



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria
Brasil

Eufrásio Correia, Isabel; Coelho Santos, Paula; Lloyd Braga Fernandes Tomaz, Carlota
Buscando sinais de liderança pelo coordenador de Educação Especial
Revista Educação Especial, vol. 28, núm. 53, septiembre-diciembre, 2015, pp. 635-648
Universidade Federal de Santa Maria
Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313141512011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Buscando sinais de liderança pelo coordenador de Educação Especial

*Isabel Eufrásio Correia**

*Paula Coelho Santos***

*Carlota Lloyd Braga Fernandes Tomaz****

Resumo

As autoras apresentam um estudo que visa clarificar e aprofundar o perfil de competências profissionais do Coordenador da Educação Especial (CEE), nas escolas regulares portuguesas, com particular atenção à dimensão supervisiva inerente à respetiva ação. Após uma breve abordagem ao estado da arte sobre o processo de supervisão em Educação Especial (EE), apresenta-se o estudo empírico que inclui a aplicação de um inquérito por questionário (IQ) a três grupos de informantes-chave (cujas opiniões se considerou relevante para a equação das funções de CEE): professores de EE (PEE), CEE e Diretores de agrupamentos¹/escolas não agrupadas (DAE), pertencentes à DSRC² da DGEstE³. Os resultados obtidos apontam para um enquadramento organizacional/supervisivo em EE dissemelhante, podendo, todavia, identificar-se uma ação liderante do CEE satisfatória, baseada em atividades de diálogo e reflexão e, respeitando princípios de colaboração e solidariedade.

Palavras-chave: Supervisão; Educação especial; Coordenador de educação especial.

* Doutoranda em Didática e Formação pela Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

** Membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na formação de Formadores (CIFTFF), Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

*** Membro do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na formação de Formadores (CIFTFF), Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.

Searching for signs of leadership by the Special Education Coordinator

Abstract

The authors present a study which aims to clarify and enlighten the professional competences profile of the Special Education Coordinator in Portuguese regular schools with particular attention to the supervisory part connected with his role and action. After a short approach to the state of the art about the supervisory process in Special Education, an empiric study was presented which involved the use of an inquiry by means of a questionnaire directed to three groups of key-informers (whose opinion was considered relevant to the establishment of the SEC role and functions): SE teachers, SECoordinators and single schools or groups of schools Headmasters, belonging to DSRC of DGEstE. The results point to non-uniform organizational / supervisory frame in Special Education although they could also lead to identifying a satisfactory leadership action of the SE Coordinator, based on activities involving dialogue and reflection and respecting principles of collaboration and solidarity.

Keywords: Supervision; Special education; Special education coordinator.

Introdução

Uma das grandes conquistas do ensino no século XX foi a assunção da vontade de trazer todas as crianças à escola. Salvaguardando que o objetivo da universalidade da educação básica não está amplamente atingido, e se traduzirá no facto de muitas crianças do mundo, até 2015, não terem a oportunidade de receber a educação básica que foi declarada, em 1948, como um direito humano universal (HEGARTY, 2006), impõe-se, contudo, um dos princípios fundamentais da educação inclusiva (EI): oferecer uma escola de qualidade a todos e a cada um dos alunos.

Na esteira do “*No child Left Behind Act*” (PUBLIC LAW PL 107-110, 2001), publicado nos Estados Unidos da América, promulgaram-se leis, advogando a inclusão em educação, incluindo Portugal, que em 2008 viu publicado o Decreto-Lei n.º3/2008. A premissa comum, que já se tornou o grande desafio do século XXI, é a intenção de oferecer um ensino capaz de atender à especificidade de cada aluno, otimizando as suas oportunidades de aprendizagem e, portanto, de desenvolvimento.

É, pois, necessário construir uma nova configuração de escola, enquanto contexto educativo onde cada aluno possa receber os estímulos de que necessita para progredir e aprender independentemente das suas características e necessidades, não se perdendo de vista nenhum aluno, procurando-se harmonizar o ambiente educativo com todos eles (PORTUGAL & LAEVERS, 2010).

A qualidade e eficácia da escola inclusiva exigem uma nova atitude pessoal e institucional, ou seja, um entendimento sistémico das respostas a oferecer às crianças e jovens.

A promoção de um contexto educativo estimulante, com vista à criação de condições em que todos os alunos possam aprender, é da responsabilidade dos professores do regular e de EE, das famílias e comunidade educativa que se envolvem colaborativamente para, em parceria, realizarem as transformações que a escola inclusiva terá de operar.

