

Prácticas innovadoras inclusivas

retos y oportunidades



Alejandro Rodríguez-Martín
(*Compilador*)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

Prácticas innovadoras inclusivas retos y oportunidades

Alejandro Rodríguez-Martín

(Comp.)



Universidad de Oviedo
Universidá d'Uviéu
University of Oviedo



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

Centro
UNESCO
Principado
de Asturias

© 2017 Universidad de Oviedo

© Los/as autores/as

Edita:

Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo

Campus de Humanidades. Edificio de Servicios. 33011 Oviedo (Asturias)

Tel. 985 10 95 03 Fax 985 10 95 07

Http: www.uniovi.es/publicaciones

servipub@uniovi.es

I.S.B.N.: 978-84-16664-50-4

D. Legal: AS 682-2017

Imprime: Servicio de Publicaciones. Universidad de Oviedo

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo y soporte, sin la preceptiva autorización.

¿Cómo citar esta obra?

Rodríguez-Martín, A. (Comp.) (2017). *Prácticas Innovadoras inclusivas: retos y oportunidades*. Oviedo: Universidad de Oviedo.



ÍNDICE

Presentación 9

Eje Temático 1.

Políticas socioeducativas inclusivas
y formación del profesorado 13

Eje Temático 2.

Prácticas innovadoras inclusivas en
Educación Infantil y Primaria 503

Eje Temático 3.

Prácticas innovadoras inclusivas en E.S.O., Bachillerato,
Formación Profesional y otras enseñanzas 1399

Eje Temático 4.

Prácticas innovadoras inclusivas en la universidad 1807

Eje Temático 5

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito social 2325

Eje Temático 6.

Prácticas innovadoras inclusivas en el ámbito laboral 2611

O PAPEL DOS DIRETORES DE CENTROS ESCOLARES PARA O DESENVOLVIMENTO DE CULTURAS INCLUSIVAS

Panaças, Maria Luísa¹

Escola Superior de Educação e Ciências Sociais – Instituto Politécnico de
Portalegre, Portugal

¹ e-mail: mlpanacas@esep.pt

Resumen. O desenvolvimento da educação inclusiva tem mais sucesso em contextos em que existe uma cultura de colaboração que encoraja e apoia processos de resolução de problemas (UNESCO, 2008). O desenvolvimento de culturas inclusivas que crie consensos acerca de valores inclusivos é atualmente uma área fundamental. 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 encorajam a participação.

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.

Palabras clave: Educação Inclusiva; Necessidades Especiais de Educação; Liderança



INTRODUCCIÓN/MARCO TEÓRICO

Para Ainscow (2005) a inclusão é um desafio que se coloca aos sistemas educativos em todo o mundo. A inclusão, conforme afirma Ainscow (2005), “internacionalmente é cada vez mais vista como uma reforma que apoia e acolhe favoravelmente a diversidade entre todos os alunos” (p. 109).

Organização das escolas e caminhos para comunidades de aprendizagem inclusivas

A organização das escolas e a forma como os modelos de organização da educação especial separavam os alunos com necessidades especiais foi sendo posta em causa nas últimas décadas. (Lipsky & Gartner, 1996; Slee, 1993; Skrtic, 1991).

As novas formas de pensamento acerca das dificuldades dos alunos conduziu a uma reconceptualização das necessidades especiais. Para a UNESCO (2005), as “dificuldades sentidas pelos alunos resultam das formas como as escolas estão atualmente organizadas e dos métodos de ensino rígidos” (p. 9), sendo preconizada uma reforma da escola e a melhoria dos métodos pedagógicos que possam responder positivamente à diversidade dos alunos “olhando para as diferenças individuais não como um problema, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem” (p.9).

Ainscow (1997), no âmbito do projeto da UNESCO “Necessidades Especiais na Sala de Aula” e das investigações e trabalhos desenvolvidos no âmbito desse projeto, formula uma tipologia de seis condições que parecem ser fatores de mudança nas escolas:

“Liderança eficaz, não só 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” (p. 24).

Liderança inclusiva

Numa escola cada vez mais multicultural, os líderes precisam de, através de mudanças nas práticas de gestão, responder à necessidade de criar escolas que sejam comunidades inclusivas onde cada membro se sinta valorizado e por isso o princípio da inclusão requer desafios para o pensamento dos participantes nas organizações e levanta questões no que diz respeito ao exercício da liderança, estabelecendo uma ligação entre práticas de liderança e desenvolvimento de comunidades escolares mais inclusivas (Ainscow & Sandill, 2010; Laurette, B., 2015).

A liderança para a inclusão incorpora atualmente o reconhecimento da diversidade social dos alunos, dos docentes e da comunidade reconhecendo e

responsabilizando-se pela justiça e inclusão social nas suas práticas (Laurette B., 2015).

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 faz com que seja improvável que uma única pessoa, por exemplo um diretor possa proporcionar uma liderança para tudo e em todas as circunstâncias” (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. Esta visão construtivista da liderança é definida por Ainscow e Miles (2008) como processos recíprocos que permitem aos participantes de uma comunidade educativa construir significados comuns que culminam na determinação comum da escolaridade.

A formação dos diretores para o exercício de uma liderança inclusiva afigura-se também de grande importância para o desenvolvimento das escolas. Essa formação deverá não ser restringida à formação inicial mas ser apoiada no desenvolvimento profissional contínuo (Billingsley; McLeskey & Crockett, 2014).

