

AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA  
DO SÉCULO XXI?

---

entre  
textos  
entre  
textos

**entretextos**

09 AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO  
CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS  
PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

Maria Lopes

Fevereiro 2010

UNIVERSIDADE LUSÓFONA  
I Instituto de Ciências da Educação



**Maria Lopes**

Doutoranda em Educação  
na Universidade Lusófona

## **Resumo**

### **AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?**

Com este artigo pretende-se analisar num primeiro momento, o conceito de diferenciação curricular no plano conceptual e dentro de um quadro de análise que permita aprofundar e clarificar o seu sentido no contexto da *escola para todos* e no enquadramento da massificação da escolarização, fazendo referência à globalização a qual traz novos aspectos para o debate em torno da finalidade da escola. Analisa-se num segundo momento, o papel da liderança democrática e participativa no desempenho do binómio curricular (currículo nacional e projectos curriculares) na medida em que a articulação entre níveis centrais e de escola para o desenvolvimento da diferenciação curricular inclusiva se constitui como meta indispensável para algo assim. Considera-se nesta perspectiva a liderança propulsora da diferenciação curricular inclusiva na dimensão da praxis curricular das escolas e dos professores. Por último relaciona-se esta problemática com a perspectiva da teoria crítica no quadro de escolas entendidas como *boas escolas*.

**Palavras-chave:** diferenciação curricular; inclusão; liderança democrática e boas escolas.

## **Abstract**

With this article, we firstly want to analyze the concept of curricular differentiation in the conceptual (plane) level and within a framework of analysis which enables to deepen and clarify its meaning in the context of *school for everyone* and within the delimitation of schooling mass spreading, making references to globalization which brings new aspects to the debate about the aim of schooling. Secondly, we analyse the role (part) of the participative and democratic leadership within the fulfilment of the curricular binomial (national curriculum and curricular projects) as far as the articulation between central and school levels for the development of the inclusive curricular differentiation is a desirable goal to be reached and shared (a reality shared) by the educative community. We consider in that perspective the propellent active? Influential? Leadership of the inclusive curricular differentiation within the dimension of the schools and teachers curricular

praxis. At last we relate (relacionate) this problematic with the perspective of critical theory within the context of schools (named) identified as *good schools*.

**Keys words:** curricular differentiation; inclusion; democratic leadership and good schools.

# AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

## Introdução

O quadro investigativo relativo ao conceito de diferenciação curricular inclusiva centra-se em duas dimensões reflexivas: i) representação dos professores; ii) representação das lógicas organizativas da escola. Nesta lógica, os sentidos da conceptualização da diversidade do currículo, relacionam-se com a polissemia de conceitos, segundo a perspectiva que se adopta na sua construção e análise. Sob este cenário emerge uma questão crucial: a diferenciação curricular inclusiva é uma utopística<sup>1</sup> ou realidade? A presente narrativa desenvolve-se no plano da discussão teórica e da investigação curricular, sustentada na (re)conceptualização do currículo escolar, considerando-se o currículo “como fundador da prática institucional da escola” (Roldão, 2003a, p.9).

Estas duas dimensões – representação dos professores e da escola – são analisadas nas perspectivas epistemológica e ideológica, permitindo, então, aclarar o sentido de diferenciação curricular, no contexto da *escola para todos*<sup>2</sup>. Sustenta-se, neste contexto, que a massificação escolar – a par do fenómeno da globalização<sup>3</sup> – contribui insofismavelmente para que a diferenciação curricular seja considerada como um novo paradigma na escola do século XXI. É sob este ponto de vista que a diferenciação curricular inclusiva se prende com a diversificação dos públicos escolares e com os desafios de uma sociedade em mudança – económica, política, cultural e social – o que coloca bem em evidência que sendo, naturalmente a função da escola na sociedade do século XXI a de *ensinar*, importa, em consequência, reflectir profundamente sobre o *que ensinar*, a *quem ensinar*, *como ensinar*, *para quê ensinar* (Roldão, 2003a & Guerra, 2000).

Um novo paradigma de escola assente na diferenciação curricular inclusiva exige dos professores e da escola uma prática reflexiva assente na e para a diversidade. Neste contexto, surgem necessidades educativas diferentes que devem ser contextualizadas e temporalizadas, usando-se estratégias metodológicas onde a diferenciação curricular dê resposta ao valor da diversidade sob os princípios da igualdade, justiça e liberdade. Para

<sup>1</sup> O termo utopística é apresentado por Wallerstein no campo das ciências sociais “*como caminho para avaliar as escolhas a fazer no século XXI*” (Teodoro, A. & Torres, C. A. (2006). *Educação crítica & utopia. Perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 7-8).

<sup>2</sup> Para uma melhor compreensão do conceito *escola para todos* consultar a Declaração de Salamanca, 1994, p.3.

<sup>3</sup> Giddens define globalização “Como o facto de vivermos cada vez mais num «único mundo» ” (Giddens, A. (2008). *Sociologia*. In *O mundo em mudança*, Cap.III. Fundação Calouste Gulbenkian, p.52).

## **AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?**

tal, a diferenciação curricular é analisada a partir do conceito de currículo como processo aberto e flexível, encarando-se a escola como agente de transformação social.

Nesta análise teórica, as lideranças são consideradas dinamizadoras da implementação da diferenciação curricular inclusiva na praxis curricular das escolas e dos professores, sob o quadro conceptual de referência da liderança transformacional (Bass, 1985). Este tipo de liderança define-se como participativa, flexível e democrática, com uma visão carismática e determinante na (re)construção escolar e no futuro da escola, ao promover a aprendizagem de todos os alunos no contexto da globalização e da sociedade do conhecimento (Leithwood, 1994).