A diversidade de intervenientes e profundidade das mudanças muitas vezes exigidas, corresponde a processos complexos de desenvolvimento individual e coletivo, de pessoas e contextos, que serão altamente potenciados se usufruírem de supervisão colaborativa e reflexiva (C. BROWN, LEMASTERS, & JESIEN, 1989).

Parte 1 – Supervisão em Educação Especial

Conceitos de Educação Especial e de Necessidades Educativas Especiais

O termo *Educação Especial* esteve inicialmente associado a um tipo de educação diferente da educação regular, dirigida a crianças/jovens portadores de um défice ou *handicap* (BAUTISTA, 1997), com base num conjunto de programas educativos a elas dirigidos. Tendo subjacentes critérios médicos, as respostas educativas oferecidas, segundo esta perspetiva, tinham um cunho segregacionista.

O atendimento dispensado aos alunos portadores de um défice no sistema regular de ensino, determinou ao longo dos tempos a mudança de paradigma correspondente aos valores morais, ideológicos ou políticos vigentes em cada momento da História da humanidade, com consequências ao nível da terminologia utilizada na política e na educação para descrever estes serviços e as respostas institucionais necessárias, bem como as características e necessidades individuais dos alunos.

Os progressos registados neste âmbito fizeram surgir uma conceção de EE, atualmente entendida como um “**conjunto de serviços de apoio especializados, do foro académico, terapêutico, psicológico, social e clínico**, destinados a responder às necessidades educativas especiais do aluno com base nas suas características e com o fim de maximizar o seu potencial” (CORREIA, 2005, p. 14)⁴, justificando uma intervenção especializada.

O conceito de NEE surgiu pela primeira vez no *Warnock Report* (1978) e foi oficialmente definido em 1981, em Inglaterra, com o *Education Act* (BAUTISTA, 1997); foi posteriormente clarificado, com a *Declaração de Salamanca*, abrangendo “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.” (UNESCO, 1994, p. 17). Este documento clarifica ainda que “as escolas devem encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves” (idem). O termo NEE contribuiu para a eliminação da categorização dos alunos segundo o critério ‘deficiência’.

Contudo, ultimamente, em Portugal, por questões de carácter legislativo, o quadro referencial de NEE, ao circunscrever a população a apoiar pela EE aos “alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários

domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade, autonomia, relacionamento interpessoal e participação social” (DL n.º3/2008), exclui alguns alunos, continuando, a prevalecer, na lei e na prática, as categorias de deficiência. Assim, não havendo uma resposta cabal às necessidades de todos os alunos, a escola afasta-se do conceito de *NEE* definido na *Declaração de Salamanca*.

A liderança como fator de transformação das escolas inclusivas

A *Declaração de Salamanca* considera que, em termos de gestão escolar “os diretores poderão contribuir de uma forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com necessidades educativas especiais, se lhes forem dados treino e autoridade para tal” (UNESCO, 1994, p. 30), e atribui aos diretores das escolas a “responsabilidade especial na promoção de atitudes positivas por parte da comunidade escolar e na colaboração eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio”. Correia (2005) corrobora esta ideia de que os órgãos de gestão são um fator fundamental na promoção do envolvimento e da partilha de responsabilidades, pelo corpo educacional relativamente à criação de condições de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

Visando a promoção de uma escola mais inclusiva, Ainscow (1997, p. 24) propõe seis condições para a implementação de fatores de mudanças nas escolas:

- *Liderança* eficaz, não só por parte do diretor, mas difundida através da escola;
- *Envolvimento* da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola;
- Um compromisso relativo a uma *planificação* realizada colaborativamente;
- Estratégias de *coordenação*;
- Focalização da atenção nos benefícios potenciais da *investigação* e da reflexão;
- Uma política de *valorização profissional* de toda a equipa educativa.

Ainscow e Sandill (2010), referindo-se a Lambert et al. (2002), apontam, também, a visão construtivista da liderança como forma de lidar com a inclusão:

there is a need for shared leadership, with the principal seen as a leader of leaders. Hierarchical structures have to be replaced by shared responsibility in a community that becomes characterized by agreed values and hopes, such many of the control functions associated with school leadership become less important or even counter-productive (AINSCOW & SANDILL, 2010, p. 408).

