

EDULETTERS

Da liderança à cultura inclusiva

Margarida Natália Santos Pires Araújo | 325320005@ucpcrp.pt

1

Introdução

O estado de emergência resultante da pandemia pelo coronavírus (COVID-19) foi palco de grandes implicações no acesso à educação ao nível mundial evidenciando a necessidade de investimento e remodelação emergencial de modelos e práticas educativas para consolidação de direitos e para reduzir as desigualdades educacionais (Ainscow et al., 2006)

Apesar de todo o esforço desenvolvido pelas escolas para se manter o funcionamento em regime de ensino presencial, prevaleceu o princípio da precaução para que ocorresse mais uma interrupção das atividades letivas (o segundo confinamento).

O estado pandémico forçou, de novo, o país ao isolamento que motivou uma alteração radical nas nossas vidas. Este momento, começa a fazer parte do cotidiano e é representativo de um desafio para quem trabalha com alunos com deficiência, para os próprios alunos e seus familiares mais próximos, que se deparam com dificuldades múltiplas. Neste sentido, é fundamental pensar em formas eficientes para que se desenvolva a prática educativa a distância de forma plena e rica em conteúdos e relações. Urge trabalhar lado a lado na criação de políticas inovadoras que permitam diferenciar os meios para igualar os direitos. (García Reyes, 2013b)

A este propósito gostaríamos de compreender a posição e desempenho do diretor escolar para lidar com a diferença no sentido de promover e fazer desenvolver práticas pedagógicas e adaptações curriculares, durante o segundo período de confinamento, em janeiro de 2021 e simultaneamente desenvolver a criação de ambientes escolares que se assumam verdadeiras comunidades inclusivas, onde os alunos são valorizados, e beneficiem de oportunidade para fazer aprendizagens significativas, na qual todos sejam respeitados. Uma escola que corrija diferenças e que desenvolva o potencial de cada aluno.

A assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, veio, permitiu uma maior abrangência no conceito de necessidades educativas especiais para todo quantos precisam de uma melhor adaptação à escola e às necessidades de escolarização. (Abbotte, 1994)

Assim, a educação inclusiva configura-se não apenas para os alunos com deficiência e que encontram dificuldades de inserção nos espaços escolares, mas na perspectiva de que a educação inclusiva se vai assumindo a partir da educação especial, concebendo a ideia de que a escola precisa incluir não apenas os “especiais”, mas todos os alunos com necessidades educativas (UNESCO, 2020). A inclusão é, pois, um processo que respeita à participação de todos no processo de ensino, na vida escolar, na comunidade e apresenta-se como um desafio à escola tal como se entende.

Em Portugal, através do Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, é reforçado o direito de cada um dos alunos a uma educação adequada às suas capacidades, regulada pelos princípios da igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos têm direito (Ministério da Educação, 2018). Neste sentido, só existe uma verdadeira inclusão se for executada com todos os agentes educativos e para todos, desde os órgãos de liderança à própria família do aluno.

No entender de (Godinho, 2013) o reconhecimento da liderança por toda a comunidade escolar passa pela implementação de um ambiente de confiança, rigor, transparência e incentivo à participação de todos, com grande incidência nos cargos de chefia e na própria família do aluno. Assim, será importante compreendermos como decorreu, durante o segundo confinamento, o processo de ensino dos alunos abrangidos pela educação inclusiva e como os diretores se inventaram para enfrentar múltiplos obstáculos no intuito de superação das dificuldades de todos os intervenientes no modelo de ensino remoto de emergência.

O grito do líder sobre uma comunidade surda.

A criação da escola inclusiva sustenta a ideia de que as “escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”(Abbotte, 1994). Nesta perspectiva, e considerando o relevante papel dos líderes inclusivos, deve assumir-se a capacitação relativamente às práticas de liderança como alavanca para a reflexão e resolução de múltiplos obstáculos. A este propósito (Dillon & Bourke, 2016, p. pag 2) referem “os principais traços que permitem caracterizar uma liderança inclusiva assumem o estado de comprometimento; coragem; conhecimento de preconceito; curiosidade; Inteligência cultural e colaboração”.



Figure 1. The six signature traits of an inclusive leader

A própria visão pessoal do líder escolar pode ser influenciada por estereótipos culturais gerando um impacto sobre os alunos abrangidos pela educação inclusiva. Esse efeito pode tornar-se ainda mais nítido quando lideram diversas equipas cujo objetivo pretenda garantir que todos sejam tratados com equidade através da construção de uma comunidade colaborativa e com um percurso de sucesso, onde os alunos crescem com os outros e para os outros (Sampaio & Sampaio, 2009). Sendo certo que por vezes as práticas curriculares mitigam os efeitos da pobreza e onde os alunos de comunidades migrantes se desenvolvem e se envolvem com aprendizagens livres fazendo a diferença (Ministério da Educação, 2018)

Esta realidade passa por um vasto conjunto de dimensões que permitem a concretização do papel fundamental do líder inclusivo a um adequado modelo escolar numa lógica de currículo, processo avaliativo, metodologias, recursos didáticos, relações interpessoais, formação continuada dos professores e formas de participação dos pais e encarregados de educação. Todo este sistema holístico reflete a alma da escola e o pensamento dos alunos que aí estão. Os líderes inclusivos também admitem que a adoção de uma cultura inclusiva começa por eles próprios,

uma vez que possuem um forte senso de responsabilidade pessoal face à mudança. (Mendes, 2012)

Neste contexto as lideranças escolares precisam de otimizar diversas práticas de gestão e colaboração para uma eficiente tomada de decisões, de modo a permitir responder à necessidade de formar escolas que se assumam como verdadeiras comunidades inclusivas, recorrendo e desafiando o pensamento dos agentes educativos (García Reyes, 2013a).

