

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NO NÍVEL DA GESTÃO MUNICIPAL: UMA ANÁLISE OMNILÉTICA

Mônica Pereira dos Santos¹

Manoella Senna²

Resumo:

Este artigo apresenta uma pesquisa realizada com uma equipe gestora do município do Rio de Janeiro cujo objetivo foi investigar o processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação, por meio do desenvolvimento do Index para Inclusão. A pesquisa foi baseada na perspectiva omnilética de análise e a metodologia adotada foi qualitativa do tipo pesquisa-ação. Para a coleta utilizamos entrevistas semi abertas com os gestores, gravações em áudio e em vídeo dos encontros e questionários aplicados aos coordenadores das escolas municipais. Além de discutirmos alguns dos temas em inclusão em educação mais priorizados pelos participantes durante os encontros, problematizamos ocorrências durante a pesquisa, vinculadas a mudanças da equipe gestora com relação às suas funções, relações interpessoais e acompanhamento das escolas desde um olhar para as questões relacionadas à inclusão em educação ao trabalho da própria gestão.

Palavras-chave: Inclusão em Educação; Gestão Educacional; Perspectiva Omnilética

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro

² Universidade Federal do Rio de Janeiro

This article presents a research conducted with a management team from the municipality of Rio de Janeiro which aimed at investigating the process of self-review of cultures, policies and practices of inclusion and management in education, through the development of the Index for Inclusion. The research was based on the omnilectical perspective of analysis and the methodology adopted was qualitative of the action research type. For the data collection we used semi-open interviews with managers, audio and video recordings of the meetings and questionnaires applied to the coordinators of the municipal schools. In addition to discussing some of the themes in inclusion in education most prioritized by the participants during the meetings, we problematized occurrences during the research, linked to changes in the management team in relation to their functions, interpersonal relationships and monitoring of schools from the issues related to inclusion in education to the work of the management itself.

Keywords: Inclusion in Education; Educational Management; Omnilectical Perspective

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NO NÍVEL DA GESTÃO MUNICIPAL: UMA ANÁLISE OMNILÉTICA

INTRODUÇÃO

Refletir sobre inclusão em educação no nível de uma gestão municipal é tarefa complexa que pressupõe um movimento de abertura para (re)pensar culturas, políticas e práticas institucionais e individuais. Ao considerarmos inclusão como processo amplo, que não se resume a apenas um campo ou grupo específico de excluídos, de certo modo complexificamos as análises e reflexões diante dessa luta. Nesse sentido, quando instituições se propõem a autorrevisar

suas culturas, políticas e práticas em prol de um trabalho no caminho da inclusão, devemos considerar essa proposta como um desafio bastante enriquecedor.

No presente artigo, apresentaremos uma experiência de pesquisa desenvolvida durante 1 ano e 9 meses, junto à Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro (GED/2ª CRE), realizada com uma equipe gestora, durante a qual um processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação foi desencadeado por meio do desenvolvimento do Index para Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011), instrumento potencializador de discussões, reflexões e ações com foco nos processos institucionais de inclusão/exclusão.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir os reflexos do processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação, desencadeado pelo Index para a Inclusão, com foco na temática da inclusão.

O artigo, portanto, está estruturado em três partes: inicialmente apresentaremos o referencial teórico-analítico que embasou a referente pesquisa e, assim, nossas análises; depois, explicitaremos a metodologia da pesquisa, de modo a contextualizá-la e, por último, dialogaremos com os dados da pesquisa, buscando discutir alguns dos temas em educação especial e inclusão de pessoas com deficiência mais priorizados pelos participantes durante os encontros, problematizando ocorrências durante a pesquisa, vinculadas a mudanças da equipe gestora com relação às suas funções, relações interpessoais e ao acompanhamento das escolas e seus olhares para as questões relacionadas à inclusão e à gestão em educação.

GESTÃO E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO À LUZ DA PERSPECTIVA OMNILÉTICA

Consideramos importante demarcar de onde falamos e o que pensamos a respeito dos processos de inclusão e gestão em educação, já que nosso referencial tem diálogo direto com a metodologia e, portanto, com o trabalho que foi desenvolvido ao longo da pesquisa. Partindo de uma visão mais aproximada de uma análise ético-psicossocial, compreendemos inclusão como processo histórico e social constituído por dimensões objetivas e subjetivas, coletivas e individuais, emocionais e racionais (SAWAIA, 2011).