Mas como entender o conceito de diversidade, no âmbito do sentido da diferenciação curricular inclusiva? O que é a escola? Qual a sua função? O que é ser professor? A sociedade mudou. E a escola também mudou? Como pode a escola responder à diversidade cognitiva, étnica, cultural, social, política, económica, linguística, de género, nesta sociedade globalizada? Como construir uma escola para todos? As respostas a estas questões, embora complexas, são estruturantes da problemática aqui explanada, sob a premissa de que: as lideranças são propulsoras da diferenciação curricular inclusiva e que o desafio da escola é (re)construir-se como *boa escola*, democrática, participativa e inclusiva, cujo objectivo primeiro é o sucesso educativo de todos os alunos.

Organiza-se a análise desta problemática em torno de três grandes eixos de análise:

1. Conceptualização de diferenciação curricular inclusiva.
2. As lideranças propulsoras da diferenciação curricular inclusiva.
3. O desafio da escola para o século XXI: (re)construir-se como *boa escola*.

### **1º eixo de análise**

#### **Conceptualização de diferenciação curricular inclusiva**

De facto, muitas das questões educativas do tempo presente centram-se, directa ou indirectamente, na diversidade dos alunos, tornada visível, e tida por problemática, no quadro da massificação escolar, e na conseqüente emergência da necessidade – e dificuldade – de adequar de forma satisfatória as respostas da escola, enquanto instituição curricular, e dos professores, enquanto profissionais do currículo, às funções socialmente esperadas da escola. (Roldão, 2003a, p.9)

A sociedade mudou, observa-se um arco-íris de diversidades num mundo cada vez mais globalizado, logo as exigências face à escola também mudaram. A questão é: a escola responde a essas novas exigências? De que modo se organiza? De que modo o currículo e a

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

escola se adequam à realidade da *escola de massas*? Parece, porém, que a escola não acompanhou a mudança que se percebe na sociedade. Uma atitude reflexiva denota que nas últimas décadas do século XX se vem assistindo a transformações quantitativas e qualitativas na instituição escolar. Estas, por um lado, assentam na abertura da escolarização a *todos os alunos* e no aumento do número de anos da escolaridade obrigatória, e, por outro, numa resposta pedagógica centrada na *lógica dos liceus*, caracterizada pela homogeneização e pelo ensino transmissivo (Formosinho & Machado, 2008) reflectindo uma estrutura curricular como que *uniforme de tamanho único* (Formosinho, 1991).

A resposta da escola à diversidade traduz-se, assim, na inadequação da sua estrutura organizacional, em que a matriz tradicional da escola – ensinar a muitos como se de um se tratasse (Barroso, 1995) – deixou de responder às exigências de uma escola que se quer democrática, participativa e inclusiva no contexto da globalização e na sociedade contemporânea, em que “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 2005, p.11).

A *educação para todos* é o caminho a seguir, mas numa sociedade multifacetada pela diversidade humana, esse caminho só pode seguir uma lógica epistemológica: a da diferenciação que inclui. Nesta perspectiva, Sanches e Teodoro (2005) afirmam que:

A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades para as aprendizagens a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar. É abrir a escola a uma sociologia do saber entre professores e alunos. (p.133)

Esta abordagem aguça a reflexão sobre o conceito de diferenciação curricular inclusiva partindo do olhar e do sentido emergentes da ideia de uma *escola para todos* (Roldão, 2003a) em que a razão de ser da diferenciação curricular nasce da diversidade humana e concretiza-se na praxis da escola inclusiva. Para esta análise é de crucial relevância entender o princípio da escola inclusiva bem explicito na Declaração de Salamanca (1994). Nesta, o acto educativo centra-se na diferenciação curricular inclusiva, a qual contempla metodologias diferenciadas assentes num currículo flexível, respeitando as diferenças, os ritmos e os estilos de aprendizagem dos alunos. Trata-se de uma organização educativa onde todos aprendem juntos, preconizando e promovendo a igualdade de oportunidades na base da equidade (Roldão, 2003a).

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

A matriz de análise do conceito de diferenciação curricular, recai, assim, sobre a diferenciação como factor de inclusão (Roldão, 2003b), situada no quadro contextual da massificação escolar e “entendida como a expressão dialéctica de necessidades sociais novas face à escola e ao seu currículo” (Roldão, 2003a, p.13), em que surge a necessidade de “gerir o currículo numa lógica diferenciadora (...) no sentido de tomar em consideração a diversidade dos públicos escolares para mais adequadamente promover o sucesso das suas aprendizagens” (Roldão, 2003b, p.152). O conceito de diferenciação curricular inclusiva pretende “ articular a finalidade social do currículo que é, por natureza, comum e uniformizadora, com os percursos e os contextos dos aprendentes, que são inevitavelmente diversos” (Roldão, 2003a, p.22), não pondo em causa, o corpo curricular comum e necessário a garantir a todos os alunos.

O que importa esclarecer, agora, é a forma como é gerida e entendida a diferenciação curricular inclusiva no plano da instituição *escola*. De facto, o sentido de diferenciação curricular inclusiva, em análise, não corresponde às lógicas organizativas da escola contemporânea. O que se constata é “uma conotação predominante da diferenciação curricular como uma ‘terapia de remediação’” (Roldão, 2003b, p.152) com “uma orientação estratificadora associada à distribuição dos alunos por vias alternativas de estudo que diferem entre si quanto à complexidade do currículo e quanto ao prestígio social que lhes está associado” (Sousa, 2007, p.93).

