

II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares

**Escola Superior
de Educação e Comunicação
Universidade do Algarve
Faro, 23 – 25 fevereiro 2017**

*Livro de atas
(provisório)*



Contacto
dhei@ualg.pt

Informações e inscrições
<https://eseec.ualg.pt/pt>

FICHA TÉCNICA

TÍTULO: II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva:
Múltiplos Olhares

COORDENAÇÃO: Maria Leonor Borges, Cláudia Luísa, Maria Helena Martins

EDIÇÃO: Universidade do Algarve

DATA DE EDIÇÃO: 2017

ISBN: 978-989-8859-03-7

SUPORTE: Digital

PERSPECTIVAS SOBRE EQUIDADE E INCLUSÃO: ATORES E CONTEXTOS

Catarina Neiva¹, Maria José Ferreira², Filipa Seabra³

Resumo

Se hoje, em Portugal, a igualdade no acesso à educação e ao ensino está praticamente assegurada, estamos ainda longe de alcançar um ensino inclusivo e equitativo para todos os alunos.

As disparidades socioculturais que atravessam o país condicionam, em grande medida, o sucesso educativo de todos os alunos (DGEEC, 2016). Esta questão está intimamente ligada às *escolas eficazes* e à sua capacidade de criar ambientes educativos estimulantes, focados na aprendizagem e sucesso de todos os alunos (Mortimore *et al.*, 1988; Stoll & Fink, 1995). Quanto mais promotora de sucesso educativo for a escola, maiores garantias de uma educação assente em valores de democracia e equidade existirão. As escolas podem, pois, fazer a diferença, propiciando uma educação mais potenciadora da mudança e do nivelamento social. Tem-se igualmente vindo a demonstrar que a forma como os atores educativos escolares, e particularmente as *lideranças*, se exercem nas escolas pode determinar o grau da sua *eficácia* (Reynolds & Teddlie, 2001; Scheerens, 2000; Stoll & Fink, 1995). Assim, quais atores e que práticas garantem e potenciam, nas escolas públicas portuguesas, a *inclusão* de todos os alunos e a *equidade* no sucesso educativo? Radicados neste questionamento, apresentam-se dois projetos de investigação, conducentes ao doutoramento, que aprofundam a análise das perspetivas sobre equidade e inclusão, em dois contextos territoriais diferentes: um, num distrito do interior centro do país e outro, num concelho do litoral norte do país, elegendo-se, em ambos os casos, o universo de dois agrupamentos de escolas com características socioculturais diversas.

Palavras-chave: Equidade, inclusão, liderança, interioridade, eficácia escolar

Abstract

Being today, in Portugal, equal access to education practically assured, we are still far from achieving inclusive and equitable education for all students.

The sociocultural disparities across the country condition, to a large extent, the educational success of all students (Ministry of Education, 2016). This situation is closely linked to the effective schools issue and their ability to create stimulating educational environments, focused on the learning and success of all students (Mortimore *et al.*, 1988; Stoll & Fink, 1995). The more successful the school is, the greater guarantees of an education based on values of democracy and equity will exist. Schools can therefore make a difference by providing more adequate education, leading to change and social leveling. It has also been shown that the way in which school education actors, and particularly leaderships, are carried out in schools seem to determine the degree of their effectiveness (Reynolds & Teddlie, 2001; Schreens, 2004; Stoll & Fink, 1995). Being so, which actors and practices guarantee and enhance, for all students, in public schools, the inclusion and equity in educational success? Focused on this arguing and leading to the PhD, we present two research projects which deepen the analysis of the perspectives on equity and inclusion, in two different territorial contexts: one conducted in a district

¹ LE@D, Universidade Aberta, catneiva@hotmail.com

² LE@D, Universidade Aberta, maria_jose_ferreira@sapo.pt

³ LE@D, Universidade Aberta, CIEd-UMinho, filipa.seabra@uab.pt

in the central interior of the country and the other in a county on the north coast, embracing in both the universe of two groups of schools with different sociocultural characteristics.

Key words: Equity, inclusion, leadership, interiority, school effectiveness

INTRODUÇÃO

Ao longo de todo o século XX, o desenvolvimento das sociedades foi notório e muito se deve aos avanços da ciência e da educação. Com a democratização do ensino e o acesso universal e igualitário à educação escolar pretende-se garantir a todos os cidadãos um desenvolvimento global e equilibrado das suas capacidades e da sua personalidade (Saraiva, 2002; Marques *et al.*, 2013), através do conhecimento.