Inclusão, para nós, representa um processo de luta contra qualquer tipo de barreira à participação e isso nos revela a amplitude desse processo que envolve diversas instâncias de nossas vidas. Quando focamos na arena educacional, pensamos na participação e na aprendizagem de todo e qualquer sujeito que porventura esteja enfrentando barreiras.

Aqui, cabe ressaltar, não focamos apenas no grupo das pessoas com deficiência, como faz a educação especial. Essa diferenciação se faz ainda necessário, haja vista que muito se confunde quando se fala de inclusão. Embora os estudos sobre inclusão venham se diversificando, culturalmente, muitas vezes, ao se falar de inclusão, pensa-se estar falando somente das pessoas com deficiência, público-alvo da educação especial.

Desse modo, corroboramos com Santos (2009), que afirma que inclusão em educação é processo amplo, de luta pela participação e aprendizagem de todos, independente de cor, sexo, gênero, raça, etnia, língua, deficiência. Segundo a autora:

Inclusão não é proposta de um estado final ao qual se quer chegar. [...]. Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos e participação social plena. [...] Ela é uma LUTA, um movimento que tem por essência estar presente em TODAS as áreas da vida humana, inclusive a educacional (p. 12).

Identificar as exclusões, portanto, e combatê-las, representa, para nós, o cerne do processo de inclusão em educação. Entretanto, tendo em vista que não há um resultado final ao qual se chegar, não há sentido em se utilizar a palavra “inclusiva” adjetivando a palavra “educação”, afinal, se inclusão é processo (e é sempre bom lembrar que educação também), nunca haverá uma escola (ou pessoa, ou sociedade, ou o que for) inteiramente “inclusiva”, como se tal “estado” fosse um ponto de chegada que nos permitisse, ao final da jornada, achar que “nos tornamos”, finalmente, “inclusivos”. Devemos estar sempre atentos às culturas, às políticas e às práticas de inclusão e/ou exclusão (BOOTH & AINSCOW, 2011), na busca, sobretudo, de acolher os movimentos que são parte dos cotidianos institucionais, sociais, pessoais, políticos, etc., e que em geral transformam o contexto investigado/observado, e dando apoio ao movimento de busca pela minimização e ao combate, sempre que possível, às barreiras encontradas.

Não se trata de uma tarefa fácil. Ao contrário, é uma tarefa que demanda trabalho, dedicação e, acima de tudo, vontade para modificar processos excludentes dos níveis micro (ex: individual e da sala de aula), meso (ex: escola e redes locais) e macro (ex: redes nacionais e internacionais). Isso tudo considerando que há relações culturais (nossos valores, sentimentos e pensamentos), políticas (nossos acordos e intenções) e práticas (nossas ações propriamente ditas), que estão sempre em relação dialética e complexa.

No que tange ao nosso referencial a respeito de gestão, vale destacar que, de acordo com Dias (2002), é um termo que circunda diferentes concepções. Inicialmente ligado ao campo empresarial, o termo gestão foi transposto para o campo da educação, sendo considerado por Dourado (2007) gestão educacional conceito mais amplo do que apenas aplicar técnicas, métodos e princípios da administração empresarial. Gestão educacional envolve, assim:

[...] a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos político-pedagógicos das escolas e com amplo envolvimento da sociedade civil organizada (DOURADO, 2007, p. 924).

Corroboramos com Paro (1998, 2012) quando o autor refuta a ideia de reduzir gestão educacional a soluções tecnicistas importadas da administração empresarial. Percebemos, muitas vezes, ao observar o campo da gestão educacional, aumento de normas e burocracias que acabam atrapalhando a resolução de questões do cotidiano, diminuindo a autonomia dos professores e alunos no processo educacional. Defendemos, assim, que gestão educacional, enquanto mediação, deve incorporar conceitos tanto administrativos quanto pedagógicos, sem alimentar essa dicotomia muitas vezes limitante. Há de se observar pontos positivos do quesito administração, sem desconsiderar as especificidades do contexto educacional, o diálogo, a relação pedagógica e os processos democráticos fundamentais para o processo de gestão educacional, ao nosso ver.

Nesse sentido, compreendemos que o gestor educacional, pode (e deve) preocupar-se tanto com o bem-estar dos alunos, funcionários e professores quanto procurar por eficiência nesse processo. Vale dizer que quando falamos em gestão educacional, referimo-nos, assim como Luck (2009), aos coordenadores pedagógicos, diretores (pedagógicos e administrativos), orientadores educacionais, secretários escolares.