O currículo formal caracteriza-se por uma descontextualização – histórica, social, política e cultural – não havendo uma abordagem sistémica entre as diferentes áreas do saber, desconsiderando a diversidade humana, o que pressupõe a existência de um duplo paradoxo entre o conceito de diferenciação curricular e as práticas pedagógicas instituídas na escola. Isto é, se por um lado a escola não dá resposta à questão da *diferença* – pois o currículo instituído é uniforme – por outro, institui práticas de diferenciação ao fragmentar o grupo de alunos em categorias, onde as diferenças são trabalhadas sob o desenvolvimento curricular homogéneo (Roldão, 2001, 2003b). Neste contexto o currículo formal constitui a linha mestra de acção dos professores, sendo a diferenciação curricular influenciada e condicionada por uma lógica burocrática de organização e funcionamento (Sousa, 2007) que recai no paradigma da homogeneidade (Roldão, 2001).

Sob esta óptica, destaca-se o estudo empírico realizado por Sousa (2007) que ilustra objectivamente as concepções e práticas dos professores relativas à diferenciação curricular assentes em duas ideias: i) “como assistência ao aluno em dificuldade”; ii)

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

“como acto de relacionar aspectos do currículo formal com interesses e vivências dos alunos” (p. 106). As práticas curriculares dos professores assentes no currículo formal, assumem uma orientação uniformista, delineando directrizes de diferenciação curricular esporádicas sempre que o currículo formal não produz os resultados esperados – quando o aluno não aprende ou manifesta interesse por outras aprendizagens não planificadas – o que revela uma prática não estruturante da acção curricular. Contudo, a representação dos professores sobre as suas práticas manifesta uma prática real e efectiva de diferenciação curricular no que se refere às suas concepções, mas que não corresponde ao sentido de diferenciação curricular inclusiva, defendida neste artigo, nem ao observado em sala de aula. Tal significa que há um esforço por parte dos professores para tornarem o currículo formal mais legível, mas não se trata da flexibilização do currículo para dar resposta à diversidade dos alunos, às suas necessidades e experiências de vida. Trata-se somente e de acordo com as palavras de Sousa de uma “diferenciação curricular descontínua e reactiva” (p.108).

Do confronto reflexivo com este cenário emerge a resposta à questão: *A diferenciação curricular inclusiva é uma utópica ou uma realidade?* De facto não é uma realidade, mas uma utópica: um caminho a seguir que tem de envolver toda a estrutura organizacional da escola, nomeadamente políticas curriculares, gestão e reorganização do currículo, práticas docentes e aprendizagens centradas no e para o aluno. Tudo isto pressupõe uma mudança na escola, uma ruptura de paradigma, ou seja “renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso” (Roldão, 2003b, p.163). Sem dúvida que é uma tarefa complexa, mas promissora. Uma tarefa que a escola e o professor têm de enfrentar, sob o princípio da equidade para promover o desenvolvimento escolar, pessoal e social de todos os alunos.

No quadro actual colocam-se algumas questões: Como operacionalizar a diferenciação curricular nas práticas organizativas do processo educativo? Qual é o papel dos professores e da escola?

De facto, ensinar na e para a diversidade é ensinar para a igualdade de oportunidades entre todos os alunos, na construção de identidades significativas e de competências que lhes sustentam o ciclo da vida, na partilha de valores humanos universais construídos e defendidos na contextualização da escola para todos. Responder ao desafio da diversidade implica duas ideias chave que se interligam na sua dinâmica:

- i) a mudança na estrutura e funcionamento da escola e nas práticas dos professores.

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

ii) a (re)conceptualização do currículo e inevitavelmente a retoma das questões curriculares o *que ensinar; como ensinar; a quem ensinar e por que deve ser ensinado*.

É com base nestas ideias que a escola tem de ser repensada. De facto na escola contemporânea não é possível ignorar a diversidade humana. É, pois, a partir deste fenómeno que o currículo deve ser (re)conceptualizado. Como sublinha Rodrigues (2003) a “diferenciação pressupõe (...) que os alunos possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos e podem mesmo atingir patamares de objectivos e competências diferentes” (p.93). Ora esta concepção anda de mãos dadas com a diferença e com a equidade, de forma a “aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a *igualdade* de tratamentos *uniformes* para públicos *diversos* – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais” (Roldão, 1999a, p.39). A ideia de diferenciação curricular inclusiva que se procura é na afirmação de Rodrigues (2003),

(...) a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo. (p. 92)

Nesta perspectiva, emerge um novo paradigma da escola – o da diferenciação curricular inclusiva, que requer uma outra matriz escolar<sup>4</sup>, em que os professores olhem a especificidade de cada aluno e o currículo atenda à diferença de cada um. Portanto, trata-se “de entender o currículo como um espaço *decisional* em que (...) a comunidade escolar, a nível de escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção” (Zabalza, 2001, p.47). É aqui que a (re)conceptualização do currículo como projecto curricular opera uma verdadeira mudança na escola. Neste sentido Pacheco (2001) afirma que o projecto curricular é uma,

(...) adaptação do currículo pelos professores tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto da escola e funcionando como um elo de ligação intermédio entre o currículo-base e o projecto educativo da escola, por um lado, e a planificação de actividades que cada professor prepara, por outro. (p.91)

Neste discurso, o currículo formal constitui o “conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de

<sup>4</sup>Para uma reflexão mais aprofundada da matriz escolar consultar, Teodoro, A. (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Editora Cortez.

## **AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?**

melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos” (Roldão, 1999b, p.49), enquanto que os projectos curriculares são considerados como “meios facilitadores da organização de dinâmicas de mudança que propiciem aprendizagens com sentido numa escola de sucesso para todos” (Leite; Gomes & Fernandes, 2001, p.16).

