M- Média; DP – Desvio-padrão; U- U de Mann-Whitney.

Os docentes com menos tempo de serviço no agrupamento (≤ 10 anos) obtiveram médias significativamente superiores aos seus colegas na concordância com as afirmações: “Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão” ($p=.008$); “No meu agrupamento, o trabalho de equipa é muito importante para o desenvolvimento de

atividades que promovem a inclusão” ($p=.049$); “Identifico-me com a imagem social que o meu agrupamento reflete na comunidade” ($p=.012$).

Especialização em Educação Especial

Apenas nove docentes tinham especialização em Educação Especial. A diferença entre o número de sujeito nos dois grupos a comparar foi grande, contudo, dado o interesse teórico desta análise entendemos ser pertinente apresentá-la apesar de esta circunstância poder reduzir o poder do teste estatístico.

Quadro 25 – Diferenças médias na concordância com as afirmações no âmbito da estrutura organizativa e funcionamento em função de ter ou não especialização em educação especial ($n=66$)

Itens	Especialização EE		Sem (n=57)		Com (n=9)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
1. Considero que os objetivos que o agrupamento prossegue promovem a existência de uma cultura organizacional de inclusão.	4,28	0,56	4,33	0,50	247,50	,843		
2. Sinto que o meu agrupamento se preocupa em oferecer as mesmas oportunidades a todos os seus alunos.	4,40	0,56	4,33	0,50	235,50	,653		
3. O meu agrupamento empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	4,39	0,56	4,33	0,50	240,00	,723		
4. O meu agrupamento procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar de todos os alunos.	4,42	0,57	4,33	0,50	231,00	,586		
5. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.	4,11	0,70	4,33	0,50	216,00	,393		
6. Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	3,96	0,71	4,11	0,60	227,50	,551		
7. As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.	4,00	0,78	3,89	0,78	231,50	,612		
8. Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto, através de boas práticas inclusivas.	4,18	0,73	4,22	0,67	253,50	,950		
9. Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.	4,26	0,64	4,11	0,60	222,00	,470		
10. É meu entendimento que no desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão, existe flexibilidade hierárquica.	4,12	0,66	4,11	0,60	252,50	,933		
11. No meu agrupamento, todos os alunos são incentivados a desenvolverem a iniciativa e a criatividade.	4,19	0,67	4,00	0,71	218,00	,426		
12. A divisão e distribuição de tarefas estão adequadas aos respetivos alunos.	4,07	0,78	4,22	0,67	232,00	,621		
13. Entendo que o ambiente de trabalho do meu agrupamento promove boas práticas de inclusão.	4,18	0,71	4,33	0,50	231,00	,601		
14. Penso que, no meu agrupamento, existem, frequentemente, conflitos resultantes da ausência de boas práticas inclusivas.	2,02	0,86	1,56	0,53	181,00	,133		
15. Creio que a estrutura organizativa e o modo de funcionamento do meu agrupamento de escolas garantem uma educação inclusiva a todos os alunos.	4,11	0,62	4,11	0,33	254,00	,956		
16. Considero que o meu agrupamento procura desenvolver práticas de inclusão e não, apenas, práticas de integração.	4,04	0,65	4,33	0,50	196,50	,203		
17. Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	4,16	0,59	4,22	0,44	248,50	,853		
18. No meu agrupamento, o trabalho de equipa é muito importante para o desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão.	4,11	0,65	4,22	0,67	232,50	,613		
19. As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.	3,93	0,80	4,44	0,73	166,00	,072		
20. As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.	4,11	0,77	3,89	0,78	209,50	,330		
21. As aulas encorajam a participação de todos os alunos.	4,12	0,68	4,11	0,60	252,00	,926		
22. As aulas promovem a compreensão da diferença.	4,07	0,78	3,78	0,67	189,50	,156		
23. Identifico-me com a imagem social que o meu agrupamento reflete na comunidade.	4,05	0,74	4,33	0,50	207,00	,308		
24. Todos os alunos participam, ativamente, nas atividades recreativas e culturais, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.	3,95	0,79	4,11	0,78	230,00	,593		

Legenda: M- Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

Não foram observadas quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre os docentes que tinham especialização em educação especial e os seus colegas nas questões relativas à estrutura organizativa e funcionamento do agrupamento.

Formação contínua em Educação Especial

Quadro 26 – Diferenças médias na concordância com as afirmações no âmbito da estrutura organizativa e funcionamento em função de ter ou não frequentado formação contínua em educação especial (n=66)

Itens	Formação contínua em EE		Sem (n=19)		Com (n=47)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
1. Considero que os objetivos que o agrupamento prossegue promovem a existência de uma cultura organizacional de inclusão.	4,26	0,56	4,30	0,55	433,00	,822		
2. Sinto que o meu agrupamento se preocupa em oferecer as mesmas oportunidades a todos os seus alunos.	4,37	0,50	4,40	0,58	423,50	,709		
3. O meu agrupamento empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	4,42	0,51	4,36	0,57	428,00	,763		
4. O meu agrupamento procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar de todos os alunos.	4,37	0,50	4,43	0,58	414,00	,599		
5. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.	4,21	0,63	4,11	0,70	416,50	,631		
6. Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	4,00	0,67	3,98	0,71	439,00	,907		
7. As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.	3,89	0,81	4,02	0,77	411,50	,591		
8. Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto, através de boas práticas inclusivas.	4,05	0,85	4,23	0,67	399,50	,457		
9. Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.	4,16	0,76	4,28	0,58	415,00	,617		
10. É meu entendimento que no desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão, existe flexibilidade hierárquica.	4,05	0,71	4,15	0,62	414,50	,609		
11. No meu agrupamento, todos os alunos são incentivados a desenvolverem a iniciativa e a criatividade.	4,16	0,69	4,17	0,67	442,50	,950		
12. A divisão e distribuição de tarefas estão adequadas aos respetivos alunos.	3,95	0,78	4,15	0,75	378,00	,295		
13. Entendo que o ambiente de trabalho do meu agrupamento promove boas práticas de inclusão.	4,21	0,63	4,19	0,71	445,00	,981		
14. Penso que, no meu agrupamento, existem, frequentemente, conflitos resultantes da ausência de boas práticas inclusivas.	2,37	0,83	1,79	0,78	275,00	,010*		
15. Creio que a estrutura organizativa e o modo de funcionamento do meu agrupamento de escolas garantem uma educação inclusiva a todos os alunos.	4,00	0,47	4,15	0,62	387,00	,317		
16. Considero que o meu agrupamento procura desenvolver práticas de inclusão e não, apenas, práticas de integração.	3,95	0,52	4,13	0,68	379,00	,278		
17. Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	4,16	0,60	4,17	0,56	438,50	,888		
18. No meu agrupamento, o trabalho de equipa é muito importante para o desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão.	4,11	0,57	4,13	0,68	434,50	,848		
19. As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.	3,74	0,87	4,11	0,76	341,50	,114		
20. As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.	4,16	0,83	4,04	0,75	401,50	,479		
21. As aulas encorajam a participação de todos os alunos.	4,26	0,65	4,06	0,67	377,00	,274		
22. As aulas promovem a compreensão da diferença.	4,16	0,83	3,98	0,74	378,50	,275		
23. Identifico-me com a imagem social que o meu agrupamento reflete na comunidade.	4,11	0,74	4,09	0,72	443,00	,956		
24. Todos os alunos participam, ativamente, nas atividades recreativas e culturais, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.	3,89	0,94	4,00	0,72	420,50	,691		

Legenda: M- Média; DP – Desvio-padrão; U- U de Mann-Whitney; *p<.05.

Os docentes que não tiveram formação em Educação Especial apresentaram uma média de concordância significativamente superior aos seus colegas na afirmação de que existem no agrupamento conflitos resultantes da ausência de boas práticas inclusivas (p=.010). Para as restantes afirmações a diferença entre as médias não foi estatisticamente significativa.

Atividade em Educação Especial

Quadro 27 – Diferenças médias na concordância com as afirmações no âmbito da estrutura organizativa e funcionamento em função de ter ou ter tido atividade em educação especial (n=66)

Itens	Atividade em EE		Não (n=56)		Sim (n=10)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
1. Considero que os objetivos que o agrupamento prossegue promovem a existência de uma cultura organizacional de inclusão.	4,29	0,56	4,30	0,48	279,50	,992		
2. Sinto que o meu agrupamento se preocupa em oferecer as mesmas oportunidades a todos os seus alunos.	4,41	0,56	4,30	0,48	246,00	,486		
3. O meu agrupamento empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	4,37	0,56	4,40	0,52	277,00	,951		
4. O meu agrupamento procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar de todos os alunos.	4,41	0,56	4,40	0,52	273,00	,886		
5. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.	4,09	0,69	4,40	0,52	216,00	,196		
6. Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	3,95	0,70	4,20	0,63	225,50	,283		
7. As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.	3,98	0,77	4,00	0,82	279,50	,992		
8. Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto, através de boas práticas inclusivas.	4,18	0,74	4,20	0,63	276,00	,936		
9. Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.	4,25	0,64	4,20	0,63	267,00	,794		
10. É meu entendimento que no desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão, existe flexibilidade hierárquica.	4,09	0,64	4,30	0,67	232,00	,333		
11. No meu agrupamento, todos os alunos são incentivados a desenvolverem a iniciativa e a criatividade.	4,18	0,66	4,10	0,74	264,00	,751		
12. A divisão e distribuição de tarefas estão adequadas aos respetivos alunos.	4,09	0,77	4,10	0,74	279,00	,985		
13. Entendo que o ambiente de trabalho do meu agrupamento promove boas práticas de inclusão.	4,18	0,72	4,30	0,48	261,00	,709		
14. Penso que, no meu agrupamento, existem, frequentemente, conflitos resultantes da ausência de boas práticas inclusivas.	2,02	0,84	1,60	0,70	203,50	,145		
15. Creio que a estrutura organizativa e o modo de funcionamento do meu agrupamento de escolas garantem uma educação inclusiva a todos os alunos.	4,09	0,61	4,20	0,42	257,00	,625		
16. Considero que o meu agrupamento procura desenvolver práticas de inclusão e não, apenas, práticas de integração.	4,02	0,65	4,40	0,52	195,00	,084		
17. Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	4,14	0,59	4,30	0,48	247,00	,463		
18. No meu agrupamento, o trabalho de equipa é muito importante para o desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão.	4,11	0,65	4,20	0,63	260,00	,687		
19. As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.	3,91	0,79	4,50	0,71	166,50	,031*		
20. As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.	4,11	0,76	3,90	0,88	234,50	,367		
21. As aulas encorajam a participação de todos os alunos.	4,13	0,66	4,10	0,74	275,50	,929		
22. As aulas promovem a compreensão da diferença.	4,07	0,76	3,80	0,79	214,00	,181		
23. Identifico-me com a imagem social que o meu agrupamento reflete na comunidade.	4,04	0,74	4,40	0,52	207,00	,150		
24. Todos os alunos participam, ativamente, nas atividades recreativas e culturais, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.	3,95	0,80	4,10	0,74	253,50	,609		

Legenda: M- Média; DP – Desvio-padrão; U- U de Mann-Whitney. *p<.05.

Os docentes que exercem ou exerceram a sua atividade como professores de Educação Especial, apresentaram uma média de concordância significativamente superior aos seus colegas na afirmação “As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos” (p=.031). Para as restantes afirmações a diferença entre as médias não foi estatisticamente significativa.

Faixa etária

Quadro 28 – Diferenças médias na concordância com as afirmações no âmbito da na estrutura organizativa e funcionamento em função da faixa etária (n=66)

Itens	Faixa etária		Até 45 (n=10)		46 a 55 (n=34)		56 ou + (n=22)		K-W	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
1. Considero que os objetivos que o agrupamento prossegue promovem a existência de uma cultura organizacional de inclusão.	4,30	0,67	4,24	0,50	4,36	0,58	0,208	,649		
2. Sinto que o meu agrupamento se preocupa em oferecer as mesmas oportunidades a todos os seus alunos.	4,50	0,53	4,35	0,54	4,41	0,59	0,530	,466		
3. O meu agrupamento empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.	4,40	0,52	4,41	0,50	4,32	0,65	0,004	,948		
4. O meu agrupamento procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar de todos os alunos.	4,60	0,52	4,38	0,49	4,36	0,66	1,458	,227		
5. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão.	4,10	0,74	4,12	0,73	4,18	0,59	0,020	,889		
6. Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.	4,10	0,74	3,97	0,76	3,95	0,58	0,232	,630		
7. As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos.	4,00	0,67	3,97	0,87	4,00	0,69	0,004	,952		
8. Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto, através de boas práticas inclusivas.	4,20	0,79	4,15	0,82	4,23	0,53	0,008	,927		
9. Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação.	4,20	0,79	4,26	0,67	4,23	0,53	0,034	,854		
10. É meu entendimento que no desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão, existe flexibilidade hierárquica.	4,00	0,47	4,09	0,71	4,23	0,61	0,180	,672		
11. No meu agrupamento, todos os alunos são incentivados a desenvolverem a iniciativa e a criatividade.	4,30	0,67	4,15	0,70	4,14	0,64	0,359	,549		
12. A divisão e distribuição de tarefas estão adequadas aos respetivos alunos.	4,30	0,82	4,03	0,80	4,09	0,68	0,921	,337		
13. Entendo que o ambiente de trabalho do meu agrupamento promove boas práticas de inclusão.	4,60	0,52	4,15	0,70	4,09	0,68	3,283	,070		
14. Penso que, no meu agrupamento, existem, frequentemente, conflitos resultantes da ausência de boas práticas inclusivas.	2,00	0,82	1,85	0,74	2,09	0,97	0,277	,599		
15. Creio que a estrutura organizativa e o modo de funcionamento do meu agrupamento de escolas garantem uma educação inclusiva a todos os alunos.	4,30	0,48	4,06	0,65	4,09	0,53	1,069	,301		
16. Considero que o meu agrupamento procura desenvolver práticas de inclusão e não, apenas, práticas de integração.	4,10	0,74	4,15	0,66	3,95	0,58	0,029	,864		
17. Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.	4,20	0,63	4,21	0,64	4,09	0,43	0,013	,908		
18. No meu agrupamento, o trabalho de equipa é muito importante para o desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão.	4,20	0,63	4,15	0,70	4,05	0,58	0,029	,865		
19. As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos.	4,40	0,70	3,91	0,83	3,95	0,79	2,718	,099		
20. As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos.	4,20	0,63	4,09	0,90	4,00	0,62	0,006	,939		
21. As aulas encorajam a participação de todos os alunos.	4,40	0,52	4,21	0,69	3,86	0,64	0,513	,474		
22. As aulas promovem a compreensão da diferença.	4,40	0,70	3,97	0,90	3,95	0,49	1,974	,160		
23. Identifico-me com a imagem social que o meu agrupamento reflete na comunidade.	4,30	0,67	4,15	0,74	3,91	0,68	0,298	,585		
24. Todos os alunos participam, ativamente, nas atividades recreativas e culturais, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.	4,30	0,82	3,94	0,78	3,86	0,77	1,601	,206		

Legenda: M- Média; DP – Desvio-padrão; K-W – Kruskal-Wallis.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no grau de concordância médio nas afirmações acerca da estrutura organizativa e funcionamento em função da faixa etária.

Objetivo 3: Identificar as práticas de inclusão no âmbito das características da cultura organizacional no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

Quadro 29 – Frequências relativas e absolutas do grau de concordância com as afirmações relativas às características da cultura organizacional do agrupamento (n=66)

Itens	TD		D		A/D		A		TA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
25. Penso que o meu agrupamento desenvolve uma cultura organizacional de integração e partilha entre os elementos que o integram. (perspetiva integradora)	0	0,0	0	0,0	12	18,2	39	59,1	15	22,7
26. Entendo que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de divergências, dificultando a integração de todos os seus elementos. (perspetiva desintegradora)	29	43,9	29	43,9	5	7,6	2	3,0	1	1,5
27. Penso que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos. (perspetiva fragmentada)	30	45,5	26	39,4	5	7,6	4	6,1	1	1,5
28. Os alunos entreadjudam-se.	0	0,0	0	0,0	16	24,2	41	62,1	9	13,6
29. A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.	0	0,0	0	0,0	5	7,6	41	62,1	20	30,3
30. Sinto-me satisfeito com a missão/identidade do meu agrupamento, enquanto promotor de inclusão.	0	0,0	0	0,0	7	10,6	39	59,1	20	30,3
31. Identifico-me com a cultura do meu agrupamento, enquanto agente de promoção de uma escola inclusiva.	0	0,0	0	0,0	5	7,6	40	60,6	21	31,8
32. Neste agrupamento, todos os alunos se sentem, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar.	0	0,0	0	0,0	13	19,7	39	59,1	14	21,2
33. Entendo que o meu agrupamento promove um sentimento de pertença em todos os alunos através do reconhecimento da diversidade.	0	0,0	0	0,0	9	13,6	43	65,2	14	21,2
34. Reconheço que, em relação à inclusão, existe uma maior cultura do indivíduo do que uma cultura de grupo.	2	3,0	8	12,1	37	56,1	16	24,2	3	4,5
35. Aceito que possam existir subculturas no interior do meu agrupamento (oriundas do topo/gestão, das bases, da idade, da formação académica, da categoria profissional...).	8	12,1	10	15,2	34	51,5	14	21,2	0	0,0

Legenda: TD – Totalmente em desacordo; D – Em desacordo; A/D – Nem de acordo nem em desacordo; A – De acordo; TA – Totalmente de acordo.

Tal como no objetivo número um, considerámos o somatório das percentagens das respostas “de acordo” e “totalmente de acordo” para obter uma imagem mais clara da concordância/discordância com as afirmações.

