



Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas

Gestão Escolar: Os desafios da Educação inclusiva numa
escola com alunos surdos

Paula Cristina da Silva Dias

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Administração Escolar

Orientador:

Professor Doutor Luís Capucha, Professor Auxiliar,
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa

julho, 2018

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Doutor Luís Capucha, pelos seus contributos sempre positivos, pelas suas críticas e sugestões e pelo incentivo ao longo de todo o percurso realizado.

Ao ISCTE-IUL, Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, assim como aos professores do Mestrado em Administração Escolar, a formação proporcionada e a disponibilidade demonstrada.

Aos meus filhos, Édi e Tiago, que sempre me incentivaram e me deram força e coragem, à minha querida colega e amiga Rita Carmo, que também me acompanhou em todo este percurso de dois anos letivos dando-me sempre ânimo e coragem, a todos os amigos que sempre me enalteceram pelo estudo agora desenvolvido, e por fim, a mim própria pela convicção, determinação, força de vontade, gosto pelo estudo, como professora que sou há cerca de dezanove anos e trabalhadora estudante, pelo incentivo e apoio à realização do meu estudo.

Os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Para a compreensão da atuação da gestão escolar perante o desafio de desenvolver uma educação inclusiva relativamente ao processo educativo dos alunos surdos, procurou-se aprofundar o tipo de gestão mais eficiente e eficaz para a promoção de uma educação de qualidade para todos, compreendendo os desafios que são necessários enfrentar para que se consigam colocar em prática os conceitos teóricos existentes relativamente à inclusão. Através de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, fundamentada principalmente numa observação participativa e em pesquisa documental, relacionaram-se os desafios da docência para com o processo de ensino e aprendizagem que valorizassem as diferenças através de estratégias e recursos pedagógicos específicos como forma de proporcionar a igualdade no desenvolvimento das aquisições do saber a todos os alunos, incluindo aqui os que têm necessidades educativas especiais, mais propriamente os alunos surdos.

Existe uma estreita relação entre as temáticas da Inclusão e da diversidade que são temas que constam nas discussões na área educacional.

Parte-se do pressuposto de que a atual proposição política para uma Gestão Democrática e a Inclusão Escolar deverá estar sustentada em princípios que se estiverem bem articulados entre si, irão contribuir para a inclusão dos alunos com diversidade funcional, a sua permanência na escola e a sua inserção na sociedade efetivamente.

A Gestão Democrática é um processo político através do qual os participantes na escola discutem, deliberam, planeiam, solucionam problemas, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações votadas ao desenvolvimento da própria escola.

Este estudo resultou da observação reflexiva do ambiente escolar e dos desafios da educação inclusiva e da gestão escolar numa escola de referência do ensino secundário situada no distrito de Setúbal. Procurou-se contribuir para a reflexão sobre o papel do gestor escolar no processo de construção de uma escola que é de e para todos.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência; Gestão Escolar; Educação de Surdos, Língua Gestual Portuguesa.

ABSTRACT

For understanding the school management activities with the challenge of developing inclusive education in relation to the education of deaf students, sought to deepen the type of more efficient and effective management for the promotion of quality education for all, including the challenges that are needed to face that are able to put into practice the existing theoretical concepts on the inclusion. Through a qualitative research of descriptive nature, based mainly on participant observation and documentary research, the challenges of teaching is related to the process of teaching and learning that valorize the differences through specific teaching strategies and resources in order to provide equality in the development of the acquisition of knowledge to all students,

There is a close relationship between the themes of inclusion and diversity issues that are listed in the discussions in the educational area.

This is on the assumption that the current political proposition for Democratic Management and the School Inclusion should be sustained in principles that are well articulated, will contribute to the inclusion of students with functional diversity, its permanence in school and their integration into society effectively.

The Democratic Management is a political process through which the participants in school discuss, deliberate, plan, troubleshoot, monitor, control and evaluate the set of actions voted the school's own development.

This study resulted from reflective observation the school environment and the challenges of inclusive education and school management in a secondary school reference school in the district of Setúbal. We sought to contribute to the reflection on the role of school management in the process of building a school that is and for all.

Key-words: Inclusion; Deficiency; School management; Deaf Education, Portuguese Sign Language.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	i
RESUMO	iii
ABSTRACT	v
ÍNDICE	vii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1. Processo de Inclusão Educacional.....	7
2. A Inclusão Educativa em Portugal	12
3. A Gestão e Educação Inclusiva.....	15
3.1 O papel da gestão escolar na construção da escola inclusiva	15
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA.	19
CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	29
CONCLUSÃO	34
FONTES	39
BIBLIOGRAFIA	40

INTRODUÇÃO

O objetivo de uma educação de qualidade tem como garantia de que a mesma seja eficaz relativamente à formação de todos os educandos, e adequada às necessidades e particularidades de cada um.

Uma educação para todos é considerada quando o aluno enquanto sujeito central do processo de ensino e aprendizagem valoriza o seu crescimento de acordo com o tempo de aprendizagem e dos meios para que a mesma se desenvolva.

Procurou-se compreender o papel da gestão escolar diante desafios educacionais, pois os mesmos precisam colocar em prática a teoria de uma educação de qualidade para todos os alunos, uma vez que, por direito, os meios de desenvolvimento estão assegurados.

De acordo com Penin & Vieira (2002, In Vieira, 2002, p. 13) a escola sofre mudanças relacionando-se com os momentos históricos. “Sempre que a sociedade se defronta com mudanças significativas em suas bases sociais e tecnológicas, novas atribuições são exigidas à escola”, desta forma o papel da escola deve estar em consonância com os interesses da sociedade atual, contudo é também necessário que a escola se adapte a essas novas atribuições e envolver toda a comunidade escolar que o resultado seja positivo. Desta forma, a gestão da escola precisa de se empenhar para reestruturar a mesma, pois neste contexto de mudança e transformação a escola e todos os seus profissionais necessitam cada vez mais investir em conhecimento e aplicá-lo para que a mesma eleve a sua capacidade de criar e inovar, no entanto é importante recordar que qualquer que seja a mudança gera medo, conflitos, resistência, entre outros aspetos. A participação dos pais torna-se também indispensável para o sucesso desta mudança.

Procurou-se ainda também perceber/compreender como pode a gestão escolar tornar-se mais eficiente para promover uma educação para todos, face aos desafios educacionais, os quais precisam de estar presentes no dia-a-dia de uma educação com princípios de equidade, visto que a lei assegura meios de desenvolvimento deste direito.

A gestão democrática é uma construção coletiva, que pressupõe mudança na forma de compreender os objetivos da educação, as relações que se estabelecem no contexto escolar e a função da escola enquanto instituição social.

Na área educacional atual em que a gestão escolar democrática tenta superar as práticas de autoritarismo dentro da escola (Dourado, 1998), as pessoas que fazem parte deste processo encontram frequentemente limites e dificuldades relativamente à mudança. Derivado a este fator, a cultura de escola que medeia as relações dentro da mesma necessita atingir um

nível de maturidade política, uma vez que ainda sofre com as raízes autoritárias implementadas ao longo da história.

Assim, não é somente a escola que desenvolve esta capacidade, tal como a própria sociedade. Isso significa que a escola se encontra atualmente como o centro de atenções da sociedade, uma vez que a educação na sociedade globalizada, centrada no conhecimento, constitui um grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, como condição importante para a qualidade de vida das pessoas. “Essa mudança de paradigma é marcada por uma forte tendência à adoção de concepções e práticas interativas, participativas e democráticas, caracterizadas por movimentos dinâmicos e globais, com os quais interagem dirigentes, funcionários, na busca de soluções de problemas” (Em Aberto, Brasília, Lück, 2000, p. 12).

A gestão democrática é a uma forma de gestão que possibilita aos representantes dos diferentes departamentos da comunidade escolar, a possibilidade de participar e exercer, com maior ênfase, a sua cidadania, tendo maior liberdade de expressão, onde todos têm oportunidade para demonstrar conhecimento. A gestão escolar democrática participativa concebida como elemento de democratização da escola, tem como fator primordial a formação para a cidadania.

É de elevada importância compreender a questão da gestão democrática para além do seu aspeto conceptual. Não se trata apenas de uma concepção de sociedade elege a democracia como princípio fundamental, mas do entendimento de que a democratização da gestão é uma condição estruturante para a qualidade e efetividade da educação, na medida em que possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade onde está inserida, valorize o seu currículo na realidade local e envolva os diferentes agentes educativos numa proposta para a aprendizagem e desenvolvimentos dos estudantes.

Foram relacionados os aspetos da gestão e da docência como uma ação educativa que se constitui no processo de ensino-aprendizagem, quer ao nível da pesquisa, na gestão de vários contextos educativos e numa perspectiva de gestão democrática, com o objetivo de perceber como é que foi promovida a educação para educandos com necessidades educativas especiais, com especial enfoque nos desafios recorrentes do processo de ensino e nas suas adaptações e recursos necessários para a forma adequada de desenvolvimento da aprendizagem para os alunos surdos.

O Gestor escolar é um líder democrático, que trabalha, coopera participando das tarefas, que diz “nós” para avaliação dos efeitos positivos ou negativos da instituição. Este é o líder da organização que aprende e que assume responsabilidades, possibilita autonomia, que

interage, participa e coordena à busca de soluções e construções. Visa um grupo motivado, cooperativo e que tenha vontade de crescer. Ser um líder leal, que seja o elo das ligações interpessoais, que não impõe sua verdade, mas que constrói bases verdadeiras com o grupo, fazendo com que a comunidade escolar participe ativamente, trazendo-a cada vez mais para dentro da Escola procurando fomentar sempre os laços de parceria.