Repensar a escola significa, antes de mais o repensar das questões *o que ensinar; como ensinar; a quem ensinar e por que deve ser ensinado*. Deste modo: *O que ensinar* tem de estar contextualizado em termos históricos, sociais, políticos, económicos e culturais, numa transversalidade com a sociedade do conhecimento, indo de encontro às realidades de cada aluno e contemplando a globalidade do mundo, de forma a possibilitar a reconstrução de significados. *Como ensinar* as aprendizagens tem de estar imbuídas de significado para quem aprende, se não para que serve aprender? Partir das *diferenças* – culturais, sociais, experiências de vida, ritmos e dificuldades de aprendizagem – é o começo da construção do currículo flexível. *A quem ensinar* responde-se com o ensinar a todos os alunos na e para a diversidade. *Por que deve ser ensinado* deve ser ensinado para que todos os alunos consolidem as aprendizagens e competências necessárias à realização de cada um na sua vida académica e social.

Esta reflexão confirma irrefutavelmente a importância do currículo escolar “na promoção do nível cívico de uma sociedade, na subida do nível educativo da população, na garantia de uma melhor qualidade da vida pessoal e social para todos” (Roldão, 1999a, p.27). Mas, levanta outras questões de suma importância relacionadas com as lideranças, em análise no segundo eixo da problemática em estudo.

### **2º eixo de análise**

#### **As lideranças propulsoras da diferenciação curricular inclusiva**

(...) as lideranças escolares revelam-se elementos chave na mudança e desenvolvimento das escolas, na sua capacidade em descobrir novos significados para os processos de ensino e de aprendizagem, na promoção do desenvolvimento profissional dos professores e na aprendizagem organizacional em geral. (Ramos & Diogo, 2003, p.92)

O sentido da liderança escolar, aqui em análise, é o de provocar e gerir a mudança transformando a instituição escolar numa *organização que aprende* na diversidade. Nesta perspectiva cabe aos líderes escolares a tarefa de questionar continuamente o *que se faz, como se faz e para que se faz* (Cabral, 1999), pois só assim podem melhorar as aprendizagens de todos os alunos num contexto tão diversificado como o da escola, o que

## **AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?**

constitui um novo desafio para os directores escolares e para os professores. É o que nas palavras de González (2008) se resume em gerar “las condiciones y desarrollar aquellas prácticas que hagan posible que todos los alumnos puedan aprender bien, en un contexto socialmente justo y democrático, es, en última instancia el reto del liderazgo que se despliegue en el centro escolar” (p.94).

Mas, que tipo de liderança para uma escola em mudança? Uma escola que se quer (re)construída sob o paradigma da diferenciação curricular inclusiva. De facto, a par do novo paradigma da escola – o da diferenciação curricular inclusiva – emerge um novo paradigma de liderança: o de liderança transformacional (Bass, 1985) em oposição à linha de liderança de modo burocrático. O que remete para duas linhas de reflexão:

- i) para o entendimento do conceito de liderança transformacional.
- ii) para o papel da liderança transformacional na gestão do currículo escolar.

O conceito de liderança transformacional, na abordagem de Bass e Avolio (1993) passa pelo entendimento de cinco características: i) estímulo intelectual; ii) apoio individualizado; iii) motivação e inspiração; iv) influência no trabalho docente; v) capacidade para motivar. Leithwood, Jantzi e Steinbach (1999) retomam a abordagem de Bass e Avolio (1993) reiterando que a liderança transformacional promove a liderança democrática e compartilhada. Para tal, aqueles autores delineiam nove dimensões: i) estímulo intelectual; ii) apoio individual; iii) elevadas expectativas; iv) criação de modelos de valores organizacionais; v) construção de uma cultura de colaboração; vi) reforço de uma cultura escolar produtiva; vii) desenvolvimento de uma visão consensual; viii) criação de estruturas para a participação no processo decisório; ix) criação de consensos quanto às metas da escola.

A análise reflexiva destas características ilustra claramente que a liderança em contexto escolar resulta de uma acção compartilhada por diversos actores em que cada um é um líder. Ora ser líder é demonstrar: carisma, consideração individual, estímulo intelectual, inspiração e tolerância psicológica (Bass, 1985), factores que na sua interligação conduzem a mudanças na (re)construção organizativa da escola que lidera, (Bolívar, 2003). Deste modo, a conceptualização da liderança transformacional é “pautada por valores e concentrada na mudança estrutural, cultural e sistémica das escolas e, neste sentido, mostra potencial de resposta aos desafios da mudança” (Diogo, 2004, p. 270).

Sendo certo que a liderança transformacional no campo da educação ainda não reúne em termos conceptuais um consenso por parte da comunidade científica (Ramos & Diogo,

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

2003), contudo quando aferida ao contexto organizativo da escola visiona-se como a mais eficaz face aos desafios da escola no século XXI, porque na sua essência implica toda a comunidade escolar no projecto de (re)construção escolar e no compromisso efectivo com a aprendizagem de todos os alunos. Assim, a liderança traduz-se pela partilha de resolução de problemas e na tomada de decisões por todos os membros da organização da escola (Agudo, 2001; Bolívar, 2003 & Sergiovanni, 2003). Deste modo, a liderança, prefigura uma estratégia de suma importância para a melhoria dos resultados escolares (Ramos & Diogo, 2003). Aqui sobressai o papel do director como gestor escolar numa articulação com os outros profissionais escolares, nomeadamente com os professores na participação da gestão flexível do currículo. Mas, qual o papel do director escolar?

Cabe ao director escolar a função de gestão na organização da escola, bem como a de líder, tendo um papel fundamental na resposta à diversidade operacionalizada na praxis inclusiva. Nesta análise há a realçar a importância do director como *líder formal*, na medida em que lhe cabe a função de articular, promover e cultivar a visão contida nos significados e propósitos das práticas de diferenciação curricular inclusivas, comunicando-a à comunidade docente numa articulação de decisões partilhadas, flexíveis e democráticas (González, 2008). Porém, para “que a liderança funcione, líderes e seguidores necessitam de estar ligados por um entendimento consensual que sirva de mediador a este padrão de influência recíproca” (Sergiovanni, 2003, p.125). Consequentemente a liderança tem de ser uma responsabilidade assumida por toda a comunidade escolar (González, 2008).

