

Desenvolvimento de Culturas Inclusivas para a Educação em Portugal: O papel dos diretores de agrupamentos de escolas¹

The Development of Inclusive Cultures for Education in Portugal: The role of schools leadership

Maria Luísa de Sousa Panaças

Resumo

A UNESCO (2008) afirma que o progresso em direção à educação inclusiva tem mais sucesso em contextos em que existe uma cultura de colaboração que encoraja e apoia processos de resolução de problemas. Desta forma é preconizada a atenção ao desenvolvimento de culturas inclusivas que crie consensos acerca de valores inclusivos. As escolas com culturas inclusivas, de acordo com a investigação (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; UNESCO, 2008), desenvolvem características que implicam a existência de líderes comprometidos com valores inclusivos e estilos de liderança que encoraja a participação de todos em funções de liderança.

Nesta investigação pretendemos perceber que políticas e práticas das escolas permitem uma inclusão bem-sucedida e como as comunidades escolares constroem a sua visão de inclusão.

Foram utilizadas metodologias qualitativas e entrevistados diretores de agrupamentos de escolas do distrito de Portalegre.

Serão apresentados resultados parciais respeitantes ao papel dos diretores de agrupamentos de escolas na construção de culturas inclusivas. Estes resultados fazem parte de uma investigação mais alargada intitulada *Desenvolvimento de Culturas Inclusivas para a Educação em Portugal*.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Necessidades Especiais de Educação; Liderança.

Abstract

UNESCO (2008) refers that progress towards inclusive education is most successful when it occurs in contexts where a collaboration culture encourages and supports problem-solving processes. Thus it is recommended attention to the development of inclusive cultures that create consensus about inclusive values. Schools with inclusive cultures, according to research (Ainscow, Booth & Dyson, 2006;; UNESCO, 2008), develop characteristics that imply the existence of leaders committed to inclusive values and leadership styles that encourage the participation of all in leadership roles. In this research we want to understand what school's policies and practices allow a successful inclusion and how school communities build their vision of inclusion. We used qualitative methodologies and interviewed directors of school of Portalegre district. Partial results will be presented concerning the role of the school's directors in building inclusive cultures. These results are part of a wider research untitled *Development of Inclusive Cultures for Education in Portugal*.

Keywords: Inclusive Education; Special Needs, Leadership.

O Papel dos Diretores de Escolas no desenvolvimento da inclusão

O papel das direções de escolas para o desenvolvimento de processos de melhoria e transformação é atualmente considerado determinante para a educação inclusiva. A participação, enquanto forma de dar voz a todos os intervenientes, deverá favorecer a colaboração conjunta entre alunos, famílias, professores e todos os envolvidos na comunidade educativa na tomada de decisões que guiam a vida da escola. A UNESCO

¹ Trabalho apresentado no III Seminário de I&DT, organizado pelo C3i – Centro Interdisciplinar de Investigação e Inovação do Instituto Politécnico de Portalegre, realizado nos dias 6 e 7 de Dezembro de 2012.

(2008) afirma que o progresso em direção à educação inclusiva tem mais sucesso quando ocorre em contextos em que existe uma cultura de colaboração que encoraja e apoia processos de resolução de problemas. Desta forma é preconizada a atenção ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva que crie consensos acerca de valores inclusivos.

As escolas com culturas inclusivas, de acordo com a investigação (Ainscow, Booth & Dyson, 2006; UNESCO, 2008) desenvolveram características tais como:

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

As escolas que evoluem no sentido da eficiência nas práticas inclusivas são apoiadas por diretores que promovem uma visão de escola que encoraja o respeito pela individualidade. (Ainscow, 1997; Ainscow, Booth & Dyson, 2006). Os líderes que favorecem a inclusão são elementos-chave no desenvolvimento de culturas colaborativas e, segundo Ainscow (1997), reconhecem que o crescimento das escolas assenta na capacidade dos seus colegas professores e nas práticas colaborativas. Ainscow (2005) apresenta uma tipologia de seis condições relacionadas com a liderança que contribuem para o desenvolvimento das escolas: os benefícios da investigação e reflexão; o compromisso com a planificação cooperativa; o envolvimento das equipas, o desenvolvimento de atividades que se focam na prática da sala de aula; as estratégias de coordenação e os papéis de lideranças eficazes partilhados pela escola.