É da responsabilidade do Diretor a existência de transparência das ações educacionais e sociais da comunidade onde está inserida a escola, pois a mesma não é um espaço isolado. A existência de desigualdades, conflitos e consensos na vida diária da escola exige uma gestão coletiva na busca das soluções das demandas educacionais, profissionais e sociais. O Diretor de Escola deve facilitar a interação de toda a comunidade escolar, tendo como objetivo a construção coletiva do projeto pedagógico, da cidadania, da participação da comunidade e do significado dos direitos e das obrigações individuais de cada uma das partes que compõem um todo.

Com a aprovação do Decreto-Lei 75/2008 e com as alterações introduzidas ao mesmo pelos Decreto -Lei n.º 224/2009, de 11 de setembro e pelo Decreto-Lei nº 137/2012, de 2 de julho, o Diretor de Escola é considerado um órgão unipessoal de administração e gestão das escolas públicas portuguesas do ensino não superior. Assim, e dada uma nova perspetiva de gestão da escola centrada no Diretor, o seu órgão máximo. Desta forma, o Ministério da Educação pretende promover um reforço progressivo da autonomia, uma maior flexibilização organizacional e um reajustamento do processo eleitoral do diretor, dando-lhe assim uma maior legalidade para o desempenho da sua função, atribuindo-lhe também uma maior responsabilização no exercício das suas ações/funções.

O Diretor tem a seu cargo uma tarefa de extrema importância em que é o responsável por fazer cumprir a missão primordial das escolas definida pelo Estado, que consiste em munir todos os cidadãos de “(...) competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se ativamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País.” (DL nº75/08).

Para dar lugar ao cargo de Diretor de escola, o Conselho Executivo foi extinto, dando lugar ao aumento das responsabilidades e competências de quem dirige um estabelecimento de ensino em Portugal. Ainda de acordo com o decreto-lei referido anteriormente, os candidatos a Diretor das escolas públicas portuguesas passaram a ter a obrigatoriedade de apresentar um projeto de intervenção para as escolas às quais apresentam a sua candidatura. Este projeto de intervenção terá de ter em conta o projeto educativo da escola e deverá apresentar a direção que sustenta a forma de pensar e agir relativamente á atuação do Diretor

da escola relativamente à identificação de problemas, definição de objetivos/estratégias e programação de atividades a desenvolver durante o seu mandato.

Em relação ao plano político, é um desafio muito importante, pois o impacto resulta da pressão para o desempenho do papel de Diretor de acordo como uma perspectiva gerencialista. Isto implica que o gestor escolar assuma novas atribuições e responsabilidades quer ao nível da organização e gestão do currículo nacional, quer ao nível de outras atividades educativas como por exemplo: atividades de enriquecimento curricular, ocupação dos tempos livres, recursos financeiros, recursos humanos e contratação e avaliação do desempenho dos docentes.

Tornou-se também obrigatória a elaboração de instrumentos de gestão estratégica, o projeto educativo, os projetos curriculares de escola e de turma, e o plano anual de atividades. Estas medidas contribuíram para a abertura do caminho do lançamento de programas de auditoria e de avaliação interna e externa das escolas, que são centrados na avaliação da consecução dos objetivos definidos e na efetiva concretização das atividades planeadas. Segundo a autora Heloísa Luck (2004, p.66) “é do diretor da escola a responsabilidade máxima quanto à consecução eficaz da política educacional do sistema e desenvolvimento pleno dos objetivos educacionais, organizando, dinamizando e coordenando todos os esforços nesse sentido, e controlando todos os recursos para tal”.

Na procura de uma metodologia mais adequada para o desenvolvimento deste estudo científico a pesquisadora considerou as anotações de Minayo (2003), que acredita na metodologia como sendo o caminho do pensamento a ser seguido por forma a abordar um conjunto de técnicas para a construção da atividade básica da pesquisa científica.

Segundo Alvez-Mazzoti e Gewandsznajder (1998) entre os tipos de pesquisa existentes, existe a qualitativa, que coloca o pesquisador em contacto direto com o objeto de estudo, sendo essencial na construção descritiva de uma interpretação de fenômenos.

A pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ou medir os fenômenos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (Godoy, 1995, p. 58).

Uma vez que o objetivo deste trabalho consiste na procura de informações para a interpretação do que acontece na realidade acerca do papel da gestão escolar na educação de alunos surdos, fez-se uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva fundamentada num

estudo empírico, pois pensou-se que seria o melhor caminho para conseguir alcançar os objetivos propostos.

Esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresentará o processo de inclusão como um desafio educacional, as concepções de educação especial e de inclusão e o acesso e qualidade como caminhos da inclusão, como suporte para a discussão. Apresentar-se-á ainda neste capítulo a questão da relação entre a gestão da escola e a educação inclusiva, o papel do gestor face às práticas educacionais; a consciencialização do gestor escolar no que concerne à organização inclusiva e a contribuição do mesmo em relação ao desenvolvimento de estratégias no processo de educação inclusiva.

No segundo capítulo procedeu-se à caracterização da estratégia metodológica adotada, discutindo-se a metodologia que foi utilizada no decorrer da pesquisa e descrevendo-se a introdução de métodos de trabalho utilizados na escola.

No terceiro capítulo, apresentam-se e discutem-se os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Processo de Inclusão Educacional

Para que a educação escolar tenha qualidade, a mesma precisou de ter sempre presente os requisitos necessários relativamente à estrutura de funcionamento e participação de todos os profissionais envolvidos. A pesquisa qualitativa é uma forma eficaz de obtenção do conhecimento, a mesma precisa de ter em conta alguns requisitos relativamente à sua estrutura de funcionamento, dinâmica e participação de todos no desenvolvimento dos objetivos curriculares e nas formas de desempenho das atividades pedagógicas:

Uma escola se distingue por um ensino de qualidade, capaz de formar dentro dos padrões requeridos por uma sociedade mais evoluída e humanitária, onde promove a interatividade entre os alunos, entre as disciplinas curriculares, entre a escola e seu entorno, entre as famílias e o projeto escolar. Definimos um ensino de qualidade a partir de critérios de trabalho pedagógico que implicam em formação de redes de saberes e de relações que se enredam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento (Mantoan, 2002, p. 62).

Uma escola de qualidade tem como objetivo a promoção e integração de pessoas, fazendo com que toda a comunidade escolar (incluindo pais e alunos), participem ativamente nas tomadas de decisão. A educação traçada no processo de inclusão trata de oferecer a todos o direito de uma participação ativa com condições de qualidade para o desenvolvimento das aprendizagens.

Tendo como base as políticas públicas e as legislações vigentes, a educação de qualidade procura a promoção de igualdade entre as pessoas independentemente das suas diferenças, pois valoriza o educando em todos os seus sentidos, garantindo e fazendo valer os seus direitos fundamentais.

Pretende-se que a escola seja democrática, mas que simultaneamente não transmita competências e saberes de forma neutra, mas socialmente vinculados e culturalmente estruturados, o que legitima as desigualdades, penalizando ainda os alunos das classes desfavorecidas.” (Amorim Carlos, 2010).

A gestão escolar democrática e participativa proporciona que a escola se torne mais ativa e que as suas práticas sejam refletidas na e pela comunidade. A participação em educação é muito mais do que dialogar, é um processo lento, conflituoso, em que conhecer os conflitos e saber mediá-los torna-se um recurso importante.

Neste quadro, torna-se muito importante a necessidade de ouvir os pais, a comunidade e os órgãos de representação. Estes são os caminhos que devem ser percorridos para a construção da educação inclusiva.

Em Portugal, tem-se tentado que esta escola seja concretizada desde a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE 46/86), em 1986, na qual a Educação Especial aparece, pela primeira vez, como uma modalidade especial da educação, no seu 16º artigo. Contudo, tal não se conseguiu automaticamente com a lei de bases.

A inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema educativo atual resulta de um amplo debate sobre a necessidade de se construir uma escola aberta para todos os alunos, independentemente das suas diferenças de sexo, raça, etnia ou outras (Madureira e Leite, 2003).

Com a expansão da escolaridade obrigatória, nos finais do século XIX, surgiu, um pouco por toda a Europa, uma nova escola, a escola de massas, obrigatória, gratuita e universal, que passou a receber alunos que anteriormente não tinham oportunidade de frequentá-la (Araújo, 1996).

Esta grande afluência de crianças criou um novo problema para as escolas, que se passaram a debater com a dificuldade de receber alunos com diferentes graus e tipos de deficiência (Simon, 1991). Como resposta, as provas de inteligência de Binet-Simon, desenvolvidas em 1905 e utilizadas na classificação dos diferentes níveis de deficiência intelectual, vieram permitir, nessa altura, identificar quais as crianças que não podiam acompanhar as classes regulares (Ferreira e Araújo, 2009).

Estas crianças eram colocadas em classes de aperfeiçoamento, anexas às escolas públicas, ou em escolas especiais, que ofereciam um atendimento educativo organizado em função do tipo e grau de deficiência dos seus alunos (Niza, 1996; Correia e Cabral, 1997a).

Contudo, a separação, apesar de oferecer a estes novos alunos professores e programas educativos especializados, acentuava o carácter segregacionista social e escolar da educação (Madureira & Leite, 2003).