Neste paradigma de desenvolvimento humano, cabe aos sistemas educativos e às escolas dotar os alunos de conhecimentos, capacidades de resiliência e de intervenção e de valores que potenciem a sua cidadania social, crítica e cívica, para os tornar capazes de enfrentar os desafios da sociedade em constante transformação e renovação. No nosso país, a Lei de Bases do Sistema Educativo atribui à escola o papel basilar de transformar os alunos em cidadãos competentes capazes de julgar “*com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva*” (LBSE, art.º 2.º, ponto 5), ou seja contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para as suas vidas futuras.

Ora, durante o século passado, a democratização da educação tendeu a “enfatizar a ampliação do âmbito de cobertura e do acesso a um sistema educativo institucional homogéneo para todos” (Tedesco, 1999, p. 111). Por isso, embora orientada por princípios democráticos de cidadania, a escola, no séc. XXI, continua em certa medida uma organização que se estrutura de forma rígida, prestando a um conjunto heterogéneo de alunos o mesmo ensino, radicado num currículo uniforme “pronto-a-vestir” (Formosinho, 1987). O sistema de ensino português e as suas escolas organizam a sua ação num esquema de agrupamento de alunos por turmas, sendo cada uma destas tida “como a unidade básica da organização de um ensino baseado na uniformidade, na homogeneidade, na abstração e na impessoalidade” (Formosinho & Machado, 2016, p. 39). Por outras palavras, a inevitável heterogeneidade dos alunos não

é tida em conta e ministra-se a todos a pedagogia coletiva. Este tipo de organização escolar bloqueia a flexibilidade para a adoção das diversas soluções necessárias, para responder pedagogicamente às características específicas de cada aluno. No limite, esta estruturação padronizada e rígida potencia o fracasso da função niveladora da educação.

Embora bastante se tenha feito nos últimos anos no nosso país na busca de uma escola pública de maior sucesso educativo⁴, estamos ainda longe de ter um ensino equitativo e uma escola inclusiva para todos os alunos. Com base nos dados dos resultados do PISA 2012, em Portugal, a taxa dos alunos de 15 anos que foram retidos, pelo menos 1 vez, ao longo da sua escolaridade, é de mais de 30% (Schleicher, 2014).

Assim, e tendo em conta os objetivos do sistema público de educação, sobre esta problemática podemos formular, entre várias outras, as seguintes questões: i) Como se percebe, nos contextos educativos das escolas públicas, a questão da inclusão e da equidade educativa? ii) Que atores e que práticas garantem e potenciam a inclusão e a equidade no acesso ao sucesso educativo, nas escolas públicas?

Os estudos que apresentamos neste texto ganham ancoragem nestes enfoques. Trata-se de dois estudos, em desenvolvimento no âmbito de trabalhos de doutoramento, situados em duas regiões distintas do país, mas desenhados em parceria e complementaridade.

Aquele que designamos por Estudo 1 (E1), tem como objeto de estudo dois agrupamentos de escolas situados num concelho do litoral Norte do país. Trata-se de agrupamentos situados fora do tecido urbano, um que serve uma população escolar oriunda de bairros sociais da periferia urbana e outro implantado em meio social rural; o Estudo 2 (E2) situa o seu campo de análise em dois agrupamentos de escolas do distrito de Viseu, um deles na capital de distrito e outro num concelho mais interior, pautado por algum isolamento e ruralidade.

Na tabela 1, abaixo elencam-se os objetivos de cada estudo.

⁴ Nomeadamente estudos científicos (Belo, 2011; Rocha *et al.*, 2014; Leite, 2015), projetos escolares promovidos ou patrocinados pelo Ministério da Educação, como os projetos Turma Mais e Fénix ou o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP).