Destacamos que um ponto fundamental para pensar esse processo da gestão educacional é a construção de processos democráticos e participativos. Defendemos, portanto, a necessidade de a gestão educacional refletir sobre os espaços

de decisão da instituição, de modo a considerar os múltiplos olhares e opiniões e promover a participação de toda a equipe de trabalho nas tomadas de decisão, por meio da transparência e da dialogicidade (SENNA, 2014).

Após destacarmos um pouco do nosso referencial de inclusão e de gestão, é momento de explicitar a perspectiva por meio da qual vimos observando e analisando os fenômenos, principalmente do campo educacional: a perspectiva omnilética. Trata-se de um modo de observar, investigar, analisar, pensar e ao mesmo tempo ser. A perspectiva omnilética, assim, “é uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos-espacos diferenciados” (SANTOS, 2013, p.23).

É uma perspectiva que compreende os fenômenos a partir de cinco dimensões: as culturas; as políticas; as práticas, a dialética e a complexidade. Por culturas, queremos identificar nossos valores e crenças, por políticas queremos falar sobre os nossos acordos e intenções, por práticas, nos referimos às nossas ações propriamente ditas. Para essas três dimensões fundamentamo-nos em Booth e Ainscow (2011) e Santos (2008, 2009). Por dialética reconhecemos as contrariedades, complementaridades e movimentos dos fenômenos e a percepção da totalidade em sua relação com as partes em termos de complexos de complexos - e nos referenciamos em Lukács (2003). Por complexidade nos referimos às incertezas, às não reduções e simplificações, à recursividade - fundamentadas em Morin (2016).

A peculiaridade dessa perspectiva é que ela percebe as relações entre essas dimensões de forma exponencial, buscando, sobretudo, reconhecer potencialidades existentes no movimento em que elas se constituem e constituem as demais dimensões. Quando analisamos um fenômeno por meio da perspectiva omnilética buscamos compreender, portanto, como essas cinco dimensões estão imbricadas e diretamente se influenciando e interdeterminando, mesmo

quando contrárias e aparentemente não apresentando diálogo. Isso porque, em cada fenômeno, podemos observar sempre os movimentos relacionais entre as dimensões, ainda que por vezes, de um dado ângulo pareça que uma sobressaia diante das outras.

Desse modo, quando falamos de gestão educacional e de inclusão em educação nessa perspectiva:

[...] compartilhamos da ideia de que uma gestão educacional, pautada em uma gestão social para a inclusão, contribui para a construção de processos democráticos na escola e nas instituições educacionais. A gestão educacional é potencialmente mediadora de culturas, políticas e práticas de inclusão, assim como de exclusões. Uma gestão educacional para a inclusão, em uma visão omnilética, deve se pautar no bem-estar de todos, construir culturas, desenvolver políticas e orquestrar práticas condizentes com um ideal de participação e aprendizagem dos sujeitos desse processo - sejam eles alunos, funcionários, professores e até os gestores (SENNÁ, 2017, p.54).

Tendo exposto o nosso referencial, buscaremos, a partir de agora, apresentar mais detalhes relacionados ao desenvolvimento da pesquisa para posteriormente trazer ao diálogo seus dados à luz da perspectiva omnilética.

DESCREVENDO A PESQUISA: O INDEX PARA INCLUSÃO NA PESQUISA AÇÃO

A pesquisa desenvolvida entre os anos de 2014 e 2017 se caracterizou por uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação. Qualitativa, pois, de acordo com Alves (1991) e Godoy (1995) “parte de questões ou focos de interesses amplos, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (GODOY, 1995, p.58). Dessa forma, a pesquisa qualitativa nos permitiu compreender a complexidade dos processos

de inclusão e de gestão em educação de modo que a visão de totalidade não se limita a particularidades, mas permite, como aponta Minayo e Sanches (1993) o diálogo com valores, crenças, atitudes, hábitos, opiniões e representações.

Em termos de delineamento, a pesquisa fundamentou-se na pesquisa-ação de acordo com referenciais de Thiollent (1986). Para Thiollent, pesquisa-ação é “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo” (THIOLLENT, 1986, p.14). Nesse processo, os pesquisadores e os participantes estão envolvidos de maneira colaborativa, participativa. Nesse sentido, a pesquisa aqui descrita tratou-se de uma investigação em que pesquisadores e participantes estiveram em diálogo constante, tendo estes últimos um papel ativo no acompanhamento e na avaliação das ações. Esse envolvimento e ajuda mútuos buscou sempre transformar a realidade do grupo, ou trazer soluções aos problemas detectados.