As afirmações que reuniram maior concordância foram: “A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo” (92,4%); “Identifico-me com a cultura do meu agrupamento, enquanto agente de promoção de uma escola inclusiva” (92,4%); “Sinto-me satisfeito com a missão/identidade do meu agrupamento, enquanto promotor de inclusão” (89,4%); “Entendo que o meu agrupamento promove um sentimento de pertença em todos os alunos através do reconhecimento da diversidade” (86,4%); “Penso que o meu agrupamento desenvolve uma

cultura organizacional de integração e partilha entre os elementos que o integram” (81,8%); “Neste agrupamento, todos os alunos se sentem, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar” (80,3%); “Os alunos entreadjudam-se” (75,7%).

Franca discordância (discordo + discordo totalmente) foi observada nos itens: “Penso que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos” (84,9%); “Entendo que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de divergências, dificultando a integração de todos os seus elementos” (87,8%).

Nos itens 34 e 35 a maior percentagem de resposta recaiu sobre o ponto intermédio – nem de acordo nem em desacordo.

Objetivo 4: Verificar se a perceção dos docentes acerca das características da cultura organizacional existente no agrupamento de escolas varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

Habilitações

Quadro 30 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função das habilitações académicas (n=66)

Itens	Habilitações		Formação inicial (n=48)		Formação pós-graduada (n=18)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
25. Penso que o meu agrupamento desenvolve uma cultura organizacional de integração e partilha entre os elementos que o integram. (perspetiva integradora)	4,06	0,63	4,00	0,69	411,00	,731		
26. Entendo que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de divergências, dificultando a integração de todos os seus elementos. (perspetiva desintegradora)	1,81	0,94	1,56	0,51	389,00	,497		
27. Penso que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos. (perspetiva fragmentada)	1,87	1,04	1,56	0,51	388,00	,491		
28. Os alunos entreeajudam-se.	3,92	0,65	3,83	0,51	406,00	,664		
29. A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.	4,25	0,56	4,17	0,62	403,50	,632		
30. Sinto-me satisfeito com a missão/identidade do meu agrupamento, enquanto promotor de inclusão.	4,21	0,58	4,17	0,71	423,00	,882		
31. Identifico-me com a cultura do meu agrupamento, enquanto agente de promoção de uma escola inclusiva.	4,25	0,53	4,22	0,73	430,00	,973		
32. Neste agrupamento, todos os alunos se sentem, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar.	4,06	0,63	3,89	0,68	372,50	,331		
33. Entendo que o meu agrupamento promove um sentimento de pertença em todos os alunos através do reconhecimento da diversidade.	4,08	0,54	4,06	0,73	425,50	,912		
34. Reconheço que, em relação à inclusão, existe uma maior cultura do indivíduo do que uma cultura de grupo.	3,10	0,78	3,28	0,89	381,50	,419		
35. Aceito que possam existir subculturas no interior do meu agrupamento (oriundas do topo/gestão, das bases, da idade, da formação académica, da categoria profissional...).	2,79	0,90	2,89	0,96	404,00	,662		

Legenda: M- Média; DP – Desvio-padrão; U- U de Mann-Whitney.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os professores com apenas a formação inicial e os que têm formação pós-graduada na sua perceção das características da cultura organizacional existente no agrupamento.

Tempo de serviço no agrupamento

Quadro 31 - Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função do tempo de serviço no agrupamento (n=66)

Itens	Tempo de serviço no agrupamento		≤10 anos (n=31)		≥11 anos (n=35)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
25. Penso que o meu agrupamento desenvolve uma cultura organizacional de integração e partilha entre os elementos que o integram. (perspetiva integradora)	4,10	0,70	4,00	0,59	499,00			,526
26. Entendo que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de divergências, dificultando a integração de todos os seus elementos. (perspetiva desintegradora)	1,87	1,06	1,63	0,60	509,00			,637
27. Penso que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos. (perspetiva fragmentada)	1,81	1,11	1,77	0,77	502,50			,576
28. Os alunos entreajudam-se.	3,90	0,70	3,89	0,53	540,50			,976
29. A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.	4,32	0,65	4,14	0,49	447,50			,154
30. Sinto-me satisfeito com a missão/identidade do meu agrupamento, enquanto promotor de inclusão.	4,29	0,59	4,11	0,63	465,50			,258
31. Identifico-me com a cultura do meu agrupamento, enquanto agente de promoção de uma escola inclusiva.	4,32	0,60	4,17	0,57	469,50			,277
32. Neste agrupamento, todos os alunos se sentem, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar.	4,19	0,60	3,86	0,65	397,50			,035*
33. Entendo que o meu agrupamento promove um sentimento de pertença em todos os alunos através do reconhecimento da diversidade.	4,16	0,64	4,00	0,54	467,50			,253
34. Reconheço que, em relação à inclusão, existe uma maior cultura do indivíduo do que uma cultura de grupo.	3,13	0,85	3,17	0,79	516,50			,710
35. Aceito que possam existir subculturas no interior do meu agrupamento (oriundas do topo/gestão, das bases, da idade, da formação académica, da categoria profissional...).	2,77	0,99	2,86	0,85	529,50			,856

Legenda: M- Média; DP – Desvio-padrão; U- U de Mann-Whitney; *p<.05.

Os docentes com menos tempo de serviço no agrupamento (≤10 anos) obtiveram médias significativamente superiores aos seus colegas na concordância com a afirmação: “Neste agrupamento, todos os alunos se sentem, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar” (p=.035).

Especialização em Educação Especial

Quadro 32 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função de ter ou não especialização em educação especial (n=66)

Itens	Especialização EE		Sem (n=57)		Com (n=9)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
25. Penso que o meu agrupamento desenvolve uma cultura organizacional de integração e partilha entre os elementos que o integram. (perspetiva integradora)	4,05	0,64	4,00	0,71	246,00	,824		
26. Entendo que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de divergências, dificultando a integração de todos os seus elementos. (perspetiva desintegradora)	1,72	0,84	1,89	0,93	228,50	,566		
27. Penso que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos. (perspetiva fragmentada)	1,77	0,95	1,89	0,93	230,50	,597		
28. Os alunos entreajudam-se.	3,86	0,64	4,11	0,33	200,00	,221		
29. A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.	4,23	0,60	4,22	0,44	250,00	,887		
30. Sinto-me satisfeito com a missão/identidade do meu agrupamento, enquanto promotor de inclusão.	4,19	0,64	4,22	0,44	256,00	,991		
31. Identifico-me com a cultura do meu agrupamento, enquanto agente de promoção de uma escola inclusiva.	4,23	0,60	4,33	0,50	237,00	,673		
32. Neste agrupamento, todos os alunos se sentem, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar.	4,02	0,67	4,00	0,50	252,50	,932		
33. Entendo que o meu agrupamento promove um sentimento de pertença em todos os alunos através do reconhecimento da diversidade.	4,09	0,61	4,00	0,50	236,50	,658		
34. Reconheço que, em relação à inclusão, existe uma maior cultura do indivíduo do que uma cultura de grupo.	3,16	0,80	3,11	0,93	233,50	,633		
35. Aceito que possam existir subculturas no interior do meu agrupamento (oriundas do topo/gestão, das bases, da idade, da formação académica, da categoria profissional...).	2,79	0,94	3,00	0,71	234,50	,655		

Legenda: M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

Não foram observadas quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre os docentes que tinham especialização em educação especial e os seus colegas nas questões relativas às características da cultura organizacional do agrupamento.

Formação contínua em Educação Especial

Quadro 33 – Diferenças médias na concordância com as sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função de ter ou não frequentado formação contínua em educação especial (n=66)

Itens	Formação contínua em EE		Sem (n=19)		Com (n=47)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
25. Penso que o meu agrupamento desenvolve uma cultura organizacional de integração e partilha entre os elementos que o integram. (perspetiva integradora)	4,05	0,62	4,04	0,66	443,50			,962
26. Entendo que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de divergências, dificultando a integração de todos os seus elementos. (perspetiva desintegradora)	1,53	0,70	1,83	0,89	361,00			,184
27. Penso que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos. (perspetiva fragmentada)	1,42	0,61	1,94	1,01	316,00			,044*
28. Os alunos entreajudam-se.	3,68	0,67	3,98	0,57	335,00			,067
29. A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.	4,16	0,69	4,26	0,53	418,00			,637
30. Sinto-me satisfeito com a missão/identidade do meu agrupamento, enquanto promotor de inclusão.	4,16	0,50	4,21	0,66	418,00			,644
31. Identifico-me com a cultura do meu agrupamento, enquanto agente de promoção de uma escola inclusiva.	4,11	0,57	4,30	0,59	371,50			,218
32. Neste agrupamento, todos os alunos se sentem, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar.	4,00	0,67	4,02	0,64	439,00			,904
33. Entendo que o meu agrupamento promove um sentimento de pertença em todos os alunos através do reconhecimento da diversidade.	4,05	0,62	4,09	0,58	435,00			,847
34. Reconheço que, em relação à inclusão, existe uma maior cultura do indivíduo do que uma cultura de grupo.	2,74	0,73	3,32	0,78	287,50			,012*
35. Aceito que possam existir subculturas no interior do meu agrupamento (oriundas do topo/gestão, das bases, da idade, da formação académica, da categoria profissional...).	2,63	0,83	2,89	0,94	371,50			,249

Legenda: M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney; *p<.05.

Os docentes que tiveram formação contínua em Educação Especial apresentaram médias de concordância significativamente superiores aos seus colegas nas afirmações: “Penso que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos” (p=.044); “Reconheço que, em relação à inclusão, existe uma maior cultura do indivíduo do que uma cultura de grupo” (p=.012). Para as restantes afirmações a diferença entre as médias não foi estatisticamente significativa.

Atividade em Educação Especial

Quadro 34 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função de ter ou ter tido atividade em educação especial (n=66)

Itens	Atividade em EE		Não (n=56)		Sim (n=10)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
25. Penso que o meu agrupamento desenvolve uma cultura organizacional de integração e partilha entre os elementos que o integram. (perspetiva integradora)	4,04	0,63	4,10	0,74	265,00	,761		
26. Entendo que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de divergências, dificultando a integração de todos os seus elementos. (perspetiva desintegradora)	1,66	0,72	2,20	1,32	219,50	,235		
27. Penso que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos. (perspetiva fragmentada)	1,71	0,85	2,20	1,32	221,50	,255		
28. Os alunos entreeajudam-se.	3,84	0,63	4,20	0,42	195,00	,078		
29. A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.	4,21	0,59	4,30	0,48	263,50	,730		
30. Sinto-me satisfeito com a missão/identidade do meu agrupamento, enquanto promotor de inclusão.	4,16	0,63	4,40	0,52	227,00	,278		
31. Identifico-me com a cultura do meu agrupamento, enquanto agente de promoção de uma escola inclusiva.	4,20	0,59	4,50	0,53	207,50	,133		
32. Neste agrupamento, todos os alunos se sentem, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar.	4,02	0,65	4,00	0,67	276,00	,935		
33. Entendo que o meu agrupamento promove um sentimento de pertença em todos os alunos através do reconhecimento da diversidade.	4,07	0,60	4,10	0,57	274,00	,899		
34. Reconheço que, em relação à inclusão, existe uma maior cultura do indivíduo do que uma cultura de grupo.	3,13	0,74	3,30	1,16	267,50	,804		
35. Aceito que possam existir subculturas no interior do meu agrupamento (oriundas do topo/gestão, das bases, da idade, da formação académica, da categoria profissional...).	2,77	0,89	3,10	0,99	217,00	,221		

Legenda: M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

Os docentes que exercem ou exerceram a sua atividade como professores de Educação Especial não se posicionaram de forma diferente, com significado estatístico, sobre as características da cultura organizacional do agrupamento em comparação com os colegas que não exercem ou exerceram estas funções.

Faixa etária

Quadro 35 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função da faixa etária (n=66)

Itens	Faixa etária		Até 45 (n=10)		46 a 55 (n=34)		56 ou +(n=22)		K-W	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
25. Penso que o meu agrupamento desenvolve uma cultura organizacional de integração e partilha entre os elementos que o integram. (perspetiva integradora)	4,10	0,57	4,09	0,71	3,95	0,58	0,696	,706		
26. Entendo que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de divergências, dificultando a integração de todos os seus elementos. (perspetiva desintegradora)	1,60	0,70	1,91	0,97	1,55	0,67	2,277	,320		
27. Penso que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos. (perspetiva fragmentada)	1,50	0,71	1,97	1,09	1,64	0,73	1,972	,373		
28. Os alunos entreadjudam-se.	4,20	0,63	3,88	0,64	3,77	0,53	3,230	,199		
29. A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo.	4,30	0,82	4,26	0,57	4,14	0,47	1,231	,540		
30. Sinto-me satisfeito com a missão/identidade do meu agrupamento, enquanto promotor de inclusão.	4,30	0,67	4,21	0,64	4,14	0,56	0,611	,737		
31. Identifico-me com a cultura do meu agrupamento, enquanto agente de promoção de uma escola inclusiva.	4,20	0,79	4,29	0,58	4,18	0,50	0,611	,737		
32. Neste agrupamento, todos os alunos se sentem, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar.	4,20	0,79	4,06	0,60	3,86	0,64	2,207	,332		
33. Entendo que o meu agrupamento promove um sentimento de pertença em todos os alunos através do reconhecimento da diversidade.	4,20	0,79	4,12	0,59	3,95	0,49	1,694	,429		
34. Reconheço que, em relação à inclusão, existe uma maior cultura do indivíduo do que uma cultura de grupo.	3,20	0,63	3,12	0,81	3,18	0,91	0,176	,916		
35. Aceito que possam existir subculturas no interior do meu agrupamento (oriundas do topo/gestão, das bases, da idade, da formação académica, da categoria profissional...).	2,60	1,07	2,91	0,79	2,77	1,02	0,630	,730		

Legenda: M – Média; DP – Desvio-padrão; K-W – *Kruskal-Wallis*.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no grau de concordância médio nas afirmações sobre as características da cultura organizacional do agrupamento em função da faixa etária.

Objetivo 5: Identificar as práticas de inclusão no âmbito manifestações da cultura organizacional no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

Quadro 36 – Frequências relativas e absolutas do grau de concordância com as afirmações relativas às manifestações da cultura organizacional do agrupamento (n=66)

	TD		D		A/D		A		TA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
36. No interior do agrupamento, a cultura organizacional inclusiva manifesta-se com diferentes graus de importância.	8	12,1	14	21,2	31	47,0	12	18,2	1	1,5
37. Todos os alunos são igualmente valorizados.	0	0,0	1	1,5	11	16,7	37	56,1	17	25,8
38. A cultura organizacional difundida pelos diferentes órgãos de gestão contribuiu, positivamente, para a adequação do processo ensino/aprendizagem às necessidades educativas dos alunos.	0	0,0	0	0,0	9	13,6	40	60,6	17	25,8
39. Creio que as diferentes iniciativas desenvolvidas pelo agrupamento garantem a inclusão dos alunos, através da sua participação na vida da comunidade educativa.	0	0,0	0	0,0	8	12,1	42	63,6	16	24,2
40. Para além da docência, os professores colaboram na organização de atividades extracurriculares inclusivas.	0	0,0	1	1,5	15	22,7	35	53,0	15	22,7
41. Os professores e os pais trabalham em parceria.	0	0,0	6	9,1	25	37,9	25	37,9	10	15,2
42. Penso que os órgãos do agrupamento e os diferentes públicos (docentes e outros profissionais da educação, pais/encarregados de educação, alunos) do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	0	0,0	4	6,1	15	22,7	35	53,0	12	18,2
43. Penso que os profissionais da educação e os órgãos de gestão do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	0	0,0	1	1,5	8	12,1	40	60,6	17	25,8
44. Creio que, para todos os docentes do agrupamento, a inclusão é uma prática educacional desejável para os alunos.	0	0,0	3	4,5	5	7,6	40	60,6	18	27,3
45. Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas.	0	0,0	1	1,5	5	7,6	40	60,6	20	30,3
46. Creio que os docentes do agrupamento contam com a colaboração de um docente de educação especial, quando necessitam.	0	0,0	0	0,0	5	7,6	32	48,5	29	43,9
47. Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.	0	0,0	0	0,0	8	12,1	33	50,0	25	37,9
48. Os docentes do agrupamento interagem com colegas de outros agrupamentos, sobre práticas inclusivas.	3	4,5	2	3,0	33	50,0	22	33,3	6	9,1
49. O saber dos professores é plenamente utilizado e valorizado pelos seus pares, dentro e fora do agrupamento.	1	1,5	2	3,0	24	36,4	31	47,0	8	12,1
50. Considero que toda a comunidade escolar está empenhada em prosseguir os objetivos do AE, no que respeita à inclusão.	0	0,0	1	1,5	11	16,7	38	57,6	16	24,2

Legenda: TD – Totalmente em desacordo; D – Em desacordo; A/D – Nem de acordo nem em desacordo; A – De acordo; TA – Totalmente de acordo.

As afirmações que se reportam às manifestações da cultura organizacional que receberam uma maior concordância da parte dos docentes foram: “Creio que os docentes do agrupamento contam com a colaboração de um docente de educação especial, quando necessitam” (92,4%); “Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas” (90,9%); Creio que as diferentes iniciativas desenvolvidas pelo agrupamento garantem a inclusão dos alunos, através da sua participação na vida da comunidade educativa” (87,8%); “Creio que, para todos os docentes do agrupamento, a inclusão é uma prática educacional desejável para os alunos” (87,9%); “Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de

todos os alunos” (87,9%); “A cultura organizacional difundida pelos diferentes órgãos de gestão contribuiu, positivamente, para a adequação do processo ensino/aprendizagem às necessidades educativas dos alunos” (86,4%); “Penso que os profissionais da educação e os órgãos de gestão do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva” (86,4%); “Todos os alunos são igualmente valorizados” (81,9%).