Tabela 2 – Objetivos dos estudos

| Estudo 1 | Estudo 2 |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ✓ Interpretar representações das lideranças educativas, dos professores e dos pais/encarregados de educação sobre inclusão e equidade educativa no contexto da educação pública; ✓ Compreender as perceções dos líderes educativos, dos professores e dos pais/encarregados de educação das escolas envolvidas no estudo sobre o papel das lideranças educativas, no âmbito da problemática; ✓ Escrutinar práticas curriculares, pedagógicas e de liderança que potenciam a inclusão e a equidade no acesso ao sucesso escolar; ✓ Estabelecer, entre os enquadramentos dos objetivos anteriores, nexos e disjunções. | <ul style="list-style-type: none"> ✓ Compreender as perspetivas dos atores escolares em contextos de interioridade sobre equidade e inclusão. ✓ Compreender as perspetivas dos atores escolares sobre o papel das lideranças para a promoção das mesmas. ✓ Caracterizar práticas educativas e curriculares orientadas para a promoção da inclusão e da equidade do sucesso educativo. ✓ Problematizar a interação entre perspetivas e práticas de equidade e inclusão e o contexto pautado pela interioridade. |

Pretendemos analisar as organizações escolares à luz de valores de inclusão e equidade, dentro de um referencial abrangente, que abarque todos os alunos. Afigura-se-nos então pertinente procurar saber, que fatores, a nível das *dinâmicas das escolas e dos seus professores* poderão estar a influenciar os resultados escolares que indiciam uma maior equidade e justiça educativa e, no mesmo paradigma, qual o peso da ação reguladora dos *líderes educativos*.

Para a organização deste texto, num primeiro momento, cabe uma breve contextualização teórica sobre o estado de arte das temáticas integradas que sustentam estes estudos: definição dos conceitos basilares (equidade, inclusão, liderança e relação da liderança educativa com o sucesso educativo, a democratização do ensino e a eficácia escolar. De seguida, traçaremos o *design* metodológico dos estudos. Por fim, elencaremos alguns aspetos inovadores que estes estudos possam transportar.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A pesquisa bibliográfica é uma das fontes cruciais de qualquer estudo e constitui uma etapa prévia a ser realizada num processo de pesquisa, tendo como finalidade colocar o pesquisador em contacto direto com tudo o que foi dito, escrito ou filmado sobre determinado assunto (Bogdan & Biklen, 1994).

Para além do recurso a variadíssimas fontes bibliográficas, nacionais e estrangeiras, no campo da investigação e da literatura dentro do contexto da problemática em estudo e, para aferir, de forma mais particular, o estado da arte da investigação, em Portugal, realizámos pesquisa sobre trabalhos de

doutoramento e de mestrado apresentadas nos últimos 10 anos.⁵ Usámos como principal critério para estas pesquisa termos-chave *como liderança educativa, equidade, inclusão, sucesso educativo, escolas eficazes e interioridade*. Desta procura resultou um leque de fontes significantes no âmbito da centralidade das investigações em causa. De toda a informação recolhida, constatámos que o estudo da equidade e inclusão no seio das organizações educativas e no próprio sistema de ensino português ainda tem muito espaço para crescer.

Na globalidade, as conclusões desses trabalhos orientam-se nos seguintes sentidos:

- As práticas de liderança perceptíveis apontam no sentido da promoção da equidade e da aprendizagem em contextos mais desfavorecidos, como é o caso dos agrupamentos TEIP;
- As práticas de liderança distribuída parecem ser, à semelhança das conclusões de estudos realizados noutros países, as que mais potenciam a melhoria da escola e dos resultados escolares, tendo estes, por seu turno, dialeticamente, influência nas práticas de liderança do diretor;
- As características dos contextos sociais em que as escolas se inserem parecem determinar as representações de equidade e justiça dos atores escolares;
- Associa-se ainda frequentemente a inclusão ao contexto das Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Inclusão e equidade

O contexto de uma *educação inclusiva* tem como âncoras a equidade e a eficácia escolares. Assim, a melhoria das organizações escolares que potencie o sucesso educativo tem como princípio estruturante a ideia de um desenvolvimento escolar assente numa procura permanente da qualidade a todos os níveis, que garanta a melhor aprendizagem possível a todos os alunos. Por outro lado, uma abordagem equitativa da educação remete concomitantemente para a problemática da educação inclusiva e para a sua concetualização. Os contornos deste conceito têm vindo a alargar-se e a esbater-se nos últimos anos.

⁵ Pesquisa realizada através do Repositório Científico de Acesso Aberto em Portugal (RCAAP).

Primeiramente, o conceito de *inclusão* esteve associado a um movimento cuja gênese foi a luta das pessoas com deficiência pelo acesso à educação, mas, na aceção mais ampla da expressão, a *educação inclusiva* é aquela que confere a garantia de que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, acedam a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas (Freire, 2008). De uma perspetiva intimamente ligada à educação de alunos com deficiência e /ou necessidades educativas especiais (NEE), o conceito de inclusão escolar tem-se gradativamente ampliado para outras abrangências significativas, nomeadamente, inclusão enquanto promoção de uma escola *para todos* e inclusão enquanto educação *para todos* (Gaitas & Morgado, 2010; Rodrigues, 2006).