Cabe ressaltar que o motivo da escolha deste delineamento de pesquisa pautou-se na necessidade de responder a questões de modo coletivo. Primeiramente, a equipe pesquisadora foi convidada e, assim, solicitada a desenvolver um trabalho de (re)visão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação nas escolas atendidas pela Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro e ao dialogar sobre os objetivos do trabalho com as escolas, percebeu-se lacunas a respeito dessa discussão (sobre inclusão e gestão em educação) na própria Gerência de Educação. Tal fato levou as equipes (da GED e do Laboratório de pesquisa) a considerarem fundamental uma discussão na própria equipe da Gerência a respeito desses temas, tendo em vista não apenas o trabalho com as escolas, como também o trabalho em equipe e suas relações interpessoais.

Algumas características da pesquisa-ação corroboraram para que esse processo investigativo com a Gerência pudesse

oportunizar momentos de troca e reflexão coletivas. Segundo Franco (2005), esse tipo de pesquisa viabiliza o processo contínuo de planejamento, ação, reflexão, pesquisa, ressignificação e replanejamento.

Outro ponto bastante interessante para nós é que por meio desse processo de reflexão-ação-reflexão também se associa uma capacidade de aprendizagem, conforme defende Thiollent (1986). No desenvolvimento de um ambiente propício para as trocas coletivas e para a auto revisão, também é possível construir um ambiente formativo, que a partir de práticas de reflexão e ação, possam promover culturas, políticas e práticas de gestão menos excludentes, com menos barreiras à participação e aprendizagem.

Esse processo de reflexão e formação foi sendo realizado durante os encontros quinzenais que ocorreram, e contavam com a presença de toda a equipe da GED, por duas horas, por um ano e 7 meses. Para o desenvolvimento da pesquisa contamos com alguns instrumentos de coleta de dados, sendo eles: minutas dos encontros, questionários, entrevistas, filmagens (vídeos) e gravações (áudios) dos encontros quinzenais e planos de ação.

Nas minutas constaram as combinações e breves relatos de cada encontro, o que contribuiu para a construção do histórico de desenvolvimento da pesquisa. As gravações em áudios e vídeos foram fundamentais para apreciação detalhada do processo investigativo, além de possibilitar a revisita ao que foi trabalhado e discutido ao longo dos encontros, tanto por parte dos pesquisadores quanto por parte dos participantes. Esses materiais foram transcritos posteriormente, facilitando, assim, o tratamento dos dados coletados.

Os questionários foram utilizados no início e ao final da pesquisa com a finalidade de levantar a percepção dos coordenadores pedagógicos das escolas de abrangência da GED sobre o trabalho da GED. Ao final da pesquisa, os próprios gestores, da equipe da Gerência, participaram de uma

entrevista semiestruturada que teve por finalidade contribuir com a resposta de um dos objetivos da pesquisa acerca do processo de autorrevisão e seus reflexos junto à GED.

Ao longo dos encontros, para o registro do processo de reflexão-ação da equipe gestora, utilizamos mais um instrumento: o plano de ação. Este, construído pelos pesquisadores, além de registro escrito do trabalho desenvolvido pelos gestores nos encontros, tornou-se importante no processo de auto avaliação da pesquisa e das ações. Desse modo, esses registros constituíram material de análise e de construção coletiva de um trabalho crítico e reflexivo, configurando um processo de engajamento gradativo dos participantes.

Os planos de ação foram trabalhados essencialmente com inspiração no Index para Inclusão, principal instrumento que foi desenvolvido ao longo da pesquisa. O Index para inclusão constitui-se em um rico instrumento com potencial reflexivo e ativo para as questões culturais, políticas e práticas de inclusão em educação nas instituições. Seus autores, Booth & Ainscow (2011) o definem como um instrumento capaz de dar apoio ao processo de autorrevisão das escolas na busca pela redução de barreiras à aprendizagem e à participação de todos os sujeitos nela inseridos. Destacamos que o Index não se restringe às escolas ou instituições de ensino, o mesmo pode ser adaptado conforme o contexto em que for desenvolvido, como foi realizado, por exemplo, nos estudos de Lima (2019) e Pinto (2018), nos quais o Index foi desenvolvido em uma Escola de Governo.