OBJETIVOS

- Perceber que políticas e práticas das escolas permitem uma inclusão bem-sucedida
- Perceber como as comunidades escolares constroem a sua visão de inclusão;
- Identificar como são desenvolvidas as culturas inclusivas,
- Perceber que problemas se colocam aos diretores dos Centros Escolares na promoção de culturas, políticas e práticas inclusivas



DESARROLLO DE LA PRÁCTICA/EXPERIENCIA

Foi utilizado um desenho qualitativo, no tipo de estudo de caso, explorando um sistema, um grupo 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

Foi utilizada a entrevista como instrumento básico e a análise documental acerca dos projetos educativos de escola, relatórios de autoavaliação e de avaliação externa, programas e projetos de combate ao insucesso escolar.

Depois da análise de uma entrevista prévia, o guião exploratório foi revisto e elaborou-se o protocolo da entrevista semiestruturada que constitui assim o instrumento que iria servir os fins da investigação e que iríamos utilizar para todos os diretores de Centros Escolares que fazem parte da amostra.

As questões orientadoras exploradas foram:

- Culturas inclusivas: como se constroem as culturas inclusivas; como se desenvolvem na prática e formação de professores.
- Políticas locais de desenvolvimento das culturas inclusivas: acessibilidade física, organização de turmas, organização dos apoios educativos e das modalidades de apoio, captação do apoio da comunidade e estabelecimento de códigos de conduta.
- Boas Práticas para o desenvolvimento da inclusão: organização dos recursos, projetos existentes e como se organizam, serviços de orientação educativa e como se organizam, obstáculos, forças e prioridades.

A análise e interpretação da informação obtida no decorrer da investigação seguiram o modelo de Miles e Hubermann, 1985.

Sujeitos

Os sujeitos deste estudo foram 7 diretores Centros Escolares

EVIDENCIAS

Apresentaremos a seguir os resultados que considerámos mais significativos para cada categoria.

Categoria 1. Culturas Inclusivas

- As Culturas Inclusivas são vistas como um processo;
- 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.

Categoria 2. Legislação:

- 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. 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.

Categoria 3. Desenvolvimento de culturas inclusivas

- 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.



Categoria 4. Formação

- 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 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

- 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.

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 Centros Escolares em desenvolver políticas que permitam assegurar as condições para responder às diversidades dos alunos. O desenvolvimento dessas políticas segue ritmos próprios em cada Centro dependendo das suas características específicas, localização e dimensão. Os Centros Escolares 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.

Categoria 6. Boas Práticas para a Educação Inclusiva

- 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:

- 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 alunos;

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

- 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 Centros Escolares assinalam fatores que constituem forças para o processo de desenvolvimento da inclusão e identificam prioridades a nível de:

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

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 Centros Escolares 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.

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

CONCLUSIONES

Os conceitos e práticas mais tradicionais de liderança não são, geralmente, consistentes com a inclusão. Uma liderança inclusiva consiste em práticas distintas, que incluem a defesa da inclusão, a educação dos participantes, o desenvolvimento de consciência crítica alimentando o diálogo, o enfatizar da aprendizagem e das práticas na sala de aula e a adoção de decisões inclusivas e estratégias que incorporem toda a escola. Os obstáculos em desenvolver práticas de liderança inclusiva incluem para a relutância em reconhecer as práticas de exclusão. Podemos afirmar que os diretores entrevistados procuram encontrar mecanismos que assegurem a mudança de atitudes na comunidade educativa.

Verificamos que os diretores de Centros Escolares estão conscientes, aceitam e valorizam a diversidade. Os trabalhos de Ainscow, Booth e Dyson (2006); Booth, Ainscow e Dyson (2002) 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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In Ainscow, Porter e Wang (Org). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Making Education for All Inclusive: where next? *Prospects*, 38, 15-34.
- Ainscow, M.; Booth, T. & Dyson, A. (2006). Inclusion and standards agenda: negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, N° 4, 295-308.
- 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.
- Billingsley, B.; Mcleskey, J. & Crockett, J. (2014). Principal leadership: Moving toward inclusive and high-achieving schools for students with disabilities Recuperado (20.06.15) de <http://cedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Booth & Ainscow (2002). *The Index for Inclusion*. (2ª Ed.). Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education. (CSIE).
- González, G. (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. Recuperado (10.06.2015) de <http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art7.pdf>
- Laurette B. (2015). Leading-for-inclusion: transforming action through teacher talk. *International Journal of Inclusive Education*, 19:8, 802-820.
- Lipsky, D. K. & Gartner, A. (1996). Inclusion, school restructuring, and the remaking of American society. *Harvard Educational Review*, 66, 762-796.
- Miles M.B. & Huberman A.M. (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, S. (2010). Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*. •Volume 10, s1, 197–201.
- Pijl, S. & Frissen, P. (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 and in Schools*, 2, 1, 65-78.
- Renauld, M. E. V. (2009). Aspectos clave de la educación inclusiva. Publicaciones del INICO, Colección Investigación: Salamanca. Recuperado (20.10.2010) de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Skrtic, T. (1991). The Special Education Paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*. Vol. 61, 148-207.
- Slee, R. (1993) The Politics of Integration - new sites for old practices. *Disability, Handicap and Society*, n. 8, 351-360.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Recuperado (20.03.06) de <http://iunesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>.
- UNESCO (2008). Inclusive Education: The Way of the Future. International Conference on Education. Geneva, 25-28 November 2008. Recuperado (15.10.2016) de <http://icfe.teachereducation.net.pk/resources/res8.pdf>