Desta forma o director escolar assume a função de orientador ao motivar a participação dos professores na partilha de poderes, de decisões, de objectivos e de responsabilidades. A liderança partilhada e a liderança democrática operam, pois, de forma a justificar e a conceptualizar o significado da liderança transformacional como novo paradigma de análise dos processos de gestão escolar. Esta dinâmica tem como enfoque o desempenho do binómio curricular – currículo nacional e projectos curriculares – numa articulação entre níveis centrais e de escola na concretização da diferenciação curricular.

A este propósito Roldão (2003c) considera que,

Uma gestão do currículo *na e pela* escola e seus professores é orientada por dois conceitos-chave (...): *liderança* e *trabalho colaborativo* – a primeira como mecanismo global de orientação, concepção, dinamização e regulação de qualquer projecto institucional, a segunda como cimento organizacional essencial à eficácia do desenvolvimento do mesmo. (p.138)

## **AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?**

Nesta perspectiva e de acordo com Pacheco e Paraskeva (2000) a gestão do currículo é um “processo que implica um continuum de tomadas de decisão a diferentes níveis e contextos” (p.111). Continuum esse que vai desde o nível macro – político-administrativo a nível da administração central; passando ao nível meso – de gestão na escola e descendo ao nível micro – realização na sala de aula (Pacheco, 2001).

Sendo o currículo prescrito a nível macro, significa que é o Estado a decidir o *que se ensina, quando se ensina, como se ensina*, restando à escola e aos professores a utopística diferenciação curricular inclusiva levada à acção pela flexibilização do currículo, o que – para Zabalza (2001) requer uma programação – “pensada mais em termos de escola, de comunidade escolar, de equipa de professores, etc., do que em termos do professor singular” (p.45). Ora, neste quadro o discurso da liderança transformacional – como propulsora da diferenciação curricular inclusiva – só será realidade sob um novo sentido de currículo, o que pressupõe um equilíbrio entre o currículo formal, definido a nível central e a diferenciação curricular inclusiva, a nível de cada escola (Roldão, 1999a), contemplando as particularidades de cada aluno, na aquisição de competências e na partilha de saberes em contexto de sala de aula. Sob esta gestão curricular visa-se garantir a todos os alunos o conjunto de aprendizagens curriculares essenciais que os prepare para uma inserção responsável e crítica na sociedade. Esta meta requer, de acordo com Roldão (1999a),

(...) a obrigação e o direito de cada escola oferecer projectos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de forma significativa para aqueles aprendentes concretos. (p.72)

Este novo sentido de gestão do currículo (Roldão, 1999a), vai de encontro ao conceito de liderança escolar democrática e participativa, dado que o poder de decisão curricular deixa de estar centralizado ao nível macro passando o currículo a ser entendido como “um projecto construído e assumido por todos os actores educativos” (Ramos & Costa, 2004, p.82). Sob esta lógica destaca-se a liderança curricular do professor, como decisor curricular envolvendo intenções e práticas concretas na sala de aula (Roldão, 1999a), o que para Flores e Flores (2000) “implica maior autonomia profissional e o reconhecimento de um leque mais diversificado de competências e responsabilidades” (p.84). Deste modo o currículo entende-se,

(...) não como um produto ou um processo, propriamente ditos, mas como o resultado de interesses dos professores, da administração, dos estudantes, das editoras e demais elementos da comunidade, portadores de uma consciência crítica. (Morgado, 2005, p. 54)

## **AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?**

É nesta ordem de ideias que cabe ao professor a realização do currículo “adaptando, transformando, reinventando e inovando a proposta curricular central” (Flores & Flores, 1998, p.84), contribuindo, pois, “para a transformação e melhoria dos processos e práticas de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a confirmação do sucesso educativo dos alunos” (Pacheco, 2001, p.151).

A questão paradigmática em torno da diferenciação curricular inclusiva e da liderança transformacional é complexa e de grande relevância na operacionalização da praxis curricular. Por conseguinte, o professor na resposta à *diversidade* depara-se, por um lado, com o currículo contra hegemónico (Connel, 1997), o qual “debe incluir la parte generalizable del curriculum tradicional, y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos” (p.66) e, por outro, com uma liderança escolar assente em princípios democráticos e colaborativos, em que assume um papel de (co) responsabilização na construção das decisões, na concepção e na operacionalização de um currículo flexível baseado nas necessidades da escola e dos seus alunos (Zabalza, 2001). No entanto, a liderança escolar assumida pelo professor como gestor do currículo ao nível de escola, fica comprometida, uma vez que as suas decisões são condicionadas pelas orientações prescritas no currículo formal.

### **3º eixo de análise**

#### **O desafio da escola para o século XXI: (re) construir-se como *boa escola*.**

Non é possível adivinhar nem prever o futuro da escola, mas é possível problematizá-lo. (...). É nesta perspectiva que pode ser fecundo e pertinente imaginar uma “outra” escola, a partir de uma crítica ao que existe. (Canário, 2005, p.87)

Assim, a (re)construção da escola, no âmbito da problemática aqui em análise, remete para um questionamento constante sobre: Como pode a escola enfrentar as situações de *diferenciação humana* advindas de sociedades diversas? Podemos *viver juntos* na *aldeia global* da diversidade? Aqui reside o desafio grandioso e complexo que a escola e o professor enfrentam no século XXI. O que parece duvidoso é a função da escola face à diversidade dos alunos e o papel do professor face a essa mesma diversidade. O que se espera da escola? E do professor? Que caminho seguir? Como sustentam Teodoro e Torres (2006) “Uma coisa é certa: os sistemas educacionais têm um papel central a desempenhar e a teoria educacional enormes desafios pela frente” (p.14).