Conforme preconizado pela UNESCO (2008) a transição para a educação inclusiva não é uma simples mudança técnica ou organizacional, é pelo contrário um movimento com uma direção filosófica clara que implica mudanças nas culturas de escola. Contudo, a mudança das culturas de escola depende das novas culturas institucionais dentro das sociedades e comunidades locais assim como da forma como a autoridade local é exercida. A revisão da investigação realizada nesta área (UNESCO, 2008) indica que para conseguir mudanças em direção à educação inclusiva, os responsáveis pelas escolas precisam responder a três grandes tipos de tarefas: a) avançar com novos

significados sobre a diversidade; b) promover práticas inclusivas entre escolas; c) construir ligações entre a escola e a comunidade.

Ainscow e Sandill (2010) afirmam que o princípio da inclusão requer desafios para o pensamento dos participantes nas organizações e, por isso, levanta questões no que diz respeito ao exercício da liderança. Na revisão da investigação que Ainscow e Sandill (2010) fazem acerca da importância da liderança para a inclusão sobressai o desenvolvimento de uma compreensão reflexiva e a importância das relações sociais incluindo a colaboração entre escolas que permitirão a identificação e partilha de boas práticas. O desenvolvimento de colaboração e redes entre escolas parece ser central para o desenvolvimento de culturas inclusivas, tornando-se assim num importante desafio para as lideranças inclusivas. (Ainscow & Miles, 2008). Para González (2008) a liderança deve ser uma responsabilidade de todos pois, como afirma:

“A complexidade e multiplicidade de aspetos organizativos e curriculares que se relacionam com a resposta educativa adequada a alunos cada vez mais diversos fazem com que seja improvável que uma única pessoa, por exemplo um diretor, possa proporcionar uma liderança para tudo e em todas as circunstâncias”. González (2008), p. 94.

O papel do diretor, segundo esta autora, será o de facilitar as condições que permitam que a visão da escola e da educação sejam debatidos por todos os intervenientes. O papel do diretor passa, assim, pela capacidade de potenciar a liderança de outros membros da equipa, que lhes permita ter parte ativa nas decisões.

Leo e Barton (2006) chamam também a atenção para a natureza multidimensional da liderança afirmando que para a liderança ser eficiente é necessário o constante envolvimento do diretor com os professores, pais e alunos, assim como a criação de uma organização adaptativa e sobretudo a utilização de uma liderança baseada nos valores morais da inclusão social.

Segundo Digeorgio (2008) os diretores de escolas, enquanto líderes, devem equilibrar as exigências internas e externas. O equilíbrio entre responder às pressões do exterior e manter o controlo no interior da escola é fundamental para o sucesso no desenvolvimento de uma escola que responde à diversidade e que consegue manter a sua própria identidade. A visão do diretor enquanto líder é fundamental na escola inclusiva, sendo, conforme afirma Digeorgio (2008), importante que essa visão seja

disseminada pela comunidade educativa e que todos os intervenientes participem e se articulem numa filosofia partilhada.

A UNESCO (2008) referindo os modelos que os líderes podem utilizar para estruturar as relações de trabalho na escola: de forma cooperativa, individual ou competitiva, assinala a importância do desenvolvimento dos modelos de cooperação que permitem que os professores coordenem os seus esforços para alcançar metas comuns. A UNESCO (2008) preconiza, assim, que os diretores de escolas têm que:

“desafiar o status quo dos modelos tradicionais de ensino competitivos e individualistas; inspirar uma visão mútua clara do que a escola deve e pode ser; dar poder aos professores através de equipas cooperativas; liderar utilizando procedimentos cooperativos e correndo riscos; e encorajar os docentes a serem persistentes para melhorar as suas capacidades”. UNESCO (2008), p. 16.