Também segundo a OCDE (2012) a *equidade em educação* pode ser vista através da dimensão da *justiça* e da *inclusão*. Na perspetiva da inclusão, significa fazer com que todos os alunos adquiram um nível básico de competências; do ponto de vista da justiça, implica que circunstâncias pessoais ou socioeconómicas, tais como o género, origens étnicas ou características familiares, não constituam obstáculo ao sucesso educativo. Releva, pois, que a *inclusão se afirma como um direito fundamental da criança*, tal como se sustenta na Declaração de Salamanca.⁶

A educação inclusiva permite a modificação dos indivíduos implicados, incluindo o crescimento profissional de todos os agentes educativos que fazem parte do processo. A criação de uma *educação inclusiva* é entendida como difusora dos valores de justiça e equidade social, cooperação, respeito e participação democrática e cívica. Trata-se de um conceito amplo que remete para a criação de condições físicas e de trabalho que impliquem melhores condições de aprendizagem para todos os alunos (Freire, 2008; Rodrigues, 2006).

Assim, atualmente, preconiza-se que os agentes educativos devem viver de forma harmoniosa com as diferenças e haver um acesso à educação, comum a todos, sem qualquer forma de discriminação (César & Silva de Sousa, 2002). Nesta linha de pensamento, é crucial que se criem dinâmicas diferenciadas,

⁶ A Declaração de Salamanca é um documento de 1994, resultado da Conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais que, embora tenha surgido no contexto da educação de crianças com necessidades educativas especiais, explicita claramente os princípios inclusivos que contrariam todo e qualquer tipo de exclusão, seja social, de género, de etnia, de religião, ou outras.

adequadas à especificidade de cada um dos indivíduos, assim, a expressão *pessoa com necessidades educativas especiais* - deixa de ter razão de ser porque todos, sem exceção, têm necessidades educativas especiais (Anjos, Andrade & Pereira, 2009).

Em suma, a *inclusão* assenta em 4 eixos essenciais, a saber: i) é um direito fundamental; ii) obriga a repensar a diferença e a diversidade; iii) implica repensar a escola (e o sistema educativo); iv) pode constituir um veículo de mudança social. É nesta perspetiva abrangente de *inclusão e educação inclusiva* que nos posicionamos.

Nas últimas décadas, Portugal tem participado em várias iniciativas internacionais centradas nesta problemática⁷ e cabe, em primeira linha, às políticas educativas do estado criar as condições que garantam aos seus cidadãos uma educação formal, cimentada em valores de humanismo, cidadania e crítica construtiva fomentando-se, cada vez mais, os valores de inclusão, democracia e equidade de oportunidades, no sistema de ensino. Contudo, embora sobre ele se tenha sobejamente legislado, nas nossas escolas existem ainda vários indicadores de que a democratização do ensino, a igualdade de acesso à educação e ao sucesso educativo de todos são objetivos difíceis de atingir. Esta constatação é particularmente evidente em regiões dotadas de grande isolamento e interioridade, como é o caso do universo de um dos estudos que empreendemos.

Liderança

Nos estudos organizacionais, conceitos como gestão, administração, liderança e outros (Coleman & Early, 2005; Law & Glover, 2000), aparecem inter-relacionados. A este respeito, uns argumentam que a administração é o conceito mais amplo e que a gestão é o conceito mais restrito, referindo-se este apenas a uma função da primeira. É vulgo aceitar-se que o conceito de administração abrange os de direção e gestão, sendo a última uma função mais de carácter técnico enquanto a direção se reveste de cariz predominantemente político

⁷ Declaração Educação para Todos (UNESCOa, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCOb, 1994); Quadro de Ação de Dakar (UNESCOc, 2000); Relatório Mundial: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural inclusivo (UNESCOd, 2009).

(Cabral, 1996; Stoner & Freeman, 1985). Se para alguns investigadores são conceitos que se relacionam, para outros diferem e para outros ainda podem ser complementares.