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

Em torno deste desafio emerge também uma resposta complexa: a escola tem de se (re)construir como *boa escola*. É no enquadramento das ideias explanadas neste artigo, e numa atitude crítica que se estrutura este último eixo de análise, partindo de duas linhas orientadoras:

- i) a escola como organização que aprende.
- ii) a (re)construção da escola como organização democrática.

Para que a escola se (re)construa como *boa escola* é de todo premente que “a escola também aprenda” (Guerra, 2000, p.8). Só uma escola que aprende pode dar resposta aos desafios que resultam “da massificação da escolaridade e da sua progressiva extensão temporal” (Roldão, 2001, p.123). Ao invés uma escola que não aprende entra em ruptura, não acompanha as mudanças da sociedade nem do mundo globalizado. A escola de hoje só é uma organização aprendente, na medida em que questiona os fundamentos basilares que a sustentam como uma instituição curricular. Ora, para Roldão (2001) a escola é uma:

Instituição socialmente constituída para responder a determinadas finalidades, curriculares e socializadoras, que interesses sociais, políticos e económicos, em permanente interacção e negociação, determinam e condicionam, o seu percurso evolutivo define-se justamente em torno da relação que se estabelece, em cada época, entre a sua acção educativa e curricular e a expectativa da sociedade na qual se integra. (p.118)

O conhecimento empírico, entretanto, indicia que a escola de hoje parece não estar a (não) responder em termos organizativos e curriculares à realidade que enfrenta: a da *diversidade*, pois constata-se que “o funcionamento interno da escola não é compatível com a diversidade dos públicos com que passou a estar confrontada” (Canário, 2005, p.148), chegando-se “à perda de sentido do trabalho realizado na escola (por professores e por alunos) ” (idem, p.148). De facto a escola como “organização especializada na transmissão do conhecimento” (Teodoro & Torres, 2006, p.21) ficou ancorada ao modelo organizacional burocrático.

Para que a escola rume à democratização escolar terá de visionar não só o presente, mas também o futuro centrado na realidade da *diversidade* do público escolar. A este propósito Lima (2006) considera que “Como discurso e como prática, como método e como conteúdo, a democracia continua significativamente ausente da escola. Esta é que é, verdadeiramente, a face mais crítica de uma escola pública minimamente comprometida com a educação democrática do Público” (p. 26). Neste sentido é urgente que a escola como organização seja capaz de aprender.

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

Mas o que é uma escola que aprende? Para Guerra (2000) significa “saber ensinar, saber a quem se ensina e onde se processa esse ensino” (p.9). Esta aprendizagem, de acordo com o mesmo autor, centra-se em seis dimensões: i) os professores aprendem; ii) a escola aprende; iii) os alunos ensinam os professores; iv) os alunos aprendem uns com os outros; v) os professores aprendem juntos; vi) todos aprendemos uns com os outros, o que se traduz numa aprendizagem reflexiva partilhada por alunos e professores, operacionalizada através de “um metacurriculum para a escola” (idem, p.8), cujo objectivo central é por um lado as aprendizagens escolares e por outro a formação enquanto cidadãos, na construção de “uma escola melhor para uma sociedade mais justa” (idem, p.17).

*Uma escola melhor para uma sociedade mais justa* é sem duvida a que defende nos discursos teóricos a diferenciação curricular inclusiva e que a operacionaliza nas práticas curriculares. Neste âmbito e tal como Canário (2006) preconiza é urgente “encetarmos uma critica radical aos fundamentos da escola que conhecemos, que tomamos como ‘natural’” (p.42). Perspectiva-se, assim, uma *outra escola – uma boa escola*. O que é uma *boa escola*? Qual o sentido de uma boa escola? A resposta a estas questões não é de todo simples.

As *boas escolas* são pensadas e geridas como organizações eficientes assentes em princípios democráticos e inclusivos, que detêm um papel determinante na construção da sociedade do século XXI, em que a educação assume a dimensão suprema do conhecimento sustentando o crescimento económico, político, cultural e social que faz erigir novas perspectivas de sucesso colmatando as necessidades dos cidadãos na contemporaneidade. Facto que, no essencial reflecte a grande questão que é saber *viver juntos*, assumindo como realidade e não como utopia a *escola para todos*, onde todos *aprendem juntos, aprendem a estar e aprendem a ser* aceitando e respeitando as diferenças na *aldeia da diversidade*, a qual, através de uma multiplicidade de perspectivas curriculares, promove o sucesso integral de todos os alunos.

Os princípios e práticas enformadores das chamadas *boas escolas* surgem, assim, em paralelo e em certa medida como contraponto aos movimentos neoconservadores das *escolas eficazes* e da *melhoria da escola*, ou seja, se as *escolas eficazes* se centram nos resultados cognitivos dos alunos, a *melhoria da escola* centra-se na capacidade organizativa da escola e na melhoria da aprendizagem dos alunos. O que se propõe é uma síntese destes dois movimentos, obtendo-se um novo conceito de escola – as *boas escolas*,

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

tendo como metas: os resultados dos alunos, a inovação na melhoria dos processos da aula e a capacidade interna de mudança de cada escola (Bolívar, 2003).