Nos itens 36 e 48 a maior percentagem de resposta recaiu sobre o ponto intermédio – nem de acordo nem em desacordo.

Objetivo 6: Verificar se a percepção dos docentes acerca das manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

Habilitações

Quadro 37 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função das habilitações académicas (n=66)

Itens	Habilitações		Formação inicial (n=48)		Formação pós-graduada (n=18)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
36. No interior do agrupamento, a cultura organizacional inclusiva manifesta-se com diferentes graus de importância.	2,77	0,88	2,72	1,13	415,00	,794		
37. Todos os alunos são igualmente valorizados.	4,10	0,63	3,94	0,87	396,00	,563		
38. A cultura organizacional difundida pelos diferentes órgãos de gestão contribuiu, positivamente, para a adequação do processo ensino/aprendizagem às necessidades educativas dos alunos.	4,10	0,59	4,17	0,71	406,50	,673		
39. Creio que as diferentes iniciativas desenvolvidas pelo agrupamento garantem a inclusão dos alunos, através da sua participação na vida da comunidade educativa.	4,13	0,57	4,11	0,68	430,00	,973		
40. Para além da docência, os professores colaboram na organização de atividades extracurriculares inclusivas.	3,96	0,74	4,00	0,69	423,00	,887		
41. Os professores e os pais trabalham em parceria.	3,52	0,85	3,78	0,88	346,50	,191		
42. Penso que os órgãos do agrupamento e os diferentes públicos (docentes e outros profissionais da educação, pais/encarregados de educação, alunos) do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	3,79	0,77	3,94	0,87	369,00	,320		
43. Penso que os profissionais da educação e os órgãos de gestão do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	4,13	0,61	4,06	0,80	426,00	,921		
44. Creio que, para todos os docentes do agrupamento, a inclusão é uma prática educacional desejável para os alunos.	4,15	0,62	4,00	0,97	418,00	,817		
45. Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas.	4,15	0,65	4,33	0,59	370,50	,306		
46. Creio que os docentes do agrupamento contam com a colaboração de um docente de educação especial, quando necessitam.	4,27	0,64	4,61	0,50	312,50	,055		
47. Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.	4,25	0,60	4,28	0,83	406,00	,679		
48. Os docentes do agrupamento interagem com colegas de outros agrupamentos, sobre práticas inclusivas.	3,46	0,77	3,22	1,11	388,00	,489		
49. O saber dos professores é plenamente utilizado e valorizado pelos seus pares, dentro e fora do agrupamento.	3,71	0,71	3,50	0,99	394,50	,557		
50. Considero que toda a comunidade escolar está empenhada em prosseguir os objetivos do AE, no que respeita à inclusão.	4,10	0,63	3,89	0,83	375,50	,360		

Legenda: M- Média; DP – Desvio-padrão; U- U de Mann-Whitney.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os professores com apenas a formação inicial e os que têm formação pós-graduada na sua percepção sobre manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas.

Tempo de serviço no agrupamento

Quadro 38 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função do tempo de serviço no agrupamento (n=66)

Itens	Tempo de serviço no agrupamento		≤10 anos (n=31)		≥11 anos (n=35)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
36. No interior do agrupamento, a cultura organizacional inclusiva manifesta-se com diferentes graus de importância.	2,74	,93	2,77	,97	542,00	,995		
37. Todos os alunos são igualmente valorizados.	4,29	,59	3,86	,73	371,00	,014*		
38. A cultura organizacional difundida pelos diferentes órgãos de gestão contribuiu, positivamente, para a adequação do processo ensino/aprendizagem às necessidades educativas dos alunos.	4,19	,65	4,06	,59	479,50	,353		
39. Creio que as diferentes iniciativas desenvolvidas pelo agrupamento garantem a inclusão dos alunos, através da sua participação na vida da comunidade educativa.	4,26	,58	4,00	,59	426,50	,080		
40. Para além da docência, os professores colaboram na organização de atividades extracurriculares inclusivas.	4,06	,63	3,89	,80	477,00	,355		
41. Os professores e os pais trabalham em parceria.	3,71	,78	3,49	,92	453,00	,222		
42. Penso que os órgãos do agrupamento e os diferentes públicos (docentes e outros profissionais da educação, pais/encarregados de educação, alunos) do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	3,97	,80	3,71	,79	438,50	,143		
43. Penso que os profissionais da educação e os órgãos de gestão do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	4,29	,59	3,94	,68	401,00	,037*		
44. Creio que, para todos os docentes do agrupamento, a inclusão é uma prática educacional desejável para os alunos.	4,23	,72	4,00	,73	450,00	,172		
45. Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas.	4,32	,75	4,09	,51	410,00	,049*		
46. Creio que os docentes do agrupamento contam com a colaboração de um docente de educação especial, quando necessitam.	4,45	,62	4,29	,62	463,50	,257		
47. Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.	4,32	,75	4,20	,58	473,50	,327		
48. Os docentes do agrupamento interagem com colegas de outros agrupamentos, sobre práticas inclusivas.	3,55	,89	3,26	,85	440,50	,152		
49. O saber dos professores é plenamente utilizado e valorizado pelos seus pares, dentro e fora do agrupamento.	3,81	,79	3,51	,78	446,50	,180		
50. Considero que toda a comunidade escolar está empenhada em prosseguir os objetivos do AE, no que respeita à inclusão.	4,13	,67	3,97	,71	484,00	,398		

Legenda: M- Média; DP – Desvio-padrão; U- U de Mann-Whitney; *p<.05.

Os docentes com 10 ou menos de anos de serviço no agrupamento obtiveram médias de concordância estatisticamente superiores aos seus colegas com 11 ou mais anos de serviço nas afirmações: “ Todos os alunos são igualmente valorizados” (p=.014); “Penso que os profissionais da educação e os órgãos de gestão do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva” (p=.037); e “Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas” (p=.049).

Especialização em Educação Especial

Quadro 39 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função de ter ou não especialização em educação especial (n=66)

Itens	Especialização EE		Sem (n=57)		Com (n=9)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
36. No interior do agrupamento, a cultura organizacional inclusiva manifesta-se com diferentes graus de importância.	2,81	0,95	2,44	0,88	195,00			,220
37. Todos os alunos são igualmente valorizados.	4,05	0,72	4,11	0,60	249,00			,876
38. A cultura organizacional difundida pelos diferentes órgãos de gestão contribuiu, positivamente, para a adequação do processo ensino/aprendizagem às necessidades educativas dos alunos.	4,11	0,65	4,22	0,44	235,50			,652
39. Creio que as diferentes iniciativas desenvolvidas pelo agrupamento garantem a inclusão dos alunos, através da sua participação na vida da comunidade educativa.	4,12	0,60	4,11	0,60	253,50			,948
40. Para além da docência, os professores colaboram na organização de atividades extracurriculares inclusivas.	3,96	0,76	4,00	0,50	252,00			,926
41. Os professores e os pais trabalham em parceria.	3,53	0,87	4,00	0,71	177,00			,115
42. Penso que os órgãos do agrupamento e os diferentes públicos (docentes e outros profissionais da educação, pais/encarregados de educação, alunos) do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	3,79	0,82	4,11	0,60	203,00			,273
43. Penso que os profissionais da educação e os órgãos de gestão do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	4,07	0,68	4,33	0,50	207,00			,288
44. Creio que, para todos os docentes do agrupamento, a inclusão é uma prática educacional desejável para os alunos.	4,11	0,72	4,11	0,78	253,50			,949
45. Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas.	4,12	0,63	4,67	0,50	139,50			,012*
46. Creio que os docentes do agrupamento contam com a colaboração de um docente de educação especial, quando necessitam.	4,32	0,63	4,67	0,50	181,50			,117
47. Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.	4,21	0,67	4,56	0,53	188,00			,157
48. Os docentes do agrupamento interagem com colegas de outros agrupamentos, sobre práticas inclusivas.	3,32	0,89	3,89	0,60	153,50			,035*
49. O saber dos professores é plenamente utilizado e valorizado pelos seus pares, dentro e fora do agrupamento.	3,56	0,80	4,22	0,44	132,00			,011*
50. Considero que toda a comunidade escolar está empenhada em prosseguir os objetivos do AE, no que respeita à inclusão.	4,05	0,72	4,00	0,50	241,00			,745

Legenda: M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

Os professores com formação especializada em educação especial obtiveram médias de concordância significativamente superiores nas afirmações: “Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas” (p=.012); “Os docentes do agrupamento interagem com colegas de outros agrupamentos, sobre práticas inclusivas” (p=.035); “O saber dos professores é plenamente utilizado e valorizado pelos seus pares, dentro e fora do agrupamento” (p=.011).

Formação contínua em Educação Especial

Quadro 40 – Diferenças médias na concordância com as manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função de ter ou não frequentado formação contínua em educação especial (n=66)

Itens	Formação contínua em EE		Sem (n=19)		Com (n=47)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
36. No interior do agrupamento, a cultura organizacional inclusiva manifesta-se com diferentes graus de importância.	2,79	0,79	2,74	1,01	430,00			,803
37. Todos os alunos são igualmente valorizados.	4,05	0,62	4,06	0,73	435,00			,856
38. A cultura organizacional difundida pelos diferentes órgãos de gestão contribuiu, positivamente, para a adequação do processo ensino/aprendizagem às necessidades educativas dos alunos.	4,11	0,66	4,13	0,61	439,50			,909
39. Creio que as diferentes iniciativas desenvolvidas pelo agrupamento garantem a inclusão dos alunos, através da sua participação na vida da comunidade educativa.	4,11	0,57	4,13	0,61	436,50			,868
40. Para além da docência, os professores colaboram na organização de atividades extracurriculares inclusivas.	3,84	0,69	4,02	0,74	381,00			,308
41. Os professores e os pais trabalham em parceria.	3,26	0,87	3,72	0,83	309,50			,039*
42. Penso que os órgãos do agrupamento e os diferentes públicos (docentes e outros profissionais da educação, pais/encarregados de educação, alunos) do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	3,74	0,87	3,87	0,77	414,50			,620
43. Penso que os profissionais da educação e os órgãos de gestão do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	4,16	0,60	4,09	0,69	428,00			,764
44. Creio que, para todos os docentes do agrupamento, a inclusão é uma prática educacional desejável para os alunos.	4,05	0,71	4,13	0,74	418,50			,649
45. Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas.	4,00	0,75	4,28	0,58	363,00			,172
46. Creio que os docentes do agrupamento contam com a colaboração de um docente de educação especial, quando necessitam.	4,37	0,68	4,36	0,61	437,00			,881
47. Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.	4,26	0,73	4,26	0,64	437,50			,888
48. Os docentes do agrupamento interagem com colegas de outros agrupamentos, sobre práticas inclusivas.	3,21	0,98	3,47	0,83	342,50			,107
49. O saber dos professores é plenamente utilizado e valorizado pelos seus pares, dentro e fora do agrupamento.	3,53	0,70	3,70	0,83	386,00			,352
50. Considero que toda a comunidade escolar está empenhada em prosseguir os objetivos do AE, no que respeita à inclusão.	3,89	0,66	4,11	0,70	367,00			,205

Legenda: M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney; *p<.05.

Os docentes que tiveram formação contínua em Educação Especial apresentaram médias de concordância significativamente superiores aos seus colegas na afirmação “Os professores e os pais trabalham em parceria” (p=.039).

Atividade em Educação Especial

Quadro 41 – Diferenças médias na concordância com as afirmações manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função de ter ou ter tido atividade em educação especial (n=66)

Itens	Atividade em EE		Não (n=56)		sim (n=10)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
36. No interior do agrupamento, a cultura organizacional inclusiva manifesta-se com diferentes graus de importância.	2,77	0,91	2,70	1,16	251,00	,580		
38. A cultura organizacional difundida pelos diferentes órgãos de gestão contribuiu, positivamente, para a adequação do processo ensino/aprendizagem às necessidades educativas dos alunos.	4,09	0,64	4,30	0,48	439,50	,909		
39. Creio que as diferentes iniciativas desenvolvidas pelo agrupamento garantem a inclusão dos alunos, através da sua participação na vida da comunidade educativa.	4,11	0,59	4,20	0,63	436,50	,868		
40. Para além da docência, os professores colaboram na organização de atividades extracurriculares inclusivas.	3,95	0,75	4,10	0,57	381,00	,308		
41. Os professores e os pais trabalham em parceria.	3,54	0,87	3,90	0,74	309,50	,039*		
42. Penso que os órgãos do agrupamento e os diferentes públicos (docentes e outros profissionais da educação, pais/encarregados de educação, alunos) do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	3,77	0,81	4,20	0,63	414,50	,620		
43. Penso que os profissionais da educação e os órgãos de gestão do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	4,05	0,67	4,40	0,52	428,00	,764		
44. Creio que, para todos os docentes do agrupamento, a inclusão é uma prática educacional desejável para os alunos.	4,11	0,71	4,10	0,88	418,50	,649		
45. Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas.	4,13	0,63	4,60	0,52	363,00	,172		
46. Creio que os docentes do agrupamento contam com a colaboração de um docente de educação especial, quando necessitam.	4,27	0,62	4,90	0,32	437,00	,881		
47. Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.	4,18	0,66	4,70	0,48	437,50	,888		
48. Os docentes do agrupamento interagem com colegas de outros agrupamentos, sobre práticas inclusivas.	3,30	0,89	3,90	0,57	342,50	,107		
49. O saber dos professores é plenamente utilizado e valorizado pelos seus pares, dentro e fora do agrupamento.	3,54	0,79	4,30	0,48	386,00	,352		
50. Considero que toda a comunidade escolar está empenhada em prosseguir os objetivos do AE, no que respeita à inclusão.	4,05	0,72	4,00	0,47	367,00	,205		

Legenda: M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney.

Os docentes que exercem ou exerceram a sua atividade como professores de Educação Especial expressaram uma concordância significativamente superior aos seus colegas na afirmação “Os professores e os pais trabalham em parceria” (p=.039).

Faixa etária

Quadro 42 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função da faixa etária (n=66)

Itens	Faixa etária		Até 45 (n=10)		46 a 55 (n=34)		56 ou +(n=22)		K-W	p
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP		
36. No interior do agrupamento, a cultura organizacional inclusiva manifesta-se com diferentes graus de importância.	2,40	0,97	2,91	0,87	2,68	1,04	2,465	,292		
37. Todos os alunos são igualmente valorizados.	4,30	0,67	4,12	0,73	3,86	0,64	0,451	,502		
38. A cultura organizacional difundida pelos diferentes órgãos de gestão contribuiu, positivamente, para a adequação do processo ensino/aprendizagem às necessidades educativas dos alunos.	4,10	0,74	4,15	0,66	4,09	0,53	0,029	,864		
39. Creio que as diferentes iniciativas desenvolvidas pelo agrupamento garantem a inclusão dos alunos, através da sua participação na vida da comunidade educativa.	4,30	0,67	4,09	0,62	4,09	0,53	0,915	,339		
40. Para além da docência, os professores colaboram na organização de atividades extracurriculares inclusivas.	4,00	0,67	3,88	0,73	4,09	0,75	0,166	,684		
41. Os professores e os pais trabalham em parceria.	4,00	0,67	3,53	0,99	3,50	0,67	1,838	,175		
42. Penso que os órgãos do agrupamento e os diferentes públicos (docentes e outros profissionais da educação, pais/encarregados de educação, alunos) do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	4,30	0,48	3,74	0,93	3,77	0,61	3,079	,079		
43. Penso que os profissionais da educação e os órgãos de gestão do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva.	4,30	0,48	4,15	0,74	3,95	0,58	0,182	,669		
44. Creio que, para todos os docentes do agrupamento, a inclusão é uma prática educacional desejável para os alunos.	4,30	0,48	4,06	0,92	4,09	0,43	0,226	,635		
45. Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas.	4,50	0,53	4,12	0,77	4,18	0,39	1,923	,166		
46. Creio que os docentes do agrupamento contam com a colaboração de um docente de educação especial, quando necessitam.	4,30	0,48	4,38	0,70	4,36	0,58	0,386	,534		
47. Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos.	4,10	0,74	4,32	0,68	4,23	0,61	0,789	,374		
48. Os docentes do agrupamento interagem com colegas de outros agrupamentos, sobre práticas inclusivas.	3,80	0,92	3,38	0,92	3,23	0,75	0,836	,361		
49. O saber dos professores é plenamente utilizado e valorizado pelos seus pares, dentro e fora do agrupamento.	3,80	0,79	3,59	0,89	3,68	0,65	0,232	,630		
50. Considero que toda a comunidade escolar está empenhada em prosseguir os objetivos do AE, no que respeita à inclusão.	4,10	0,88	4,00	0,70	4,09	0,61	0,138	,710		

Legenda: M – Média; DP – Desvio-padrão; K-W – *Kruskal-Wallis*.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no grau de concordância médio nas afirmações sobre as manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função da faixa etária.

Objetivo 7: Identificar os processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão.

Quadro 43 – Frequências relativas e absolutas do grau de concordância com a afirmação relativa processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão (n=66)

	TD		D		A/D		A		TA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
51. Os processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão do agrupamento garantem a equidade e a inclusão de todos os alunos.	0	0,0	1	1,5	12	18,2	34	51,5	19	28,8

Legenda: TD – Totalmente em desacordo; D – Em desacordo; A/D – Nem de acordo nem em desacordo; A – De acordo; TA – Totalmente de acordo.

A ideia de que no agrupamento os processos de liderança têm a inclusão como uma prioridade é reconhecida por 80.3% dos docentes que responderam em concordância.