Investigações realizadas sobre a capacidade de liderança evidenciam existir variados tipos de abordagens: as centradas nos traços da personalidade, as nos estilos de comportamento dos líderes no exercício das suas funções dentro da própria organização e abordagens centradas nas variáveis de situação. Não obstante, nas últimas décadas surgiram novas abordagens que conferem maior importância ao carisma e à capacidade transformacional que o líder manifesta na relação com os outros, no seio da organização.

Exige-se, cada vez mais, à liderança das organizações escolares que seja eficaz para que a organização apresente níveis de qualidade e excelência no serviço público que presta. Chiavenato (2005) corrobora esta afirmação, defendendo que uma liderança eficaz pressupõe que haja constantes formas de renovação, de mudança e de revitalização, tendo como propósitos derradeiros o sucesso dos agentes educativos e a competitividade.

Em Portugal, desde os últimos anos do século XX, as políticas educativas têm sido marcadas pelo debate, análise, produção académica e legislativa à volta das questões do funcionamento das escolas e da administração do sistema educativo. Assiste-se a um movimento progressivo de transferência de poderes e funções do nível nacional para o nível local, reconhecendo-se a escola como um lugar central de gestão e concedendo-se um aumento de participação da comunidade educativa no processo de decisão. As políticas educativas atuais reconhecem à liderança um papel crucial para o desenvolvimento da organização escolar e o seu poder influenciador nos resultados escolares dos alunos, razão pela qual bastantes investigadores educacionais se tem debruçado sobre este tema.

A motivação do líder de uma organização escolar deve residir no compromisso claro de melhorar a qualidade de vida que a escola dá a todos (Sergiovanni, 2000). No âmbito da problemática das *escolas eficazes*, estudos realizados (Mortimore *et al.*, 1988; Stoll & Fink 1995) concluem que uma das características destas escolas é o exercício do que Mortimore (1995) define como *liderança profissional*: propósitos firmes, determinação e mobilização de todos os atores escolares na tomada de decisões, através de metodologias de

gestão partilhadas. Assim, a forma como se percebe e exerce a liderança educativa tem uma importância determinante nas dinâmicas organizacionais das escolas.

Hargreaves e Fink (2007) associam a este tipo de liderança o conceito de *liderança sustentável*, com sete princípios, entre eles o *princípio da amplitude* e o *princípio da justiça*. O primeiro “Trata-se de uma liderança que se expande – uma responsabilidade distribuída e partilhada que é recebida tanto quanto é dada” (*Ibidem*, p. 125), numa matriz de *liderança distribuída*. O segundo “significa cuidarmos de *todas* as pessoas que são afetadas pelas nossas ações e pelas nossas escolhas” (*Ibidem*, p. 196). Esta ideia de liderança alargada é também referida por Bolívar (2012) e Harris (2014) num registo de poder distribuído, “não como um modelo de governação hierárquico vertical de uma só pessoa, mas como uma opção horizontal, de múltiplos intervenientes, uma rede de indivíduos que interagem numa organização, de forma mais democrática e participativa” (Bolívar, 2012, p. 73).

A *liderança distribuída para a equidade* (Woods, 2015) é o principal instrumento de promoção da equidade na escola e incorpora explicitamente os valores da democracia, a aprendizagem holística e justiça social. O modelo de *liderança transformacional* defendido por Leithwood e Jantzi (2009) remete para matrizes de inovação e mudança organizativa, em que a influência do líder é distribuída transversalmente em toda a organização, sendo o poder diluído por todos os que, dentro da organização, consigam inspirar e mobilizar os outros. Outros autores (Brown, 2004; Shields, 2004) falam de líderes *críticos e transformativos* que agem criticamente dentro de um conceito de *praxis* como método de reflexão-ação sobre o que os rodeia.

Todos (pais, alunos, investigadores, professores, políticos) pretendemos escolas melhores e mais justas. Todavia prevalecem ainda muitas dúvidas sobre a definição das qualidades específicas que as mesmas devem ter, se serão as mesmas para cada um dos atores envolvidos e quais os processos a realizar para que isso aconteça. Visamos, com estes estudos, perscrutar a ação das lideranças em contexto educacional e decifrar que relações existem entre formas de liderança, o sucesso educativo e a democratização.