A criação de um clima favorável à inclusão e a forma como os líderes percebem a organização da escola e promovem práticas inclusivas, assim como as variáveis relacionadas com uma inclusão eficiente apontam para a necessidade de uma visão articulada, de um comportamento profissional e do estabelecimento de práticas colaborativas (Villa & Thousand, 2003). Os modelos com mais sucesso são caracterizados pela utilização de equipas colaborativas que se comprometem a adotar estratégias para melhorar a qualidade do ensino, quer para os alunos com necessidades especiais, quer para os alunos do ensino regular. Contudo, numa análise dos custos da inclusão, Preslow, (2003), chama a atenção para a necessidade de apoios para as comunidades mais pobres, com dificuldade em reunir os recursos necessários para a inclusão.

Rayner (2009) apresenta um modelo de liderança para responder aos desafios da diversidade educacional. Para este autor um modelo de liderança inclusiva é articulado nos campos da gestão educacional, diferenças individuais e inclusão educativa. Por isso, a liderança inclusiva deve ser vista como um processo integrativo que modela uma gestão interativa da diversidade e da diferença na comunidade escolar. Segundo Rayner (2009), a estrutura de liderança desenvolve-se através de três princípios interativos e interdependentes: 1) Integrativo que facilite a recolha, a síntese e o uso dos conhecimentos de gestão; 2) Relacional que interaja como mediação entre a estrutura e os agentes; 3) Funcional que permita aprendizagem, adaptação e aplicação instrumental

contínuas e a gestão do conhecimento. Para Rayner, (2009) um líder inclusivo eficiente tem como meta facilitar os efeitos da aprendizagem desenvolvendo recursos para os mais vulneráveis.

Para Renault (2009) as pessoas com cargos de direção nas escolas são atores chave nos processos educativos, nos resultados dos alunos e nas mudanças que ocorram na educação. As suas capacidades, conhecimentos e vontade, assim como as suas crenças relativas ao que é uma escola, conjugam-se num conjunto de ações que impulsionam o desenvolvimento dos projetos de escola.

Renauld (2009) considera que a liderança educativa está ligada à pessoa que ocupa o cargo de diretor numa escola mas, atualmente, há um reconhecimento do papel de todos os intervenientes no processo educativo como líderes, assim como nos processos de colaboração que conduzirão necessariamente a tomar em conta o outro e possam criar sinergias e compromissos.

Crockett (2002) considera que a educação especial tem um papel crucial na preparação de líderes para escolas inclusivas. Admite que as reformas educativas nem sempre são eficientes para todos os alunos, o que conduz à necessidade de formar líderes que respondam à diversidade. Crockett (2002) apresenta um modelo conceptual para utilização no desenvolvimento da planificação da liderança cooperativa que sugere cinco princípios que devem guiar a formação dos líderes para a inclusão: ética, individualidade, igualdade, eficiência e parceria.

Os coordenadores de educação especial desempenham, um importante papel na implementação da inclusão eficiente (Voltz & Collins, 2010). São muitas vezes estes coordenadores que fornecem nas escolas uma visão e uma liderança que permite respostas às necessidades dos alunos, mas a exigência do papel que desempenham remete para a importância da formação específica em áreas como a seleção de professores de educação especial, liderança e justiça social.

Pijl e Frissen (2009) ao analisarem a implementação da educação inclusiva pensam que estamos longe de poder afirmar que foram feitos muitos progressos. Contudo, também afirmam que a consciência social dos benefícios e necessidade da educação inclusiva

tem crescido consideravelmente. O desenvolvimento da educação inclusiva em diferentes países é assimétrico, mesmo em países europeus. Na revisão da investigação que fazem, Pijl e Frissen (2009) apontam aspetos como o desenvolvimento de políticas nacionais claras para a educação inclusiva, o abandono da legislação sobre educação especial, a remoção de obstáculos e o *empowerment* dos pais como pré-requisitos para políticas inclusivas eficientes. Contudo, estes pré-requisitos só por si, não mudam a vida diária das escolas, são as escolas, enquanto organizações e os professores que têm que desenvolver escolas mais inclusivas. Para Pijl e Frissen (2009) o papel das políticas nacionais para a inclusão será o de garantir a autonomia profissional às escolas e a tomada de decisões aos pais. Como afirmam “Os políticos não podem tornar a educação inclusiva só por si. Mas podem apoiá-la”, p. 373.