O Index para Inclusão, é composto tanto por aspectos teóricos (que trata de uma concepção ampla de inclusão em educação, conceitos e valores que constituem esse processo) quanto práticos (que dizem respeito às próprias ações resultado nas reflexões propostas), o que nos leva a considerá-lo um instrumento práxico. O trabalho com o Index, assim, deve ser de entrega, de abertura e de diálogo, pois a partir das reflexões propostas a estrutura das instituições, os valores, as crenças, as

intenções, os planos, as ações, são colocadas em xeque, ou seja, em um nível de avaliação e revisão.

Durante os encontros, a equipe de gestores se subdividia e discutia as questões do Index e seus indicadores, a partir do que selecionavam alguns como prioritários no momento. Desse modo, os grupos registravam suas discussões nos planos de ação e, assim, desenvolviam planos que, depois de compartilhados com o grupo maior, pudessem ser efetivados ao longo do trabalho da Gerência, se considerados pela equipe como importantes, coletivamente.

Todo esse trabalho com os planos exigiu bastante diálogo e discussão por parte da equipe gestora. Muitas vezes, as discussões a partir dos indicadores geravam novos temas e debates aos quais a equipe considerava importante dedicar seu tempo, analisando a própria realidade de trabalho na Gerência, entre o próprio grupo e nas demandas com as escolas sob sua responsabilidade. Desse modo, os participantes desenvolveram no plano de ação: quais as questões escolhidas do Index que se relacionavam às prioridades da Gerência; como essas questões aconteciam (ou não) na GED; e quais propostas seriam apresentadas após as observações e discussões.

Salientamos que esse processo de construção, reflexão, avaliação que acontecia a cada quinze dias, se tornou, durante o período da pesquisa, um movimento de formação continuada dos gestores da GED e nosso próprio e, como afirma Alarcão (2011), de desenvolvimento de uma escola, uma comunidade reflexiva, mesmo em se tratando do contexto de uma gerência. A possibilidade de troca, de criação de espaços coletivos de discussão e (trans)formação foram viáveis pela associação da metodologia de pesquisa-ação e do desenvolvimento do Index, na busca pela construção de processos emancipatórios, críticos, reflexivos e formativos no que tange ao trabalho com a gestão - tão importante na mediação de culturas, políticas e práticas tanto de inclusão quanto de exclusão nessa rede municipal.

DISCUTINDO OS DADOS: INCLUSÃO E GESTÃO EM EDUCAÇÃO PARA A GED

Para fins deste artigo, faz-se necessário um recorte ao desenvolver as nossas reflexões acerca dos dados da pesquisa acima descrita. Nesse sentido, destacamos neste momento que a fim de discutir os temas inclusão em educação e gestão educacional conforme trabalhados e discutidos com a equipe da GED, nosso recorte abordará momentos da pesquisa como: resultados de um questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos das escolas sob responsabilidade da GED/2º CRE; dados de uma atividade realizada com a equipe da GED, que depois gerou, posteriormente, material para realização de um Projeto Político Pedagógico da GED; dados da entrevista realizada ao final da pesquisa junto ao gestores da GED, acerca dos reflexos do desenvolvimento do Index na Gerência.

Entendendo a necessidade de compreender como os coordenadores pedagógicos das escolas da 2º CRE, que ficam sob responsabilidade e em contato direto com a Gerência, avaliam o trabalho da Gerência, foi construído, no período inicial da pesquisa, um questionário que teve como base para sua elaboração as funções exercidas pela Gerência de Educação. Este questionário, composto por 1 questão fechada de 35 itens e 2 abertas, foi enviado a 30 coordenadores pedagógicos, sendo que apenas 18 deles foram respondidos, correspondendo a 60% de retorno.

Neste questionário inicial as questões buscavam, por exemplo, saber: o grau de satisfação em relação ao trabalho da GED, ou seja, como os coordenadores pedagógicos avaliam determinadas atividades/funções da GED; se há funções que a GED deveria ou não exercer. Ao final da pesquisa, repetimos esse questionário, acrescentando 3 perguntas que se preocuparam em saber: se houve mudanças nas orientações da GED às escolas no último ano (correspondente ao período do desenvolvimento da pesquisa); quais orientações a GED tem dado sobre o processo de inclusão em educação e como os coordenadores concebem inclusão em educação.

Destacaremos aqui, a quinta questão do questionário que buscou conhecer as concepções de inclusão em educação dos coordenadores pedagógicos e para isso perguntou: “Para você, o que é inclusão em educação? Como esse processo acontece na sua escola? Dos 17 respondentes desta questão, observamos que em 9 respostas já havia uma concepção mais ampliada acerca da inclusão em educação, ou seja, 9 respondentes consideravam-na como processo de participação de todos os alunos, independente de grupos e/ou casos específicos.

