



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Couto Pimentel, Susana; Nascimento, Lucinéia Jesus

A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora

EccoS Revista Científica, núm. 39, enero-abril, 2016, pp. 101-114

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71546154008>

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

[redalyc.org](http://www.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

A CONSTRUÇÃO DA CULTURA INCLUSIVA NA ESCOLA REGULAR: UMA AÇÃO ARTICULADA PELA EQUIPE GESTORA

THE BUILDING OF AN INCLUSIVE CULTURE IN REGULAR SCHOOL:
AN ACTION DEVELOPED BY THE MANAGEMENT TEAM

Susana Couto Pimentel

Doutora em Educação pela FAGED/UFBA. Professora Adjunto da UFRB.
Pesquisa financiada com recursos da FAPESB.
scpimentel@ufrb.edu.br

Lucinéia Jesus Nascimento

Graduanda em Pedagogia, UFRB. Bolsista PIBIC/FAPESB.
lunascimento1987@hotmail.com

Resumo: A inclusão educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais tem sido um desafio para a escola brasileira. De modo geral, os docentes têm sido desafiados a rever suas práticas sem que outros atores da escola sintam-se igualmente comprometidos com o processo da inclusão. Este artigo é resultado de uma pesquisa-ação colaborativa que envolveu docentes e discentes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e a equipe gestora de uma escola de ensino fundamental do município de Amargosa (BA). Esta pesquisa contou com o apoio da FAPESB e buscou colaborar para a construção de uma cultura inclusiva que favorecesse a inclusão de pessoas com deficiência na escola parceira. Os resultados apontam para a equipe gestora como articuladora na construção da cultura inclusiva na escola, através do desenvolvimento de ações de apoio às práticas pedagógicas inclusivas, estabelecimento de redes de apoio à inclusão e desenvolvimento de ações educativas que envolvam a comunidade escolar.

Palavras-chave: Gestão escolar. Cultura inclusiva. Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Abstract: The educational inclusion of people with special educational needs has been a challenge for Brazilian schools. In general, teachers have been challenged to review their practices without having the other school actors feeling themselves committed to the process of inclusion. This article is the result of a collaborative research involving teachers and students of the Universidade Federal do Recôncavo da Bahia and the management team of an elementary school in Amargosa city, Bahia. This research was supported by the FAPESB, and it sought to contribute to building an inclusive culture that favored the inclusion of disabled people in the partner school. The results point to the management team as an articulator in the construction of inclusive culture in schools through the development of actions to support inclusive teaching practices, establishment of networks to support inclusion and development of educational activities involving the school community.

KEY WORDS: School management. Inclusive culture. Inclusion of people with special educational needs.

Desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, a educação passou a ser vista como um direito de todos, devendo sua oferta ser gratuita e obrigatória durante o ensino fundamental. Entretanto, a garantia do que está preconizado neste documento sobre a universalização e obrigatoriedade do ensino para todos ainda percorreria um longo caminho a partir de 1948.

Na década de 90 do século XX, alguns fóruns mundiais foram realizados com vistas a retomar esta discussão. Dentre estes fóruns é possível mencionar a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, e a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, promovida pela Unesco em Salamanca (Espanha), em 1994. Nestes fóruns foram assinados compromissos, pelos países participantes, para implementação de políticas públicas que garantissem o direito à educação para todos.

Com base nos compromissos assumidos, o Brasil começa a implementar em 1996, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, a política de inclusão em classes regulares como preferencial no atendimento a pessoas com necessidades especiais. De acordo com esta Lei, no artigo 85º, a educação especial é definida como uma “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino [...]” (BRASIL, 1996).

Desde então, o paradigma da inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais tem ganhado repercussões nos diferentes níveis de organização do sistema educacional brasileiro, fenômeno assegurado pelos documentos que o subsidiam (Constituição de 1988, Lei n.º 7.853/89, Lei n.º 9.394/96, Decreto Federal n.º 3.298/99, Resolução CNE n.º 2/2001).