Ainda no âmbito da melhoria e eficácia das escolas inclusivas, Hegarty (2001, p. 83), referindo-se ao exemplo do Reino Unido, em 1994, aponta como aspe-

to-chave, a existência dum *coordenador de NEE* que, “em termos ideais – tem alguma formação sobre o assunto” e coordena todas as diligências necessárias na educação dos alunos com NEE, sendo-lhe atribuídas sete funções principais:

1. Um acompanhamento diário da política de NEE da escola.
2. Ligação e aconselhamento aos colegas professores.
3. Coordenação das ações para alunos com NEE.
4. Manter atualizados e rever os dados constantes dos processos dos alunos com NEE da escola.
5. Ligação com os pais de alunos com NEE.
6. Contribuir para a formação em serviço dos professores e outros técnicos.
7. Ligação com entidades externas (*idem*).

A eficácia da concretização destas funções exige alguém com forte capacidade de liderança, capaz de dar resposta às políticas neste âmbito e, simultaneamente, reconverter a escola. Esta reconversão ou transformação da escola é um processo complexo, que exige monitorização, apoio, acompanhamento e orientação na reflexão sobre as práticas e na procura das soluções face às necessidades identificadas; este apoio multifacetado que defendemos para a escola inclusiva corresponde a um processo de supervisão colaborativa e reflexiva (ALARCÃO & CANHA, 2013). É, pois, determinante que o CEE reúna um conjunto de competências profissionais, particularmente, uma gama de competências supervisivas que lhe permitam constituir-se como um vetor de apoio eficaz ao funcionamento das estruturas intermédias, nomeadamente dos departamentos curriculares, influenciando a atuação dos professores, assumindo-se como um fator de mudança e de melhoria da escola (BENNETT, 1999; BUSHER & HARRIS, 1999; FULLAN, 2003; LIMA, 2008).

O contributo da supervisão na (re)qualificação da organização escola

O conceito de supervisão é polissémico (ALARCÃO, 2001; NEVES, 2007; VIEIRA, 1993), tem vindo a incorporar diferentes contributos e, por isso, a evoluir e a aprofundar as suas significações (SÁ-CHAVES, 2009). As diferentes definições que podemos encontrar estão associadas a aceções que “vão desde intenções mais rígidas de inspeção e de direcção até às mais flexíveis e facilitadoras de orientação e de aconselhamento” (SÁ-CHAVES, 2000, pp. 124, 125).

Apesar do obstáculo que a conotação negativa no conceito de supervisão pode constituir ao exercício supervisivo, segundo as perspetivas de supervisão defendidas por Alarcão e Tavares (2003), Sá-Chaves (2000) e Vieira (1993), a construção dum conhecimento sempre renovado e a estruturação duma ação cada vez mais eficaz e positiva passam, em grande parte, pelo contributo duma atividade supervisiva, seja ela de carácter mais rígido ou de cunho mais flexível.

Neste sentido, Alarcão (2001, p. 13) considera que a escola, para acompanhar e responder com eficácia às múltiplas solicitações e problemas que lhe são colocados, precisa de atuar como **“organização que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua estrutura, e se confronta com o desenrolar da sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo”**⁵.

A supervisão é assim entendida como uma atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica para todos aqueles que nela trabalham, baseada em procedimentos de cooperação e reflexão, desenvolvidos por supervisores com “competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros” (ALARCÃO & TAVARES, 2003, p. 35).

Considerando que o trabalho do supervisor pode ainda ser alargado a outros profissionais que lidam com os alunos com dificuldades de aprendizagem ou com uma deficiência (assistentes operacionais, técnicos, psicólogos, terapeutas e outros), a atividade supervisiva é vista “não simplesmente no contexto de sala de aula, mas no contexto mais abrangente da escola como lugar e tempo de aprendizagem de todos e para si própria como organização qualificante que, também ela, aprende e se desenvolve” (RANGEL, 2001, p. 31).

Recentemente, numa tentativa de clarificação do conceito de supervisão Alarcão e Canha (2013, p. 19) definem-no como “um processo de acompanhamento de uma atividade e da ou das pessoas que a realizam, orientado no sentido de facilitar a boa consecução da atividade, o desenvolvimento da competência e o grau de satisfação de quem executa”, relevando para a supervisão institucional ou de equipas, de entre um alargado conjunto de conceitos conexos ao conceito de supervisão, os aspetos relacionados com a coordenação, gestão, administração, liderança e mediação.

A atividade supervisiva em Educação Especial

A supervisão em EE tem sido estudada em vários países ao longo destes últimos anos e, segundo Swan (1998, p. 530) *“is challenging because it occurs in a unique multidimensional arena”*. Ela inclui, muitas vezes, tarefas várias relacionadas com monitorização de orçamentos, recrutamento de pessoal e serviços, localização dos serviços/apoios, itinerância de profissionais, colaboração entre profissionais, supervisão direta de diversos profissionais, formação em serviço, a colaboração entre diretor e o responsável pela EE numa instituição, tomada de decisões e de responsabilidades, bem como um conhecimento muito vasto sobre áreas de deficiência em diferentes grupos de idade, estratégias de apoio/ensino, legislação e políticas educativas.