Esse apoio para desenvolver práticas responsáveis em função das necessidades da sociedade deve passar pela capacidade dos governantes, da gestão escolar e dos colegas em apoiar os professores e contribuir para que estes se sintam confiantes no desempenho do seu papel.

Método

Este trabalho teve como finalidade perceber a evolução da inclusão nos últimos quinze anos em Portugal, referida especificamente ao distrito de Portalegre, Nordeste Alentejo. Pretendeu-se comparar os resultados de um estudo realizado em 1995 sobre esta problemática, com os resultados encontrados na realidade escolar portuguesa cerca de quinze anos depois.

A comparação dos resultados obtidos nos dois estudos permitiu perceber a evolução das conceções acerca da inclusão e sobretudo identificar as condições que foram criadas para ultrapassar obstáculos e desenvolver as culturas, políticas e práticas de inclusão que encontramos atualmente em Portugal.

Pretendemos identificar quais são e como são desenvolvidas as culturas inclusivas, assim como os problemas que se colocam aos professores e aos diretores dos Agrupamentos de Escolas do Ensino Básico, no decorrer do processo de inclusão de crianças com necessidades especiais nas estruturas regulares de ensino, bem como as mudanças

ocorridas no que diz respeito às respostas organizadas nas escolas para estes alunos, às práticas dos professores e aos modelos teóricos da sua formação.

Neste estudo usámos um desenho qualitativo, no tipo de estudo de caso, explorando um sistema, neste caso um grupo de professores e de diretores de agrupamentos de escolas do ensino básico, situadas numa zona delimitada, o Nordeste Alentejo. Pensamos que os métodos qualitativos são, pela sua natureza, mais eficientes quando se pretende explorar as perspetivas dos participantes e compreender as suas experiências no contexto em que ocorrem.

Instrumentos

Neste trabalho utiliza-se a entrevista como instrumento básico. Foi ainda recolhida e analisada informação acerca dos agrupamentos de escolas selecionados: projetos educativos de escola, relatórios de autoavaliação e de avaliação externa, programas e projetos de combate ao insucesso escolar.

Foram elaborados dois guiões de entrevista, um para os professores e outro para diretores de agrupamentos de escolas. Em primeiro lugar foi elaborado um guião de entrevista exploratória. Este guião de entrevista exploratória foi inspirado nas questões que havíamos previamente colocado e na análise da investigação sobre o tema.

Em seguida, foi feita uma entrevista prévia e exploratória a uma professora de Educação Especial, e a um diretor de agrupamento de escolas para testar a sua pertinência.

Depois da análise da entrevista prévia, o guião exploratório foi revisto e foram elaborados os protocolos das entrevistas semiestruturadas que constituíram assim os instrumentos que iriam servir os fins da investigação e que iríamos utilizar, um para todos os professores e outro para todos os diretores de agrupamentos de escolas que fazem parte da amostra.

Neste trabalho apresentaremos apenas os resultados referentes aos diretores de agrupamentos de escolas. No que diz respeito à entrevista utilizada com os diretores de agrupamentos de escolas as questões orientadoras exploradas foram:

Culturas inclusivas: neste primeiro grupo pretendíamos perceber como se constroem as culturas inclusivas, se a legislação apoia as culturas inclusivas, como se desenvolvem na prática e que apoio é dado à formação de professores.

Políticas locais de desenvolvimento das culturas inclusivas: os aspetos explorados neste grupo estão relacionados com a acessibilidade física, a organização de turmas, a organização dos apoios educativos e das modalidades de apoio, a captação do apoio da comunidade e o estabelecimento de códigos de conduta no que diz respeito à disciplina/indisciplina.

Boas Práticas para o desenvolvimento da inclusão: neste grupo procurámos perceber como é feita a organização dos recursos, que projetos existem e como se organizam, se existem serviços de orientação educativa e como se organizam, que obstáculos e barreiras existem e quais são as forças e prioridades existentes.

A análise e interpretação da informação obtida no decorrer da investigação seguiram o seguinte processo, segundo o modelo de Miles e Huberman, 1984.