DESENHO METODOLÓGICO DOS ESTUDOS

Os estudos apresentam duas vertentes: uma de tipo *qualitativo*, em *profundidade*, e outra *extensiva*, baseada em *dados quantitativos*. Pretendemos compreender os fenómenos organizacionais de forma mais profunda e localizada, através da interpretação das percepções dos diferentes agentes educativos relativamente aos valores inclusivos e de equidade educativa, em escolas situadas num contexto de interioridade, e ao papel das lideranças para a sua promoção. Avançamos assim numa perspetiva mais interpretativa e construtivista (Meirinhos & Osório, 2010), interessada em descrever e compreender os fenómenos no seu contexto natural, e nas interpretações que deles são feitas pelos sujeitos implicados.

Segundo Bardin (1979), as *metodologias quantitativas* permitem análises mais objetivas, fiéis e exatas, sendo úteis em fases de verificação de hipóteses. As *metodologias qualitativas* são mais intuitivas, maleáveis e adaptáveis a índices não previstos. Trochim e Donnelly (2006) sustentam que existe vantagem em combinar pesquisa qualitativa com quantitativa. Esta é excelente para resumir grandes quantidades de dados e alcançar generalizações com base em projeções estatísticas. Aquela é ótima a "contar a história" do ponto de vista dos atores, relevando a riqueza descritiva das narrativas que ligam os resultados quantitativos ao seu contexto humano. Também Serapioni (2000b) aborda a questão do debate epistemológico sobre as metodologias positivistas, quantitativas, lineares e mais generalizáveis, e as abordagens naturalistas, que vão mais fundo à procura dos múltiplos enredos sociopsicológicos dos fenómenos. Este autor considera este debate um falso problema e defende a abordagem metodológica mista, como forma de alargar o espectro e o grau das análises e potenciar a generalização dos resultados e o levantamento de novas hipóteses. Assim, dado o teor dos objetivos traçados, consideramos adequada a adoção de uma metodologia mista.

Pretendemos, com esta opção, recolher diferentes tipologias de dados que se complementem e permitam abordagens de triangulação: *dados qualitativos*, para, como salienta Creswell (2003), obter múltiplos significados: de experiências individuais e social e historicamente construídos"; *dados quantitativos*, que, conforme Afonso (2014, p. 66) permitem a "análise das

características ou das circunstâncias de uma população, com referência a um determinado momento no tempo e com uma preocupação dominante de abrangência e de generalidade”.

A vertente *qualitativa* assumirá uma forma metodologicamente próxima dum *estudo de caso múltiplo*. Acompanhamos o pensamento de vários autores (Afonso, 2014; Aires; 2011; Bogdan & Biklen, 1994; Yin, 2009) que entendem o *estudo de caso* como a observação profunda de um fenómeno, no seu contexto real. Bebe de múltiplas fontes de evidências, cujos dados convergem em triangulação, e implica uma perspetiva holística que abarque interdisciplinarmente a complexidade do fenómeno.

A vertente *quantitativa* traduzir-se-á na aplicação de *inquéritos por questionário*, que possibilite a auscultação de um universo alargado de participantes num curto espaço de tempo, por um lado, e uma maior fiabilidade na generalização dos resultados obtidos, por outro.

Serapioni (2000) defende que uma abordagem mista sequencial pode ser mais produtiva, sendo que os métodos qualitativos devem ser utilizados, em primeiro lugar, quando o objeto de estudo não é bem conhecido. Assim, aplicaremos os dois métodos *sequencialmente*. *Numa primeira fase*, por uma pesquisa em profundidade, na expectativa de que os dados que forem surgindo nos abram janelas imprevistas que nos *induzam* os questionamentos de eventuais hipóteses. *Numa segunda fase*, procuraremos validar essas hipóteses, através do lançamento extensivo de um inquérito por questionário aos professores. A partir das leituras dos dados recolhidos, *deduziremos* as conclusões possíveis no contexto dos territórios nos quais situamos as nossas análises.

Nas tabelas 2 e 3, apresentamos, em síntese, o desenho metodológico dos dois estudos.