A tentativa numa verdadeira resposta aos princípios da inclusão, consubstanciada em apoios de EE prestado aos alunos nas escolas da sua residência para que sejam maximizadas as interações dos alunos com NEE e os seus pares, tem obrigado a uma estrita distribuição geográfica de recursos (professores e técnicos) o que representa *“a geographical and management challenge to a special education leader in collaborating effectively with building level leaders and general and special education teachers in a variety of settings”* (SWAN, 1998, p. 534). Este facto reforça a necessidade de desenvolvimento numa supervisão colaborativa entre responsáveis das escolas e CEE.

Enquadramento organizacional da Educação Especial

De acordo com o disposto na lei portuguesa⁶, o grupo de EE pode situar-se em três estruturas escolares diferentes – inserido no departamento de expressões (DE), como departamento autónomo ou incluído nos serviços técnico-pedagógicos. O coordenador do departamento (CD) curricular deve ser, sempre que possível, um docente de carreira detentor de formação especializada nas áreas de supervisão pedagógica, avaliação do desempenho docente ou administração educacional⁷, eleito pelo respectivo departamento, de entre uma lista de três docentes, propostos pelo diretor para o exercício do cargo; outras estruturas de coordenação e supervisão pedagógica devem ser asseguradas, sempre que possível, por professores de carreira.

Neste enquadramento, se o grupo de EE estiver inserido no DE, o CEE pode, ou não, ser um PEE; no caso do coordenador do DE não ser um PEE, pode haver lugar à nomeação dum representante, subcoordenador ou delegado de disciplina, e será então um PEE o representante da EE, que depois deverá articular com o CD. Mas, pode ainda o coordenador do DE ser um PEE e, nessa situação, terá que coordenar toda a atividade do grupo de EE além da coordenação dos restantes grupos disciplinares. Se houver lugar a um departamento de EE, o coordenador é, forçosamente um PEE, provavelmente, um docente de carreira detentor de formação especializada em EE com mais experiência, mais autoridade e mais formação. Se a EE estiver inserida nos serviços especializados, embora exista uma recomendação para que a coordenação de outras estruturas seja assegurada, sempre que possível, por um docente da carreira, abre-se a possibilidade de ser assegurada por um técnico não docente.

Competências do Coordenador da Educação Especial

No que toca à resposta aos alunos com NEE, Hegarty (2001, p. 83) referindo-se ao estabelecido no Reino Unido, em 1994, através do *Código de Prática sobre a identificação e avaliação das NEE* aponta como determinante para a melhoria e eficácia das escolas inclusivas, a existência dum coordenador de NEE (*Special Educational Needs Coordinator – SENCO*), a pessoa “que assume responsabilidades específicas no que respeita a alunos com dificuldades de aprendizagem e que – em termos ideais – tem alguma formação sobre o assunto. (...), um elemento decisivo coordenando todas as diligências necessárias a esta educação”.

Rosen Webb (2011) destaca na equação do SENCO um professor líder com boas competências analíticas, capaz de equilibrar a atividade no trabalho, pensamento estratégico, planeamento proactivo e reatividade a situações imprevistas. Considera que o SENCO deve ser um professor experiente detentor de competências de coordenação de recursos, de gestão e conhecimentos para promover mudanças positivas, bem como de competências pessoais e disposição para se entusiasmar e envolver com outras pessoas. Segundo esta autora, a formação do SENCO nas áreas da EE e da gestão parecem ser importantes para a respetiva capacidade no desenvolvimento e apoio a boas práticas na escola, assim como na monitorização das oportunidades de aprendizagem oferecidas aos alunos com NEE nas escolas regulares.

No seguimento do referido *Código de Prática*, realizaram-se alguns estudos sobre o papel do SENCO, tendo sido identificados os aspetos positivos desta política e, estabelecidas as funções e definidos os conhecimentos e competências que lhe são necessários:

o acompanhamento do ensino e da aprendizagem, a avaliação, o uso das tecnologias da informação e comunicação, o conhecimento da legislação mais relevante, a disponibilidade dos recursos locais, etc. As competências são desenvolvidas em termos de aptidões de liderança, aptidões de tomada de decisão, comunicação, capacidade de autogestão e atributos pessoais (HEGARTY, 2001, p. 85).