O modelo de análise e interpretação da informação recolhida pareceu-nos adequado aos nossos objetivos e permitiu-nos recorrer a um modelo sólido e a um processo organizado de “seleção, de centração, de simplificação, de abstração e de transformação” dos dados recolhidos. (Miles e Huberman, 1984, p.24). Como afirmam Miles e Huberman (1984) “o recurso a modos de apresentação que reduzam e estruturam os dados é uma importante via de aperfeiçoamento da análise dos dados qualitativos”. (Miles e Huberman, 1984, p.24).

Do processo resultou a redefinição e modificação das categorias que tinham sido definidas previamente. Este processo que consistiu na transformação dos dados "brutos em subconjuntos manejáveis" (Goetz e Le Compte, 1988) orientou-se pela problemática teórica de enquadramento, pelos objetivos do nosso trabalho e pela natureza da própria informação. As categorias, no que diz respeito aos dados que aqui apresentamos, diretores de agrupamentos de escolas, ficaram assim configuradas:

1. Culturas inclusivas – Como são construídas as culturas inclusivas.
2. Legislação - Legislação de apoio às culturas inclusivas.

3. Desenvolvimento de culturas Inclusivas – Como se desenvolvem as culturas inclusivas
4. Formação – Qual o apoio dado à formação de professores e da comunidade educativa.
5. Políticas para a inclusão – que políticas são desenvolvidas em cada agrupamento de escolas.
6. Boas práticas para a inclusão – Práticas inclusivas implementadas.
7. Desenvolvimento do processo – Desenvolvimento da educação inclusiva, obstáculos e prioridades.

Sujeitos

Os sujeitos do estudo que aqui apresentamos foram 7 diretores de agrupamentos de escolas do distrito de Portalegre. Estes sujeitos foram escolhidos de acordo com a localização dos agrupamentos de escolas e de acordo com referências de que se tratavam de agrupamentos de escolas com uma experiência bem-sucedida na inclusão. As referências acerca dos agrupamentos de escolas e respetivos diretores escolhidos foram fornecidas pelos serviços de administração locais.

Resultados

Apresentamos a seguir os resultados por categoria. Optámos pela apresentação resumida em quadros para maior facilidade de leitura.

Categoria 1. Culturas Inclusivas

No que diz respeito a esta categoria os resultados indicam:

Quadro I **Categoria 1. Culturas Inclusivas**

- Culturas inclusivas vistas como um processo;
- Procura de mecanismos que transmitam os valores e a missão do agrupamento: não discriminação, flexibilidade e organização;
- Procura de condições para responder de forma eficiente aos desafios criados pela diversidade, considerada como uma mais-valia que obrigou as escolas a adaptarem-se.
- Programas de combate ao insucesso escolar e exclusão social.
- Atitudes positivas face à diversidade dos alunos
- Projeto educativo importante para o diagnóstico, definição e desenvolvimento das culturas inclusivas.

Estes resultados estão de acordo com as recentes investigações acerca da importância da liderança no desenvolvimento de escolas inclusivas. Muitos investigadores põem a tónica nas competências da liderança como condição de favorecer a colaboração na tomada de decisões que guiam a vida nas escolas (UNESCO, 2008; Ainscow e Sandill (2010).

Categoria 2. Legislação

No que diz respeito à categoria 2. Legislação os resultados apontam para:

Quadro II Categoria 2. Culturas Inclusivas

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Positiva, porque definiu e criou condições de apoio para alunos com deficiências mais profundas;➤ Os recursos para responder às exigências da legislação são considerados insuficientes;➤ As práticas e as soluções que as escolas encontram podem ajudar a responder às necessidades dos alunos, independentemente da legislação. |
|--|

Nos resultados desta categoria parece ser evidente que os diretores de agrupamentos de escolas estão conscientes que as práticas e as políticas locais deverão ser o motor de desenvolvimento das escolas que dirigem.

No que diz respeito à legislação como forma de apoiar as escolas inclusivas Pijl e Frissen (2009) apontam aspetos como o desenvolvimento de políticas nacionais claras para a educação inclusiva, o abandono da legislação sobre educação especial, a remoção de obstáculos e o *empowerment* dos pais como pré requisitos para políticas inclusivas eficientes.