Uma *boa escola* nasce, nesta perspectiva de análise, sob o pensamento reflexivo do paradigma da escola em ruptura e sob o emergir de “um novo paradigma, marcado pela diversidade de soluções organizativas que envolvam toda a fisionomia da organização” (Roldão, 2001, p.129), tendo como constructo nuclear um novo modelo organizacional, que (re)construa uma “otra gramática de tiempos y espacios, no homogéneos y uniformados” (Bolívar & Romero, 2008, p.14), mas conforme à relação triangular escola-sociedade-professores, assente nos princípios de “diversificação, finalização, reflexividade e eficácia” (Roldão, 2001, p. 129).

Na perspectiva, aqui em análise, um novo modelo escolar deve centrar-se na diferenciação curricular inclusiva, o que significa que todos os alunos têm direito à diferença e à inclusão, o que se traduz em respostas diversas para uma população escolar também diversa, em que a heterogeneidade é encarada como factor de enriquecimento humano, face às exigências de uma sociedade cada vez mais complexa.

As linhas nucleares do novo modelo de organização escolar (Roldão, 2003a, p.56) implicam,

(...)

- Organização do trabalho dos alunos, do espaço e do tempo escolar, em formatos diversos (pequeno grupo, pares, seminário e apresentações por professores e alunos, horas e tempos dedicados a actividades determinadas e a tarefas flexíveis).
- Organização do trabalho dos professores em termos de (1) disponibilização consistente e organizada de saber científico e de modos de a ele aceder; (2) passagem de informação estruturante; (3) apoio/tutorização de grupos de alunos por professores que orientem os percursos de aprendizagem individuais e as interações dos alunos na construção de saber; (4) dispositivos constantes de *regulação do trabalho* desenvolvido e das *aquisições e sua apropriação* e uso por todos os aprendentes.

(...)

O novo modelo escolar tem, pois, de oferecer um clima propício às aprendizagens de todos os alunos, aceitando e praticando os objectivos estipulados no Dec. Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro,

(...) promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspecto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos. (p. 154)

A partir deste prisma, a gestão a exercer nas *boas escolas* tem de ser democrática<sup>5</sup> e participativa, configurando, de acordo com Antunes (2002) “uma das formas de superação do carácter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo ao longo dos anos” (p.131), ao que acrescenta “ (...) a melhoria da qualidade do ensino” (idem, p.134). Enfatiza-se, desta forma, um currículo democrático que “realça quer o acesso a um leque abrangente de informações, quer o direito daqueles que possuem opiniões diferentes de poderem ser ouvidos” (Apple, 2000, p.37). Postula-se, em consequência o direito de toda a comunidade educativa em participar na tomada de decisões, quer no que se refere a questões administrativas, quer à concepção das políticas educativas, proporcionando a todos os alunos experiências democráticas centradas na colaboração e cooperação (Apple, 2000). Há, pois, que levar em consideração *o saber, o fazer e o dever* do professor indissociáveis das práticas curriculares, envolvendo-se com os alunos “numa planificação participada, atingindo decisões que vão ao encontro das preocupações, aspirações e interesses mútuos” (Apple, 2000, p.32).

A ideia de *boas escolas* é entendida, assim, em três sentidos: i) escola democrática e inclusiva; ii) liderança escolar democrática e participativa de cariz transformacional; iii) escola como organização que aprende – reflexiva (Alarcão, 2001; Apple, 2000; Bolívar, 2001, 2003; Guerra, 2000). Sentidos estes analisados compreensivelmente ao longo deste artigo e que no seu todo remetem para o grande desafio da escola do século XXI.

### Conclusão

Chega-se, deste modo, ao final deste último eixo de análise com uma questão em aberto: as *boas escolas* são possíveis? São possíveis e querem-se possíveis, mas para a sua concretização um longo caminho – e nada linear – tem de ser superado. Caminho esse que implica mudar a concepção de toda a estrutura organizacional do currículo, tendo como directriz que “a heterogeneidade contra a homogeneidade, é o grande desafio para os professores e para as escolas de hoje” (Sanches & Teodoro, 2005, p.136). Atendendo-se à realidade e como diz Alarcão (2001) há, pois que “mudar a escola (...) a sua organização e o modo como ela é pensada e gerida” (p.19). Perspectivando-se as lideranças como propulsoras da diferenciação curricular inclusiva, linha de acção prioritária na (re)construção de *boas escolas*. Esta questão caracteriza o carácter pertinente e actual da

<sup>5</sup> Sobre gestão democrática, ver o exemplo da escola da ponte em, Canário, R. Matos, F. Trindade, R. (orgs). (2004). *A escola da Ponte: defender a escola pública*. Editora: Profedições.

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

temática em análise, colocando em evidência o seu carácter inovador e desafiador e, como tal, inconclusivo.

### Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (org.).(2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Antunes, A. (2002). Aceita um conselho?: Como organizar o colegiado escolar. In *Guia da escola cidadã* (Vol. 8, 224 p.). São Paulo: Editora Cortez.
- Apple, M. & Beane, J. A. (2000). *Escolas democráticas*. Porto: Porto Editora.
- Bass, B. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: The Free Press.
- Bass, B. & Avolio, B. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Barroso, J. (1995). *Os Liceus: Organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Junta Nacional de Investigação Científica e Fundação Gulbenkian.
- Bolívar, A. (2001). Liderazgo educativo y reestructuración escolar: *Actas del I congreso sobre liderazgo en el sistema educativo español* (pp.95-130). Córdoba: Departamento de educación de la Universidade de Córdoba.
- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas: Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Cabral, R. (1999). *O novo voo do Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Canário, R. (2005). *O que é a escola?: Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006). A escola – da igualdade à hospitalidade. In D. Rodrigues (ed.), *Educação inclusiva: Estamos a fazer progressos?* (pp. 31-45). Lisboa: Edições FMH.
- Connel, R. W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Editora Morata.
- Delors, J. (coord.) (2005). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Diogo, J. (2004). Liderança das escolas: Sinfonia ou Jazz? In J. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura. *Políticas e gestão local da educação: actas do III simpósio sobre organização e gestão escolar* (pp. 267-277). Aveiro: Universidade de Aveiro.