Considerando que o PEE deverá desenvolver competências de liderança, o CEE deverá ser um líder de líderes e, nesse sentido a sua função principal passará por agregar outros docentes e inspirá-los para que sejam catalisadores de mudanças noutras pessoas incrementando a capacidade da escola para resolver os seus problemas. Sabe-se que “ el liderazgo ejerce una mayor influencia en aprendizajes de los estudiantes y en la mejora escolar cuando está ampliamente distribuido” (BOLÍVAR-BOTÍA, 2010, p. 92). Isto implica um supervisor conhecedor da instituição, da sua cultura e dos profissionais que nela atuam; esse conhecimento ajudá-lo-á a identificar as necessidades da comunidade educativa, a projetar ações e a lançar desafios que contribuam para o seu desenvolvimento (ALARCÃO, 2007; DAY, 2001; FULLAN & HARGREAVES, 2001).

O perfil do CEE mostra uma pluralidade acrescida de conhecimentos, competências e experiências relativamente ao comum coordenador de departamento para que, do exercício das suas funções, resultem repercussões no desenvolvimento profissional dos agentes educativos e na aprendizagem dos alunos. Possuir formação especializada não é condição particular para que ocorra desenvolvimento profissional docente e se responda com eficácia às NEE dos alunos; contudo, se o conjunto de papéis a desenvolver pelo CEE for desenvolvido de acordo com o plasmado na lei e defendido na literatura, então ele é figura-chave no cumprimento dos princípios da EI, e a sua função é determinante para um atendimento de qualidade a todos os alunos.

Parte 2 – Estudo Empírico

Metodologia

Nesta primeira fase do estudo optou-se por uma metodologia de natureza quantitativa no que respeita à recolha e tratamento de dados, isto é, recorreu-se à aplicação do IQ *on-line*, pelo facto de este (I) ser “uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolhas e das suas práticas” (FERREIRA, 1987, p. 194); (II) poder “suscitar um conjunto de discursos individuais” (GHIGLIONE & MANTALON, 1993, p. 2); (III) permitir um fácil acesso a um conjunto numeroso de sujeitos numa área geográfica ampla; (IV) garantir o anonimato; (V) ser uma tarefa atrativa propiciada pela interatividade e “limpeza” do questionário (sem rasuras); e (VI) assegurar rapidez e sistematização na recolha de dados. Teve-se ainda em con-

sideração o facto de este ser um processo que possibilita a medição das informações, conhecimentos, pensamentos, experiências ou preferências num número considerável de respondentes e “segundo um *design* que permita estabelecer comparação entre grupos” (TUCKMAN, 2000, p. 17).

Foram construídos pela investigadora três IQ distintos, embora com uma estrutura semelhante para os três grupos de respondentes – PEE, CEE e DAE, tendo como referentes para a elaboração das questões, a literatura da especialidade, as questões e os objetivos da investigação, e o conhecimento que detém das escolas, dos alunos, dos professores e da EE, decorrente da sua experiência profissional. Pela conveniência em obter respostas uniformes que facilitam a análise quantitativa das respostas, elegeu-se a elaboração de questões de resposta fechada e, residualmente apresentaram-se algumas questões de resposta aberta.

Procedimentos adotados

Tendo em conta a advertência de Carmo e Ferreira (1998, p. 145) sobre a necessidade de testar o IQ para “garantir a sua aplicabilidade no terreno e avaliar se está de acordo com os objectivos inicialmente formulados pelo investigador”, foi submetida uma versão provisória dos três IQ à apreciação das professoras orientadoras do estudo e a um investigador especializado em Tecnologias da Informação e Comunicação, pessoas conhecedoras do tema do questionário e em condições de identificar erros, problemas e apresentar sugestões. Após pequenos ajustes, decorrentes dos conselhos e comentários apresentados por estes especialistas, procedeu-se à sua validação, ainda em formato papel, através dum teste-piloto realizado com uma pequena amostra, que foi instigada a fazer observações e sugestões sobre os IQ no geral e cada uma das questões em particular. A amostra envolveu PEE, CEE e DAE pertencentes à extinta DREN⁸ “que, pela sua posição, acção ou responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (QUIVY & CAMPENHOUDT, 1992, p. 69), bem como, especialistas com reconhecidos conhecimentos na área da EE e da supervisão, relacionados com o público sobre o qual incide o estudo.

Em função das sugestões e das questões recebidas procedeu-se a uma reformulação dos IQ, após o que se desencadeou o processo de notificação de dados à Comissão Nacional de Proteção de Dados. Após a autorização destes serviços submeteram-se os IQ à análise da Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular; respeitadas as recomendações deste organismo, passou-se à difusão *on-line* dos IQ.