R1: Entende-se por inclusão o acolhimento de todas as crianças no sistema de ensino, de modo que esta se desenvolva no aspecto cognitivo, afetivo e social, respeitando suas especificações.

R2: A inclusão é uma necessidade para que TODAS as crianças sintam-se acolhidas e possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

R3: Participação de todos no processo pedagógico. De forma natural e tranquila, com a colaboração de todos da comunidade escolar, no intuito de manter/criar um ambiente facilitador das necessidades.

R4: A inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. (BLOCO DE DADOS GED, 2017).

Apesar da maioria reconhecer inclusão em educação como processo mais amplo e de luta pela participação de todos conforme defendemos aqui, houve respostas que relacionaram inclusão diretamente ao campo da educação especial, ou seja, inclusão associada apenas às pessoas com deficiências, conforme a resposta abaixo:

R5: Inclusão envolve incorporar alunos que tenham algum tipo de transtorno ou deficiência na sala de aula. O processo de ensino aprendizagem abre um leque de possibilidades, a começar pela aceitação

do outro e que este possui características que estimuladas possibilitarão o desenvolvimento de suas potencialidades. (BLOCO DE DADOS GED, 2017).

Por que respostas assim, nos incomodam e nos chamam atenção? Porque falas assim podem representar culturas que ainda segregam esse público do ensino regular, apesar de políticas que garantem o direito de todos estarem juntos na mesma escola e com oportunidades iguais de aprendizagem. Também podem representar práticas de desresponsabilização da comunidade escolar acerca desse processo, que é responsabilidade de todos, na medida em que recorre ao movimento de “aceitação” (o que nos remete à ideia de favor ou atividade filantrópica) de “nós (os supostos “normais”) para “eles (os supostos “anormais). Outro perigo contido neste depoimento reside na mensagem implícita de que a diferença pode ser um problema (já que necessita ser “aceita”) e que a origem de tudo está no aluno, o que leva à desresponsabilização a que nos referimos acima.

E aqui percebemos a dialeticidade desse tipo de fala, ou seja, como representam contraditórios. Ao mesmo tempo em que reforçam a importância dos alunos com algum tipo de transtorno ou deficiência, ao nomearem esses alunos, deixam de compreendê-los como parte desse “todos”, um dos problemas da fragmentação e das taxionomias, digamos assim. E vejamos o quão complexo é esse processo: ao mesmo tempo em que buscamos reconhecer as barreiras à participação e à aprendizagem e, por vezes, identificamos esses grupos, não nos interessa fragmentar esse grupo, focar em apenas um deles, sem compreender que inclusão é processo multifacetado que permeia a todos nós, em determinados momentos e que “pertencer” a um grupo ou outro não significa necessariamente estar excluído e/ou incluído.

A sexta pergunta desse questionário que nos parece também interessante destacar aqui, buscou compreender “com relação aos processos de inclusão em educação, quais as

orientações que as escolas têm recebido da GED?”. A partir das respostas, percebemos contrariedades nas ações e nos acordos entre a GED e as escolas, visto que algumas respostas, apesar de uma ideia de inclusão anteriormente associada a uma concepção mais ampliada, nesta resposta salientaram políticas (acordos, intenções, orientações) da GED que direcionam inclusão ao público alvo da educação especial.

R1: Como sempre a GED fornece colaboradores para que possamos atender nossos alunos incluídos.

R2: Sempre enviar o memorando com laudo médico para incluí-lo na Sala de Recursos. Em casos onde [sic] não é possível obter o laudo, apresentar um relatório para a GED, solicitando uma visita da equipe da Educação Especial.

R3: A única orientação é fazer sempre relatório pertinente ao caso e enviar a esta Gerência. (BLOCO DE DADOS GED, 2017)

A partir dessas respostas, notamos, o que foi pontuado para a equipe da GED na época, que as escolas necessitavam de um trabalho mais intensificado com relação às culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, a partir dos contraditórios existentes nas concepções e discursos, que representam um olhar apenas das partes, dos grupos de excluídos, “esquecendo” de relacioná-los em uma totalidade. De modo geral, vale ressaltar, observamos satisfação quanto ao trabalho da GED por parte dos coordenadores pedagógicos das escolas, embora eles tenham destacado algumas vezes funções que ela exerce que não deveria exercer e a grande demanda de trabalho que limita a melhor execução dessas funções.