Objetivo 8: Verificar se a perceção dos docentes acerca dos processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

Quadro 44 – Diferenças médias na concordância com a afirmação sobre processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão em função das habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial e faixa etária (n=66)

	Habilitações		For. inicial (n=48)		For. pós-grad. (n=18)		U	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
51. Os processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão do agrupamento garantem a equidade e a inclusão de todos os alunos.	4,13	0,70	3,94	0,80	385,50			,463
Tempo de serviço no agrupamento	≤10 anos (n=31)		≥11 anos (n=35)		U	p		
	M	DP	M	DP				
51. Os processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão do agrupamento garantem a equidade e a inclusão de todos os alunos.	4,13	,72	4,03	,75	508,50			,632
Especialização EE	Sem (n=57)		Com (n=9)		U	p		
	M	DP	M	DP				
51. Os processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão do agrupamento garantem a equidade e a inclusão de todos os alunos.	4,09	0,76	4,00	0,50	233,00			,631
Formação contínua em EE	Sem (n=19)		Com (n=47)		U	p		
	M	DP	M	DP				
51. Os processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão do agrupamento garantem a equidade e a inclusão de todos os alunos.	4,00	0,82	4,11	0,70	410,50			,577
Atividade em EE	Não (n=56)		Sim (n=10)		U	p		
	M	DP	M	DP				
51. Os processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão do agrupamento garantem a equidade e a inclusão de todos os alunos.	4,07	0,76	4,10	0,57	410,50			,577
Faixa etária	Até 45 (n=10)		46 a 55 (n=34)		56 ou +(n=22)		K-W	p
	M	DP	M	DP	M	DP		
51. Os processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão do agrupamento garantem a equidade e a inclusão de todos os alunos.	4,30	0,82	4,00	0,74	4,09	0,68	1,307	,253

Legenda: M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney; K-W – Kruskal-Wallis

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no grau de concordância médio nas afirmações sobre processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão em função das habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, desempenho da atividade docente na Educação Especial e faixa etária.

Objetivo 9: Identificar o ambiente e clima de trabalho existente no agrupamento de escolas.

Quadro 45 – Frequências relativas e absolutas do grau de concordância com a afirmação relativa ao ambiente e o clima de trabalho existente no agrupamento de escolas (n=66)

	TD		D		A/D		A		TA	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
52. Sinto que o ambiente e clima de trabalho existente, no meu agrupamento, considera a inclusão dos alunos uma prioridade.	0	0	2	3,0	11	16,7	39	59,1	14	21,2
53. Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.	0	0,0	1	1,5	12	18,2	40	60,6	13	19,7
54. A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.	1	1,5	0	0,0	17	25,8	34	51,5	14	21,2

Legenda: TD – Totalmente em desacordo; D – Em desacordo; A/D – Nem de acordo nem em desacordo; A – De acordo; TA – Totalmente de acordo.

A ideia de que no agrupamento o ambiente e o clima de trabalho têm a inclusão como uma prioridade é reconhecida por 80.3% dos docentes que responderam em concordância. O mesmo valor se verifica no que se refere ao grau de concordância relativo à afirmação “os alunos são envolvidos na sua própria aprendizagem”.

Quanto à afirmação “a diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem”, 72.7% dos docentes expressaram a sua concordância.

Objetivo 10: Verificar se a percepção dos docentes acerca do ambiente e clima de trabalho presente no agrupamento de escolas varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

Quadro 46 – Diferenças médias na concordância com as afirmações sobre ambiente e clima de trabalho presente no agrupamento em função das habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial e faixa etária (n=66)

	Habilitações	For. inicial (n=48)		For. pós-grad. (n=18)					
		M	DP	M	DP	U	p		
52. Sinto que o ambiente e clima de trabalho existente, no meu agrupamento, considera a inclusão dos alunos uma prioridade		4,02	0,64	3,89	0,90	416,00	,794		
53. Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.		4,08	0,58	3,72	0,83	323,00	,073		
54. A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.		3,96	0,65	3,78	1,06	400,50	,620		
	Tempo de serviço no agrupamento	≤10 anos (n=31)		≥11 anos (n=35)					
		M	DP	M	DP	U	p		
52. Sinto que o ambiente e clima de trabalho existente, no meu agrupamento, considera a inclusão dos alunos uma prioridade		4,06	0,63	3,91	0,78	497,5	,513		
53. Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.		4,06	0,68	3,91	0,66	486,50	,410		
54. A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.		4,10	0,70	3,74	0,82	417,50	,079		
	Especialização EE	Sem (n=57)		Com (n=9)					
		M	DP	M	DP	U	p		
52. Sinto que o ambiente e clima de trabalho existente, no meu agrupamento, considera a inclusão dos alunos uma prioridade		3,98	0,74	4,00	0,50	253,50	,949		
53. Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.		3,98	0,69	4,00	0,50	256,00	,991		
54. A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.		3,86	0,81	4,22	0,44	190,50	,178		
	Formação contínua em EE	Sem (n=19)		Com (n=47)					
		M	DP	M	DP	U	p		
52. Sinto que o ambiente e clima de trabalho existente, no meu agrupamento, considera a inclusão dos alunos uma prioridade		3,89	0,74	4,02	0,71	393,00	,391		
53. Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.		4,05	0,62	3,96	0,69	418,50	,650		
54. A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.		3,84	0,76	3,94	0,79	402,00	,491		
	Atividade em EE	Não (n=56)		Sim (n=10)					
		M	DP	M	DP	U	p		
52. Sinto que o ambiente e clima de trabalho existente, no meu agrupamento, considera a inclusão dos alunos uma prioridade		3,96	0,74	4,10	0,57	257,00	,641		
53. Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.		3,98	0,67	4,00	0,67	279,00	,984		
54. A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.		3,84	0,80	4,30	0,48	188,00	,072		
	Faixa etária	Até 45 (n=10)		46 a 55 (n=34)		56 ou +(n=22)			
		M	DP	M	DP	M	DP	K-W	p

52. Sinto que o ambiente e clima de trabalho existente, no meu agrupamento, considera a inclusão dos alunos uma prioridade	4,10	0,74	3,97	0,76	3,95	0,65	0,145	,704
53. Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.	4,20	0,79	4,00	0,74	3,86	0,47	0,543	,461
54. A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.	4,10	0,74	3,91	0,87	3,82	0,66	0,283	,595

Legenda: M – Média; DP – Desvio-padrão; U – U de Mann-Whitney; K-W – Kruskal-Wallis.

Não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas respostas às afirmações “Sinto que o ambiente e clima de trabalho existente, no meu agrupamento, considera a inclusão dos alunos uma prioridade”, “Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem” e “A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem” em função das habilitações, tempo de serviço no agrupamento, faixa etária, ter formação especializada em educação especial, ter formação contínua em educação especial, ou ter exercido atividade na educação especial.

4.2. Discussão dos resultados

Os resultados apurados revelam que, numa amostra de docentes, maioritariamente do género feminino (75,8%), na faixa etária dos 46 aos 55 anos (51,5%), licenciado (66,7%), com tempo de serviço docente (em 31 de agosto de 2020) ≥ 21 anos (84,8%), prevalecem os que não possuem formação Especializada na área de Educação Especial (86,4%) e não tiveram na sua formação inicial disciplinas relacionadas com a Educação Especial (75,8%). Todavia, 71,2% referiram que durante o seu percurso profissional já frequentaram alguma formação, cuja temática estava relacionada com a Educação Especial. A grande maioria (84,8%) não exerce ou exerceu a sua atividade como professor/a de Educação Especial.

Objetivo 1: Identificar as práticas de inclusão no âmbito da estrutura organizativa e do modo de funcionamento no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

Apurou-se que, relativamente ao grau de concordância com as afirmações relativas à estrutura organizativa e modo de funcionamento do agrupamento, todos os itens obtiveram elevados graus de concordância, verificando-se facilmente através do somatório das percentagens das respostas “de acordo” e “totalmente de acordo” que variou de 71% a 97%.

Realça-se, de entre o conjunto de itens, o 14, o qual reflete a perceção que os docentes têm, de uma forma geral, acerca da existência de conflitos frequentes resultantes

da ausência de boas práticas inclusivas, tendo referido 49 docentes que estão “totalmente em desacordo” ou “em desacordo”.

Os itens que mais pontuaram foram: “O meu agrupamento empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação”; “O meu agrupamento procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar de todos os alunos; “Sinto que o meu agrupamento se preocupa em oferecer as mesmas oportunidades a todos os seus alunos”; “Considero que os objetivos que o agrupamento prossegue promovem a existência de uma cultura organizacional de inclusão” e “Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola” com percentagens acima dos 90% de respostas de concordância.

Face a estes resultados, como já tivemos oportunidade de referir no ponto sobre a educação inclusiva, os diplomas legais incidentes nesta temática que, ao longo dos anos têm vindo a ser publicados, têm manifestado uma gradual preocupação com os alunos que apresentam necessidades educativas e que integram as organizações escolares. Mais recentemente, a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho veio permitir colmatar algumas lacunas anteriores, promovendo a emergência, com maior clareza, do conceito de inclusão nas nossas escolas. Como, também, já referimos, o conceito de inclusão emergiu com maior força a partir de junho de 1994, com a assinatura da Declaração de Salamanca, proclamada pela UNESCO, em 10 de Junho de 1994, onde 92 países e 25 organizações internacionais se comprometeram a respeitar e aplicar o princípio fundamental das escolas inclusivas, que é uma Educação para Todos (Sanches & Teodoro, 2006; UNESCO, 1994). Este diploma promove a existência de uma escola inclusiva, a adequação das escolas a todas as crianças, independentemente, das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste contexto, todos os alunos são olhados da mesma forma, fazem parte da diferença, a qual é tida em conta na planificação das atividades. Procura-se edificar uma escola mais democrática, inclusiva e orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Este resultado deixa transparecer que o corpo docente interiorizou o objetivo principal instituído neste diploma, organizando-se e trabalhando, de modo a educar todos os alunos. Deixou de ter sentido que é necessário categorizar para intervir. Por sua vez, os docentes apresentam uma postura de aceitação, relativamente à diversidade, não fazendo distinção entre alunos regulares e alunos que necessitam de ajuda especial para alcançarem o sucesso educativo. A inclusão não é, pois, compatível com um modelo organizativo e pedagógico uniformizador, centralizado na homogeneidade das turmas, pelo contrário, promove uma diferenciação curricular consistente e implica “a reconstrução da estrutura

organizativa do trabalho de ensinar e aprender, tomando a diversidade como referente da organização e não como desvio a uma norma tornada insignificativa na escola de hoje” (Roldão, 2003, p.164)

Objetivo 2: Verificar se a perceção dos docentes acerca da estrutura organizativa e o modo de funcionamento do agrupamento de escolas varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

Aferiu-se, no que respeita ao grau de concordância com as afirmações no âmbito da estrutura organizativa e funcionamento em função das habilitações académicas, que os professores com formação pós-graduada apresentaram uma média de concordância com a afirmação “As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos” superior aos professores com apenas formação inicial e os professores com formação inicial apresentaram uma média de concordância significativamente superior aos professores com formação pós-graduada nas afirmações “As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos” e “As aulas promovem a compreensão da diferença”.

Perante os resultados obtidos é interessante constatar que os valores verificados nesta variável, de certo modo, vêm confirmar a ideia de que a formação docente em educação especial constitui um fator facilitador de inclusão, pois promove a existência de profissionais dotados de autonomia e capacidade para decidirem e refletirem sobre estas práticas. Como já tivemos oportunidade de referir no nosso estudo, o Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) refere que a formação apropriada dos professores regulares pode reverter na melhoria da sua confiança e das suas capacidades para a educação de crianças e jovens com diversas necessidades. Deste modo, podemos concluir que a formação em educação especial, sobretudo inclusiva, é extremamente importante, ao nível da formação inicial e, mais ainda, ao nível da formação contínua e da formação especializada, pois contribui para a melhoria de competências pessoais e profissionais do professor. De facto, ao longo da carreira docente, necessitam de formação e apoio para adquirirem ferramentas para trabalharem com um público tão diverso, numa lógica de corresponsabilização.

Já relativamente às diferenças em função do tempo de serviço no agrupamento denota-se que os docentes com menos tempo de serviço no agrupamento (≤ 10 anos)

obtiveram médias significativamente superiores aos seus colegas na concordância com as afirmações: “Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão”; “No meu agrupamento, o trabalho de equipa é muito importante para o desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão”; “Identifico-me com a imagem social que o meu agrupamento reflete na comunidade”.

De facto, são os docentes que permanecem há menos tempo no agrupamento de escolas que possuem médias mais altas nos itens referidos, quando comparados com os colegas que lecionam nessa organização há mais anos. Assim, é nosso entendimento que, alguns docentes que possuem maior número de anos de serviço num agrupamento de escolas, não tiveram tantas oportunidades de formação, quer inicial quer contínua ou especializada, durante a sua carreira docente, não estando tão despertos para esta nova realidade, que é a inclusão. O crescente número de alunos por turma, a diversidade de alunos que a integram, a desmotivação com a carreira docente, o aumento de anos de trabalho e todas as alterações de que o setor da educação, ao longo dos anos, tem sido alvo, têm contribuído para que a maioria dos docentes pertencentes à faixa etária superior não esteja motivada para adquirir mais conhecimentos e competências nesta temática, deixando essa função para os colegas com menor idade e com menos tempo de serviço. Consideramos, ainda, que este resultado pode dever-se às consequências resultantes dos docentes permanecerem durante um longo período de tempo na mesma organização, para quem adotar um novo paradigma significa lidar com um conjunto de exigências e desafios para as quais entendem não possuir as competências adequadas, deixando essa função para os docentes que integram a organização há menos tempo, partindo do pressuposto que estes possuem mais formação nesta área e maior motivação para trabalharem com a diversidade.

No que concerne às diferenças em função de ter ou não especialização em educação especial, observa-se que não foram reparadas quaisquer diferenças estatisticamente significativas entre os docentes que tinham especialização em Educação Especial e os seus colegas nas questões relativas à estrutura organizativa e funcionamento do agrupamento. E, relativamente às diferenças em função de ter, ou não, frequentado formação contínua em educação especial denota-se que a diferença entre as médias não foi estatisticamente significativa, com exceção do item existem no agrupamento conflitos resultantes da ausência de boas práticas inclusivas na qual os docentes que não tiveram formação em Educação Especial apresentaram uma média de concordância significativamente superior aos seus colegas. Já, em relação ao exercício da atividade como professores de Educação Especial,

os docentes que responderam afirmativamente apresentaram uma média de concordância significativamente superior aos seus colegas no item “As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos”. Relativamente aos restantes itens não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as médias.

Relativamente aos resultados obtidos, entendemos que os docentes que não tiveram formação em educação especial apresentam uma média de concordância superior aos outros colegas, no que concerne à existência de conflitos decorrentes da não existência de práticas de inclusão, por não utilizarem, adequadamente, a inteligência emocional, a qual constitui uma forma de gerir os conflitos através da gestão de emoções. O desenvolvimento desta competência é crucial para lidar com os conflitos, neste caso, gerados nas escolas. Trata-se de uma problemática que tem tido consequências no processo ensino/aprendizagem. A este respeito, Colaço (2007) entende que a escola é uma organização geradora de conflitos, sendo importante conhecer algumas estratégias de resolução dos mesmos (negociação, diálogo, empatia). Trata-se de um processo que tem de ser trabalhado e, cuja formação em educação especial, emerge como um enorme contributo para todos docentes.

Também não se verificaram diferenças estatisticamente significativas no grau de concordância médio nas afirmações acerca da estrutura organizativa e funcionamento em função da faixa etária.

Objetivo 3: Identificar as práticas de inclusão no âmbito das características da cultura organizacional no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

No que alude ao grau de concordância com as afirmações relativas às características da cultura organizacional do agrupamento os itens que reuniram maior concordância foram: “A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo”; “Identifico-me com a cultura do meu agrupamento, enquanto agente de promoção de uma escola inclusiva”; “Sinto-me satisfeito com a missão/identidade do meu agrupamento, enquanto promotor de inclusão”; “Entendo que o meu agrupamento promove um sentimento de pertença em todos os alunos através do reconhecimento da diversidade”; “Penso que o meu agrupamento desenvolve uma cultura organizacional de integração e partilha entre os elementos que o integram”; “Neste agrupamento, todos os alunos se sentem, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar” e “Os alunos entreadjudam-se”. Em sentido contrário (discordo + discordo totalmente) destacam-se os itens: “Penso que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma

cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos” e “Entendo que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de divergências, dificultando a integração de todos os seus elementos”.

Relativamente aos dois itens anteriores, verificamos que a maioria dos docentes que integra o agrupamento de escolas onde decorreu a nossa investigação, considera que a cultura organizacional nele existente caracteriza-se pela ausência de consenso e clareza, sendo causa de divergências e de impedimento da integração dos seus elementos. A este respeito e, revisitando a temática sobre cultura organizacional, podemos constatar que, sendo as organizações constituídas por pessoas, que são diferentes umas das outras, emergem diferentes personalidades, atitudes e comportamentos, os quais estão sujeitos a um conjunto de regras organizacionais. Isto é completamente normal e acontece em ambiente de trabalho. Neste contexto, o carácter disposicional do indivíduo favorece, ou não, a própria organização, se bem que, na opinião de Chiavenato (1998), essa atitude se caracterize pela instabilidade, já que é diferente de pessoa para pessoa e, com o passar do tempo, numa mesma pessoa.

Efetivamente, os conflitos fazem parte da nossa vida, quer no domínio pessoal, quer no profissional e, no caso concreto, nas organizações escolares. Contudo, o que influencia não é o conflito em si mesmo, mas sim a forma como ele é gerido, uma vez que as pessoas quando têm discordâncias devem saber lidar com a situação, de forma correta e proativa.