Para análise dos dados através dos IQ, recorreu-se a ferramentas de estatística, designadamente o IBM SPSS⁹, versão 22.

Análise dos resultados obtidos

Participaram neste estudo 37 Diretores, 47 CEE e 105 PEE. No seu conjunto, existe um claro predomínio de indivíduos do sexo feminino (80%), constatando-se que apenas no grupo dos diretores há um equilíbrio entre indivíduos de ambos os sexos.

Relativamente ao tipo de formação recebida para o desenvolvimento de competências consideradas relevantes ao cargo de coordenador, 55% dos CEE refere não ter recebido qualquer formação.

A respeito do enquadramento organizacional da coordenação da EE, é apontado como CEE, por 86% dos Diretores, um docente do grupo de recrutamento da EE. Só uma vez é referido o psicólogo; em três situações, aponta-se um coordenador, ficando contudo por esclarecer, num dos casos, se é, ou não, um PEE, e, nos outros dois, se é, ou não, um docente, e o grupo de recrutamento a que pertence. A mesma pergunta, dirigida aos PEE, obteve igualmente uma resposta que indica o psicólogo, referindo a esmagadora maioria (99%) que essas funções são desempenhadas por um PEE.

Relativamente aos critérios que estiveram subjacentes à atribuição da função de CEE, 62% dos Diretores aponta a experiência no cargo da coordenação na EE/SEAE¹⁰, declarando 30% dos inquiridos, ter sido dado cumprimento ao estabelecido no Decreto-Lei n.º137/2012, art.º 43, ponto 7; no grupo dos CEE, a prevalência dos critérios é, ao contrário, 23% e 51%, respetivamente. Na opção “Outro” são apontados como critérios, pelos Diretores, a experiência e a escolha do Diretor; os CEE apontam a eleição, a nomeação pelo Diretor/presidente da CAP¹¹, o facto de o elemento do quadro do departamento de EE ter ficado com o cargo quando passou a titular, e não haver outra pessoa para o lugar.

Inferre-se que nos casos em que foi dado cumprimento ao Decreto-Lei n.º137/2012, a EE ter-se-á constituído num departamento; nas outras situações, funcionará como uma estrutura de serviços especializados, ou mesmo, como uma estrutura mista que numas situações funciona como departamento e noutras como serviço especializado. Constata-se, todavia, que não havendo uma definição clara do enquadramento da EE na organização escola, a supervisão desta estrutura pode ser muito diversa e, em última análise, pode até nem existir.

Relativamente ao papel desempenhado pelo CEE, os participantes foram convidados a pronunciarem-se sobre a frequência com que este realiza ações supervisivas, segundo as categorias: formação, *coaching*, gestão e administração, coordenação, liderança, mediação monitorização, regulação e avaliação. Constata-se que o trabalho, no âmbito da ação de liderança, realizado com maior regularidade (muitas vezes e sempre) pelo CEE, é, segundo a amostra, “Apresento(a) e/ou colaboro(a) na procura de soluções/estratégias para os problemas que surgem” (90%) e com menor regularidade “Incentivo(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola para processos de mudança” (71%).

Da análise realizada aos dados alusivos à frequência média das tarefas na ação de liderança, constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas ($p < .05$) em todos os itens, à exceção do item de “Promovo(e) a discussão das políticas de escola relativamente a alunos com NEE”. Em todos eles, os dados apresentados pelos PEE sugerem níveis de frequência média de realização pelo CEE mais baixos. Os CEE apresentam as frequências médias mais elevadas no item “Incentivo(a) docentes e outro pessoal do agrupamento/escola para processos de mudança”, sendo de

salientar neste item, a divergência de valores entre diretores e PEE, ambos com 65%, e os CEE com 91%. Os Diretores apresentam as frequências mais elevadas no item “Proponho(õe) ao Conselho Pedagógico a adoção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos”.

Em termos gerais, verifica-se uma ação liderante satisfatória exercida através de atividades de diálogo e reflexão, reunindo princípios de colaboração e solidariedade. Apresenta-se, fundamentalmente, como uma visão interpretativa e compreensiva do contexto visando aumentar a capacidade do sistema para o processo de ensino; regista-se a ausência duma forte capacidade de interação transformadora.

No âmbito das competências do CEE, solicitou-se à amostra que se pronunciasse sobre atributos necessários ao CEE para desempenhar cabalmente o seu cargo. No âmbito das capacidades relacionadas com a liderança, nos itens “Capacidade para tomar decisões fundamentadas em procedimentos de investigação e inovação educacional” e “Capacidade de mobilizar pessoal docente e não docente fornecendo uma clara visão dos fundamentos de programas inclusivos” a prevalência sobre a relevância destas capacidades (relevante e muito relevante, 93%), recai no segundo.