Categoria 3. Desenvolvimento de culturas inclusivas

No que diz respeito à categoria 3. Desenvolvimento de Culturas Inclusivas, podemos extrair as seguintes conclusões:

Quadro III Categoria 3. Desenvolvimento de culturas inclusivas

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">✓ Colaboração entre professores habitual e comum.✓ Preocupação com a participação dos pais.✓ Estabelecimento de relações e parcerias com os recursos locais para suprir as carências de recursos humanos especializados.✓ Desenvolvimento de projetos para fazer face aos desafios de alunos provenientes de minorias culturais e diferenças de género. |
|--|

Nos nossos resultados é bem evidente a importância do desenvolvimento de modelos de cooperação e de projetos e parcerias com os recursos locais de forma a melhorar as condições e o sucesso de todos os alunos.

Preslow (2003) acredita que a chave para uma educação inclusiva é a colaboração. Os modelos com mais sucesso são caracterizados pela utilização de equipas colaborativas que se comprometem a adotar estratégias para melhorar a qualidade do ensino, quer para os alunos com necessidades especiais, quer para os alunos do ensino regular. Contudo, numa análise dos custos da inclusão, Preslow, (2003), chama a atenção para a necessidade de apoios para as comunidades mais pobres, com dificuldade em reunir os recursos necessários para a inclusão. Podemos verificar no nosso estudo que existe ainda uma discrepância entre os agrupamentos rurais e urbanos no que diz respeito aos recursos disponíveis.

Categoria 4. Formação

No que diz respeito à categoria 4 retirámos as seguintes conclusões:

Quadro IV Categoria 4. Formação

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">✓ Plano de formação anual em parceria com os Centros de Formação;✓ Formação planificada para toda a comunidade educativa;✓ Aconselhamento aos docentes quando consideram que estes necessitam de formação em áreas específicas de forma a poderem melhorar áreas de competência. |
|--|

A questão da formação parece estar organizada nestes agrupamentos e parece ser um fator chave no desenvolvimento de políticas mais inclusivas.

Os nossos resultados relacionam-se também com a investigação acerca da importância da formação de todos os participantes na comunidade educativa, incluindo os diretores. (Pijl, 2010; Parrilla, 2009).

Categoria 5. Políticas para a Inclusão

No que diz respeito a esta categoria assinalamos as seguintes conclusões:

Quadro V
Categoria 5. Políticas para a Inclusão

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">✓ São desenvolvidos esforços para conseguir acessibilidade física das escolas;✓ Programa Educativo Individual tomado em consideração para a organização de turmas;✓ Aposta na organização dos apoios educativos.✓ Distribuição dos alunos por turmas feita em função das condições existentes para assegurar o apoio do professor de Educação Especial;✓ O apoio é feito sobretudo ao aluno dentro da sala de aula ou em sala de apoio;✓ A indisciplina preocupa todos os diretores e existem códigos de conduta definidos e estratégias de prevenção. |
|---|

A modalidade de apoio mais comum é o apoio ao aluno dentro da sala de aula e é justificada sobretudo pela dificuldade que os professores titulares sentem para acompanhar todos os alunos. Os diretores consideram que precisam de meios para poderem dar apoio na sala de aula a todos os alunos e por isso o apoio fora da sala é contextualizado em função dos meios de que dispõem.

Verificámos uma grande preocupação dos diretores de agrupamentos de escolas em desenvolver políticas que permitam assegurar as condições para responder às diversidades dos alunos. O desenvolvimento dessas políticas segue ritmos próprios em cada agrupamento, dependendo das suas características específicas, localização e dimensão. Os agrupamentos de escolas situados nas zonas rurais e mais isoladas, apesar de encontrarem mais dificuldades em obter os recursos necessários, mostram muita vitalidade em contornar os obstáculos próprios da interioridade e procurar soluções equilibradas.

A investigação de Booth e Ainscow (2002) aponta para a importância do desenvolvimento de políticas para a inclusão, afirmando que esta dimensão assegura que a inclusão possa ser desenvolvida como um processo de inovação, que assegure a participação de todos.

Categoria 6. Boas Práticas para a Educação Inclusiva

No que diz respeito a esta categoria podemos assinalar as seguintes conclusões:

Quadro VI
Categoria 6. Boas Práticas para a Educação Inclusiva

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">✓ Desenvolvimento de uma multiplicidade de projetos;✓ Recurso a protocolos com outros serviços da comunidade para responder às necessidades. |
|---|

Mais uma vez verificamos o estabelecimento de parcerias locais e o recurso a projetos em parceria para fazer face aos desafios colocados pela diversidade de alunos.