Nos itens “Reconheço que, em relação à inclusão, existe uma maior cultura do indivíduo do que uma cultura de grupo” e “Aceito que possam existir subculturas no interior do meu agrupamento (oriundas do topo/gestão, das bases, da idade, da formação académica, da categoria profissional...)” denota-se que numa clara percentagem de inquiridos a resposta versou sobre o ponto intermédio – nem de acordo nem em desacordo.

Objetivo 4: Verificar se a perceção dos docentes acerca das características da cultura organizacional existente no agrupamento de escolas varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

Relativamente às diferenças médias na concordância com as afirmações sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função das habilitações

académicas verifica-se que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os professores com apenas a formação inicial e os que têm formação pós-graduada na sua perceção das características da cultura organizacional existente no agrupamento. O mesmo se passa com os itens sobre características da cultura organizacional do agrupamento, em função de ter ou não especialização em educação especial, com os itens sobre características da cultura organizacional do agrupamento em função da faixa etária e, finalmente, sobre o exercício da atividade profissional como professores de Educação Especial que não se posicionaram de forma diferente sobre as características da cultura organizacional do agrupamento, comparativamente com os docentes que não exercem ou exerceram estas funções. Já, quando aludimos aos docentes com menos tempo de serviço no agrupamento, verifica-se que estes obtiveram médias significativamente superiores aos seus colegas na concordância com a afirmação: “Neste agrupamento, todos os alunos se sentem, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar”.

Face aos resultados obtidos, constatamos, uma vez mais que, efetivamente, continuam a ser os docentes que lecionam há menos tempo no agrupamento de escolas, os que possuem médias mais altas no item referido, quando comparados com os colegas que trabalham neste agrupamento há mais anos. Assim, é nosso entendimento que, apesar de existir no agrupamento um grupo coeso e estável de docentes com mais tempo de serviço, o que nos leva a opinar que serão esses os docentes que possuem um vínculo mais estável e têm uma ligação mais forte com a respetiva organização escolar a que pertencem, verificamos que, no que concerne a este item, esta condição não constitui a regra. Assim, e do nosso ponto de vista, tal resultado pode ter várias causas, entre elas o facto de ser um grupo que, ao longo dos anos, tem vindo a sentir um crescente desalento, devido a um conjunto de políticas implementadas, algumas das quais, sem surtirem o efeito preconizado nos diplomas legais, conduzindo-os ao cansaço e, conseqüente, resignação, sentindo que algumas medidas e orientações recebidas não constituem uma mais valia nem para os alunos, nem para a escola, nem para a educação em geral, fruto de experiências vividas ao longo do anos, menos positivas e proativas. Consideramos que este sentimento é, pois, preditivo da conseqüente insatisfação na carreira docente.

Contrariamente, são os docentes que lecionam há menos tempo no agrupamento de escolas que desenvolvem maior sentimento de pertença, coesão e, ainda, identificação com a organização escolar, revelando, deste modo, a existência de uma forte ligação com os objetivos delineados pelo agrupamento, para que todos os alunos se sintam, efetivamente,

membros indispensáveis para o desenvolvimento da organização que integram. São docentes que abraçaram a sua carreira, provavelmente, há menos tempo, com grandes expectativas no ensino e que, ainda, as mantêm, sobretudo no que respeita à inclusão de todos os alunos na aprendizagem, pois acreditam que isso é possível, ainda que requeira um enorme envolvimento por parte de toda a comunidade educativa.

De facto, as atitudes dos professores fazem toda a diferença, sendo influenciada pelas expectativas que criam sobre os seus alunos, pois só um professor atento compreenderá as diferenças individuais, os sinais de crescimento, os indicadores de interesse, de curiosidade, de necessidade e de saber dos seus alunos (Sprinthal & Sprinthal, 1993). A este respeito, autores como Kalyva, Goljkovic e Tsakiris (2007), afirmam que a forma mais valiosa de obter informação sobre as práticas e dinâmicas inclusivas em sala de aula é avaliar as atitudes dos professores na implementação de qualquer política educativa de inclusão dos seus alunos.

Relativamente ao item respeitante aos docentes que tiveram formação contínua em Educação Especial, estes apresentaram médias de concordância significativamente superiores aos seus colegas nas afirmações: “Penso que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos” e “Reconheço que, em relação à inclusão, existe uma maior cultura do indivíduo do que uma cultura de grupo”.

Face a este resultado, continuamos a verificar que as políticas de inclusão constituem um grande avanço para o desenvolvimento de práticas inclusivas nas nossas escolas. Neste sentido, é, pois, crucial a existência de uma formação de professores que atenda aos desafios instituídos pelo paradigma de uma educação para todos. Como já tivemos oportunidade de referir, a formação em educação inclusiva é extremamente importante, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua e especializada, pois contribui para a estruturação e construção da personalidade e identidade profissional do professor. Contudo, se consideramos, apenas, a formação como único potenciador de práticas inclusivas, não nos parece que a cultura organizacional do agrupamento de escolas seja, totalmente, consensual e clara. A formação docente, aliada ao conhecimento, às práticas pedagógicas utilizadas, à capacidade de mudança e ao comprometimento para com as aprendizagens de todos os alunos, acrescenta e promove a existência de professores inclusivos que desenvolvam mais, uma cultura de grupo e menos uma cultura do indivíduo.

Para além disso, e tal como sublinham Ainscow e Sandill (2010) o princípio da inclusão levanta questões no que respeita ao exercício da liderança, já que os líderes que favorecem a inclusão, são elementos-chave no desenvolvimento de culturas colaborativas, na emergência de uma compreensão reflexiva e na importância das relações sociais, nomeadamente, na colaboração entre escolas que permitirão a identificação e partilha de boas práticas. Efetivamente, a colaboração e redes entre escolas parece ser central no desenvolvimento de culturas inclusivas.

Para as restantes afirmações a diferença entre as médias não foi estatisticamente significativa.

Objetivo 5: Identificar as práticas de inclusão no âmbito das manifestações da cultura organizacional no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

Ao referirmo-nos ao grau de concordância com as afirmações relativas às manifestações da cultura organizacional do agrupamento, no que se refere à identificação das práticas de inclusão no âmbito manifestações da cultura organizacional, os itens que se reportam às manifestações da cultura organizacional que receberam uma maior concordância da parte dos docentes, com percentagens acima dos 80%, e alguns mesmo acima dos 90%, foram: “Creio que os docentes do agrupamento contam com a colaboração de um docente de educação especial, quando necessitam”; “Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas”; “Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos”. “Creio que, para todos os docentes do agrupamento, a inclusão é uma prática educacional desejável para os alunos”;

No atinente aos itens referidos anteriormente, verificamos que os resultados obtidos estão relacionados com o trabalho de colaboração que se estabelece entre professores titulares de turma, professores de apoio e professores de educação especial, sendo premente que estes profissionais trabalhem em equipa. Deste modo e em parceria, devem trocar conhecimentos e experiências, utilizando um conjunto de estratégias e de recursos que possam ir de encontro à problemática de cada aluno, preparando-os para a vida ativa.

De acordo com a perspetiva filosófica de uma escola inclusiva, é fundamental que os docentes assumam uma postura de crença ativa nos valores da inclusão, fomentem a interligação e a colaboração entre todos os agentes educativos, com um sentido de

comunidade (Correia, 2008). Neste contexto, Maddux (1988), citado por Mendes, Almeida e Toyoda (2011) refere a existência de estudos relacionados com a escola contemporânea, uma escola para todos, demonstrando que os docentes não devem trabalhar isoladamente, mas em equipa, com objetivos comuns, estabelecendo práticas de colaboração, criando e fortalecendo uma rede de apoio. Como podemos verificar, a educação inclusiva carece da colaboração e das parcerias que se estabelecem entre os docentes, constituindo-se este trabalho coletivo como uma estratégia promotora da aprendizagem entre estes profissionais. Os conhecimentos essenciais nesta área de competência incluem modelos de trabalho que promovam a cooperação entre docentes em salas de aula inclusivas, com especialistas e profissionais de diferentes disciplinas. Quando emerge o ensino colaborativo, para além dos docentes poderem trabalhar em equipa, envolvem os próprios alunos, os pais/encarregados de educação, colegas, técnicos e outros profissionais da educação.

Relativamente aos itens: Creio que as diferentes iniciativas desenvolvidas pelo agrupamento garantem a inclusão dos alunos, através da sua participação na vida da comunidade educativa”; “A cultura organizacional difundida pelos diferentes órgãos de gestão contribuiu, positivamente, para a adequação do processo ensino/aprendizagem às necessidades educativas dos alunos”; “Penso que os profissionais da educação e os órgãos de gestão do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva” e “Todos os alunos são igualmente valorizados”, os quais, e à semelhança dos itens anteriores, também apresentam uma grande concordância por parte dos docentes, com percentagens acima dos 80% e 90%, consideramos que o agrupamento de escolas do nosso estudo integra-se numa cultura colaborativa, de conceção sociopolítica, onde todos participam e se empenham na resolução das tarefas e problemas, cuja preocupação central é o progresso das aprendizagens de todos os alunos. Trata-se de uma organização onde se desenvolvem práticas de inclusão e de apoio aos alunos com mais dificuldades, que valorizam formas de trabalho cooperativo entre os docentes, que fomentam a participação das famílias e que asseguram a autoavaliação para a melhoria do trabalho realizado.

De facto, a matriz cultural de uma organização é única, o que lhe confere estabilidade, tanto ao nível das práticas como dos símbolos organizacionais. Nesta perspetiva, existe um modelo cultural, difundido pelo líder, o qual determina a conduta a seguir, e que deve ser interiorizada pelos diferentes elementos da organização.

Objetivo 6: Verificar se a percepção dos docentes acerca das manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

No que respeita às diferenças encontradas na concordância com as afirmações sobre manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas, em função das habilitações académicas, verifica-se que não se encontraram diferenças estatisticamente significativas na percepção dos docentes que possuem apenas a formação inicial e os que têm formação pós-graduada, sobre manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas. O mesmo se verifica em relação ao grau de concordância nos itens sobre as manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas em função da faixa etária.

Verifica-se, ainda, que os docentes com 10 ou menos de anos de serviço no agrupamento obtiveram médias de concordância estatisticamente superiores aos seus colegas com 11 ou mais anos de serviço nos itens: “Todos os alunos são igualmente valorizados”; “Penso que os profissionais da educação e os órgãos de gestão do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva”; e “Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas”.

Conclui-se, ainda, que os professores com formação especializada em Educação Especial obtiveram médias de concordância significativamente superiores nos itens: “Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas”; “Os docentes do agrupamento interagem com colegas de outros agrupamentos, sobre práticas inclusivas” e “O saber dos professores é plenamente utilizado e valorizado pelos seus pares, dentro e fora do agrupamento” e que os docentes que tiveram formação contínua em Educação Especial apresentaram médias de concordância significativamente superiores aos seus colegas na afirmação “Os professores e os pais trabalham em parceria”. Também os docentes que exercem ou exerceram a sua atividade como professores de Educação Especial exprimiram uma concordância significativamente superior aos seus colegas na afirmação “Os professores e os pais trabalham em parceria”.

Neste contexto, e como já tivemos de oportunidade de referir, as várias mudanças verificadas em todo o sistema educativo, bem como o conjunto de transformações sociais que, sucessivamente, se têm vindo a verificar, têm levado os professores a sentirem necessidade de procurar mais e melhor formação adequada. De facto, o papel do professor é considerado um fator determinante para o sucesso da implementação e prática da educação inclusiva (Forlin & Chambers, 2011), sendo que este sucesso depende, em parte, dos conhecimentos, capacidades e competências necessárias para os professores aplicarem na prática. Toda a formação que se relacione com a educação inclusiva é muito importante, quer ao nível da formação inicial, quer ao nível da formação contínua, quer, ainda, ao nível da formação especializada, já que contribui, decididamente, para a estruturação da personalidade do professor bem como para a construção da sua identidade profissional. Tendo em conta o paradigma resultante da escola inclusiva, os docentes encaram, de forma positiva, as situações que trazem mudanças a todos os níveis, nomeadamente nas práticas educativas.

Como já referimos na análise de outros itens e objetivos, efetivamente, são os docentes com menos tempo de serviço, no agrupamento de escolas, bem como os que apresentam formação contínua e/ou especializada em educação especial, que apresentam médias de concordância mais elevada em itens que referem, como positivo, a valorização de todos os alunos, o compromisso de todos os sujeitos e órgãos de gestão do agrupamento de escolas, a colaboração entre docentes da educação especial e outros docentes, quer do mesmo ou de outros agrupamentos e a valorização dos conhecimentos dos docentes e a colaboração entre os docentes e os pais/encarregados de educação dos alunos. De facto, as atitudes e os comportamentos apresentados, pelos docentes são indicadores fundamentais para assegurar o sucesso da Educação Inclusiva.

A este propósito, e como já referimos na revisão de literatura, apesar dos diplomas legais e pressupostos teóricos que, ao longo do tempo, têm sublinhado a importância da educação inclusiva, como é o caso do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, estamos conscientes de que se trata de um processo complexo, com um longo caminho a percorrer, uma vez que alguns atores educativos, neste caso os docentes que lecionam há mais tempo neste agrupamento de escolas, continuam reticentes à mudança. Contudo, entendemos que, pese embora o resultado obtido, é um facto aceite que a inclusão das crianças e jovens nas escolas do ensino regular que, tradicionalmente, dela estavam excluídos tem vindo a assumir um papel preponderante no contexto educacional.

Objetivo 7: Identificar os processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão.

No que alude ao grau de concordância com o item relativo a processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão, um número bastante elevado de docentes exterioriza a ideia de que no agrupamento os processos de liderança veem a inclusão como uma prioridade.

Perante os resultados obtidos, relativos aos processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão do agrupamento em estudo, podemos dizer que nesta organização escolar reina a filosofia inclusiva e os processos de liderança são partilhados por todos os sujeitos que nele trabalham. Deste modo, emerge uma escola mais autónoma, competente, colaboradora, compreensiva, confiante, inovadora, participativa, flexível e inclusiva. Neste sentido, todos se sentem valorizadas pela sua organização que, por sua vez, os apoia e aceita, promovendo, desta forma, a emergência de laços afetivos mais fortes.

Ao longo dos tempos e, em particular, na atualidade verifica-se que as escolas continuam a ser alvo de constantes transformações, por isso é premente que impere nas mesmas uma liderança eficaz, que promova a construção de uma escola de qualidade, onde sejam adotadas formas de liderança, promotoras de uma prática pedagógica eficaz. Adicionalmente, e para que o sucesso da educação inclusiva seja uma realidade, compete aos líderes escolares difundir o conceito de liderança participativa e promover o envolvimento de todos os sujeitos no mesmo paradigma inclusivo, conduzindo todas as partes interessadas a participar, ativamente, neste processo.

A este respeito, tal com já referimos anteriormente, Crockett (2002) considera que a educação especial tem um papel crucial na preparação de líderes para escolas inclusivas, por isso é tão importante a existência de líderes que respondam à diversidade. É, pois, necessário desenvolver práticas responsáveis, de acordo com as necessidades da sociedade, nomeadamente, desenvolver a capacidade dos responsáveis pela gestão escolar, bem como de todos os docentes para que estes se sintam confiantes no desempenho do seu papel. Ainda neste contexto, Fullan (2003) e Sergiovanni (2004a; 2004b) defendem que as teorias de liderança aplicadas às organizações escolares, devem estar alicerçadas em valores democráticos e morais e serem desenvolvidas por todos os intervenientes na comunidade educativa. Deste modo, os aspetos morais da liderança escolar permitem transformar as

nossas escolas em extensões da família, onde docentes e não docentes “aceitam a responsabilidade pelos alunos e pela escola em nome dos pais” (Sergiovanni, 2004a, p.121).

Objetivo 8: Verificar se a percepção dos docentes acerca dos processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

No que respeita à afirmação sobre processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão, em função das habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, desempenho da atividade docente na Educação Especial e faixa etária observa-se que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no grau de concordância que os docentes apresentam. Os resultados obtidos vêm de encontro ao já referido no objetivo anterior, ou seja, existe um número elevado de docentes que exterioriza a ideia de que, no agrupamento de escolas, os processos de liderança têm a inclusão como uma prioridade, independentemente, das características sociodemográficas, pessoais e profissionais, a que pertencem estes sujeitos.

Na verdade, as escolas, sendo organizações específicas, estão imbuídas de uma missão, essencialmente, pedagógica e educativa, onde as práticas da democracia são o objetivo geral da sua ação. Constituem um local onde deve existir uma pedagogia da justiça, da aprendizagem e da autonomia, em que a vertente pedagógica é, efetivamente, o centro de toda a atenção. Neste sentido, os órgãos de gestão devem definir as linhas gerais da orientação educativa de forma colegial, apostar no projeto educativo como orientador da ação, desenvolver projetos, incentivar à autonomia e à participação, delegar poderes e responsabilidades, não recear o confronto e a prestação de explicações e questionar-se sobre as suas capacidades de liderança. As escolas que, de modo eficaz envolvem os seus membros a definir propósitos comuns, apresentam grandes potencialidades de desenvolver uma capacidade construtiva e uma vasta participação dos seus membros.

Um agrupamento de escolas integra alunos, professores, funcionários e a restante comunidade escolar e educativa com quem se relaciona. O diretor do agrupamento, em última instância, é considerado o líder daquela organização concreta, contudo não é o único,

pois tanto o pessoal docente como o pessoal não docente também lideram, através do seu desempenho profissional, muitas vezes, fora dos “muros” da escola. Na verdade, para Delors (2003) "quando os professores fazem parte da colectividade em que ensinam, o seu compromisso é mais claro. Estão mais sensibilizados para as necessidades dessa mesma colectividade e, até, para trabalharem na realização dos seus objectivos" (p.140). Também os alunos, na relação com os seus pares, têm consciência de que necessitam de líderes que os orientem no alcance dos seus objetivos. O que se verifica, é que não existe, apenas, um líder, mas uma diversidade deles que ao estabelecerem relações entre si, mais facilmente, conseguem atingir as metas estabelecidas pelo agrupamento de escolas, como acontece com as práticas inclusivas. Deste modo, estamos perante uma liderança de tipo participativo, que se caracteriza pela existência de maior independência, liberdade de ação pessoal, maior responsabilidade na tomada de decisões e mais conhecimentos para enfrentar os problemas, já que todos trabalham, de forma construtiva, para o mesmo objetivo, a inclusão de todos os alunos.