Conclui-se pelo conjunto das respostas sobre as competências do CEE, que este deverá ser um profissional de ação em termos de contexto, isto é, procurando para os problemas que surgem na organização escola uma intervenção/resposta, sempre que possível, célere, por parte daqueles que se encontram numa situação suscetível de colaborar na resolução dos problemas.

Finalmente, relativamente à relevância que a amostra atribui às funções supervisivas do CEE no exercício do cargo de CEE (segundo as categorias formação, *coaching*, gestão e administração, coordenação, liderança, monitorização e avaliação), verifica-se que o item “Liderar recursos humanos para o desenvolvimento profissional e organizacional” é considerado relevante para a amostra, particularmente, entre os PEE (relevante e muito relevante, 91%).

Os resultados deste item mostram como o facto de se encarar a escola como um espaço/local de desenvolvimento profissional e organizacional (particularmente quando se integra uma equipa, como pode ser a de EE, com docentes e técnicos com saberes muito vastos mas complementares), implica reconhecer a necessidade de uma liderança, assim como uma prática reflexiva que, devidamente partilhada, pode ser geradora de novos saberes, sendo de salientar que este aspeto da promoção da reflexão colaborativa entre PEE e técnicos também foi uma dimensão que a amostra considerou de elevada relevância na função de formação do CEE.

Conclusão

Em síntese, constata-se que: o CEE exerce com regularidade a ação de liderança; as competências dos CEE em termos de conhecimentos, capacidades e atitudes são consideradas, no geral, muito relevantes, existindo o reconhecimento de que o perfil de líder é imprescindível no exercício do cargo; a função de liderança é considerada relevante para a dinamização e estímulo dos profissionais do agrupamento/escola.

Há, no entanto, indícios de que a prática do CEE se concentra bastante na gestão burocrática e administrativa do departamento/equipa, podendo este dado explicar-se pelo facto dos CEE servirem mais de intermediários do que de intervenientes entre órgãos de gestão e administração, nomeadamente, entre a direção e o conselho pedagógico e os docentes/profissionais do departamento/equipa.

Do cruzamento dos resultados obtidos através da aplicação dos IQ com os dados a recolher na segunda fase do estudo (através de entrevistas a especialistas nas áreas de supervisão e de EE), acredita-se que será possível construir conhecimento sobre o perfil de competências profissionais do CEE enquanto elemento facilitador do exercício de implementação e partilha de práticas inclusivas, bem como de reflexão crítica sobre as mesmas.

Referências

- AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. (Eds.), **Caminhos para escolas inclusivas** (pp. 12-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.
- AINSCOW, M.; SANDILL, A. Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. **International Journal of Inclusive Education**, v. 14, n. 4, 2010, pp. 401 – 416.
- ALARCÃO, I. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.), **Supervisão pedagógica** – princípios e práticas (pp. 11-55). Campinas: Papirus, 2001.
- _____. **Formação e supervisão de professores**: uma nova abrangência. SISIFO, 2007, pp.119-127.
- _____. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão** – uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora, 2001.
- ALARCÃO, I.; CANHA, B. **Supervisão e colaboração**: uma relação para o desenvolvimento. Porto: Porto Editora, 2013.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica**: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- BAUTISTA, R. (Coord.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.
- BAUTISTA, R. Educação Especial e reforma educativa. In: BAUTISTA, R. (Coord.), **Necessidades Educativas Especiais** (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro, 1997.
- BENNETT, N. Middle management in secondary schools: introduction', **School Leadership & Management**. 1999, v. 19, 289-292.
- BOLÍVAR-BOTÍA, A. ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, 5, 79-106, 2010.
- BROWN, C.; LEMASTERS, J.; JESIEN, G. **Home-based supervision guide**. Portage: Portage Project, 1989.
- BUSHER, H.; HARRIS, A. Leadership of school subject areas: tensions and dimensions of managing in the middle. **School Leadership & Management**, 19, 305-317, 1999.
- CARMO, H.; FERREIRA, M. M. **Metodologia da investigação**: guia para auto-aprendizagem. Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- CORREIA, L. M. **Inclusão e Necessidades Educativas Especiais**. Um guia para educadores e professores. Porto: Porto editora, 2005.
- DAY, C. Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.
- DECRETO-LEI n. 3/2008, de 7 de janeiro
- DECRETO-LEI n. 137/2012, de 2 de julho
- FERREIRA, V. O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos. In: PINTO, J. M.; SILVA, A. S. (Eds.), **Metodologia das ciências da sociais** (12ª ed., pp. 165-195). Porto: Afrontamento, 1987.