Entretanto, ainda que necessária a existência de leis que subsidiem a política da inclusão, os documentos legais por si só não são suficientes para assegurar o desenvolvimento de práticas escolares inclusivas, tendo em vista a manutenção dos paradoxos existentes entre as políticas inclusivas e as práticas sociais excludentes. Assim, os sujeitos que compõem a escola se modificam, abrangendo pessoas com necessidades especiais, porém a cultura escolar excludente se mantém.

A investigação que deu origem a este artigo, realizada com base na metodologia de pesquisa-ação colaborativa, foi desenvolvida através de uma parceria estabelecida entre docentes do Centro de Formação de

Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e uma escola de ensino fundamental da rede municipal da cidade de Amargosa (BA)³, selecionada a partir do critério de possuir o maior número de matrículas de pessoas com necessidades especiais, com vistas a implementar ações colaborativas para construção de uma cultura escolar inclusiva.

Para fins de seleção do campo empírico da investigação, assumiu-se como conceito de necessidades educacionais especiais as dificuldades, vinculadas ou não a uma causa orgânica específica, relacionadas a disfunções, limitações ou deficiências, abrangendo dificuldades de comunicação, bem como altas habilidades/superdotação. Assim, considerou-se que as necessidades educacionais especiais abrangiam as deficiências: física, auditiva (surdez leve/moderada; surdez severa/profunda), visual (cegueira; baixa visão), intelectual e múltipla; o autismo e as altas habilidades/superdotação.

No primeiro ano do desenvolvimento da pesquisa, a escola parceira possuía um total de 407 (quatrocentos e sete) alunos matriculados, sendo 20 estudantes com necessidades educacionais especiais, abrangendo deficiência intelectual (10), deficiência visual (4), deficiência auditiva (1), deficiência física (2) e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (3).

Não obstante houvesse esse número de estudantes com necessidades especiais matriculados nessa escola, o conhecimento da realidade inicial pelos pesquisadores, feito através de grupos focais com docentes e funcionários e entrevistas com diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, apontou que entre os profissionais da escola não havia consenso sobre a inclusão. Embora a equipe gestora se posicionasse de modo favorável à inclusão, reconhecia que as dificuldades na implementação da mesma eram inerentes principalmente à ausência de professores com formação específica para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Entre os docentes e os funcionários havia aqueles que aceitavam a inclusão como direito das pessoas com necessidades especiais, porém não concordavam com a forma como a mesma tem sido “imposta” para a escola. De acordo com as suas falas, se por um lado é obrigatório para a instituição escolar receber estudantes com deficiência, por outro não são oferecidas condições para que seja dada atenção às peculiaridades dos estudantes: as turmas continuam sendo numerosas, os docentes não possuem formação específica para uma ação pedagógica eficaz, não há recursos didáticos adaptados. A partir do

que vivenciavam na escola, alguns funcionários defendiam que deveria haver escolas especiais para os estudantes com deficiência.

É neste contexto que a pesquisa foi iniciada. É importante ressaltar que a pesquisa-ação colaborativa busca contribuir para a compreensão e o encaminhamento de respostas às dificuldades inerentes ao contexto investigado, favorecendo o processo de investigação que visa à apreensão, análise e crítica de contextos de ação com vistas à transformação. Quando este tipo de pesquisa é realizada no contexto educacional, é essencial a valorização do fazer e do saber do professor, tomado como coautor das atividades, visando à redução da distância entre concepção e execução (CAPELLINI, 2005).

Este artigo traz, então, um recorte do trabalho desenvolvido ao longo da pesquisa e tem como objetivo discutir o papel da gestão escolar como potencializadora de ações no desenvolvimento de práticas inclusivas na escola. Este recorte de atuação com a equipe gestora foi feito, pois em pesquisa realizada com gestores de escolas de ensino fundamental em quatro municípios do Vale do Jiquiriçá, região geográfica do Estado da Bahia onde está situado o município de Amargosa onde esta pesquisa foi desenvolvida, Pimentel, Paz e Pinheiro (2008, p. 17) constataram que

[...] a responsabilidade por viabilizar o processo de inclusão de pessoas com deficiência na escola regular está posta, quase que exclusivamente, para o professor. Não há garantia de suporte especializado para que ocorra sucesso no processo de inclusão. Isso sobrecarrega o professor que acaba se posicionando contrário, por perceber que isso só vai lhe ocasionar mais responsabilidade, além das atribuições que lhe são peculiares. Além de se responsabilizar, quase que sozinho, pelo processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, o professor que recebe tais alunos também não é beneficiado com apoio diferenciado e/ou específico [...] com relação à orientação metodológica, a adaptações curriculares necessárias, a formação de grupos de estudos para entender as especificidades das deficiências atendidas pela escola ou a redução do número de alunos nas turmas onde há alunos com deficiência matriculados [...].