Objetivo 9: Identificar o ambiente e clima de trabalho existente no agrupamento de escolas.

Relativamente ao grau de concordância com as afirmações relativas ao ambiente e clima de trabalho existente no agrupamento de escolas, uma elevada percentagem de docentes concorda que o ambiente e o clima existentes nesta organização escolar priorizam a inclusão. O mesmo se verifica no que concerne ao grau de concordância relativo à afirmação “os alunos são envolvidos na sua própria aprendizagem”. Quanto ao item “a diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem”, a maioria manifesta, igualmente, concordância, apesar de ser, ligeiramente, menos significativa que nos itens anteriores.

Este resultado, em nosso entender, é corroborado pelos pressupostos teóricos subjacentes ao conceito de clima organizacional. Neste sentido, Carvalho (1992) refere que o clima existente numa organização escolar resulta da percepção que os seus membros têm acerca da estrutura, processo e produto organizacionais, os quais condicionarão os comportamentos individuais.

Para Silva (2010), “o clima resulta sobretudo das interações pessoais que se estabelecem entre professores e alunos, muito marcadas por traços de afetividade, pela

implicação mútua nos processos ensino-aprendizagem e pelas orientações transmitidas” (p.40). Essas relações confluem para a criação de um clima específico que, também, é influenciado pelo clima geral da escola. Um e outro influenciam, de forma significativa, o desempenho e resultados dos alunos e da própria escola. De um modo geral, é esta a perspectiva que os docentes do Agrupamento de Escolas de Penalva o Castelo nos transmite, nas respostas dadas, através do questionário aplicado para o efeito. Efetivamente, se uma organização não conseguir oferecer um bom clima de trabalho, onde se estabeleçam relações de qualidade, as pessoas tendem a abandoná-la. Aliás, o clima geral existente na escola influencia o desempenho e os resultados dos alunos e da própria escola. A este respeito, Rutter, Maughan, Mortimore & Ouston (1979) e Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis & Ecob (1988) consideram nos seus estudos que um ambiente atrativo pode ter um efeito importante nas atitudes e no sucesso dos alunos.

Objetivo 10: Verificar se a perceção dos docentes acerca do ambiente e clima de trabalho presente no agrupamento de escolas varia em função da idade, habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento, formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, e desempenho da atividade docente na Educação Especial.

Por último, e relativamente às afirmações acerca do ambiente e clima de trabalho presente no agrupamento, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas nas respostas aos itens “Sinto que o ambiente e clima de trabalho existente, no meu agrupamento, considera a inclusão dos alunos uma prioridade”, “Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem.” e “A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.” em função das habilitações, tempo de serviço no agrupamento, faixa etária, ter formação especializada em Educação Especial, ter formação contínua em Educação Especial, ou ter exercido atividade no Educação Especial.

Face a estes resultados, e à semelhança do objetivo anterior, importa referir que é importante que os docentes tenham uma atitude que resulte na criação de um clima aberto, participativo e promotor do paradigma de inclusão. Desenvolver na escola atual valores e práticas inclusivas consiste numa missão complexa, que requer uma cultura organizacional colaborativa.

De acordo com Rodrigues (2018), a sua complexidade reside no facto de a escola não ter sido criada para ser inclusiva e torná-la inclusiva para todos os alunos assume-se, definitivamente, como uma tarefa difícil, que não se pode resolver com uma única medida, apesar de se saber que se pode influenciar por meio de um conjunto articulado, perseverante e direcionado de ações. O mesmo autor considera que, atualmente, as medidas políticas, as medidas de formação e de apoio aos projetos que se desenvolvem nas escolas são as que têm a potencialidade de aprofundar a inclusão. Por sua vez, Rodrigues (2018) salienta que a inclusão é polémica, ainda que as instituições internacionais com maior compromisso com os Direitos Humanos e representatividade de peritos em Educação caminhem em direção à necessidade “universal” de desenvolver e aperfeiçoar a Educação Inclusiva. Neste seguimento, o mesmo autor faz menção a cinco dessas contribuições: a primeira, oriunda das Nações Unidas, que, na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006), faz referência expressa, no artigo 24.º, ao direito a uma educação inclusiva para os alunos com deficiência. A segunda, que é proveniente da UNESCO e que, no manual publicado, “*A Guide for Ensuring Equity and Inclusion in Education*” (2017), menciona critérios que podem contribuir para o aprofundamento da Educação Inclusiva em todas as escolas. Outra referência é a OCDE que, observando mundialmente os sistemas educativos, alude à inclusão como um fator de qualidade nos sistemas educativos (2017). Faz referência, também, à recomendação publicada, em 2018, pela Comunidade Europeia sobre a “Promoção de valores comuns, educação inclusiva e a dimensão europeia de ensino” (Rec. 7/2018). Por fim, o autor, referencia, ainda, o documento “*Social Inclusion of Children and Young People with Disabilities*” (2013), do Conselho da Europa, no qual se defende a educação inclusiva como meio essencial para criar uma sociedade inclusiva.

Já em 2017, no âmbito da discussão pública do projeto de Decreto-Lei designado de “Regime Legal para a Inclusão Escolar”, Correia (2017) alertava para o facto de que, à semelhança de qualquer transformação, o mesmo poderia vir a estar marcado por “perigos”, que poderiam direcionar algumas práticas educativas para encruzilhadas de onde seria difícil sair-se. O mesmo autor, em relação aos alunos com necessidades educativas especiais, referia, na altura, que a mudança deveria ser realizada com prudência, o que implicaria uma atenção muito particular e uma análise profunda do processo como a Educação Especial tem sido orientada e implementada em Portugal.

Em suma, a inclusão escolar consiste num fenómeno político e social, incontornável na atualidade do sistema educativo nacional e internacional, o que requer uma cultura organizacional que leve ao paradigma de inclusão.

Conclusão

5. Conclusão

No *terminus* deste trabalho importa refletir sobre os resultados mais relevantes encontrados, para que se possam fazer sugestões pertinentes. Começa-se por referir que o estudo realizado permitiu alcançar os objetivos inicialmente delineados.

Constatou-se que, no âmbito da estrutura organizativa e do modo de funcionamento, estamos perante um agrupamento onde os alunos são incentivados a participar, ativamente, nas atividades escolares, recreativas e culturais, a desenvolverem a iniciativa e a criatividade, e no qual são respeitados os diferentes ritmos de aprendizagem, através de uma divisão e distribuição de tarefas e recursos adequados, diversificados e justos, onde as aulas são planificadas em função da aprendizagem de todos os alunos, com recurso ao encorajamento e participação e à promoção da compreensão da diferença.

Nota-se que há preocupação em oferecer as mesmas oportunidades a todos os alunos, tentando minimizar todas as formas de discriminação, procurando eliminar as barreiras que impeçam a frequência escolar dos mesmos. Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão, sendo as turmas organizadas no sentido de valorizar todos os alunos.

A direção e os professores do agrupamento trabalham em colaboração, valorizando-se o trabalho em equipa, e prosseguindo, deste modo, boas práticas inclusivas. Salienta-se que há, no agrupamento, lugar à flexibilidade hierárquica, aquando do desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão. O ambiente de trabalho do agrupamento, promove boas práticas de inclusão não se verificando conflitos resultantes da sua ausência. Salienta-se o valor dado à procura e frequência de ações de formação que ajudem os professores a responder à diversidade dos alunos de uma forma mais eficaz e eficiente.

Concluiu-se que, na globalidade, estamos perante um agrupamento onde um elevado número de docentes se identifica com a imagem social do mesmo e que prossegue no sentido da inclusão e não, apenas, de integração, antevendo, assim, que os objetivos que o agrupamento delineia, promovem a existência de uma cultura organizacional de inclusão.

Nesta senda, sublinha-se a necessidade da frequência de ações de formação como um veículo para melhor responder à diversidade dos alunos, afirmação que é mais reconhecida nos docentes que apresentam maior formação académica (pós-graduação, mestrado ou doutoramento) e nos docentes que exercem ou exerceram a sua atividade como professores de Educação Especial. Pelo contrário, são os professores, apenas, com formação inicial que

mais valorizam as aulas no sentido da planificação das mesmas em função das aprendizagens de todos os alunos e da promoção da compreensão da diferença.

Os docentes com menos tempo de serviço reveem-se mais, do que os seus pares, na imagem social que o agrupamento reflete na comunidade, no trabalho de equipa, em função do desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão e na perceção de que os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão.

Confirmou-se que, no que respeita à categoria características da cultura organizacional, o agrupamento desenvolve, no geral, uma cultura organizacional de partilha entre os elementos, onde os alunos se entreadjudam, sentindo-se, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar. Salienta-se o facto de haver lugar a uma relação baseada no respeito mútuo. Ficou, igualmente, confirmado que os docentes se identificam com a cultura do agrupamento, bem como com a missão/identidade, enquanto agentes promotores de inclusão, e que há lugar à promoção de um sentimento de pertença em todos os alunos, através do reconhecimento da diversidade.

No seguimento do estudo, pode afirmar-se que os docentes com menos tempo de serviço no agrupamento percecionam de uma maneira mais positiva a forma de relacionamento entre os alunos e a comunidade escolar. Com valores superiores de concordância quando comparados com os restantes colegas, posicionam-se os docentes que tiveram formação contínua em Educação Especial, que reconhecem que o agrupamento desenvolve uma cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos e que predomina, em relação à inclusão, uma maior cultura do indivíduo do que uma cultura de grupo. Realça-se que os docentes que exercem ou exerceram a sua atividade como professores de Educação Especial se posicionaram a par dos colegas que não exerceram estas funções, no que respeita às características da cultura organizacional do agrupamento.

Pode dizer-se, no que concerne às manifestações da cultura organizacional, que uma grande percentagem de docentes reconhece que sempre que necessita, conta com a colaboração do docente da educação especial para os apoiar, estabelecendo entre si relações de colaboração nas práticas inclusivas. Ao mesmo tempo creem que o agrupamento ao desenvolver diferentes iniciativas, garante a inclusão dos alunos, a partir da sua participação na vida da comunidade educativa; que a inclusão é uma prática educacional almejável para os alunos; que os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos e que a cultura organizacional difundida, tanto pelos órgãos de gestão de topo

como pelos intermédios, contribui, positivamente, para a adequação do processo ensino/aprendizagem às necessidades educativas dos alunos. Também referem, em número bastante elevado, que há lugar a uma estreita colaboração entre os profissionais da educação e os órgãos de gestão, com vista ao compromisso com uma escola inclusiva e, ainda, que todos os alunos são valorizados de igual forma.

Prosseguindo, pode constatar-se que os docentes com menos tempo de serviço no agrupamento, obtiveram médias de concordância estatisticamente superiores ao serem colocados perante questões como a da igualdade, na valorização de todos os alunos; no trabalho conjunto a favor da escola inclusiva entre os profissionais da educação e os órgãos de gestão; e no entendimento que detêm acerca das relações de colaboração estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes.

Já, os professores com formação especializada em educação especial alcançaram médias de concordância, significativamente superiores, quando lhes foram colocadas afirmações acerca do entendimento que possuem sobre as relações de colaboração estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes; sobre o conhecimento que têm em relação à interação dos docentes do agrupamento com colegas de outros agrupamentos; e sobre a utilização e valorização plena dos saberes dos professores pelos seus pares, dentro e fora do agrupamento.

Não foram observadas diferenças, estatisticamente significativas, em relação à perceção das manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas, entre os professores que possuem apenas formação inicial e os que possuem formação pós-graduada. O mesmo se verifica nas manifestações da cultura organizacional emergentes no agrupamento de escolas, em função da faixa etária.

Por sua vez, os docentes que tiveram formação contínua em Educação Especial apresentaram médias de concordância, significativamente superiores, aos seus pares no que respeita à existência da parceria que existe entre os pais e os professores, em relação ao trabalho colaborativo. O mesmo se nota em relação aos docentes que exercem ou exerceram a sua atividade como professores de Educação Especial.

No que atinente aos processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão, predomina largamente entre os docentes a ideia de que no agrupamento os processos de liderança têm a inclusão como uma prioridade.

Prosseguindo, e no que aduz à forma como os docentes percecionam os processos de liderança, em função das habilitações académicas, tempo de serviço no agrupamento,

formação especializada na área de Educação Especial, na formação contínua na área da Educação Especial, desempenho da atividade docente na Educação Especial e faixa etária, apurou-se que não foram encontradas diferenças, estatisticamente significativas, no que se refere ao grau de concordância.

Quanto ao ambiente e ao clima de trabalho, constatou-se que um grande número de docentes concordou que o ambiente e o clima de trabalho sentem a inclusão como uma prioridade e que os alunos são envolvidos na sua própria aprendizagem. Com percentagens, ligeiramente menores, verificou-se que a diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem.

Na mesma linha, e no que respeita à forma como os docentes percecionam o ambiente e o clima de trabalho, confirmou-se, também, que não se registam diferenças, estatisticamente significativas, nas respostas dos docentes, quando confrontados com as afirmações concernentes à relação entre o próprio ambiente e clima de trabalho e a inclusão dos alunos como prioridade; à envolvimento ativo dos alunos na sua própria aprendizagem; e, ainda, ao facto da diversidade dos alunos ser utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem, em função das habilitações, tempo de serviço no agrupamento, faixa etária, formação especializada em educação especial, formação contínua em educação especial, ou exercer ou ter exercido atividade na educação especial.

Realça-se que não foram encontradas diferenças, estatisticamente significativas, no grau de concordância, nas diferentes afirmações pertencentes às categorias teóricas em função da faixa etária.

Alicerçados na revisão da literatura, constatou-se que o paradigma inclusivo, tantas vezes materializado sob o lema de uma Escola para todos tem vindo, ao longo dos anos, a colocar desafios à escola. Assim, uma escola inclusiva é aquela em que as diferenças se configuram como oportunidades e que promovem o desenvolvimento integral de todos os alunos. É uma escola que reconhece que os alunos, independentemente da sua unicidade, têm direitos inalienáveis, o que pressupõe que a escola tenha todos os recursos humanos e organizacionais que a preparem para o fortalecimento da sua missão, capacitando todos os professores para trabalharem com as diferenças. A educação inclusiva exige que as escolas criem e forneçam tudo o que for necessário para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma aprendizagem significativa.

A educação inclusiva acontece quando todos os alunos, independentemente de quaisquer desafios que possam ter, são incluídos nas turmas regulares, tendo garantidos

todos os seus direitos para receberem uma educação de qualidade, intervenções e apoios que lhes permitam ter sucesso e integrar-se e incluir-se na vida em sociedade. Portanto, todos os alunos podem ser participantes integrais nas suas salas de aula e na comunidade escolar local. Este é o princípio fundamental de que os alunos com necessidades educativas e/ou necessidades de saúde especiais, recebam a sua educação num ambiente o menos restritivo possível. Uma educação inclusiva bem-sucedida ocorre principalmente através da aceitação, da compreensão e da atenção às diferenças e à diversidade dos alunos, que podem incluir aspetos físicos, cognitivos, académicos, sociais e emocionais. O princípio básico é fazer com que todos os alunos se sintam bem-vindos, devidamente desafiados e apoiados nos seus esforços. Todavia, também é extremamente importante que haja uma cultura organizacional potenciadora da escola inclusiva.

Antes de se dar por terminado este trabalho, importa referir algumas limitações com as quais nos confrontámos, nomeadamente a escassez de estudos sobre a cultura organizacional e sua relação com as práticas inclusivas dos docentes. Outra limitação encontrada, prende-se com o instrumento de recolha de dados, o questionário de autorresposta. Tal facto poderá ser tido como uma limitação metodológica, uma vez que a veracidade dos resultados depende da sinceridade das respostas dos participantes, visto que as suas respostas poderão ter sido encaminhadas por condutas socialmente desejáveis, o que pode interferir nos resultados finais do estudo. Por outro lado, o facto de a amostra ser reduzida também emerge como uma limitação, podendo condicionar a generalização dos resultados a outras populações, com as mesmas características sociodemográficas e profissionais. Embora conscientes destas limitações, considera-se que as opções metodológicas foram as mais adequadas ao tipo de trabalho desenvolvido, tendo o mesmo permitido um conhecimento mais concreto sobre o fenómeno em estudo.

Sublinhamos que a realização deste trabalho desenvolveu-se a partir de um projeto pessoal e profissional, que nos permite alcançar patamares superiores de realização pessoal e profissional. Não pretendemos, com ele, desenvolver novas teorias, mas sim constatar realidades existentes e, desta forma, contribuir para a alteração de mentalidades no que respeita às práticas inclusivas.

Finalmente, apraz-nos recomendar um conjunto de sugestões que consideramos válidas para futuras investigações: maior investimento na formação dos docentes, porque só existe inclusão com a adequação das práticas pedagógicas a cada um dos alunos; capacitação

dos docentes para a importância da partilha de experiências, assim como do conhecimento dos seus alunos, como seres com capacidades e conhecimentos distintos entre si; elaboração de outros trabalhos sobre a presente temática, dando a conhecer a realidade de outras organizações escolares.

O presente estudo deixa em aberto outras questões relativas ao futuro da organização e educação em Portugal, no mundo da problemática da Inclusão.