- FULLAN, M. **Liderar numa cultura de mudança**. Santa Iria de Azóia: Asa Editores, 2003.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora, 2001.
- GHIGLIONE, R.; MANTALON, B. **O inquérito** – teoria e prática. Oeiras: Celta, 1993.
- HEGARTY, S. O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In: RODRIGUES, D. (Org.), **Educação e diferença** – valores e práticas para uma educação inclusiva (pp. 79-107). Porto: Porto Editora, 2001.
- HEGARTY, S. Inclusão e educação para todos: parceiros necessários. In: RODRIGUES, D. (Ed.), **Educação inclusiva** – estamos a fazer progressos? (pp. 31-45). Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Faculdade de Motricidade Humana, 2006.
- LAMBERT, L., et al. **The constructivist leader**. New York, NY: Teachers College Press, 2002.
- LIMA, J. Á. D. Department networks and distributed leadership in schools. **School Leadership & Management**, v. 28, n. 2, 159-187, 2008.
- NEVES, I. A formação prática e a supervisão da formação. **Saber (e) educar**, v. 12, 79-95, 2007.
- PORTUGAL, G; LAEVERS, F. **Avaliação em Educação Pré-Escolar** – Sistema de Acompanhamento das Crianças (SAC). Porto: Porto Editora, 2010.
- PUBLIC LAW PL 107-110, 2001.
- QUIVY, R., & CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em Ciências Sociais** (Manuel de recherche en Sciences Sociales, Trans.). Lisboa: Gradiva, 1992.
- RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. São Paulo: Campinas: Papirus, 2001.
- ROSEN-WEBB, S. M. Nobody tells you how to be a SENCo. **British Journal of Special Education**, v. 38, n. 4, 159-168, 2011.
- SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.
- SÁ-CHAVES, I. Supervisão, complexidade e mediação. In: SILVA, A. M. C.; MOREIRA, M. A. (Eds.), **Formação e mediação sócio-educativa**, (pp. 47-54). Porto: Areal Editores, 2009.
- SWAN, W. W. Supervision in special education. In: FIRTH, G. R.; PAJAK, E. (Eds.). **Handbook of research on school supervision** (pp. 529-542). New York: Macmillan Library, 1998.
- TUCKMAN, B. W. **Manual de investigação em educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais. **Inovação**, v. 7, 1994.
- VIEIRA, F. **Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores**. Rio Tinto: Edições Asa, 1993.

Notas

¹ Unidades organizacionais de educação, dotadas de órgãos próprios de administração e gestão; integram estabelecimentos públicos de uma área geográfica/concelho, desde a educação pré-escolar aos ensinos básico e secundário, a partir de um projeto pedagógico comum. Em cada agrupamento, a direção executiva é assegurada por um diretor, um subdiretor e um a três adjuntos, dependendo da sua dimensão.

² DSRC – Direção de Serviços da Região Centro – abrange os distritos de Aveiro, Castelo Branco, Coimbra, Guarda, Leiria e Viseu.

³ DGEstE – Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares.

⁴ Destaques do autor.

⁵ Destaque da autora.

⁶ Decreto-Lei n.º 137/2012.

⁷ Não havendo docentes que reúnam estes requisitos, ou em número suficiente para dar cumprimento ao estabelecido no decreto-lei, podem ser designados docentes segundo a seguinte ordem de prioridade: a) Docentes com experiência profissional, de pelo menos um ano, de supervisão pedagógica na formação inicial, na profissionalização ou na formação em exercício ou na profissionalização ou na formação em serviço de docentes; b) Docentes com experiência de pelo menos um mandato de coordenador de departamento curricular ou de outras estruturas de coordenação

educativa previstas no regulamento interno, delegado de grupo disciplinar ou representante de grupo de recrutamento;
c) Docentes que, não reunindo os requisitos anteriores sejam considerados competentes para o exercício da função.

⁸ DREN – Direção Regional de Educação do Norte.

⁹ SPSS – *Statistical Package for the Social Sciences*.

¹⁰ SEAE – Serviços Especializados de Apoio Educativo.

¹¹ CAP – Comissão Administrativa Provisória.

Correspondência

Isabel Eufrásio Correia – Rua do Buxo, lote 17, Pousada, 3040-792, Cernache – Portugal.

E-mail: isabelcorreia@ua.pt – ctomaz@ua.pt – psantos@ua.pt

Recebido em 29 de abril de 2014

Aprovado em 11 de março de 2015