Com base nos dados deste estudo, a presente pesquisa propôs atuação junto à equipe gestora de modo a envolvê-la corresponsavelmente no processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais. Ressalte-se que neste trabalho a referência à equipe gestora envolve diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica. As ações dessa equipe são consideradas neste trabalho como essenciais para o envolvimento de toda comunidade escolar (pais, estudantes, professores e funcionários) na implementação da inclusão.

Construindo uma cultura inclusiva na escola regular

A inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais compõe um processo mais ampliado de inclusão social. Para Sasaki (2002, p. 42),

A inclusão social [...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliários e meios de transportes) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também do próprio portador de necessidades especiais.

A proposta da educação inclusiva é fundamentada na filosofia da escola que aceita e reconhece a diversidade, tendo seu princípio pautado na busca da educação de qualidade para todos. Logo, a construção de uma escola inclusiva implica em necessárias mudanças arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas; portanto implica na construção de uma cultura inclusiva.

A escola enquanto instituição social possui uma cultura própria que se manifesta através de suas práticas, discursos, modos de organização e estruturação do currículo. De acordo com Silva (2006, p. 204), “Viñao Frago concebe a cultura escolar como aquele conjunto de práticas, normas, idéias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola”.

É importante ressaltar que os componentes da cultura escolar são gestados na e pela escola, pelos atores que a constituem: gestores, docentes, funcionários, estudantes e familiares. Estes sujeitos são, portanto, os res-

ponsáveis por instituir e disseminar a cultura escolar, buscando perpetuá-la através da definição sobre quais conhecimentos devem ser ensinados.

Ainda de acordo com Silva (2006, p. 202),

Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo).

A cultura escolar perpassa então todas as ações desenvolvidas no cotidiano da escola e influencia todas as suas práticas (mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos e ações), **objetivando promover a inculcação dos seus valores**. É com base no conhecimento constituído nesta cultura que os atores da escola trabalham. Assim, não há questionamentos da cultura escolar, pois seus saberes e fazeres se tornam hegemônicos, pois são compartilhados, instituídos e assumidos como verdades por aqueles que a vivenciam.

É possível então dizer que a hegemonia da cultura escolar promove o domínio das consciências e a reprodução da ideologia dominante que exclui os considerados improdutivos, além de favorecer a subordinação das minorias. Porém, “[...] para superar essa hegemonia, seria necessário desenvolver uma contra-hegemonia, [...] a criação e o desenvolvimento de uma nova cultura, tanto no que se refere aos valores e normas quanto à visão de homem e de mundo” (SILVA; CARVALHO, 2006, p. 48).

Desde a sua criação, enquanto instituição social, a escola assumiu valores e ritos que tem se perpetuado até os dias atuais, a exemplo da organização das turmas com base em tentativas homogeneizantes pautadas em critérios etários, saberes prévios ou capacidades cognitivas. Outra prática que compõe a cultura escolar e tem se perpetuado ao longo do tempo é a forma de organização do tempo escolar que se baseia em períodos fragmentados, por exemplo, em 50 minutos de aula, como se o tempo de aprendizagem correspondesse ao tempo do ensino. Em muitas situações, quando o docente e os estudantes começam a estabelecer um diálogo mais efetivo sobre o conteúdo trabalhado, o período de aula acaba

e outro docente inicia novamente o processo de diálogo a partir de outro componente curricular.