Outro momento que consideramos fundamental ressaltar nesse artigo, que representa propriamente temas focados na inclusão em educação e gestão educacional, foi uma atividade desenvolvida durante uns encontros em que, à pedido da própria Gerência, ajudamos o grupo a dar

o pontapé no Projeto Político Pedagógico que eles queriam construir para a própria equipe da GED. Sendo assim, a partir de uma dinâmica realizada, trabalhamos com evocações de palavras da equipe a respeito de como eles concebiam os termos “inclusão em educação” e “gestão em educação”.

No termo “inclusão em educação”, foram 45 palavras evocadas, sendo que 9 delas nos chamaram atenção por terem sido citadas mais do que uma vez, sendo elas: Respeito (4); Conhecimento (4); Aceitação (3); Avanço (2); Comprometimento (2); Escuta (2); Igualdade (2); Solidariedade (2); Tempo (2). Pudemos inferir, que “respeito”, “conhecimento” e “aceitação” são termos importantes para esta Gerência de Educação, quando pensado o processo de inclusão em educação. Percebemos que para a GED, inclusão em educação, envolve o respeito aos outros, as decisões e ações, as diferentes opiniões, assim como limitações e dificuldades de todos e cada um. Além de envolver conhecimentos e habilidades para tanto.

Omnileticamente, podemos inferir que nesta Gerência, inclusão em educação, no que tange às culturas, políticas e práticas, está associada à responsabilidade e comprometimento de todos e cada um para que o valor, coletivamente declarado como importante, seja posto em prática. Contudo, reconhecemos a dialética e complexidade desses processos, pois apesar do movimento de pensar inclusão relacionando diretamente aos valores, apenas a intenção no plano dos acordos entre a GED e as crenças sobre a importância deles não garantem a sua efetividade no dia a dia do grupo, do trabalho em equipe. Isso sem mencionar a ideia de “aceitação”, sobre a qual falaremos mais adiante.

No que tange ao termo “gestão em educação”, das palavras evocadas, pelo número de inferências, consideramos que “organização” (5) e “comprometimento (7)” foram considerados importantes para a GED quando se pensa em gestão em educação. Omnileticamente podemos inferir que organizar envolve crenças, intenções, ações que, por vezes, podem representar disputas e conflitos quando pensadas na

dinâmica de uma equipe gestora, ou seja, quando pensadas coletivamente. Entendemos que apesar das especificidades de cada sujeito que trabalha nessa equipe gestora, é preciso reconhecê-las, claramente, sem abandonar o foco no objetivo principal que envolve todo o trabalho da gestão, o que se constitui um desafio.

Tendo a equipe também considerado fundamental o comprometimento quando se pensa gestão em educação, podemos inferir que não basta, para eles, acreditar na gestão e no trabalho desenvolvido e nem construir políticas que reforcem essa crença, mas efetivamente cumprir com os acordos, os combinados e com os valores elencados pela equipe como essenciais em uma gestão. Esse processo, apresenta-nos a complexidade, deve ser considerado a partir de suas incertezas e dos olhares multifacetados que, quando tratamos de relações entre pessoas, necessita ser considerado.

Por meio das evocações, percebemos um diálogo, vale mencionar, entre valores elencados para os termos gestão e inclusão em educação, o que nos revela que para a equipe da GED, pensar esses processos em conjunto estava promovendo uma re(visita) nas culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão e de gestão da equipe.

Para finalizar, pelo menos nesta escrita, nosso diálogo com os dados da pesquisa com essa equipe gestora e da experiência do desenvolvimento do Index, destacamos algumas falas da equipe da GED, durante as entrevistas realizadas ao final da pesquisa com 8 membros, representando 50% dos 16 que estiveram presentes do início ao fim da pesquisa. Da entrevista com 5 perguntas, duas delas focaram saber como eles concebiam inclusão antes e depois do contato com a pesquisa. A finalidade dessas perguntas foi compreender se houve, ou não, algum tipo de reflexo e/ou intervenção do desenvolvimento do Index a partir do olhar desses membros, a respeito do que eles concebiam como inclusão. Duas falas dos gestores da GED nos chamaram atenção:

E3: A gente tem sempre a ideia de inclusão, eu que trabalhava com educação especial, a gente vê inclusão muito mais pro lado da educação especial e depois da pesquisa eu acho que a gente ampliou um pouco essa visão, de inclusão com mais diversidade de olhar (BLOCO DE DADOS GED, p. 35, l. 1040-1042).