Porém, os movimentos de exercício dos direitos civis na década de cinquenta do século XX, o desenvolvimento de associações de pais de pessoas com deficiência e a tomada

de consciência da baixa qualidade do atendimento educativo destas instituições especiais, promoveram a expansão dos conceitos de igualdade, justiça e liberdade, e assim as famílias de crianças e jovens com deficiência passaram a assumir um papel mais ativo na resolução dos problemas educativos (Silva, 2009).

Desta forma, foi dado elevado relevo à responsabilização da escola na adaptação curricular dos programas escolares, assente na construção de currículos especiais ou adaptados, tendo em vista uma efetiva aprendizagem de todos os alunos e, em especial, aqueles que apresentem dificuldades na sua integração escolar (Niza, 1996).

Nesta ótica, a separação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) dos seus pares, que frequentavam as turmas regulares, e a sua integração em salas de apoio para usufruírem de uma intervenção educativa compensatória, passou a ser muito contestada (Madureira & Leite, 2003).

Como se deu a transição das escolas especiais para a constituição de turmas especiais nas escolas regulares? (Este direito está consagrado na Constituição e posteriormente na Lei de Bases do sistema educativo português), “Os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência” (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003, p. 180). Esta obrigatoriedade surge da preocupação com “(...) o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas (...) a quem importa garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória”. Neste documento verificou-se a alteração da nomenclatura “necessidades educativas específicas” para “necessidades educativas especiais”. Esta última é que será utilizada.

Pela primeira vez, em Portugal assumiu-se a mudança do paradigma médico para o paradigma educativo, preconizada pelo Relatório Warnock, concretizada pelo primeiro diploma dedicado “aos alunos com necessidades educativas especiais (...)”. Acerca deste diploma:

“a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de alunos com necessidades educativas especiais, baseado em critérios pedagógicos; a crescente responsabilização da escola regular pelos problemas dos alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem; a abertura da escola a alunos com necessidades educativas especiais, numa perspetiva de “escola para todos”; um mais

explícito reconhecimento do papel dos pais na orientação educativa dos seus filhos; a consagração, por fim, de um conjunto de medidas cuja aplicação deve ser ponderada de acordo com o princípio de que a educação dos alunos com necessidades educativas especiais deve processar-se no meio o menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adotada quando se revele indispensável para atingir os objetivos educacionais definidos”(Decreto-Lei nº 319/91).

Com a integração dos alunos com NEE no ensino regular, o diploma prevê também um conjunto de medidas que antes estavam reservadas ao ensino especial: Equipamentos especiais de compensação; Adaptações materiais; Adaptações curriculares; Condições especiais de matrícula; Condições especiais de frequência; Condições especiais de avaliação; Adequação na organização de classes ou turmas; Apoio pedagógico acrescido e ensino especial (OEI – Ministério da Educação de Portugal, 2003, pp: 178-187). Este normativo prevê, ainda, que os alunos com NEE complexas passem a usufruir de um Plano Educativo Individual (PEI).

A partir daqui, e até aos princípios dos anos noventa, a análise crítica sobre as limitações e ineficácia do modelo de integração e das suas práticas educativas, foi dando lugar a uma nova perspetiva mais centrada no currículo e na escola, do que no aluno (Costa, 1996).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada em novembro de 1991, em Jomtien, na Tailândia, e em particular a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, tiveram um extraordinário impacto na implementação de políticas sociais e educativas favoráveis às perspetivas inclusivas na educação (Mendes, 2006; Sim-Sim, 2005), na medida em que se reuniram políticos de todas as regiões do mundo tendo como principal objetivo a reflexão sobre as questões que dizem respeito ao educar e aprender com deficiência para o século XXI.

Como resultado destas reuniões, tornou-se objetivo a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino. Foi também feito um alerta para a necessidade de melhorar a qualidade da educação básica através da construção de metas a serem cumpridas para que os objetivos de qualidade da educação de todos pudessem ser assegurados.

O modelo de escola inclusiva e a conferência mundial sobre necessidades educativas especiais, ações orientadoras que constam na Declaração de Salamanca (1994), através do compromisso em prol de uma Educação para Todos, reconhece a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais

no quadro do sistema regular de educação, e sanciona por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações. Este modelo difundiu-se por todo o mundo e exigiu dos diferentes governos mudanças políticas e estruturais nos seus sistemas educativos, modelos estes, assentes num quadro legal que legitimasse a implementação das práticas inclusivas nas escolas regulares.

Este enquadramento de ação foi adotado por aclamação, após discussão e revisão, na Sessão Plenária de Encerramento da Conferência, em 10 de Junho de 1994.

Pretende-se que constitua um guia para os Estados Membros e para as organizações governamentais e não-governamentais na implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais.

“A Conferência adotou a Declaração de Salamanca sobre os Princípios, a Política e as Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais e um Enquadramento da Ação. Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição para o programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa.” (Unesco, 1994).

Sendo assim, definem-se as necessidades especiais de aprendizagem e os direitos de todos a uma educação de qualidade com o objetivo de diminuir as desigualdades. A partir desta conjectura é possível redefinir o espaço escolar como sendo este a proporcionar a inclusão através da ampliação ao acesso de alunos com necessidades educativas especiais, criando condições e meios de adaptação do processo de ensino/aprendizagem.

A educação inclusiva pressupõe a não exclusão que possa vir a ocorrer dentro dos espaços educacionais do ensino regular, na medida em que está baseada no ingresso e no sucesso em escolas de boa qualidade, o que, necessariamente, implica previsão e provisão de recursos de toda a ordem, possibilitando a todas as pessoas oportunidades educacionais adequadas, respeitando, durante todo o processo de aprendizagem, a individualidade, bem como as limitações inerentes a cada ser (Carvalho, 2006, p. 36).

2. A Inclusão Educativa em Portugal

Até aos anos sessenta do século XX, Portugal ofereceu poucas respostas educativas para as crianças com deficiência, com a exceção dos alunos com deficiências sensoriais, por beneficiarem de instituições especializadas na área da surdez e da cegueira, criadas ainda nos finais do século XIX (Felizardo, 2010; Costa & Rodrigues, 1999).

Devido à incapacidade da escola pública dar resposta a todos estes alunos, principalmente no que diz respeito à sua transição para a vida ativa, surgiram, a partir dos anos sessenta, movimentos sociais de natureza associativa, liderados principalmente por pais e educadores.

Ainda na mesma década, iniciou-se o processo de integração de crianças e jovens com deficiência sensorial ou motora em algumas escolas e liceus portugueses, mas apenas para alunos capazes de acompanhar os currículos escolares normais. Esta integração era promovida pela Direção do Ensino Especial, que atuava ainda sem suporte legal, prestando unicamente um apoio educativo centrado no aluno (Madureira & Leite, 2003; Costa, 1996).

Na década de setenta, os direitos dos cidadãos portadores de deficiências físicas ou mentais foram, pela primeira vez, consagrados na Constituição da República Portuguesa, em 1976, relativamente à educação e cultura (artigo 73º), à igualdade de oportunidades no acesso e êxito escolar (artigo 74º) e numa política nacional de prevenção, reabilitação e integração social (artigo 71º).

Com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86), a escolaridade obrigatória foi alargada para os quinze anos de idade. Esta lei estabeleceu, ainda, o quadro geral do sistema educativo, os seus princípios gerais (artigo 2º) e organizativos (artigo 3º) e consagrou a educação especial como uma modalidade especial da educação escolar (artigo 16º).

Numa perspetiva de escola para todos, o Decreto-Lei 319/91 contém um conjunto de medidas do regime educativo especial para os alunos com NEE (artigo 2º), impõe a participação e o envolvimento dos pais no seu processo educativo (artigo 18º), a realização de Planos Educativos Individuais (artigo 15º) e de Programas Educativos (artigo 16º).

Contudo, apesar dos diferentes diplomas legais acima referidos terem contribuído decisivamente para a qualificação dos meios necessários à execução das respostas educativas para os alunos com NEE, algumas das características do apoio em educação especial vigente nos anos setenta alongaram-se até muito tarde (Sanches, 2007).

A elaboração dos Planos Educativos Individuais e dos Programas Educativos era, na maioria das vezes, descontextualizada das necessidades efetivas dos alunos com NEE. Os professores do ensino regular tendiam a transferir a sua responsabilidade pelos alunos com NEE para os professores especializados e outros técnicos. Os recursos da escola eram apenas utilizados para casos isolados (Morgado, 1999).

Exigia-se, pois, a resposta à necessidade de construção de uma escola diferente, quer pela reestruturação dos seus aspetos organizativos (colaboração entre os diferentes agentes educativos, implementação de equipas multidisciplinares de apoio), quer pela mudança de atitudes dos professores do ensino regular face à diferença e à implementação de uma prática pedagógica diferenciada (Madureira e Leite, 2003). Esta mudança de atitudes tem, obrigatoriamente, de passar por uma formação especializada que ofereça aos agentes educativos mais conhecimentos e um leque de estratégias que lhes permita lidar com as dificuldades dos alunos com NEE (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000).

Como resposta a esta necessidade, a publicação do Despacho Conjunto 105/97, exige o respeito pelos princípios inclusivos defendidos na Declaração de Salamanca (Silva, 2009; Sanches & Teodoro, 2006; Rodrigues, 2003), ao impor uma mudança paradigmática no sistema educativo português, responsabilizando todos os agentes educativos pelo percurso educativo dos alunos com NEE, através de ações de cooperação e de articulação flexível (Despacho Conjunto 105/97, de 1 de Julho).