Tabela 3 – Design metodológico do E1

| Objetivos | Fontes de Informação | Técnica de recolha de dados | Técnica de análise de dados |
|-----------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|
|-----------|----------------------|-----------------------------|-----------------------------|

| | | | |
|---|--|---|---------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar representações das lideranças educativas, dos professores e dos pais/encarregados de educação sobre inclusão e equidade educativa no contexto da educação pública; - Compreender as perceções dos líderes educativos, dos professores e dos pais/encarregados de educação das escolas envolvidas no estudo sobre o papel das lideranças educativas, no âmbito da problemática; - Escrutinar, no contexto do universo do estudo, práticas curriculares, pedagógicas e de liderança que potenciam a inclusão e a equidade no acesso ao sucesso escolar; - Estabelecer, entre os enquadramentos dos objetivos anteriores, nexos e disjunções. | <ul style="list-style-type: none"> - Vereadora da Cultura da CM - Presidente do Conselho Geral - Diretor | Entrevista semiestruturada (individual) | Análise de conteúdo |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Pais/Encarregados de Educação - Coordenadores de Departamentos Curriculares - Coordenadores de Diretores de Turma - Diretores de Turma | Entrevista em <i>focus group</i> | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Regulamento Interno do Agrupamento - Projeto Educativo - Plano Estratégico de Ação/Plano de Melhoria (caso existam) - Atas (Conselho Pedagógico; Conselho Diretores de Turma; Conselhos de Turma (reuniões intermédias)); | Análise documental | |
| | <ul style="list-style-type: none"> - Professores | Inquérito por questionário | Análise estatística |

Tabela 4 - Design metodológico do E2

| Objetivos | Fontes | Técnicas de recolha de dados | Técnicas de análise de dados |
|--|--|--|------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - Compreender as perspetivas dos atores escolares em contextos de interioridade sobre equidade e inclusão; - Compreender as perspetivas dos atores escolares sobre o papel das lideranças para a promoção da equidade e inclusão; - Caracterizar práticas educativas e curriculares orientadas para a promoção da inclusão e da equidade do sucesso educativo; - Problematizar a interação entre perspetivas e práticas de equidade e inclusão e o contexto pautado pela interioridade. | <ul style="list-style-type: none"> Diretor Presidente do Conselho Geral | Entrevista individual semi-estruturada | Análise de conteúdo |
| | <ul style="list-style-type: none"> Coordenadores de Departamento Curricular e de Ciclo Coordenadores de Diretores de Turma Diretores de Turma Professores de apoio educativo Professores da educação especial (outros atores educativos relevantes) | Entrevista em <i>FocusGroup</i> | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Regulamentos Internos dos Agrupamentos Projetos Educativos Planos Estratégicos de Ação/Planos de Melhoria (caso existam) Atas (Conselho Pedagógico; Conselho Diretores de Turma; Conselhos de Turma (reuniões intermédias)) | Análise documental | |
| | <ul style="list-style-type: none"> Professores | Inquérito por questionário | Análise estatística |

ASPETOS INOVADORES QUE OS ESTUDOS PODERÃO TRANSPORTAR

A problemática do papel das lideranças no contexto da escola inclusiva e equitativa abarca diferentes variáveis, não tendo ainda todas elas sido estudadas em Portugal. Entre elas, nomeadamente i) *o grau de compromisso moral das lideranças para com os princípios da inclusão e da equidade; ii) as percepções das lideranças sobre os processos de inovação e mudança que contribuem para a transformação da escola e do seu papel na mobilidade social; iii) a forma como se realiza a procura do conhecimento que potencia a capacidade autoral das lideranças e estimula a criação e a partilha do conhecimento, dentro da organização; iv) a(s) forma(s) como a rede de lideranças mantém entre si e pulveriza por todos os agentes educativos escolares a coerência entre princípios e práticas.*

Por isto, entendemos que os estudos que nos propomos desenvolver poderão dar mais alguns contributos para a compreensão do fenómeno. Por um lado, pelas características dos seus *locus* geográficos. Não temos conhecimento de estudos realizados, sobre esta problemática, no norte de Portugal. Por outro lado, de referir as características do desenho dos estudos e a sua abrangência que, incluindo estudos intensivos de casos múltiplos e um estudo extensivo à totalidade dos professores dos quatro agrupamentos, poderá ter a virtualidade de gerar uma variedade significativa de dados e provocar novos enfoques e questionamentos no âmbito da problemática. É ainda de relevar os aspetos de paralelismo de metodológico, complementaridade de dados e parceria de trabalho, entre os estudos. Esta morfologia de ação, para além de propiciar a partilha de conhecimento e a aprendizagem em equipa, potencia todo um conjunto de dados para analisar comparativamente. Os resultados que emergirão deste exercício serão porventura mais ricos e mais esclarecedores, porque muito diversos. Pensamos ainda que os resultados do estudo poderão ter alguma utilidade a nível regional, nomeadamente como ponto de partida para uma reflexão sustentada nas evidências da *praxis* educativa local que cada estudo venha a identificar.