Estes resultados são consistentes com os estudos desenvolvidos por Ainscow (2007) e Booth e Ainscow (2002) que chamam a atenção para a importância de assegurar boas práticas que apoiem a educação inclusiva e permitam a mobilização de recursos da escola e das comunidades locais para assegurar a aprendizagem ativa de todos.

Categoria 7. Desenvolvimento do Processo

No que diz respeito a esta categoria os diretores parecem unânimes ao afirmar que têm consciência dos desafios que estão a enfrentar e apontam caminhos e estratégias para continuarem esse processo. Essas estratégias passam por:

Quadro VII

Categoria 7. Desenvolvimento do processo: Estratégias

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">✓ Melhoria das práticas;✓ Autonomia das escolas;✓ Capacitação dos professores;✓ Modelos de gestão que apostem nas condições de trabalho e no apoio e estímulo aos docentes para investirem na qualidade das aprendizagens dos s alunos. |
|--|

Os diretores de agrupamentos identificam obstáculos que dificultam o processo de desenvolvimento da inclusão, e referem formas de minimizar as dificuldades. Os obstáculos dizem respeito a:

Quadro VIII

Categoria 7. Desenvolvimento do processo: Obstáculos

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">✓ Gestão difícil dos recursos, sobretudo se estes são escassos ou inexistentes;✓ Aposta nas competências que as autarquias locais devem colocar ao dispor dos agrupamentos.✓ Multiplicidade de funções e carga burocrática que impedem a criação de mais espaços de reflexão e de formação;✓ Dificuldade em conseguir um corpo docente estável;✓ A legislação obriga a um excesso de documentos produzidos para os alunos com necessidades especiais. |
|---|

Os diretores de agrupamentos assinalam fatores que constituem forças para o processo de desenvolvimento da inclusão e identificam prioridades a nível de:

Quadro IX
Categoria 7. Desenvolvimento do processo: Prioridades

- ✓ Recursos humanos;
- ✓ Recursos materiais;
- ✓ Clareza expressa na missão do agrupamento;
- ✓ Vontade de responder eficazmente às necessidades de todos os alunos.

Conclusões e Implicações

De uma forma geral estes resultados estão em consonância com a revisão da investigação na área da gestão para a inclusão (UNESCO, 2008), que preconiza que as escolas com culturas inclusivas devem ter líderes comprometidos com valores inclusivos e estilos de liderança que encorajem a participação de todos os agentes educativos.

No nosso estudo os diretores de agrupamentos de escolas estão conscientes de que a evolução da educação inclusiva e a criação de escolas abertas à diversidade fazem parte das suas responsabilidades enquanto líderes e parecem também estar conscientes e atuantes enquanto promotores da participação de toda a comunidade educativa nesse processo. Por outro lado manifestam confiança nos professores e consideram que os professores de educação especial desenvolvem um trabalho importante em defesa dos valores inclusivos.

Nos resultados obtidos no estudo referente aos diretores é constante a referência à falta de recursos, sobretudo nos agrupamentos de menor dimensão e mais afastados dos grandes centros urbanos. Mas é também notório o esforço demonstrado pelos diretores de agrupamentos em reunir apoios e parcerias que façam face à escassez de recursos. A multiplicidade de parcerias e o esforço evidenciado em responder às diversas necessidades sentidas através de projetos comuns e redes locais parecem ser uma mais-valia dos agrupamentos de escolas.

A investigação aponta para modelos de liderança que assentem nas práticas colaborativas (Villa & Thousand, 2003; Preslow, 2003; Renauld, 2009) e nos nossos resultados a colaboração e a criação de redes, como forma de responder aos desafios postos pela diversidade parecem ser aspetos cruciais defendidos e desenvolvidos por todos os diretores

Gonzalez (2008) aponta também para a importância da participação de toda a comunidade educativa de forma ativa no desenvolvimento das culturas inclusivas, o que é consistente com os nossos resultados, uma vez que todos os diretores entrevistados referem claramente a importância da colaboração para o desenvolvimento de culturas inclusivas.