Este despacho inclui, também, as funções dos professores de apoio educativo com formação especializada e pedagogicamente dependentes de equipas de coordenação dos apoios educativos, que passam a ter como função “prestar apoio à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino/aprendizagem (Despacho Conjunto 105/97, ponto 3, alínea a). “

A aproximação aos modelos de inclusão socioeducativa suprimiu a possibilidade do encaminhamento dos alunos com NEE para instituições de educação especial, quando determinou a prioridade de matrícula destes alunos em qualquer escola (artigo 2º, pontos 2 e 3). O reforço dos direitos dos pais e encarregados de educação no processo educativo dos seus educandos (artigo 3º) e a criação de suporte legal para os processos de transição para a vida pós-escolar, no sentido de preparar a sua futura inclusão social (artigo 14º), são objetivos do referido despacho.

Os aspetos práticos e imediatos que resultam da nova legislação que apela ao desempenho de competências específicas, são alvo de sessões de discussão. Contudo, ficar por aqui não é suficiente, são demasiadas as questões que as problemáticas tais como as perturbações do espectro do autismo, a multideficiência, a surdez, a cegueira, assim como outro tipo de deficiências, levantam ao nível da prática a que obrigam, principalmente se a escola tiver em conta que a mesma não deve ser desenvolvida e descontextualizada do projeto de vida que se pretende para cada um destes alunos, as possibilidades das famílias e a capacidade de resposta que as escolas têm. E, neste sentido, é importante ouvir os professores e perceber as dificuldades com que se confrontam, que são próprias de cada contexto onde ocorrem.

3. A Gestão e a Educação Inclusiva

3.1 O papel da gestão escolar na construção da escola inclusiva

O gestor que privilegie uma administração escolar participativa desenvolve meios de participação envolvendo toda a comunidade escolar: alunos, professores, funcionários, pais de alunos, enfim, todos os que estão ligados direta e indiretamente ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em determinada instituição de ensino.

Uma administração escolar participativa é orientada pela promoção solidária da participação de todos na comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, tomando decisões em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos (Lüke, 2004, p. 5).

De acordo com Lüke (2006), é necessário implementar programas educativos com diretrizes democráticas, com o objetivo de contribuir através da participação coletiva para soluções de acordo com as problemáticas existentes, tomando decisões conjuntas como forma de efetivar os resultados da resolução de um problema, tendo acompanhamento e avaliação dos desempenhos pautados pela transparência e com base na realidade na qual a instituição escolar está inserida.

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas ao serviço da inclusão. É comum que os professores temam a inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores (Sage, 1999, p. 138).

O autor evidencia que a burocracia, nas escolas, reduz o poder de decisão dos professores, o que provoca serviços não personalizados e ineficientes, facto este que impede a consolidação do modelo de trabalho cooperativo, essencial para a educação inclusiva. Acrescenta ainda que o desenvolvimento da equipe proporciona a oportunidade de identificar lideranças na unidade escolar, o que encoraja a ajuda mútua entre os professores e que conseqüentemente reforça os comportamentos cooperativos. O gestor escolar pode e deve participar com o estabelecimento na colaboração do ambiente escolar e com a aproximação, contacto e interação entre os professores e funcionários.

As escolas democráticas são escolas onde todos têm direitos de decisão de acordo com as hierarquias previamente formadas com poder de decisão de acordo com os diversos assuntos e com o poder conferido a cada um na partilha das responsabilidades. Estas comunidades incluem pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconómica, e de capacidades. Estas diferenciações são o que enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que se deve considerar.

Para a análise de uma educação que tenha um compromisso com a cidadania e com a constituição de uma sociedade democrática, é de todo importante promover o convívio com comunidades que incluem pessoas que têm diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconómica, aspirações e capacidades. Para que isto seja real, a escola inclusiva necessita de ter uma meta que contemple todos os cidadãos empenhados para o fortalecimento de uma sociedade democrática, justa e solidária.

O gestor escolar com uma lógica inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas com a acessibilidade global, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande dimensão e incentiva as de pequena dimensão, promove a comunicação e o suporte entre os profissionais externos e a comunidade escolar.

“Diante da orientação inclusiva, as funções do gestor escolar incluem a definição dos objetivos da instituição, o estímulo à capacitação de professores, o fortalecimento de apoio às interações e a processos que se compatibilizem com a filosofia da escola” (Sant’Ana, 2005, p. 228).

A autora refere que a troca de informações entre profissionais é imprescindível à melhoria da qualidade educacional. A ação pedagógica com base na reflexão, individual ou em conjunto, possibilita a articulação e a construção de uma nova prática.

A educação inclusiva proporciona, nas suas práticas diárias, um clima organizacional favorável, que estimula o saber e a cultura, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos e para a aquisição de conhecimentos técnicos, éticos, políticos e humanos, para que se tornem emancipados e autônomos. Tem de existir uma gestão escolar capaz de enfatizar os processos democráticos e participativos no quotidiano escolar.

Rodrigues (2006, p. 306) afirma que a proposta de educação inclusiva é um desafio ao exercício da profissão do diretor, pois este profissional não é um técnico ou um funcionário que executa funções enquadradas por uma cadeia hierárquica previamente definida. “A profissão de gestor escolar exige imensa versatilidade, dado que se lhe pede que aja com grande autonomia e seja capaz de delinear e desenvolver planos de intervenção com condições muito diferentes. Para desenvolver esta competência tão criativa também carece de uma formação profissional”.

No caso dos alunos surdos, outra grande lacuna é a forma como a gestão escolar tem de garantir o ensino da Língua Gestual Portuguesa (LGP), como meio de ensino e de aprendizagem. Mais concretamente, cingindo-nos agora particularmente aos alunos com deficiência auditiva que são também parte integrantes de alunos com necessidades educativas especiais, é necessário oferecer a LGP, assim como oferecer a garantia do ensino da língua portuguesa como segunda língua tal como está estipulado em lei oficial própria.

Os professores que ministram aulas nas escolas de referência poderiam especializar-se em LGP, pois só assim conseguirão desenvolver um trabalho inclusivo e adequado para todos os alunos.

Na efetivação de uma educação inclusiva, a gestão escolar tem de se preocupar em atender às necessidades de todos os alunos, fazer com que todo o sistema educativo esteja empenhado em conjunto para contribuir para uma educação inclusiva. A gestão escolar tem de atender à modificação da estrutura de funcionamento e preparação profissional dos docentes, assim como à criação de oportunidades e de recursos em todos os níveis de ensino, promovendo assim na teoria e na prática a inclusão educacional e colocando de parte a desigualdade e a discriminação.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

O presente estudo resulta de investigação qualitativa, na modalidade etnográfica, cujo objeto central trata sobre o papel do gestor escolar na inclusão de alunos surdos.

A etnografia como fundamento teórico-metodológico é um dos dispositivos de pesquisa qualitativa recomendados. Macedo (2006, p. 9) menciona que a origem do termo etno deriva do grego *ethnos*, povo, pessoas. Sendo assim, de acordo com Spradley (1979), a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo.

Desta forma, o estudo das transformações e das variações que ocorrem nas línguas deve:

Guiar-se por uma articulação teórica e metodológica entre presente-passado e presente. Em outras palavras, inicia-se o processo de inovação no momento presente; volta-se ao passado para o devido encaixamento histórico das variantes, retornando-se, a seguir, ao presente para o fechamento do ciclo de análise (Tarallo, 2007, p. 64).

É de extrema importância o destaque dos pressupostos que servem de fundamentos para a pesquisa qualitativa, conforme registra Triviños (1987). O enfoque fenomenológico valoriza a análise dos pressupostos, porque entende-se que os significados que os sujeitos dão aos fenômenos, dependem essencialmente dos pressupostos culturais próprios do meio no qual vivem. Relativamente à pesquisa de carácter Histórico-Estrutural-Dialético, a mesma não se foca somente na compreensão dos significados, mas procura-se as raízes desses pressupostos “[...] as causas de sua existência, suas relações num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais” (Triviños, 1987, p. 130).

É de todo importante esclarecer o suporte teórico relativamente ao processo de investigação sobre a pesquisa qualitativa:

1º) A pesquisa qualitativa não segue uma sequência rigorosa das etapas assinaladas no desenvolvimento da pesquisa quantitativa;

2º) O pesquisador deve iniciar a sua investigação apoiado numa fundamentação teórica geral, numa revisão aprofundada da literatura em torno do tópico em discussão e numa análise participante. A necessidade da teoria surge em face das interrogativas que se apresentarão no decorrer do estudo.

A socióloga e pesquisadora Maria Cecília de Souza Minayo, quando escreveu sobre a pesquisa qualitativa, referiu que essa modalidade de pesquisa responde a questões que são muito específicas. Para a mesma, a pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque essa realidade possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Já para Onwuegbuzie e Leech e Gelo, Braakmann e Benetka, é referido que:

“Diferenças ontológicas sobre a natureza percebida da realidade: o paradigma positivista acredita numa realidade única que pode ser medida de forma confiável e válida usando princípios científicos; o paradigma interpretativo acredita em realidades múltiplas, socialmente construídas, que geram diferentes significados para diferentes indivíduos, e cuja interpretação depende do olhar do investigador. Diferenças epistemológicas, baseadas na relação entre investigador e investigados: o paradigma positivista defende o afastamento e a separação entre investigador e objeto de estudo; para o paradigma interpretativo, estas duas entidades estão dependentes uma da outra, sendo que a relação privilegiada do investigador com os investigados beneficia a pesquisa. Diferenças axiológicas, focadas no papel dos valores na pesquisa: os positivistas defendem que a pesquisa deve ser isenta de valores; e os defensores do paradigma interpretativo dizem que a investigação é em grande medida influenciada pelos valores do investigador” (Onwuegbuzie e Leech, 2005).