O envolvimento de responsáveis autárquicos num dos estudos poderá contribuir para estruturar ou reforçar uma visão comum e alinhada entre os

responsáveis da política educativa regional e os atores educativos nas escolas, a nível do concelho.

REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Anjos, H., Andrade, E., & Pereira, M. (2009). A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 116-129.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bolivar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: o que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 1(40), 77-108.
- Cabral, E. (1996). *Princípios e Orientações para a Administração da Escola Secundária*. Porto: Profedições.
- César, M. & Silva de Sousa, R. (2002). Matemática para todos? Contributos do projecto Interação e Conhecimento para a escola inclusiva (pp. 157-168). *Actas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faro: SPCE.
- Chiavenato, I. (2005). *Comportamento Organizacional: a dinâmica do sucesso das organizações*. S.Paulo: Elsevier Editora.
- Coleman, M. & Earley, P. (2005). *Leadership and Management In Education*. Oxford: University Press.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.) Lincoln: Sage Publications.
- DGEEC (2016). *Desigualdades Socioeconómicas e Resultados Escolares- 3.º ciclo do ensino público geral*. Recuperado em 15 de Abril de 2016, de <http://www.dgeec.mec.pt/np4/316/>.
- Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único, in Vários, O *Insucesso Escolar em Questão. Cadernos de Análise Social da Educação* (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho.
- Formosinho, J., & Machado, J. (2016). Diversidades discentes e equipas educativas. In J. Formosinho, J. M. Alves, J. Verdasca. (Orgs). *Nova organização pedagógica da escola*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*. 16(1), 5-20.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação, diferença e psicologia. *Análise Psicológica*, 2(XXVIII), 359-375.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora.
- Harris, A. (2014). *Distributed Leadership Matters- perspectives, practicalities and potential*. Thousand Oaks, California: Corwin.
- Law, S. & Glover, D. (2000). *Educational Leadership and Learning: practice, policy and research*. Buckingham: Open University Press.
- Lei nº 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Recuperada em 8 de outubro de 2016, de https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Educacao_Geral_BasesSistemaEducativo.aspx.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational leadership In B. Davies (Ed), *The essentials of school leadership* (pp. 37-52). London: Sage Publications.

- Marques, I., Menéndez, F., & Sebastião, I. (2013). Ideologia e ensino: o caso da legislação portuguesa. *Redis: revista de estudos do discurso*, 2, 117-138.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). The case study as research strategy in education. *EduSer: revista de educação*, 2 (2), 49-65. (ISSN 1645-4774).
- Morgado, J. (2012). Qualidade e educação inclusiva. In D. Rodrigues, (Org.) *Educação inclusiva – dos conceitos às práticas de formação* (2ª ed.), (pp.109-124). Lisboa: Instituto Piaget.
- Mortimore, P, Sammons, P, Stoll, L., Lewis, D., & Ecob, R. (1988). *School Matters: the junior years*. Somerset: Open Books.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: supporting disadvantaged students and schools*. Paris: OECD Publishing. Recuperado em 3 de Maio 2016, de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>.
- Reynolds, D, & Teddlie, C (2001). Reflexions on the critics and beyond them. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(1), 99-113.
- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Saraiva, D. (2002). Participação dos professores na escola. *Millenium - Revista do ISPV*, 25, 25-34.
- Scheerens, J. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas* (Coleção Em Foco). Porto: Edições Asa.
- Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: policy lessons from around the world*. Paris: OECD.
- Serapioni, M. (2000). Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192.
- Sergiovanni, T. (2000). *O Mundo da Liderança - desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: ASA.
- Shields C. M. (2004). Dialogic leadership for social justice: overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 1(40), 109-132.
- Stoll, L & Fink, D. (1995). *Changing our Schools: linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Stoner, J. & Freeman, E. (1995). *Administração*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall.
- Tedesco, J. C.S. (1999). *O Novo Pacto Educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Trochim, W. M. K. & Donnelly J.P. (2006). *The Research Methods Knowledge Base* (3rd ed.). Cincinnati, Ohio: Atomic Dog.
- Woods, P. A. (2015). Distributed leadership for equity and learning. *Revista Lusófona de Educação*, (30), 175-187.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: design and methods* (4th.ed). London: Sage.