Referências bibliográficas

6. Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
- 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.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 295-308.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica - Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2.^a ed. Revista e desenvolvida). Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (1, 21-31). Porto: Porto Editora.
- Alcadipani, R., & Crubellate, J. M. (2003). Cultura organizacional: generalizações improváveis e conceituações imprecisas. *Revista de Administração Contemporânea*, 43(2), 64-77. Acedido em <http://www.scielo.br/pdf/rae/v43n2/v43n2a05.pdf>
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). Metodologias da investigação em psicologia e educação (3.^a ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Anastas J., & MacDonald M. (1994). *Research design for the social work and the human services*. New York, Lexington.
- Ander-Egg, E. (2000). *Metodología y Práctica de la Animación Sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.

- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais. Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Baptista, J. (1999). O sucesso de todos na escola inclusiva. In Conselho Nacional de Educação, *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp.123-132). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Barrera, N. (2010, julho). Escuela inclusiva: revolución educativa en la construcción democrática de la sociedad en Chile. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 47-63.
- Barroso, J. (2004). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Bastos, A., & Andrade, J. (2002, abril). Padrões de comprometimento com o trabalho em diferentes contextos organizacionais. *Revista de Administração de Empresas*, 42(2), 31-41.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bexiga, M. (2004). *A organização da escola: Contributos de uma liderança – um estudo de caso*. Tese de Mestrado, Universidade Portucalense, Porto.
- Bilhim, J. (1996). A cultura como variável organizacional. In J. Bilhim (Ed.), *Teoria Organizacional: Estruturas e Pessoas* (pp. 163-181). Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bilhim, J. (2006). *Teoria Organizacional, Estruturas e Pessoas*. Lisboa: Instituto Superior Ciências Sociais e Políticas.
- Bilhim, J. (2007). *Gestão Estratégica de Recursos Humanos*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições Asa.
- Câmara, P., Guerra, P., & Rodrigues, J. (1997). *Humanator – Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Campos, B. (2002). *Políticas de Formação de Profissionais de Ensino em Escolas Autónomas*. Porto: Edições Afrontamento.

- Canário, R. (1994). ECO: Um processo estratégico de mudança. In R. d'Espiney e R. Canário (Eds.), *Uma escola em mudança com a comunidade* (pp. 333-369). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cardoso, L. (2003). *Gerir conhecimento e gerar competitividade: estudo empírico sobre a gestão de conhecimento e seu impacto no desempenho organizacional*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Carvalho, F. (2007) - *Escola para todos? A educação de crianças com deficiência na perspectiva da ecologia humana*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiências.
- Carvalho, L. (1992). *Clima de Escola e estabilidade dos Professores*. Lisboa. Educa.
- Carvalho, O., & Peixoto, L. (2000). *A Escola Inclusiva: da utopia à realidade*. Braga: Edições APPACDM de Braga.
- Carvalho, R. (2010). Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(2), 1-9. Acedido em <https://livrozilla.com/doc/1384107/cultura-global-e-contextos-locais--a-escola-como-institui%C3%A7%C3%A3o>.
- Cast (2011). *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade*. (pp. 117-149). Porto: Porto Editora. Acedido em <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6740/5035>.
- Chambel, M., & Curren, L. (2008). *Psicologia Organizacional. Da Estrutura à Cultura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Chaves, A. (2006). A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Atitudes dos Professores do Ensino Regular. *Dinâmicas de Inclusão. Espaço S - Revista de Investigação e Intervenção Social do ISCE*, 2.ª Série, n.º 1. Mangualde: Edições PEDAGO.
- Chiavenato, I. (1992). *Gerenciando pessoas: o passo decisivo para a administração participativa*. São Paulo: Makron Book.

- Chiavenato, I. (1998). *Recursos humanos* (5.^a ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Colaço, M. (2007). *A relação escola-família e o envolvimento dos pais: representações de professores do 1.º ciclo do concelho de Rio Maior*. Tese de Mestrado, Universidade Aberta, Lisboa.
- Conselho Nacional de Educação (CNE) (1999). Parecer nº 1/99: Crianças e alunos com necessidades educativas especiais. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 301-340). Lisboa: Ministério da Educação.
- Corder, G. & Foreman, D. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: A step-by-step approach*. New Jersey: Wiley & Sons.
- Correia, L. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2017). *Um olhar para a inclusão nas escolas: a outra face da moeda*. Acedido em <https://www.publico.pt/2017/08/18/sociedade/opiniao/um-olhar-para-a-inclusao-nas-escolas-a-outra-face-da-moeda-1781937>
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE: Considerações para uma educação de sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1998). *Imagens organizacionais da escola* (2.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Costa, A. (2006). A Educação Inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues, (Ed.), *Educação Inclusiva: Estamos a Fazer Progressos?* (pp. 13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Costa, J. (1996). *Gestão escolar: participação, autonomia, projecto educativo da escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

- Crockett, J. (2002). Special Education's Role in Preparing Responsive Leaders for Inclusive Schools. *Remedial and Special Education*. 23, 3, 157-168.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (2.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Delors, J. (Coord.). (2003). *Educação: Um Tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. (8.^a ed.). Porto: Edições Asa.
- Denison, D. (1984). Bringing Corporate Culture to the Bottom Line. *Organizational Dynamics*, 13(2), 4-22.
- DGE. 2018. *Para uma Educação Inclusiva* - Manual de Apoio à Prática.
- Dias, J. (1999). *A Problemática da Relação Família/Escola e a Criança com Necessidades Educativas Especiais*. Cadernos SNR, n.º 11. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração de Pessoas com Deficiência.
- Drucker, P. (1991). *The New Productivity Challenge*. Harvard Business Review, 69(6), 69-79.
- EADSNE, (2010). Conclusões da conferência internacional "educação inclusiva: um meio para promover a coesão social". Acedido em: https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-in-action-flyer_Madrid-Extracts-PT.pdf.
- Felizardo, S. (2010). Perspectivas sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In C. Nogueira, I. Silva, L. Lima, A.T. Almeida, R. Cabecinhas, R. Gomes, C. Machado, A. Maia, A. Sampaio, & M.C. Taveira (Eds.), *Atas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 2878-2888). Braga: Universidade do Minho/ Associação Portuguesa de Psicologia.
- Felizardo, S. (2012) *Deficiência, Família(s) e suporte social: contextos e trajetórias de desenvolvimento para a inclusão*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Fernandes, A. (2004). Os direitos da criança no contexto das instituições democráticas. In J. Oliveira-Formosinho (Coord.), *A criança na Sociedade Contemporânea*. (pp. 20-62) Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, J., Neves, J., & Caetano, A. (2001). *Manual de psicossociologia das organizações*. Alfragide: Editora McGraw-Hill Portugal.
- Firmino, M. (2010). *Gestão das Organizações. Conceitos e tendências actuais* (4.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 85-98.
- Fonseca, V. (2002). Tendências futuras para a educação inclusiva. *Inclusão*, 2, 11–32.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.
- Fullan, M. (2003). *Liderar numa cultura de mudança*. Porto: Edições Asa.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). *Educação, Diferença e Psicologia. Análise Psicológica*, 2 (28), 359-375.
- Galpin, J. (1996). *O lado Humano da Mudança: Um guia prático para a mudança Organizacional*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras, Celta Editora.
- Gomes, A. (2000). *Cultura Organizacional. Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Greenberg, J. [copy 1998]. *Gestão das organizações*. Alfragide: Editora McGraw-Hill Portugal.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em Tempos de Mudança*. Alfragide: Editora McGraw-Hill Portugal.
- Howell, D. (2013). *Statistical methods for psychology (8th ed)*. Duxbury: Pacific Grove.
- Jiménez, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- Kalyva, E., Goljkovic, D. & Tsakiris, V. (2007). Serbian teacher's attitudes towards inclusion. *Internacional Journal of Special Education*, 22 (3).
- Kauffman, J., & Lopes, J. (2007). *Pode a educação especial deixar de ser especial?* Braga: Psiquilibrios.
- Kilmann, R. (1985). Managing Your Organization's Culture. *Nonprofit World Report*, 3(2), 12-15.
- Kotter, J. (1998). Winning at change. *Leader to Leader Journal*, n. 10, Fall.
- Leitão, F. (2010). *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso Española de Ediciones.
- Leitão, M. (2007). *Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais: Atitude dos e dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, da Região Autónoma dos Açores*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade dos Açores, Angra do Heroísmo.
- Leite, T. (2011). *Currículos e necessidades educativas especiais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lobiondo-Wood, G., & Haber, J (2001). *Pesquisa em enfermagem: Métodos, avaliação crítica e utilização* (4.ª ed). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan.
- Lopes, J. (2007). Perspectiva crítica da educação especial em Portugal. In J. Kauffman & J. Lopes (Coord.), *Pode a educação especial deixar de ser especial?* (pp. 21-94). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPCDM distrital de Braga.
- Lopes, M. (2015). Cultura organizacional de boas escolas: o sentido e as práticas de lideranças. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 71-88. Acedido em <https://rieoei.org/historico/documentos/rie67a04.pdf>.
- Loreman, T. (2007). Seven pillars of support for inclusive education: moving from "why?" to "how?". *International Journal of Whole Schooling*, 3 (2), 22-38.
- Machado, F. (1995). *Do perfil dos tempos ao perfil da escola: Portugal na viragem do milénio*. Porto: Edições Asa.

- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marques, C. & Cunha, M. (1996). *Comportamento Organizacional e Gestão de Empresas* (1.^a ed.). Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.
- Mendes, E., Almeida, A., & Toyoda, C. (2011). *Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular*. *Educar em revista* [online], 41, 80-93. Curitiba: Editora UFPR. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300006>.
- Miguéns, M. (2008). Nota prévia. In Conselho Nacional de Educação (Org.), *Escola-família-comunidade: [Actas do] Seminário “Escola-Família-Comunidade”* (pp. 7-13). Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Acedido em <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/seminarios-e-coloquios/746-escola-familia-comunidade>
- Ministério da Educação (2005). *Necessidades Educativas especiais*. Gabinete da Ministra. Lisboa. Acedido em: http://renatocosta9.com.sapo.pt/projecto_educativas_especiais.pdf.
- Miranda, Z. (2010). *Inclusão de crianças com NEE severas na classe regular: Perspectivas de professores*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho: Instituto de Educação, Braga.
- Morato, P. (1995). *Deficiência Mental e Aprendizagem*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Morgado, J. (1999). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou «como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?». *Análise Psicológica*, 1 (17), 121-126.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morin, E. (2004). *Educar para a Era Planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e incerteza humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D. & Ecob, R. (1988). The Effects of School Membership on pupils' educational outcomes. *Research Papers in Education*, 3(1), 3-26.

- Nascimento, A. (2008). *Liga Portuguesa de Deficientes Motores: de Instituição de Educação Especial e Reabilitação a Centro de Recursos; de Centro de Recursos a Fundação: estudo de caso de uma organização*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho: Instituto de Apoio à Criança, Braga.
- Nascimento, D. (2009). *Percepções de Cultura e Mudança Organizacional*. Tese de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Neves, J. & Lopes, A. (2000). Cultura Organizacional, Satisfação e Cidadania Organizacional. In A. Gomes; A. Caetano; J. Keating & M. Pina e Cunha (coords.). *Organizações em Transição – Contributo da Psicologia do Trabalho e das Organizações* (35-60). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI: 10.14195/978-989-26-0452-7_2.
- Nóvoa, A. (1992). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- OMS (2011). Organização Mundial de Saúde. *Relatório mundial sobre a deficiência*. São Paulo.
- ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adoptada e proclamada pela Assembleia Geral na sua Resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948. Publicada no Diário da República, I Série A, n.º 57/78, de 9 de Março de 1978, mediante aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/declaracao_universal_direitos_humanos.pdf.
- ONU (1959). *Declaração dos Direitos da Criança*. Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas, n.º 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf.
- ONU (1975). *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes*: resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, em 09/12/1975. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf.
- ONU (1979). *Convention on the Elimination of all Forms of Discrimination against Women (CEDAW)*. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CEDAW.aspx>.

- ONU (1994). *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha. Acedido em [http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](http://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- O'Reilly, C. (2008). Corporations, Culture, and Commitment: Motivation and Social Control in Organizations. *California Management Review*, 50(2), 85-101. DOI:10.2307/41166436.
- Pereira, H., & Vieira, M. (2006). Entrevista: pela Educação, com António Nóvoa. *Saber (e) Educar*, 11, 111–126.
- Pereira, J. (1999). *Fundamentos de Comportamento Organizacional* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para as ciências sociais: a complementaridade do SPSS* (6.^a ed.) Lisboa: Edições Silabo, Lda.
- Pinha e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2003). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (2.^a ed.). Lisboa: RH Editora.
- Pinha e Cunha, M., Rego, A., Campos e Cunha, R. & Cabral-Cardoso, C. (2004). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (3.^a ed.). Lisboa: RH Editora.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Rief, S., & Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os alunos na Sala de Aula Inclusiva. Estratégias Prontas a Usar, Lições e Actividades Concebidas para Ensinar Alunos com Necessidades de Aprendizagem Diversas*. II Volume. Porto: Porto Editora.
- Robbins, S. (1999). *Comportamento organizacional*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers* (2.^a ed.). Oxford: Blackwell Publishers.
- Rocha, J. (2005). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública*. Lisboa: Escolar Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2007). A “sopa da pedra” e a educação inclusiva”. In Rodrigues, D., & Magalhães, M. (Org.), *Aprender Juntos Para Aprender Melhor* (pp. 9-15). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rodrigues, D. (2018, 18 de abril). Aprofundar a inclusão com o que se sabe, *Jornal Público*. Acedido em <https://www.publico.pt/2018/04/18/sociedade/opiniaio/aprofundar-a-inclusao-com-o-que-se-sabe-1810760>.
- Rodrigues, D. (2019). *Educação Inclusiva: 25 anos depois de Salamanca*. Lisboa: Pró-Inclusão - Associação Nacional de Docentes de Educação Especial. Acedido em https://proandee.weebly.com/uploads/1/6/4/6/16461788/artigo-david_jletras_mai2019.pdf.
- Roldão, M. (2001). A Mudança Anunciada da Escola ou um Paradigma de Escola em Ruptura? In Isabel Alarcão (org.) *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (pp.115-134). São Paulo: Artmed.
- Roldão, M. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In D. Rodrigues (Org.), *Perspetivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp.151-166). Porto: Porto Editora.
- Ruela, A. (2000). *O Aluno Surdo na Escola Regular – A Importância do Contexto Familiar e Escolar*. Lisboa: Instituto Inovação Educacional.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., & Ouston, J. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books.
- Sanches, I. (2005, fevereiro). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação – acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A., (2006, julho). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Santos Guerra, M. (2002): *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto: Edições Asa.
- Sarmiento, M., & Soares, N. (2004). Os múltiplos trabalhos da infância. In J., Oliveira-Formosinho (Coord.), *A criança na sociedade contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Schein, E. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- Schein, E. (1991). *Organizational Culture and Leadership: a dynamic view*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Schein, E. (1996). Culture: the missing concept in organizational studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229-241.
- Schwartz, H., & Davis, S. (1981). *Matching Corporate Culture and Business Strategy*. *Organizational Dynamics*, 10, 30-48.
- Selau, B. (2010). *Inclusão na Sala de Aula*. São Luís, Maranhão: Edufma.
- Sergiovanni, T. (2004a). *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Edições Asa.
- Sergiovanni, T. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Edições Asa.
- Silva, A. (2005). *Comprometimento Organizacional: Um estudo de caso*. Trabalho monográfico apresentado ao curso de Administração, Universidade Estadual do sudoeste da Bahia, Bahia.
- Silva, J. (2010). Líderes e lideranças em escolas portuguesas: protagonistas, práticas e impactos. Vila Nova Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, L., Medeiros, T., & Albuquerque, L. (2009). Diagnóstico de Cultura Organizacional: Uma aplicação do Modelo dos Valores Competitivos em Restaurantes de Natal/RN. *II Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*. Coritiba: PR.
- Simon, J. (1991). *A integração escolar das crianças deficientes* (1.^a ed.). Clube do Professor - coleção práticas pedagógicas. Porto: Edições Asa.
- Sousa, F., Machaqueiro, M., & Carvalho, S. (1993). *Os direitos humanos e a escola*. Sintra: Sintra Editora.
- Souza, A. (2001). A escola por dentro e por fora: a cultura da escola e a descontextualização financeira. *Revista Ibero-Americana de Educação*.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia educacional*. Editora McGraw-Hill Portugal.
- Srour, R. (1998). *Poder, Cultura e Ética nas Organizações*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora.
- Teixeira, S. (1998). *Gestão das organizações*. Alfragide: Editora McGraw-Hill Portugal.

- Torres, L. (1997). *Cultura organizacional Escolar: Representações dos Professores numa Escola Portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.
- UNESCO (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia. Acedido em <https://www.ie.uminho.pt/pt/Instituto/PublishingImages/Paginas/Nucleo-de-Educacao-para-os-Direitos-HumanosNEDHIEUM/declaracaoEducacaoTodosr.pdf>.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2008). Inclusive Education: The Way of the Future. *International Conference on Education*. Geneva. Acedido em http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/CONFINTED_48_Inf_3_English.pdf.
- Villa, R., & Thousand, J. (2003). *Teaching all students: Making inclusive education work: Systems level practices benefit all students, not only those with disabilities*. Educational Leadership. 61(2), 19-25.
- Zabalza, M. (1999). Diversidade e curriculum escolar. Que condições institucionais para dar resposta à diversidade na escola. In *Fórum Escolar, Diversidade, Currículos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio. Diário da República n.º 101/1977, Série I. Ministério da Educação e Investigação Científica. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 190/ 91, de 17 de Maio. Diário da República n.º 113/1991, Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto. Diário da República n.º 198/1989, Série I. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República n.º 4/2008, Série I. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 319/ 91, de 23 de Agosto. Diário da República n.º 193/1991, Série I-A. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro. Diário da República n.º 21/1990, Série I. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de fevereiro. Diário da República n.º 29/1989, Série I. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018, Série I. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Conjunto n.º 36/SEAM/SERE/88 de, 17 de agosto. Diário da República n.º 189/1988, Série II.

Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Diário da República n.º 237/1986, Série I. Assembleia da República. Lisboa.

Anexos

7. Anexos

Anexo A - Carta de apresentação dos questionários

INSTITUTO SUPERIOR DE LISBOA E VALE DO TEJO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL - DOMÍNIO COGNITIVO E MOTOR



Jorge Filipe Gomes Magalhães
E-mail:

/ Contacto telefónico:

Ex.^{ma} Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo

Assunto: Pedido de autorização para aplicação de questionários

Jorge Filipe Gomes Magalhães vem por este meio solicitar a colaboração de V. Ex.^a, no sentido de autorizar a aplicação de inquéritos aos docentes desse agrupamento, sob a forma de *questionário*, para a operacionalização de um trabalho de investigação sobre cultura organizacional e práticas inclusivas dos docentes do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo. Pretende-se, assim, recolher dados suscetíveis de conduzir à elaboração de uma Tese de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, pelo Instituto Superior de Ciências Educativas.

Trata-se de uma investigação que tem vindo a ser realizada sob a orientação da Professora Doutora Anabela Mendonça Coelho, que versa a seguinte temática: “*Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Relação entre a cultura organizacional e as práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas*”, a qual constituirá um contributo científico relevante, no sentido de uma maior compreensão dos processos relacionados com as práticas de inclusão, desenvolvidas pelos docentes do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, decorrentes da cultura organizacional que caracteriza o contexto educativo em que intervêm. O presente questionário será apenas, e somente, aplicado aos docentes do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

O questionário pode ser acedido através do seguinte link:
https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScZI5fwf96bnKSigPf1b7e1HSVVV2oA4L5jsa0biMpOZ_y3bw/viewform?vc=0&c=0&w=1

Para o preenchimento do presente questionário é necessário que o docente se encontre com sessão iniciada na respetiva conta de e-mail (domínio) do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, apenas e somente para garantir que os participantes são docentes do Agrupamento de Escolas. Não será, portanto, efetuada a recolha de endereços de email, garantindo-se deste modo o anonimato dos inquiridos.

Junto, anexo autorização concedida pela Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, necessária, ao abrigo do Despacho n.º 15 847/2007 de 23 de julho, para realizar investigação em meio escolar público.

Agradeço antecipadamente a disponibilidade em participar nesta investigação, estando assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente, a confidencialidade dos dados obtidos e o anonimato dos inquiridos.

Despeço-me, apresentando-lhe os meus melhores cumprimentos.

Penalva do Castelo, 30 julho de 2020

O professor

Anexo B - Questionário aos Professores

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Relação entre a cultura organizacional e as práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

Este inquérito faz parte de um trabalho de investigação sobre a relação entre a cultura organizacional e as práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas e tem por objetivo a recolha de dados conducentes à elaboração de uma Tese de Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor.

A sua contribuição é extremamente útil e deve corresponder plenamente à sua opinião, pois dela depende a validade desta investigação.

A sua participação neste estudo é de natureza confidencial, sendo ainda assegurado o total anonimato dos participantes, bem como garantimos que os dados recolhidos serão utilizados unicamente para fins de investigação. No caso da sua publicação, na íntegra ou de apenas alguns excertos, recorrer-se-á ao uso de nomes fictícios ou códigos para representar os participantes envolvidos. A adesão é voluntária, podendo os participantes abandonar o estudo a qualquer momento, se assim o desejarem. Para o preenchimento do presente questionário é necessário que se encontre com sessão iniciada na sua conta de e-mail do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, apenas e somente para garantir que os participantes são docentes daquele Agrupamento de Escolas. Não será, portanto, efetuada a recolha de endereços de email, garantindo-se deste modo o anonimato. Agradecemos a sua colaboração no estudo, estando disponíveis para esclarecimentos adicionais, através do endereço de email: jorgemagalhaes78@gmail.com

Desde já, os nossos mais sinceros agradecimentos pela colaboração prestada.

***Obrigatório**

Neste sentido, aceita participar no estudo? Ao responder sim, declara:

1. *

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Ter lido e compreendido o âmbito e objetivos do estudo, aceitando participar de livre vontade.

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

*

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Ser Docente no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo.

Questionário
Sociodemográfico

1. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 35 anos
- ☐ 36 a 45 anos
- ☐ 46 a 55 anos
- ☐ 56 a 65 anos
- ☐ 66 ou mais anos

2. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

3. Estado civil *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Solteiro/a
- ☐ Casado/a
- ☐ Divorciado/a
- ☐ Viúvo/a
- ☐ Outro

4. Habilitações Académicas *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Doutoramento
- ☐ Mestrado
- ☐ Licenciatura
- ☐ Bacharelato
- ☐ Pós-Graduação/Especialização
- ☐ Outra

3/26

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

Se respondeu outra, indique qual?

5. Tempo de serviço docente (em 31 de agosto de 2020) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 0 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 a 20 anos
- ☐ 21 ou mais anos

6. Situação Profissional *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Contratado
- ☐ Quadro de Zona Pedagógica
- ☐ Quadro de Agrupamento

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

7. Tempo de serviço docente neste agrupamento de escolas *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 5 anos
- ☐ 6 a 10 anos
- ☐ 11 ou mais anos

8. Nível(eis) de ensino que leciona *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Pré-escolar
- ☐ 1.º Ciclo
- ☐ 2.º Ciclo
- ☐ 3.º Ciclo
- ☐ Ensino secundário

9. Desempenha cargos/funções neste agrupamento de escolas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

10. Cargo(s)/função(ões) que desempenha no agrupamento

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Membro do Conselho Geral
- ☐ Membro da Direção
- ☐ Membro do Conselho Pedagógico
- ☐ Diretor/a de Turma
- ☐ Coordenador/a de Departamento
- ☐ Membro da EMAEI

11. Desempenha outro(s) cargo(s) /função(ões) na escola que não estejam referidos na questão anterior? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Indique qual (quais)?

6/26

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

12. Tem Formação Especializada na área de Educação Especial? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

13. Na sua formação inicial teve disciplinas relacionadas com a Educação Especial? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

14. Durante o seu percurso profissional frequentou alguma formação, cuja temática estava relacionada com a Educação Especial? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

15. Exerce ou exerceu a sua atividade como professor/a de Educação Especial? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

Questionário

Indique o seu nível de acordo ou de desacordo com as seguintes afirmações. Para isso escolha uma das seguintes alternativas, assinalando o número da alternativa escolhida ao lado de cada afirmação, utilizando a escala seguinte.

1. Totalmente em desacordo (TD)
2. Em desacordo (D)
3. Nem de acordo nem em desacordo (A/D)
4. De acordo (A)
5. Totalmente de acordo (TA)

1. Considero que os objetivos que o agrupamento prossegue promovem a existência de uma cultura organizacional de inclusão. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

2. Sinto que o meu agrupamento se preocupa em oferecer as mesmas oportunidades a todos os seus alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

3. O meu agrupamento empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

4. O meu agrupamento procura eliminar as barreiras que impedem a frequência escolar de todos os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

5. Os recursos da escola são distribuídos de forma justa para que possam apoiar a inclusão. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

6. Os professores, a direção, os alunos e os pais partilham uma filosofia de inclusão. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

7. As turmas são organizadas de forma a valorizar todos os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

8. Os professores e a direção da escola trabalham em conjunto, através de boas práticas inclusivas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

9. Os professores desenvolvem recursos para apoiar a aprendizagem e a participação. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

10. É meu entendimento que no desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão, existe flexibilidade hierárquica. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

11. No meu agrupamento, todos os alunos são incentivados a desenvolverem a iniciativa e a criatividade. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

12. A divisão e distribuição de tarefas estão adequadas aos respetivos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

13. Entendo que o ambiente de trabalho do meu agrupamento promove boas práticas de inclusão. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

14. Penso que, no meu agrupamento, existem, frequentemente, conflitos resultantes da ausência de boas práticas inclusivas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

15. Creio que a estrutura organizativa e o modo de funcionamento do meu agrupamento de escolas garantem uma educação inclusiva a todos os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

16. Considero que o meu agrupamento procura desenvolver práticas de inclusão e não, apenas, práticas de integração. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

17. Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

18. No meu agrupamento, o trabalho de equipa é muito importante para o desenvolvimento de atividades que promovem a inclusão. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

19. As ações de formação ajudam os professores a responder à diversidade dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

20. As aulas são planeadas em função da aprendizagem de todos os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

21. As aulas encorajam a participação de todos os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

22. As aulas promovem a compreensão da diferença. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

23. Identifico-me com a imagem social que o meu agrupamento reflete na comunidade. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

24. Todos os alunos participam, ativamente, nas atividades recreativas e culturais, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

25. Penso que o meu agrupamento desenvolve uma cultura organizacional de integração e partilha entre os elementos que o integram. (perspetiva integradora) *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

26. Entendo que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de divergências, dificultando a integração de todos os seus elementos. (perspetiva desintegradora) *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

27. Penso que o meu agrupamento de escolas desenvolve uma cultura organizacional de ausência de consenso e clareza, impedindo a integração de todos os seus elementos. (perspetiva fragmentada) *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

28. Os alunos entreajudam-se. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

29. A relação professor/aluno é baseada no respeito mútuo. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

30. Sinto-me satisfeito com a missão/identidade do meu agrupamento, enquanto promotor de inclusão. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

31. Identifico-me com a cultura do meu agrupamento, enquanto agente de promoção de uma escola inclusiva. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

32. Neste agrupamento, todos os alunos se sentem, efetivamente, membros ativos da comunidade escolar. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

33. Entendo que o meu agrupamento promove um sentimento de pertença em todos os alunos através do reconhecimento da diversidade. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

34. Reconheço que, em relação à inclusão, existe uma maior cultura do indivíduo do que uma cultura de grupo. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

35. Aceito que possam existir subculturas no interior do meu agrupamento (oriundas do topo/gestão, das bases, da idade, da formação académica, da categoria profissional...). *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

36. No interior do agrupamento, a cultura organizacional inclusiva manifesta-se com diferentes graus de importância. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

37. Todos os alunos são igualmente valorizados. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

38. A cultura organizacional difundida pelos diferentes órgãos de gestão contribuiu, positivamente, para a adequação do processo ensino/aprendizagem às necessidades educativas dos alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

39. Creio que as diferentes iniciativas desenvolvidas pelo agrupamento garantem a inclusão dos alunos, através da sua participação na vida da comunidade educativa. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

40. Para além da docência, os professores colaboram na organização de atividades extracurriculares inclusivas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

41. Os professores e os pais trabalham em parceria. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

42. Penso que os órgãos do agrupamento e os diferentes públicos (docentes e outros profissionais da educação, pais/encarregados de educação, alunos) do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

43. Penso que os profissionais da educação e os órgãos de gestão do agrupamento trabalham em conjunto num compromisso com uma escola inclusiva. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

22/26

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

44. Creio que, para todos os docentes do agrupamento, a inclusão é uma prática educacional desejável para os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

45. Entendo que as relações estabelecidas entre os docentes de educação especial e os outros docentes são de colaboração nas práticas inclusivas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

46. Creio que os docentes do agrupamento contam com a colaboração de um docente de educação especial, quando necessitam. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

47. Os professores de apoio promovem a participação e a aprendizagem de todos os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

48. Os docentes do agrupamento interagem com colegas de outros agrupamentos, sobre práticas inclusivas. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

49. O saber dos professores é plenamente utilizado e valorizado pelos seus pares, dentro e fora do agrupamento. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

50. Considero que toda a comunidade escolar está empenhada em prosseguir os objetivos do AE, no que respeita à inclusão. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

51. Os processos de liderança desenvolvidos pelos órgãos de gestão do agrupamento garantem a equidade e a inclusão de todos os alunos. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

52. Sinto que o ambiente e clima de trabalho existente, no meu agrupamento, considera a inclusão dos alunos uma prioridade. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas

53. Os alunos são ativamente envolvidos na sua própria aprendizagem. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

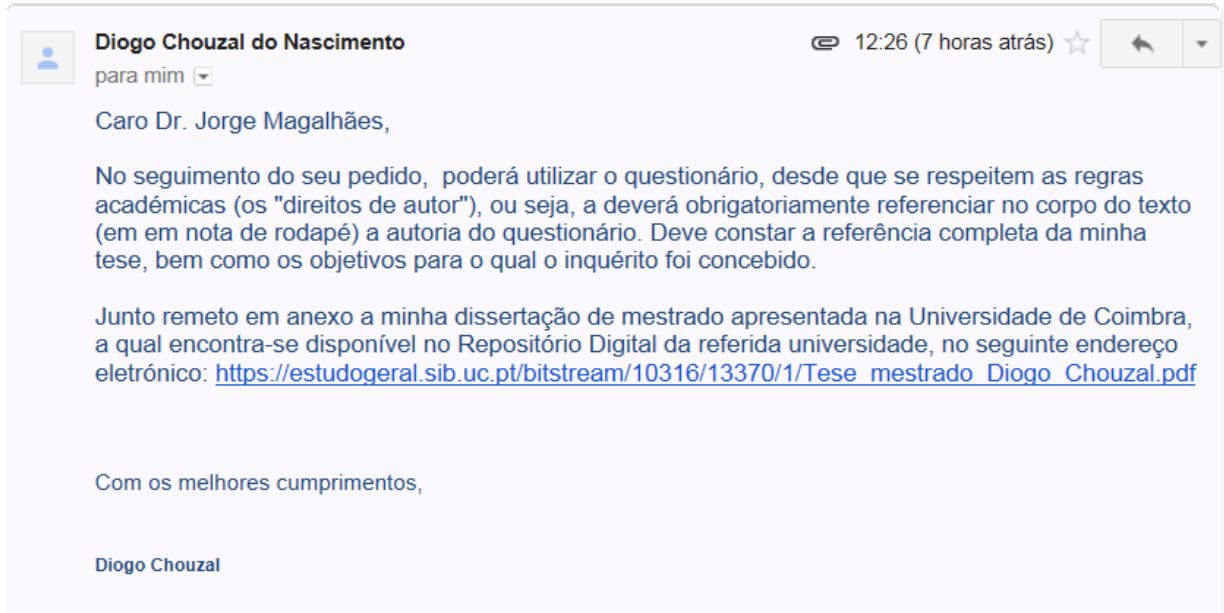
54. A diversidade dos alunos é utilizada como recurso para o ensino e a aprendizagem. *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

Muito obrigado pela sua colaboração!

Anexo C - Pedido de autorização de utilização de questionário



Anexo D - Autorização da Direção-Geral da Educação (DGE)

29/07/2020

Gmail - Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0728500001



Jorge Magalhães <jorgemagalhaes78@gmail.com>

Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar: Inquérito nº 0728500001

1 mensagem

mime-noreply@gepe.min-edu.pt <mime-noreply@gepe.min-edu.pt>
Para: jorgemagalhaes78@gmail.com

29 de julho de 2020 às 00:24

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0728500001, com a designação *Cultura organizacional e paradigma de inclusão: Influência da cultura organizacional nas práticas inclusivas dos docentes de um Agrupamento de Escolas, sob a Orientação da Professora Doutora Anabela Mendonça Coelho*, registado em 25-06-2020, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo.(a) Senhor(a) Jorge Filipe Gomes de Magalhães
Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.
Com os melhores cumprimentos
José Vítor Pedrosa
Diretor-Geral
DGE

Observações:

- a) A realização dos Inquéritos fica sujeita a autorização da Direção do Agrupamento de Escolas do ensino público de Penalva do Castelo a contactar para a realização do estudo. Merece especial atenção o modo, o momento e condições de aplicação dos instrumentos de recolha de dados em meio escolar, porque onerosos, devendo fazer-se em estreita articulação com as Direções dos Agrupamentos de Escolas.
- b) Deve considerar-se o disposto legal em matéria de garantia de anonimato dos sujeitos, confidencialidade, proteção e segurança dos dados a recolher e tratar no presente estudo, devendo prever-se medidas adequadas e específicas para a defesa dos direitos fundamentais e dos interesses do titular dos dados. Deste modo, procura-se garantir o tratamento lícito dos mesmos, a conformidade com os termos procedimentais indicados e legislação em vigor.
- c) Dado que é prevista a utilização de uma plataforma tecnológica para registo de dados, deve-se acautelar que as questões colocadas pelos instrumentos de inquirição/registo devem ser respondidas apenas pelo destinatário pretendido (proceder-se à inquirição através de um único acesso - link da plataforma a utilizar - utilizando-se um ou mais computadores a disponibilizar para o efeito na escola - não dispositivos pessoais -, ou outra forma considerada adequada àquele propósito). Em caso de ser instrumento de livre acesso, não é da competência da Direção-Geral da Educação (DGE) autorizar a sua aplicação, uma vez que qualquer pessoa pode responder.
- d) Tendo em conta o contexto da Pandemia de COVID-19 que estamos a viver, observando-se as orientações do Governo e do Ministério da Educação para o funcionamento do ano letivo 2019/2020 e as datas indicadas para início e fim da recolha de dados (julho de 2020), devem ser consideradas datas de início e fim de recolha de dados apenas a partir do início do ano letivo 2020/2021.

Pode consultar na Internet toda a informação referente a este pedido no endereço <http://mime.gepe.min-edu.pt>. Para tal terá de se autenticar fornecendo os dados de acesso da entidade.