“As abordagens quantitativas e qualitativas diferem, assim, nos seus fundamentos filosóficos e meta teóricos a respeito da natureza da realidade (ontologia), do conhecimento (epistemologia), dos princípios que inspiram e governam a investigação científica (metodologia) e nos instrumentos relativos à implementação prática de uma pesquisa” (métodos e técnicas de investigação) (Gelo, Braakmann e Benetka, 2008).

A observação participante é uma forma de investigação que envolve um longo período de observação para ver, ouvir e registrar os acontecimentos, procurando entender e validar os significados das ações, a recolha de elementos de informação, a partir da observação feita pela pesquisadora que se encontra intencionalmente no grupo a observar, ou que faz parte dele.

Segundo Hammersley e Atkinson (1994, p. 248), “a etnografia é uma empresa textual, porém, estes textos devem relatar a realidade como ela se apresenta na visão do pesquisado, colocando os atores, as situações, as manifestações como elas se apresentam, sem perder de vista que esta vertente metodológica busca entender os significados dos eventos na perspetiva do sujeito e não do pesquisador. Claro que isto não remete à neutralidade tão defendida pelos positivistas, mas salienta a importância do pesquisador conhecer o significado local da ação. Implica considerar que a preocupação maior da etnografia é obter uma descrição densa e abrangente do evento social, em outras palavras, uma descrição criteriosa e detalhada do comportamento dos sujeitos, considerando os olhares, os gestos, o tom da voz, as pausas, as interações, enfim, tudo que seja significativo para a compreensão do mundo social que está sendo investigado. Para Matos (2001), a descrição mais completa possível depende da qualidade de observação, da sensibilidade em relação ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo, por isso ele deve preparar-se para executar a sua tarefa, que, em primeiro lugar, é um trabalho científico que requer habilidades e competências de pesquisador, que, de facto, é, inclusive, para definir o que deve e o que não deve ser escrito sobre o evento, sobre as pessoas, sobre a comunidade pesquisada.”

Pode então dizer-se que a utilização da etnografia na educação tem como objetivo compreender a realidade escolar para que se possa agir sobre ela, modificando-a, revelar a rede complexa de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrando, por exemplo, como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula, procurando uma inter-relação das dimensões cultural e institucional da prática pedagógica, de acordo com a relação dinâmica entre o pesquisador e a realidade social pesquisada.

Relativamente à participação do observador, a mesma pode ser participante e não participante. A participante consiste na participação presencial do pesquisador e pode ser feita de duas formas: a forma natural, onde o observador pertence à mesma comunidade ou grupo em investigação, ou a forma artificial, onde o observador vem de fora e se integra no grupo

para poder obter informações.

Na observação não participante, o observador toma contacto com a comunidade ou realidade que está em estudo, contudo não se integra na mesma.

Esta dissertação apresenta as características de uma pesquisa descritiva de acordo com a análise qualitativa realizada através de estudo de caso. A definição útil de estudo de caso é dada por Yin (1989, p. 23):

“Um estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga fenómenos contemporâneos dentro do seu contexto real; quando os limites entre fenómeno e contexto não são evidentes; e no qual muitos recursos ou evidências são usados”.

De acordo com Lüke e André (1986, p. 13), a pesquisa etnográfica e o estudo de caso “vêm ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”.

O estudo de caso deve ser aplicado quando o(a) pesquisador(a) tiver o interesse em pesquisar uma situação particular. As autoras referem ainda que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenvolver do estudo”. Este tipo de estudo apresenta características fundamentais que são destacadas pelas mencionadas autoras:

- 1 – Os estudos de caso visam a descoberta;
- 2 – Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’;
- 3 – Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda;
- 4 – Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação;
- 5 – Os estudos de caso revelam experiência,
- 6 – Os estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.

Neste tipo de pesquisa o pesquisador utiliza uma variedade de fontes para a recolha de dados em vários momentos da pesquisa e em situações diversas, com diferentes tipos de sujeitos. Assim, numa situação de pesquisa escolar, o investigador terá que observar momentos de aula, de reuniões, de entrada e saída dos alunos, bem como proceder à recolha de dados aquando do início, no meio e no fim do ano letivo. Também terá de ouvir os

professores, os pais, os alunos, e os funcionários em geral para que possa elaborar as suas questões, cruzando as informações vindas dessas fontes. O resultado de todo este processo de investigação é apresentado num relatório, podendo materializar-se também em forma de slides, desenhos, fotografias, entre outras. O tipo de linguagem contido no relatório final foca um grupo pequeno, produzindo um relatório detalhado baseado em meses de pesquisa.

A fase inicial constitui a preparação do terreno de pesquisa. É o momento de definir mais precisamente o objeto, de especificação dos pontos críticos e das questões que serão levantadas, do contato com o campo e com os sujeitos envolvidos, de selecionar as fontes que servirão para a recolha de dados. Esse começo, apesar de ter toda essa preocupação com o estudo, não tem a intenção de predeterminar nenhum posicionamento, pelo contrário, o interesse vai ser de explicitar, reformular ou até mesmo abandonar alguma questão inicial.

Após a fase exploratória, que tem como finalidade definir as questões ou hipóteses para uma investigação posterior, o pesquisador tem de identificar a forma de como o problema vai ser estudado. Este estudo é diferente do descritivo, pois pode encontrar hipóteses para orientar estudos posteriores.

É no desenvolvimento do estudo de caso que se faz a análise dos dados e a produção do relatório. Estas observações preliminares podem ser apresentadas por escrito, através de uma apresentação visual ou auditiva, utilização de slides, fotografias com o objetivo de se conseguirem apresentar aspetos importantes do resultado da pesquisa.

Os estudos exploratórios são, segundo Yin (1993), os de reputação mais notória. Por outro lado, os estudos descritivos representam a descrição completa de um fenómeno inserido no seu contexto. Os estudos explanatórios procuram informação que possibilite o estabelecimento de relações de causa que melhor explique o fenómeno estudado e todas as suas relações causais.

O papel do investigador no estudo de caso em causa sustenta que o investigador se adegue ao nível relacional com o objeto de investigação. Estas posições admitem a existência de um papel mais construtivo do sujeito e, conseqüentemente, a existência de uma realidade subjetiva. Assim sendo, tal como anteriormente mencionado, a observação participante neste estudo, é um método interativo de recolha de informação que requer uma implicação do investigador nos acontecimentos e fenómenos que está a observar (Rodríguez et al., 1999). Segundo Flick (2004), a observação participante é mais frequente na investigação qualitativa,

o tipo de investigação aplicado a este estudo. Também Rodríguez et al. (1999) salientam que a observação participante é um dos procedimentos de observação mais utilizados na investigação qualitativa. O fundamental desta observação participante é a integração do(a) investigador(a) no campo de observação. Observa desde a perspectiva de um membro participante, mas também pode influenciar o que observa devido à sua participação (Flick, 2004). Neste sentido, o observador pode tornar-se parte ativa do campo observado.

Para alcançar o objetivo proposto, a recolha de dados foi feita através de análise documental, da observação participante e de um guião de registo das observações.

Na observação do desempenho do gestor da escola, das suas práticas e consequências para com os alunos surdos e os seus professores, a mesma tem de ser estudada de forma individualizada, apesar da influência de diversas e diferentes perspectivas no contexto físico, sociocultural e histórico em que está inserido.

O estudo de caso é adequado quando se pretende que determinada situação seja aprofundada relativamente a fenómenos sociais, utilizando as pessoas e as organizações como referência. Os mesmos são muito úteis na identificação dos efeitos produzidos, desenvolvendo pressupostos relativamente aos fenómenos e estabelecendo uma relação de causa-efeito. Posteriormente estes pressupostos têm de ser apoiados pelas informações obtidas no estudo de caso e têm de ser testados. No mesmo (estudo de caso) pretende-se que seja a ilustração a mais completa possível da situação em estudo, pois proporciona uma imagem rigorosa dos fenómenos atuais e contribuir para a compreensão das suas causas. Este tipo de análise é feita ao longo do tempo através de observações, estatísticas, etc. Os dados são verificados e tratados de forma cruzada para que se consiga assegurar a sua coerência.

A apresentação dos resultados do estudo de caso pode ser um obstáculo a uma utilização mais generalista. Então, por forma a resolver esta questão, elabora-se um resumo gráfico com um relatório do historial e uma apresentação gráfica dos resultados obtidos (consolidados previamente) ao longo da pesquisa efetuada.

Neste estudo, a observação foi realizada no local (escola em estudo), no acompanhamento das aulas realizadas e em outros espaços escolares. A escola aqui em análise é uma escola secundária situada no distrito de setúbal, que passou a ser considerada escola de referência do nível secundário regular para a educação bilingue de alunos surdos, ao

abrigo do Decreto-Lei nº. 3/2008, de sete de janeiro. Contudo, somente a partir do ano letivo de 2016/2017 teve a frequência de alunos com estas características. O motivo pelo qual esta escola foi escolhida teve a ver com a sua localização e com o número de alunos matriculados e inseridos em turmas mistas que são turmas que englobam alunos com necessidades educativas especiais (neste caso os alunos surdos) conjuntamente com alunos sem estas características.