O trabalho colaborativo assume-se pois como aspeto fundamental para a evolução de uma cultura inclusiva, da qual faz parte, não só o desenvolvimento de uma perceção comunicativa (Sant'Ana, 2005), mas também a importância das relações sociais. Assim, a liderança inclusiva deve refletir os princípios e os modos de conduzir equipas, nomeadamente equipas multidisciplinares diversas que são extraordinariamente necessárias e fundamentais face aos desafios do presente e do futuro do trabalho, pois unir unicamente um conjunto de pessoas não garante um eficaz desempenho do trabalho escolar.

Participação dos alunos e dos pais em contexto de confinamento

Não foi fácil reviver o momento que recentemente atravessamos devido ao aumento generalizado de casos por Covid 19. Certos de que “foi necessário determinar o processo do acesso igualitário à educação para os alunos com deficiência requerendo-se medidas comparáveis com as necessidades específicas de cada aluno” (Magalhães, 2020). Pensar a escola, a educação inclusiva e os alunos com deficiência no período pandémico que recentemente vivenciamos foi o nosso propósito. Para desenvolvimento da nossa pesquisa realizamos um encontro *online* com pais de alunos abrangidos pela educação inclusiva e com diversos graus de deficiência e patologias, que integram escolas públicas do interior do país e que tecem alguns testemunhos relativos às suas experiências pessoais relativamente às aprendizagens dos seus filhos. As conclusões retiradas do nosso encontro configuraram a ideia de que:

- a escola é a única instituição que vai além da questão pedagógica, logo a ausência da escola traduz-se de forma negativa na vida dos alunos, que por vezes a têm como exclusiva atividade social.
- ao nível do modelo de ensino remoto, verificaram-se dificuldades em adequar os meios tecnológicos às capacidades físicas e intelectuais dos alunos,

- verificaram-se dificuldades na flexibilidade de horários dos familiares e por vezes dificuldades económicas, recorrendo-se sempre que possível a diversas alternativas para assistirem às aulas a distância e em confinamento terapêutico.;
- uma escola inclusiva deveria garantir a todos e a cada um dos alunos respostas mais eficientes que permitissem adquirir um nível de educação e conhecimentos,
- os alunos durante o período que ficaram em casa regrediram nas aprendizagens considerando que ninguém consegue aprender quando o próprio mundo está confuso;
- a eficácia do ensino a distância é encarado como um problema menor para os pais, quando à partida, os seus filhos não vão conseguir ter aulas em casa;
- os professores sentiram dificuldades e, por vezes ficaram impossibilitados de realização do seu trabalho devido aos quadros clínicos dos seus alunos, ainda assim fizeram o que foi possível dentro do panorama geral do ensino;
- alguns alunos com espectro do autismo ficaram confusos com a mudança de rotinas;
- os alunos ficaram confinados à cultura da própria família, tornando-se no principal motivo de desigualdade;
- o ensino a distância não ajudou, em nada, os alunos com problemáticas complexas, apesar de alguns alunos serem doentes de risco;
- os alunos ficaram mais ansiosos e houve pais que tiveram de investir em recursos didáticos, substituindo os professores, para as regressões não serem tão evidentes ou de alguma forma as minimizarem.;

Perante o cenário, e com um novo regresso à escola (desconfinamento a 15 de março), cabe a esta o papel de continuar a incentivar ao envolvimento participativo das famílias no processo de educação dos seus filhos e dar seguimento a todo um acompanhamento, sempre que possível e desejável. A escola deve assumir um papel de promotora de uma articulação entre os professores, os pais e, sempre que possível, o próprio aluno, no sentido de uma plena conjugação de esforços para a eliminação de barreiras e obstáculos impostos ao diálogo e à mútua colaboração entre a casa e a escola. O “Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, reforça o estatuto dos pais, estabelecendo um conjunto, de direitos e deveres conducentes ao seu envolvimento em todo o processo educativo”(Ministério da Educação, 2018).

Referências Bibliográficas

- Abbotte, C. (1994). *Declaração de Salamanca*. 24(1), 8–24.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4–5), 295–308. <https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Dillon, B., & Bourke, J. (2016). The six signature traits of inclusive leadership. *Deloitte University Press*, 1–26. <https://dupress.deloitte.com/dup-us-en/topics/talent/six-signature-traits-of-inclusive-leadership.html?icid=hp:ft:01>
- García Reyes, L. E. (2013a). O papel dos diretores. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
- García Reyes, L. E. (2013b). PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA E ISOLAMENTO. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699.
- Godinho, J. F. (2013). " O Papel do Gestor Escolar ". *UNIVERSIDADE DE LISBOA INSTITUTO DE EDUCAÇÃO "O*.
- Magalhães, T. F. de A. (2020). a Escolarização Do Estudante Com Deficiência Em Tempos De Pandemia Da Covid-19: Tecendo Algumas Possibilidades. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, 6, 205–221. <https://doi.org/10.12957/riae.2020.53647>
- Mendes, M. P. (2012). Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. *Revista Integração*, 22, 10.
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018. *Diário Da República*, 1.ª Série - N.º 129, 2918–2928. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf
- Sampaio, C. T., & Sampaio, S. M. R. (2009). Convivendo com a diversidade: a inclusão escolar da criança com deficiência intelectual. *Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social: Questões Contemporâneas*, 71–78.
- Sant’Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia Em Estudo*, 10(2), 227–234. <https://doi.org/10.1590/s1413-73722005000200009>
- UNESCO. (2020). 48223.