Com base nestas práticas seculares, a escola vem disseminando uma cultura excludente, exigindo dos estudantes padrões de comportamento desejáveis, demonstrando que ela trabalha com um indivíduo idealizado e não com um sujeito real e contextualmente inserido. Através da idealização do sujeito, a escola exige que pessoas reais se comportem docilmente dentro das normas escolares, adequando-se às exigências de um ritmo de aprendizagem padronizado, e que, diante disso, consigam ser “aprovados” pelos rígidos padrões determinados por ela. Ressalte-se que esta “aprovação” está condicionada à conquista de uma nota que, de modo geral, é calculada pela média dos valores adquiridos em dois momentos distintos do período cronológico de um bimestre letivo. Isso significa que se um estudante conseguir 4,0 no primeiro momento e 8,0 no segundo momento, demonstrando crescimento na construção do saber, ficará com a mesma média 6,0 que um estudante que conseguiu 8,0 num primeiro momento e 4,0 num segundo momento.

Deste modo, aqueles que se distanciam do padrão definido pela cultura escolar são rotulados, estigmatizados e segregados, de forma explícita ou encoberta, dentro da própria instituição escolar. O grande problema é que estes sujeitos rotulados acabam sendo responsabilizados pelo próprio fracasso, como aqueles que não conseguiram “acompanhar” o ritmo proposto pela escola. Deste modo, a instituição escolar não muda para atender as diferenças e peculiaridades de sujeitos reais; ela exige que estes sujeitos sejam formatados para alcançar o padrão idealizado. Quem não alcança o padrão acaba sendo excluído do processo.

Entretanto, é necessário lembrar que a escola é uma instituição da sociedade e que, portanto, recebe influências deste contexto externo a ela. Estas práticas excludentes e segregativas têm sido criadas e reproduzidas por séculos. Dentre outras formas de exclusão, a sociedade exclui os considerados portadores de doenças mentais colocando-os em manicômios⁴, exclui os que possuem “desvios de comportamento” segregando-os em prisões e, por muito tempo, excluiu também as pessoas com deficiências. Assim, a convivência social passou a ser privilégio apenas daqueles considerados dentro de padrões aceitáveis de comportamento, cognição e estética corporal.

É dentro deste contexto sociocultural excludente que o paradigma da inclusão está sendo implantado. Assim, o maior desafio ao desenvolvimento de uma cultura inclusiva na escola é a ruptura com os valores culturais excludentes.

Portanto, para a edificação de uma cultura inclusiva é necessário à reorganização da escola como um todo, desde a estrutura física até a mudança de crenças e valores relacionados à pessoa com deficiência. A construção desta cultura inclusiva requer uma ação educativa contra-hegemônica que promova a superação das relações sociais e educacionais excludentes.

Uma cultura inclusiva prevê, então, a aceitação do outro como ele é, respeitando-se as suas diferenças. Este novo valor precisa se manifestar através de uma nova concepção que não vê a deficiência como doença, limite e/ou incapacidade, mas que consegue enxergar o indivíduo a partir de sua capacidade e potencialidade.

A cultura inclusiva deve prever também uma nova linguagem para ser disseminada na escola. Esta linguagem não deve mais permitir a reprodução de conceitos como “fortes X fracos”, “inteligentes X burros”, “normais X deficientes”.

Por fim, uma cultura inclusiva deve favorecer o desenvolvimento de novas práticas pautadas na modificação dos valores, onde a competição seja substituída pela colaboração, o individualismo pela solidariedade, a intolerância pelo respeito, a injustiça pela justiça, a violência pela pacificação. Esses valores precisam ser trabalhados de modo transversal em todos os componentes curriculares veiculados pela escola, exigindo também uma nova postura pedagógica dos docentes que não mais trabalharão tendo como fundamento um sujeito idealizado, mas reconhecerão os sujeitos reais existentes na unidade escolar, buscando ir ao encontro de suas necessidades, colaborando na construção de suas potencialidades.

Neste contexto, todos os atores da escola precisam ser envolvidos, entendendo que a cultura escolar é uma construção coletiva. Assim, a equipe gestora da escola tem um papel fundamental, pois está em posição de liderança, podendo envolver toda a comunidade escolar (família, funcionários, docentes e discentes) nesta construção.

O papel da equipe gestora na construção de uma cultura escolar inclusiva

Para que aconteça uma educação inclusiva é necessária a participação de toda a comunidade escolar. Os membros da equipe “[...] docente, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetiva nas escolas” (SANTANA, 2005, p. 228).