A escola possui cinco turmas com alunos surdos que frequentam o ensino secundário. A observação foi realizada durante o ano letivo 2016/2018, tendo sido todas as aulas ministradas e com o registo em diários de campo direcionados aos materiais e metodologias adotados; às aulas práticas; ao horário dos intérpretes; à influência dessa prática; ao relacionamento entre professor, alunos e intérpretes; à aplicação de testes de avaliação e ao comportamento dos estudantes durante o período temporal descrito.

De acordo com os dados recolhidos, os alunos surdos são adolescentes de bom relacionamento, e dominam a Língua Gestual Portuguesa (LGP).

Para favorecer o processo de aprendizagem e participação dos alunos surdos, seria necessário propiciar-lhes experiências da utilização da LGP e, para isso, tornava-se necessário que num contexto de convivência dos referidos alunos houvesse pessoas que dominassem a LGP. Assim, observou-se a necessidade de promover condições para que os alunos que ainda não dominavam a LGP a aprendessem, e os que já a dominavam que a melhorassem, e que a comunidade escolar também tivesse a oportunidade de a aprender.

A resposta a esta questão de elevada importância organizou-se da seguinte forma: no primeiro período de 2016, existiam na escola duas especialistas na área da surdez, as quais apoiavam os alunos surdos matriculados no ensino secundário regular e que utilizavam a LGP como meio de comunicação. Como eram somente duas professoras de apoio, havia muito trabalho a desenvolver com alunos com estas características, pois nem todos aquando da frequência do ensino básico tiveram apoio especializado. Na maioria das vezes tinham de estar em simultâneo com 3, 4 alunos. Devido a esta situação, a escola começou a preocupar-se em formar professores, tendo disponibilizando formação em LGP no 2º. período letivo de 2016, desde que os professores tivessem disponibilidade de tempo, uma vez que esta formação era realizada em horário pós-laboral. Participaram nesta formação cerca de 10 professoras da Escola, incluindo a pesquisadora.

Ainda no segundo período de 2016, a escola recebeu mais duas professoras especialistas em LGP, para apoiarem os alunos surdos na sala de aula, juntamente com os

outros professores.

No decorrer do ano letivo de 2016/2017, as professoras especialistas em Língua Gestual Portuguesa fizeram uma especialização em Educação Especial na perspetiva inclusiva. Neste curso foram trabalhadas as várias formas de deficiência, grupos de estudos com temas atuais sobre a inclusão, que decorriam na própria Escola, em horário pós-laboral.

De acordo com as recomendações do Ministério da Educação, para favorecer a aprendizagem dos alunos surdos, os professores devem utilizar recursos visuais de comunicação que sirvam de apoio à informação a ser transmitida (desenho, leitura, vídeo, cartazes, entre outros). Tendo como base estas orientações, foi organizado em 2017 um projeto de jogos pedagógicos.

Um outro aspeto que diz respeito à Escola destacada nesta pesquisa foi o texto do Projeto Educativo de Escola, reestruturado no início do ano letivo de 2017, devido a terem-se inevitavelmente de implementar mudanças que a escola estava atravessando a partir da efetivação de um Projeto de Inclusão para os Alunos Surdos.

De acordo com o objetivo desta pesquisa, foi apresentada a forma do tratamento dos dados, onde se relacionaram os objetivos da pesquisa e quais foram os mecanismos de recolha de dados.

A pesquisadora realizou o estudo de caso de acordo com a seguinte ordem:

Em primeiro lugar selecionou a os alunos e turmas a estudar, onde os dados recolhidos foram colocados numa aplicação de base de dados informática. A mesma base de dados foi construída pela pesquisadora. De seguida procedeu ao processamento dos dados, onde a mesma abrange todas as informações disponíveis relativamente ao caso em estudo, incluindo relatórios das reuniões feitas que contêm vários tipos de informação, tais como a observação do local do projeto, os vários tipos de surdez em estudo, a interação dos alunos ouvintes com os alunos surdo, etc. Estes dados foram recolhidos e registados em arquivo informático para que se pudessem utilizar no relatório final. Posteriormente procedeu à realização do relatório sobre o caso onde os dados têm de estar todos organizados, pois inicialmente estão em bruto, formando uma estrutura de informação onde seja possível que a mesma possa ser explorada. Após esta etapa a informação redundante é eliminada (objetivo de uma base de dados). O relatório tem de ter toda a informação necessária para posteriores análises e para que se possa construir um histórico do estudo de caso.

No histórico, a monografia do estudo de caso deve permitir ao leitor o acesso à informação relevante e a cada situação particular do mesmo. Deve também fornecer uma

compreensão global do estudo feito.

No capítulo seguinte irão ser apresentados os resultados obtidos na pesquisa efetuada.

CAPÍTULO III - APRESENTAÇÃO/DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A análise e a pesquisa abrangem o trabalho dos dados, a sua organização, a sua divisão em unidades manipuláveis, a síntese, a procura de padrão, a descoberta de elementos importantes que devem ser apreendidos e a decisão sobre o que vai ser transmitido (Dias, 2018).

Com este estudo verificou-se que a Escola em foco, desde o ano de 2016, tem procurado a implementação da inclusão dos alunos surdos desenvolvendo diversas ações. Destaca-se o facto de que estas ações foram desenvolvidas coletivamente. A comunidade escolar percebeu que o processo de inclusão de alunos surdos necessita de mudanças no contexto escolar, baseadas no contato com os próprios alunos em estudo, e a realização de pesquisas e reflexões.

O Projeto Pedagógico foi alterado com o objetivo de garantir a formação em LGP para todos os profissionais da Escola; a contratação de uma professora surda e de uma técnica em LGP; a ampliação dos recursos pedagógicos nomeadamente os recursos visuais; o atendimento educacional especializado nas áreas de língua portuguesa escrita e da LGP para os alunos surdos. Além destas condições, foram também identificadas outras, tais como: mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, assim como nas suas atitudes frente aos alunos surdos, e os aspetos relacionados com a gestão escolar.

Entre estas condições organizadas pela Escola para favorecer o processo de inclusão dos alunos surdos, destacam-se as ações que proporcionaram garantir a aprendizagem da LGP por toda a comunidade escolar. Percebeu-se desde o início do ano letivo de 2016/2017, que existiram investimentos com vista à promoção da aprendizagem da LGP por todos os professores, funcionários e alunos, com o intuito de tornar a Escola um espaço bilingue real, no qual os alunos surdos pudessem comunicar com todos em sua própria língua, a Língua Gestual Portuguesa.

A avaliação destes alunos é qualitativa devido à sua especificidade e particularidade. Para estes alunos os testes são adaptados, para que os mesmos percebam o que se pretende. Nesta escola as turmas com alunos com necessidades educativas especiais são atribuídas a docentes que não conhecem esta realidade somente quando têm o primeiro contacto com a turma. Estes docentes não têm nenhuma especialização neste tipo de área/ensino. Devido a este facto, os docentes que lecionam turmas com estas particularidades acabam por sentir

necessidade, e por vontade e iniciativa própria, a frequentar com custo próprio ações de formação para que consigam colmatar a comunicação em sala de aula com alunos surdos fora do horário laboral. Ao longo desta investigação verificou-se que os alunos estão bem integrados na escola em que estão inseridos e que realizaram aprendizagens significativas, socializadoras e ativas. De realçar que uns revelaram mais dificuldade do que outros no seu processo de aprendizagem, contudo todos adquiriram aprendizagens positivas, através do esforço despendido pelos professores, pelos próprios alunos, pelas famílias e por toda a comunidade educativa e que existe uma baixa percentagem de retenção. Ficou também presente a preocupação dos professores em diversificar as aprendizagens, estando em constante interação para darem uma resposta eficaz ao desafio que lhes é proposto nos dias de hoje: lidar com toda a diversidade cultural existente nas nossas escolas e desenvolver nos alunos capacidades e aprendizagens que lhes permitam tornarem-se autónomos, empreendedores e ativos na sociedade em que estão inseridos. Os alunos com estas características, alunos surdos, habitualmente não prosseguem os estudos, sendo encaminhados para estágios profissionais para posteriormente prosseguirem para o mundo do trabalho, tais como nas áreas de informática, expediente de escritório, oficinas de reparação de automóveis, clubes desportivos amadores, entre outros.

Constatou-se que as condições foram disponibilizadas à medida que surgiam as necessidades educativas especiais dos alunos surdos. Os docentes foram adotando procedimentos mencionados em literatura para que conseguissem favorecer o processo de aprendizagem dos alunos surdos em contextos inclusivos, através de formação adquirida pelos docentes nesta área.

No decurso dos anos de 2016 e 2017, os docentes, além de frequentarem o curso de LGP, fizeram também formações ministradas por professoras formadas na área da educação especial numa perspetiva inclusiva. Os temas abordados nestas formações foram desde a contextualização histórica do surgimento de escolas somente para alunos surdos; a perspetiva de inclusão/exclusão dos mesmos; as diversas formas de interagir com alunos com esta especificidade, entre outras. Os métodos adotados foram o método descritivo, participativo, trabalhos de grupo e avaliação oral dos docentes que frequentaram este tipo de formações. Estas formações ocorriam após o horário laboral.

Constatou-se que a escola em estudo organizou progressivamente um tipo de atendimento especializado para que conseguisse atender este tipo de necessidades educacionais tão particulares e especiais de alunos surdos.