Podemos afirmar que os diretores entrevistados procuram encontrar mecanismos que assegurem a mudança de atitudes na comunidade educativa. Verificamos que os diretores de agrupamentos estão conscientes, aceitam e valorizam a diversidade. Os trabalhos de Ainscow, Booth e Dyson (2006) e UNESCO (2008) remetem-nos justamente para que escolas que evoluem no sentido da eficiência nas práticas inclusivas são apoiadas por diretores que promovem uma visão de escola que encoraja o respeito pela individualidade e negociação de consensos acerca dos valores de respeito pela diferença e compromisso para permitir a todos os alunos o acesso a oportunidades de aprendizagem.

A investigação sobre inclusão tem necessidade de se ajustar ao desenvolvimento que esta tem tido, gerando teorias e modelos, mas também participando nessa mudança integrando os temas que se relacionem com as necessidades práticas das escolas e das suas lideranças.

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (1997). Towards Inclusive Schooling. *British Journal of Special Education*, 24, 1, 3-6.

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol. 7, N.º 1, 3-7.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson; A. (2006). Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, Nº 4, 295-308.

Ainscow, A. & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34.

Ainscow, M. & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 14, N° 4, 401-416.

Booth & Ainscow (2002). *The Index for Inclusion*. (2ª Ed.). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education. (CSIE).

Crockett, J. B. (2002). Special Education's Role in Preparing Responsive Leaders for Inclusive Schools. *Remedial and Special Education*. 23, 3, 157-168.

Digeorgio, C. (2008). Negotiating cultural and academic expectations in a minority language school: the inclusive and exclusive effects of a principal's vision. *International Journal of Leadership in Education*. Vol. 11, n° 2, 169-189.

Goetz & Le Compte, (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*." Madrid. Ediciones Morata, S.A.

González, G. Mª. T. (2008). Diversidad e inclusión educativa: algunas reflexiones sobre el liderazgo en el centro escolar. REICE, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 6, n° 2, 82-99

Leo, E. & Barton, L. (2006). Inclusion, Diversity and Leadership: Perspectives, Possibilities and Contradictions. *Educational Management Administration and Leadership*, 34, 2, 167-180.

Miles & Huberman, (1984). *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Newbury Park, CA: Sage.

Parrilla, A., L. (2009). Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, 349, Mayo-Agosto, 101-117.

Pijl, Sip J. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*. ·Volume 10, · s1, · 197–201.

Pijl, Sip, J. & Frissen, Paul, H. A. (2009). What Policymakers can do to make Education Inclusive. *Educational Management Administration and Leadership*. Vol. 37, 3, 366-377.

Preslow, J. T. (2003). What Schools Administrators Should Know about Inclusion and its costs. *Leadership and Policy in Schools*, 2, 1, 65-78.

Rayner, S. (2009). Educational diversity and learning leadership: a proposition, some principles and a model of inclusive leadership? *Educational Review*, 61: 4, 433- 447.

Renauld, M. E. V. (2009). Aspectos clave de la educación inclusiva. Publicaciones del INICO, Colección Investigación: Salamanca. Disponible em <http://sid.usal.es/docs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf> em 20 de Setembro de 2010.

Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in Schools*. 5: 1, 3-17.

UNESCO (2008). “Inclusive Education: The Way of the Future” International Conference on Education. Geneva, 25-28 November 2008. Disponível em <http://icfe.teachereducation.net.pk/resources/res8.pdf> em 12 -07- 2009

Villa, R. A. & Thousand, J. S. (2003). Teaching all students: Making inclusive education work: Systems level practices benefit all students, not only those with disabilities. *Educational Leadership*. 61, 2, 19-25.

Voltz, D. L. & Collins, L. (2010). Preparing Special Education Administrators for Inclusion in Diverse, Standards-Based Contexts: Beyond the Council for Exceptional Children and the Interstate School Leaders Licensure Consortium. *Teacher Education and Special Education*, 33 (1), 70-82.

Notas sobre a autora:

mlpanacas@esep.pt

Professora Adjunta

Escola Superior de Educação

Instituto Politécnico de Portalegre