A Declaração de Salamanca, documento resultante da *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, promovida pela Unesco em Salamanca (Espanha), em 1994, apresenta o gestor escolar como um dos responsáveis para promover o fortalecimento de alianças que favoreçam a educação para todos. Dentre estas alianças é possível enfatizar a necessidade de que os gestores escolares busquem apoio do poder público, das universidades e organizações da sociedade civil de modo que seja garantida, nas escolas públicas, a formação continuada dos profissionais da educação como essencial para uma resposta educativa com qualidade dentro da perspectiva inclusiva.

Para Lima (1993), o diretor é uma figura essencial para a implantação e o bom desenvolvimento de qualquer inovação, seja ela pedagógica, na estrutura física ou em outro aspecto da escola, tendo em vista que é a equipe gestora que permite a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar.

Com base nesta compreensão, nesta pesquisa, o envolvimento da equipe gestora da escola parceira foi uma conquista. Assim que foi apresentada a proposta da pesquisa para a direção da escola, houve uma grande receptividade, principalmente porque a inclusão era vista como um grande desafio pela escola. Logo em seguida foi agendada a apresentação da pesquisa para docentes e funcionários com vistas a garantir que a parceria seria efetivada. Após a apresentação do projeto e de respostas a questionamentos, os profissionais da escola optaram pelo acolhimento da pesquisa e estabelecimento da cooperação. Ressalte-se que neste momento foram acordados pelas partes os termos nos quais a pesquisa se efetivaria; por exemplo, estava previsto que no momento de conhecimento da realidade, dos saberes e práticas de inclusão desenvolvidas pela escola, além da realização de grupos focais, haveria a observação dos diferentes espaços da

escola, inclusive das salas de aula. Entretanto, este momento foi retirado a pedido dos docentes, pois segundo eles não se sentiriam à vontade. Outra modificação no projeto da pesquisa foi com relação ao início das ações colaborativas que estavam previstas para o segundo ano da investigação. Porém, tendo em vista a solicitação da equipe gestora da escola, estas ações foram antecipadas em um semestre em função da emergência na construção de ações inclusivas.

No primeiro momento da colaboração com a equipe gestora foram iniciadas discussões sobre como a mesma poderia favorecer as ações de inclusão na escola. Os encontros para estudo e reflexões com essa equipe aconteciam com periodicidade quinzenal, com duração de duas horas cada encontro. Através destes encontros eram discutidas, de forma colaborativa, práticas que favoreceriam a construção de uma cultura inclusiva na escola.

A partir dos encontros realizados no segundo semestre de 2010, foram levantados, pelo grupo, alguns princípios norteadores para o ano de 2011 que contribuiriam para a efetivação da inclusão na escola. Dentre estes princípios constaram: a) redução do número de estudantes nas turmas que possuíam estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados; b) permanência de um mesmo docente no período do 1º ao 3º ano e do 4º ao 5º ano para acompanhamento da turma; c) realização de adaptações curriculares na proposta pedagógica da escola; d) uso de instrumentos e critérios diferenciados de avaliação da aprendizagem com base na proposta de adaptação de habilidades e competências, considerando as necessidades dos estudantes.

Esses princípios foram operacionalizados a partir de ações que envolveram: a) a formação continuada dos professores e dos demais profissionais da escola, para o trabalho com estudantes com necessidades especiais, através da criação de grupos de estudo; b) aquisição de materiais didáticos que favoreceram o atendimento aos estudantes com necessidades especiais; c) incorporação da proposta da inclusão no projeto político-pedagógico da escola, de modo que todos os educandos tivessem as mesmas oportunidades de acesso, permanência e sucesso escolar.

Dentre as temáticas discutidas nos encontros formativos com os gestores encontram-se: a) inclusão educacional de pessoas com necessidades especiais; b) acessibilidade na escola e estudo das Normas ABNT NBR 9050/2004; c) cultura inclusiva; d) papel da equipe gestora na inclusão.