Pode dizer-se que a Escola em estudo neste aspeto está condizente com as condições recomendadas pelo Ministério da Educação e da Ciência relativamente ao favorecimento de um ambiente bilíngue para todos os alunos. A Educação Inclusiva tem como princípio que todos os sistemas de ensino se devem organizar relativamente às condições de acesso, aos recursos pedagógicos e à comunicação para que promovam a aprendizagem e a valorização das diferenças e que possa atender às necessidades educacionais de todos os alunos. Aferiu-se que a Escola organizou de forma progressiva a contratação de professores especializados para que pudesse atender a necessidades educacionais especiais dos alunos surdos. Pode constatar-se que os apoios pedagógicos especializados na escola confirmam as normas estabelecidas pelo Ministério da Educação e da Ciência relativamente aos apoios pedagógicos especializados na área da surdez, contudo diferem na proposta quanto ao intérprete, uma vez que na escola estudada o profissional bilíngue é que realiza a mediação (tradução) dos conteúdos lecionados entre o professor e o aluno.

A pesquisadora constatou também que as atividades utilizadas pelas professoras do ensino especial são ainda representações de uma proposta tradicional para os surdos. Não chega utilizar a LGP nas atividades letivas para que se diga que o processo de inclusão foi feito. Precisamos sim de transformar a realidade das práticas educacionais através do estado daquele que não só sabe ler e escrever, mas que também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita, e que muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura (Soares, 1998, p. 36).

Verificou-se também que a escola se preocupou em investir em materiais pedagógicos para favorecer a aprendizagem dos alunos surdos, o que constitui elevada importância no processo de ensino aprendizagem, sobretudo como meio de facilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados, tais como a aprendizagem da língua portuguesa através da escrita com simbologia para identificação da mesma, manuseamento de softwares informáticos e introdução de dados nos mesmos, a aprendizagem da matemática simplificada, ou seja, colocando-se por exemplo vários “riscos” para conseguir contar até determinado número exemplificado, entre outros.

Esta pesquisa teve como objeto o estudo do papel da gestão na análise do processo de inclusão dos alunos surdos realizado na Escola ora em estudo. Entende-se que um dos seus indicadores é o aproveitamento escolar atingido pelos alunos surdos.

A pesquisadora ficou preocupada com o facto de que alguns professores, continuarem a avaliar os alunos não fazendo provas adaptadas e quando as fazem é esse o método principal de avaliação.

A Escola em estudo andava a trabalhar na questão do processo de avaliação relativamente à avaliação e classificação das avaliações de alunos surdos, contudo a questão numérica de avaliação estava muito incutida na escola e derivado a esta situação passou-se a avaliar de forma qualitativa.

Concluiu-se aqui que é de elevada importância que o processo de avaliação seja feito através de “sínteses descritivas da aprendizagem” pois poderiam relatar todos os acontecimentos em sala de aula, o que iria favorecer uma importante fonte de dados que iria ajudar a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem tendo como suporte uma construção coletiva dos seus atores.

CONCLUSÃO

Em termos de conclusão é possível evidenciar que a gestão escolar detém um papel de elevada importância diante da efetivação de uma escola que tem de superar todas as situações de desigualdade e que fornece oportunidades iguais de evolução aos seus alunos de acordo com o processo de ensino/aprendizagem.

A gestão democrática participativa é o tipo de administração mais adequada para a promoção da inclusão, devido ao facto de incluir a participação de todos os envolvidos com a educação escolar nos processos de tomada de decisões e da resolução de problemas que criem obstáculos na prática de uma educação para todos.

A prática de uma educação que é para todos enfrenta alguns desafios em relação aos caminhos sugeridos pela efetivação da inclusão, contudo não impede que os gestores e todos os profissionais envolvidos direta ou indiretamente na educação escolar, procurem formas de exercer uma prática educativa que exclua toda e qualquer forma de exclusão.

A educação de alunos com necessidades educativas especiais ainda precisa de muitas conquistas para se tornar definitivamente inclusiva. Contudo os gestores e os professores estão comprometidos com a procura de recursos e adaptações para que o ensino qualitativo consiga valorizar o aluno e que consiga desenvolver as suas potencialidades.

A pesquisa agora apresentada teve como objetivo a procura de informações para a interpretação do que acontece na realidade acerca do papel da gestão escolar na educação de alunos surdos numa escola secundária de referência situada no distrito de Setúbal, a implementação das políticas públicas de inclusão vigentes no país e a posição do gestor escolar frente a este grande desafio.

Relativamente ao interesse em analisar este tipo de gestão, derivou das dificuldades encontradas por colegas em desenvolver as suas práticas pedagógicas com alunos portadores de surdez ou deficiência auditiva, visto que não eram oferecidos cursos de formação nesta área em suas redes.

Quando assumimos o ensino de Língua Portuguesa para surdos como segunda língua, reconhecemos a Língua Gestual Portuguesa como primeira língua da criança surda. A língua gestual é a base para o desenvolvimento cognitivo e social dos surdos, inclusive para a aprendizagem da Língua Portuguesa – modalidade escrita. Nesse sentido, garantir à criança surda a aquisição da língua gestual é o primeiro passo para que ela se possa desenvolver, uma vez que “o profundo conhecimento da língua gestual e o desenvolvimento de uma estrutura profunda bem formada dessa língua são cruciais para as capacidades cognitivas: o pensamento conceitual e abstrato” (Jokinen, 1999, p. 117).

Na perspectiva de Correia (2001), o princípio de inclusão implica uma reestruturação significativa no sistema educativo, apoiada em alguns pressupostos:

- Atitudes, todos os profissionais têm de acreditar na possibilidade de sucesso de todos os alunos;
- A formação dos profissionais e a formação dos pais;
- A colaboração dos profissionais, desde professores, pais e outros profissionais na planificação e programação ajustadas a todos os alunos, conduzindo desta forma ao sucesso;
- A gestão de recursos, pois a gestão da escola desempenha um papel fundamental na gestão dos recursos e de envolvimento da comunidade no processo de aprendizagem.

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, na pedagogia e na reforma escolar. No que tange à justiça social, ela relaciona-se com os valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas numa escola inclusiva têm de refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que numa escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola tem de se ajustar a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração) (Pacheco, 2007; Correia, 2008).

Sabe-se que a função de um diretor deve ter um caráter burocrático-administrativo de gestão de recursos financeiros, materiais e humanos, de aferição de resultados, tarefas a que alguns decisores políticos parecem pretender reduzir e resumir a sua função. A um diretor deverão ser reconhecidas competências técnicas e pedagógicas, os valores morais e éticos, numa perspectiva de trabalho aberto e colaborativo entre todos, sem esquecer os afetos e colocando a tónica na qualidade das aprendizagens e no sucesso de todos os alunos.

Recomenda-se que o diretor deverá:

- a) sustentar o seu projeto num plano de ação estratégico que pretende implementar na escola que se propõe dirigir;
- b) assumir uma gestão fortalecida pelo reconhecimento de uma liderança com visão a longo prazo, que promova a mudança, apostando na inovação sustentada pela criatividade e pela audácia, mas também pela formação dos seus profissionais;
- c) envolver os profissionais na tomada de decisões;
- d) reconhecer as competências dos seus profissionais e dos seus alunos;
- e) estimular a procura constante de melhoria;
- f) promover uma cultura e um clima de escola positivos, apoiados em valores de lealdade, confiança, colaboração e partilha.

Recomenda-se que deverá existir uma ação conjunta do diretor e dos professores da escola, das autoridades educacionais, dos líderes do movimento dos surdos e dos representantes da comunidade. Assim, não só a escola se torna integradora, mas toda sociedade, contribuindo e desenvolvendo parcerias para um futuro melhor.

Este estudo foi muito importante para a aprendizagem e reflexão da pesquisadora, pois após leituras, pesquisas, análises, conversas, discussões, buscou cada vez mais superar os obstáculos que foram encontrados ao longo do caminho e com isto foi necessário pesquisar ainda mais.

Recomenda-se que para ocorrer uma inclusão com qualidade, o aluno com deficiência não deve ser tratado com um aluno dito “normal”, pois assim acaba por ficar em desvantagem, não sendo respeitadas as suas necessidades básicas, como por exemplo, em alguns casos, a necessidade de um intérprete da Língua Gestual Portuguesa, pois estes alunos necessitam de estímulos visuais.

Em termos de conclusão é possível evidenciar que a gestão escolar tem um papel muito importante diante da efetivação de uma escola que supera situações de desigualdades, proporcionando aos seus educandos oportunidades iguais de evolução no processo de ensino e aprendizagem.

Não é impeditivo que os professores, gestores e todos os profissionais envolvidos direta e/ou indiretamente com a educação escolar, procurem meios/formas para exercer uma prática educativa que inclua e elimine toda e qualquer forma de exclusão.

A educação de alunos com necessidades especiais necessita ainda de muitas conquistas para se tornar efetivamente inclusiva. Contudo, os professores e gestores comprometidos com a educação para todos, podem e devem procurar recursos e adaptações para tornar o ensino qualitativo que valorize o aluno e desenvolva todas as suas potencialidades, independentemente de qualquer particularidade.

Embora a prática de uma educação igual para todos, certos desafios relativamente aos caminhos são sugeridos pela efetivação da inclusão. Não é impeditivo que os professores, gestores e todos os profissionais envolvidos direta e/ou indiretamente com a educação escolar, procurem meios/formas para exercer uma prática educativa que inclua e elimine toda e qualquer forma de exclusão.

FONTES

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – Define o regime Educativo Especial a aplicar a todos os alunos com necessidades educativas especiais, que frequentam os estabelecimentos públicos de ensino dos níveis básico e secundário.

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade 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 (Revoga o Decreto-Lei n.º 319/91).

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 abril - Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e ensinos básico e secundário.