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

- Flores, M. A. & Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. In J. Pacheco, J. Paraskeva & A. Silva. *Reflexão e inovação curricular* (pp. 79-100). Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Flores, M. A. & Flores, M. (2000). Do currículo uniforme à flexibilização curricular: Algumas reflexões. In J. A. Pacheco, J. C. Morgado & I. C. Viana (orgs.), *Políticas Curriculares: caminhos de flexibilização e integração*. Actas do IV Colóquio sobre Questões Curriculares (pp.83-92). Braga: IEP/Universidade do Minho.
- Formosinho, J. (1991). Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único. In F. Machado & M. F. Gonçalves (eds.). *Currículo e desenvolvimento curricular* (pp. 262-267). Porto: Edições ASA.
- Guerra, M. A. S. (2000). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., Gomes, L. & Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e turma: Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- Leithwood, K. (1994). El liderazgo para la reestructuración de las escuelas. *Revista de educación Madrid*, 304, 31-60.
- Leithwood, K., Jantzi, D. & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for Changing times*. London: Open University Press.
- Lima, L. C. (2006). Escolarizando para uma educação crítica: A reinvenção das escolas como organizações democráticas. In A. Teodoro & C. A. Torres. *Educação crítica & Utopia. Perspectivas para o século XXI*, (pp. 19-34). São Paulo: Cortez Editora.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e profissionalidade docente*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. & Paraskeva, J. (2000). As tomadas de decisão na contextualização curricular. *Revista de Educação*, 9, (1), 111-116.
- Ramos, M. & Costa, J. (2004). Os professores e a (re)construção do currículo na escola: A construção de projectos curriculares de escola e de turma. In A. Costa et al (org.). *Gestão curricular: percursos de investigação* (pp.79-96). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: As boas notícias e as más notícias. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999a). *Os professores e a gestão do currículo: Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

- Roldão, M. C. (2001). A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In I. Alarcão (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 115-134). São Paulo: Artmed
- Roldão, M. C. (2003a). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003b). Diferenciação curricular e inclusão. In David Rodrigues (org) *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade* (pp.151-166). Porto: Porto Editora, Coleção Educação Especial.
- Roldão, M. (2003c). Quem supervisiona o quê?: Liderança e colaboração no trabalho curricular da escola. In A.A.V.V. (2003). *Uma escola com sentido: o currículo em análise e debate* (pp.135-144). Lisboa: Edições Universitárias Lusófona.
- Sergiovanni, T. (2003). *Novos caminhos para a liderança escolar: Uma teoria para a comunidade escolar; a base da liderança; o progresso docente e as escolas como centros de investigação*. Porto: Edições ASA.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível?: Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (org.). *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 2, pp.93-119). Lisboa. Fórum de Estudos de Educação Inclusiva, FMH.
- Teodoro, A. (2001). *A construção política de educação. Estado mudança social e políticas educativas no Portugal contemporâneo*. Porto: Afrontamento.
- Teodoro, A. & Torres, C. A. (2006). *Educação crítica & utopia: Perspectivas para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- Zabalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular*. Porto: Edições ASA.

### Documentos electrónicos

- Agudo, J. L. B. (2001). Liderar el cambio: El liderazgo transformacional. [Disponível em <http://didac.unizar.es/jlbernal/Lid.trnasf.html>, consultado em 02/02/ 2009]
- Bolívar, A. & Romero, C. (2008). Nuevos modelos organizativos para resignificar la escuela. [Disponível em [http://www.oge.net/ver\\_pdf.asp?idArt=12445](http://www.oge.net/ver_pdf.asp?idArt=12445), consultado em 11/03/2009]
- Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. (1994). [Disponível em [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf), consultado em 13/03/2009]
- Decreto-lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República nº 4/08 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa. [Disponível em [http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1530&fileName=decreto\\_lei\\_3\\_2008.pdf](http://min-edu.pt/np3content/?newsId=1530&fileName=decreto_lei_3_2008.pdf), consultado em 01/03/2009]

## AS LIDERANÇAS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR INCLUSIVA: QUE CAMINHOS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI?

Formosinho, J. & Machado, J. (2008). *Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica*, Junho 2008, 8, (1), 5-16. [Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinhomachado.pdf>, consultado em 01/03/2009]

González, M. T. G. (2008). *Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar*, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6, (2), 82-99. [Disponível em <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.htm>, consultado em 14/03/2009]

Ramos, C. C. & Diogo, J. (2003). A liderança das escolas: Ficção e realidades. Elementos para a compreensão dos processos de liderança das escolas no quadro da autonomia. Em Faculdade de Ciências e Tecnologia, Anais, Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (pp. 91-114). Monte da Caparica: Faculdade de Ciências e Tecnologia. [Disponível em [http://dspace.fct.unl.pt/bitstream/10362/199/1/anais\\_2003.pdf](http://dspace.fct.unl.pt/bitstream/10362/199/1/anais_2003.pdf), consultado em 03/03/2009]

Roldão, M. C. (1999b). *Gestão curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. [Disponível em <http://www.ipb.pt/~mabel/documdisciplinas/gestaocurricu.pdf>, consultado em 21/03/2009]

Sanches, I. & Teodoro, A. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva, *Revista Lusófona de Educação*, 1, 127-142. [Disponível em [http://rleducacao.ulusofona.pt/arquivo\\_revistas/arquivo/Educacao05.pdf](http://rleducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/arquivo/Educacao05.pdf), consultado em 21/03/2009]