O trabalho de colaboração com a equipe gestora da escola parceira nesta pesquisa ganhou contornos maiores na medida em que a direção e coordenação da escola percebiam as necessidades de mudanças nas ações desenvolvidas na rede municipal como um todo. Assim, alguns encontros foram realizados com a presença de membros da Secretaria Municipal de Educação de Amargosa (BA) ou do próprio secretário municipal de educação, que deu todo apoio às ações desenvolvidas na pesquisa. Nestes encontros, a direção da escola repassava o que estava sendo discutido e socializava os conhecimentos, a exemplo das Normas ABNT NBR 9050/2004, que foram encaminhadas para o secretário de educação a fim de que as reformas nos prédios públicos escolares atendessem às normatizações. A partir destas discussões coletivas, a secretaria municipal decidiu agilizar as ações relacionadas à inclusão e designar alguns professores efetivos da rede municipal para iniciar a formação sobre as necessidades especiais, a fim de que pudessem atuar nas salas de recursos multifuncionais que seriam implantadas com apoio do Ministério da Educação.

O tempo dos encontros com a equipe gestora era dividido entre: a) estudos de textos teóricos que subsidiam a ação da equipe gestora na promoção da inclusão; b) planejamento de ações que envolvam toda a escola na construção de uma cultura inclusiva, a exemplo dos encontros formativos com a comunidade escolar; c) discussões sobre possibilidades de parcerias com instituições da comunidade para favorecer a inclusão, a exemplo de parcerias estabelecidas com centros de atendimento especializado do município baiano de Santo Antônio de Jesus, localizado a 48 km de Amargosa, e do centro especializado em deficiência visual localizado em Salvador, capital do estado; d) discussões sobre encaminhamento de demandas para os órgãos oficiais, como a Secretaria Municipal de Educação e o Ministério da Educação; e) apoio aos docentes no processo de adaptação do currículo para atendimento aos estudantes com necessidades especiais.

Uma das dificuldades no desenvolvimento destes encontros foi que o final do primeiro ano da pesquisa correspondeu com o final do período de gestão da direção eleita para um biênio. Por motivos pessoais e outras oportunidades profissionais, a diretora e a vice-diretora em exercício até 2010 não tinham interesse em disputar a reeleição. Inicialmente, a equipe do projeto ficou receosa, porém logo após a eleição da nova direção houve

a oportunidade de estabelecimento de nova parceira com a diretora e vice que haviam sido eleitas, assim a pesquisa não sofreu solução de continuidade.

O desenvolvimento deste trabalho revelou que a gestão escolar tem um papel fundamental para a criação de condições que possibilitem a construção de escolas inclusivas, devendo colaborar para: a) o desenvolvimento de procedimentos administrativos e pedagógicos mais flexíveis; b) o uso racional dos recursos didáticos; c) o respeito à diversidade no processo de aprendizagem; d) a mobilização de auxílios da comunidade, formando redes de apoio à inclusão; e) o desenvolvimento de ações educativas que proporcionem o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Segundo Glatte (1995), um dos papéis mais importantes da gestão da escola é o de administrar através do exemplo, buscando modificar a cultura escolar através de ações concretas, não apenas através de argumentos e palavras. Confirmar para o grupo escolar que o diretor pratica as ações recomendadas mostra que outros valores são possíveis, e que sua atuação não se restringe apenas a um mero discurso. Portanto, um ambiente inclusivo na escola depende que o diretor fortaleça a mentalidade de que a escola é de todos os sujeitos, proporcionando um modelo para os membros da comunidade escolar, bem como incentivo e apoio para aqueles que buscam práticas educacionais inclusivas.

A gestão escolar deve ser capaz de discernir o que todos os membros da escola (funcionários, professores, alunos e família) necessitam para desenvolver propostas e práticas inclusivas. Para tanto, os gestores devem intervir nas relações e interações de todos os envolvidos na escola, para que o processo de ensino e aprendizagem seja verdadeiramente inclusivo e de qualidade, no qual todos os sujeitos terão direito de aprender a partir de suas potencialidades.