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho – Normas orientadoras para a prestação de serviços de apoios educativos no sistema de educação e ensino não superior.

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho Proceda à alteração ao Decreto -Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré -escolar e dos ensinos básico e secundário.

Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, DR. 237 de 14.10.1986 (Iª Série). Estabelece o enquadramento geral do sistema educativo.

BIBLIOGRAFIA

- Amorim Carlos, 02/2010. Disponível em: http://navio_de_espelhos.blogs.sapo.pt/3898.html.
- Atkinson, P. , & Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 248–261). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ainscow, M., Porter, G & Wang, M. (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16, (1) 277-293. doi: 10.1016/S0742-051X (99)00062-1.
- Belmont B., Vérillon. A. Intégration scolaire d'enfants handicapés à l'école, maternelle: partenariat entre enseignantsdel'école ordinaire et professionnels spécialisés, *Revue française de pédagogie*,nº. 119, 1997.
- Candeias, A. (2009). *Educação Inclusiva: conceções e práticas*. CIEP. Évora: Universidade de Évora.
- Capucha, Luís Manuel Antunes (2008). *Planeamento e Avaliação de Projetos Guião prático*. Editora: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Capucha, Luís Manuel Antunes (2010). *Inovação e Justiça Social, Políticas activas para a inclusão educativa*. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 63: pp. 25-50. Editora: Mundos Mundiais.
- Carvalho, Rosita Edler. *Educação inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- Correia, L. M. (2008a). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para pais e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2008b). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L.; Cabral, M. (1997) “Uma nova política em educação. In Correia, L., *Alunos com Necessidades Educativas nas classes regulares*” (pp.17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. M. (1997a). *Práticas tradicionais da colocação do aluno com necessidades educativas especiais*. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 13-16). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *A escola contemporânea e a inclusão de alunos com NEE*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1996). *A escola inclusiva: Do conceito à prática*. Lisboa: Inovação.
- Costa, A. Rodrigues, D. (1999) “Special Education in Portugal”, *European Journal of Special Needs Education*.
- Costa, A. & Rodrigues, D. (1999). *Country Briefing Special education in Portugal*. In *European Journal of Special Needs Education*, V. 14, Nº. 1, pp. 70-89.

- Doziart, Ana. O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- Dourado, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: Ferreira, N. S. C. (org.). Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.
- Dufour S., Fortin D., Hamel J. (1994), 'L'enquete de terrain en sciences sociales: l'approche monographique et les méthodes qualitatives', Montréal: Saint-Martin.
- Duarte, R. S., Sanches, I. & Brites, I. (2004). Projecto de decreto-lei da educação especial e do apoio socio-educativo. *Revista Lusófona de Educação*, 4, pp. 153-157.
- Felizardo, S. M. A. S. (2010). Perspectivas sobre inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, pp. 2878-2888. Portugal: Universidade do Minho.
- Ferreira e Araújo, 2009.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flynn, R. J., LaPointe, N., Wolfensberger, W., & Thomas, S. (1991). Quality of institutional and community human service programs in Canada and the United States. *Journal of Psychiatry & Neuroscience*, 16(3), pp. 146-153.
- Fontes, F. (2009). Pessoas com deficiência e políticas sociais em Portugal: da caridade à cidadania social. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 86, setembro, pp. 73-93.
- Frazão de Souza, L. (2007). *Orquestrar a gestão escolar para respostas educativas na diversidade*.
- Dias, Paula Cristina (2018) – A pesquisadora.
- Giordani, Liliane, Gestão de políticas educacionais na educação de surdos: o que cabe do paradigma da diferença na prática da normalidade inclusiva?. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel | Pelotas* [36], maio/agosto 2010, pp. 91-106.
- Gao (1990), 'Case Study Evaluations.' Washington DC: General Accounting Office, 133 pp Sound general approach to the method.
- Gelo, O., D. Braakmann e G. Benetka (2008), “Quantitative and Qualitative Research: Beyond the Debate”, *Integr Psych Behav*, 42, pp. 266–290. DOI : [10.1007/s12124-009-9107-x](https://doi.org/10.1007/s12124-009-9107-x).
- Godoy, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, 1995, pp. 20-29.
- Goode, W. J. & Hatt, P. K. - Métodos em pesquisa social. Cia Editora Nacional, SP, 19969, 3ª ed.
- Jiménez, R. B. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, Lisboa, Dinalivro.
- Hansen, 2006: 40.
- Jokinen, Markku. Alguns pontos de vista sobre a educação de surdos nos países nórdicos. In: Skiliar, Carlos (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*.

- Porto Alegre: Mediação, 1999, pp. 105-127.
- Kauffman, J. M. (1989). The regular education initiative as Reagan-Bush education policy: A trickle-Down theory of education of the hard-to-teach. *The Journal of Special Education*, 23, (3), 256-278. doi: 10.1177/002246698902300303.
- Landsman, S., and Butterfield, B.C. (1987). Normalization and de institutionalization of mentally retarded individuals. *American Psychologist*, 42, pp. 816.
- Lima (2010).
- Lüke, Heloísa (2004). *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. Ed. Petrópolis: Vozes.
- Lüke, Menga e André, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- Lüke, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Em *Aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-34, jun. 2000, p. 12.
- Machado, P. (2005). Movimentos Sociais Surdos e a Educação: tecendo comentários sobre a proposição da abordagem bilíngue para surdos. *Linhas*, 6 (2).
- Macedo (2006, p. 9).
- Madureira, I. e Leite, T. (2003). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Mantoan, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda. *Revista Pátio – Revista Pedagógica* ano V, n. 20, Diversidade na Educação, fev./abr. 2002.
- Martins, Mariana; Mata, Ana Isabel - Conexões interfrásicas manuais e não manuais... *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto - Vol. 11 – 2016*, pp. 119-138.
- Mec/Seesp, 2001, pp. 28-29.
- Matos, C. L. G. de. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. UERJ, 2001.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 11 (33), pp. 387-405.
- Minayo, Marília Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- Moreira, Daniel Augusto. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- 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 (XVIII), pp. 121-126.
- Morgado, J., & Silva, J. (1999). Fatores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas. *Análise Psicológica*, 1 (XVIII), pp. 127-142.
- Niza, S. (1996). *Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum*. Lisboa. Inovação.

- Oei – Ministério da Educação de Portugal (2003). Educação Especial. Sistema Educativo Nacional de Portugal, (Cap. 11, pp. 178-187).
- Oliveira, M. L. S. de, (2009). O Papel dos Conselhos Municipais de Educação na Política Educativa Local. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional. Lisboa, Universidade Aberta.
- Onwuegbuze, A. e N. Leech (2005), “Taking de «Q» out of research: teaching research methodology without de divide between quantitative and qualitative paradigms”, *Quality & Quantity*, 39, pp. 267-296.
- Onu (1975). Declaração dos Direitos do Deficiente, Resolução 3447. Afonso, J. A & Afonso J. A. M. (2005.). A educação especial em Portugal. Uma memória do movimento associativo dos pais de cidadãos deficientes: As cooperativas de educação e reabilitação (CERCIS). Educar em Revista, 25, pp. 257-274.
- Pacheco, J. (2007). Caminhos para a inclusão. Um guia para o aprimoramento da equipe escolar. São Paulo: Artmed Editora S.A..
- Penin, S., Vieira, S. L. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S. L. (Org.) Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13.
- Ramos, E. G. (2009). La Integración y la inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3 (3), pp. 15-23.
- Rodrigues, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: Rodrigues, David (Org.). Inclusão e educação: dozes olhares sobre a educaçãooinclusiva. São Paulo: Summus, 2006. pp. 299-318.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Romanowski (2007, pp. 118).
- Silva, E.L.; Menezes, E.M. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação. 3.ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina, 2001, pp: 121.
- Silva, M.O.E. (2009). Da exclusão à Inclusão. Revista Lusófona da Educação.
- Sage, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: Stainback, Susan; Stainback William (Orgs.). Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- Sant’ana, Izabella M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 2, pp. 227-234, maio/ago., 2005.
- Sanches, I. & Teodoro A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. Revista Lusófona de Educação, 8, pp. 63-83.
- Sanches, I. (2007). Saudosismo dos anos setenta ou a arrogância da ignorância? O projecto de decreto-lei de educação especial. Revista Lusófona de Educação, 10, pp. 157-163.

- Simon, H.A. (1991), "Bounded rationality and organizational learning", *Organizational Science*.
- Sim-Sim, I. (coord.) (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola? (1ªed)*. (Coleção Educação Hoje). Lisboa: Texto Editores.
- Shaw, I. (1999), *Qualitative Evaluation*. London: Sage Publications.
- Soares, 1998: 36-37.
- Spradley, J. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tull, D. S. & Hawkins, D. I. - *Marketing research, meaning, measurement and method*. Macmillan Publishing Co., Inc., London, 1976.
- Tarallo, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: _____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. pp. 31-79.
- Warnock et al. (1978). *Special Education Needs Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Will, M. (1986b). *Educating children with learning problems: A shared responsibility*. *Exceptional Children*, 52 (5), pp. 411-415.
- Wolfensberger, W.(1972). *The principle of normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.
- Unesco (1994). *Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Edição do Instituto de Inovação Educacional. *Inovação*, 7, n.º 1, sep.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing.
- Yin R.K. (1994), 'Case Study Research - Design and Methods', 2nd ed. Newbury Park, Sage Publications, complete guide to the case study technique.
- Yin, R K. *Estudo de caso. Planeamento e Métodos*. 3ª. ed. Porto Alegre. Bookman, 2005.