É também papel do diretor apoiar sua equipe de docentes e funcionários para que eles possam se sentir seguros e respaldados para atuar na diversidade, sem deixar de respeitar o ritmo de cada um na incorporação de uma atitude inclusiva. Ademais, fica explícito que a equipe gestora deve construir junto aos educadores e demais profissionais da escola esforços coletivos para uma educação transformadora, pautada nos princípios de igualdade e equidade.

Para isso, a gestão da escola precisa estabelecer vínculos nos espaços educativos para que o processo de inclusão seja construído de forma colaborativa. Deste modo, considera-se que os gestores das escolas são essenciais no processo da inclusão escolar, pois são eles que lideram e mantêm a estabilidade do sistema, devendo, portanto, envolver toda a escola na construção e desenvolvimento de uma cultura inclusiva. Eles também têm uma grande responsabilidade de poder colaborar com o estabelecimento, o aprimoramento do contato e da interação entre os professores e os demais funcionários, podendo assim abrir espaços para promover trocas de experiências importantes e democráticas para efetivação da inclusão na escola.

Considerações finais

O estudo realizado demonstrou que a equipe gestora da escola é a grande articuladora da construção de uma cultura inclusiva no contexto escolar, tendo em vista que a construção desta cultura requer o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar para que se rompa com a cultura escolar excludente.

Assim, as ações da equipe gestora favorecem a tomada de providências necessárias à implantação de uma prática inclusiva, quer seja na organização das pautas das reuniões pedagógicas, no desenvolvimento de ações relacionadas à acessibilidade, na realização de adaptações curriculares e no favorecimento de uma rede de apoio à inclusão com a parceria de profissionais externos à escola e à comunidade escolar.

Conclui-se, portanto, que para a efetivação da educação inclusiva são necessárias medidas de gestão de caráter administrativo e pedagógico adotadas pela equipe escolar, amparada pela opção política de construção de uma cultura inclusiva na escola.

Notas

- 1 O município de Amargosa localiza-se no extremo oeste da Região Econômica do Recôncavo Sul da Bahia, numa zona fronteiriça ente o Litoral e o Semiárido, há uma distância de 235 km da capital do estado, Salvador.
- 2 No Brasil, isso só foi modificado em 2001, a partir da Lei n.º 10.216, que redireciona o modelo de assistência em saúde mental.

Referências

- BRASIL. *Resolução CNE/CEB 2/2001*, Brasília: 2001.
- _____. Presidência da República. *Decreto 3.298*. DF, Senado, 1999.
- _____. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas. Brasília, 1998.
- _____. Lei Nº 9.394. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF, 1996.
- _____. *Lei Federal 7.853*. DF, Senado, 1989.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.
- CAPELLINI, V. L. M. F. *Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental*. 2004. 300 f. Tese (Doutorado) – UFSCar, São Carlos, 2005.
- GLATTER, R. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, A. (Org.). *As organizações escolares em análise*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 139-161.
- LIMA, E. C. A. S. A escola e seu diretor: algumas reflexões. In: BORGES, A. S. et al. *O papel do diretor e a escola de 1º grau*. São Paulo: FDE, 1993. p. 117-124. (Ideias, 12).
- PIMENTEL, S. C.; PAZ, L. M. da; PINHEIRO, A. P. R. *Relatório da pesquisa “As Necessidades Educacionais Especiais no Vale do Jiquiriçá: perfil e atendimento na perspectiva inclusiva”*. Amargosa: [s.n.], 2008.
- SANT’ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo [on-line]*. 2005, v. 10, n. 2, p. 227-234. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>>. Acesso em: abr. 2011.
- SASSAKI, Romeu. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.
- SILVA, F. C. T. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.
- SILVA, W. C. L. da; CARVALHO, A. B. de. Contribuições do Materialismo Histórico para a Educação. In: CARVALHO, A. B. de; SILVA, W. C. L. da. (Org.). *Sociologia e Educação: leituras e interpretações*. São Paulo: Avercamp, 2006. p. 39-56.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial. 7 a 10 de junho de 1994.

Recebido em 8 ago. 2015 / Aprovado em 30 nov. 2015

Para referenciar este texto

PIMENTEL, S. C.; NASCIMENTO, L. J. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. *EccoS*, São Paulo, n. 39, p. 101-114, jan./abr. 2016.