E7: [...] na verdade, inclusão tá na vida pra qualquer questão, mas assim, se seu for pensar em questões de educação que é o foco nosso, você mudou um pouco a relação né, de você ter esse olhar para um todo, de que todos têm direito independente de cor, de raça, de sexo, de qualquer problema de moradia. Então, a inclusão é ter esse direito a questão de educação, independente de qualquer questão (BLOCO DE DADOS GED, p. 46, l. 1348 - 1352).

Analisando as respostas acima, notamos que em uma visão omnilética, que busca compreender a complexidade desse processo, é possível perceber como as partes constituem e ao mesmo tempo são constituídas pelo todo e vice-versa. Verificamos a mudança de olhar, relatada pela equipe a partir das intervenções realizadas por esta pesquisa-ação, por intermédio do Index para Inclusão. As trocas, a participação, o diálogo e os espaços de formação coletiva e continuada oferecidos constituem partes desse todo maior que significa a construção, sempre permanente, exponencial, complementar, contraditória, do pensar, fazer e ser inclusão em educação na perspectiva omnilética. Essa mudança de olhar, que naquele momento, com aquelas pessoas, naquele determinado contexto da Gerência, foi possível construir, desenvolver e orquestrar, constitui-se uma parte do processo possível de (trans)formação dessa equipe gestora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, neste artigo, explorar alguns dos muitos dados produzidos na pesquisa que o originou. Por conta do espaço que nos foi possível, tivemos que realizar escolhas difíceis em relação a o que priorizar em termos de dados a apresentar e analisar. É que a lente omnilética, com seu jeito caleidoscópico, por assim dizer, nos permitiria um processo quase infinito de análise. Por exemplo, se tivéssemos podido realizar nossa análise, ainda no presente artigo, tomando em conta uma totalidade ainda mais ampla, como o momento histórico-político em que a pesquisa se deu no início, durante e ao seu fim, certamente teríamos trazido ainda mais elementos, enriquecendo ainda mais a análise.

De todo modo, acreditamos ter alcançado o objetivo mais importante: trazer à baila algumas problematizações referentes à complexidade ainda presente na compreensão do que é inclusão no cenário carioca (e nos arriscamos a dizer: brasileiro). Infelizmente, tal risco tende a se agravar caso o fatídico Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, atualmente em suspensão pelo STF e para ser julgado a partir do dia 11 de dezembro de 2020, seja considerado procedente e permaneça ativo, desmantelando o pouco que se conseguiu construir e organizar em termos de inclusão em nível nacional e nos níveis locais de 2008 a 2016.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos e uma escola reflexiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Alda. Judith. O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação. Cad. Pesq., São Paulo: 1991, pp. 53-61.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 3ª edição, RJ, 2011.

DIAS, Emerson de Paulo. Conceitos de Gestão e Administração: uma revisão crítica. Revista Eletrônica de Administração. Vol 1, 1 ed. Jul.-dez. 2002. Extraído de http://legacy.unifacef.com.br/rea/edicao01/ed01_art01.pdf. Acesso: 26/08/12.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc., Campinas, vol 28, n. 100 – Especial, p. 921 – 946, out. 2007.

GODOY, Arilda. Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, 1995.

LIMA, Carolina Barreiros de. “As you don’t belong in here, this doesn’t belong to you; this place isn’t yours...” Or is it? Meanings of inclusion in a Government School. 2019. Dissertation (Master’s Degree in Education) – Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Lück, Heloisa. 2009. Dimensões de gestão escolar e suas competências. Editora Positivo. Curitiba, Brasil.

LUKÁCS, Georg. História da Consciência de Classe: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003

MINAYO, Maria Cecília de S & SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade? Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MORIN, Edgar. O método 1: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016

PARO, Vitor. Henrique. Diretor Escolar: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

_____. Administração Escolar: introdução crítica. 17. ed. São Paulo: Corte, 2012.

PINTO, Regina Maria de Souza Correia. O desenvolvimento do Index para a Inclusão como estratégia de combate à exclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma Escola de Governo. Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. In: SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P; MELO, S. C. (org.) Inclusão em Educação: diferentes interfaces. Curitiba: Editora CRV, 2009.

_____. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. Inclusão em Educação: Culturas, políticas e Práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SENNA, Manoella. Inclusão em Educação: o que pensam os gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro? Rio de Janeiro, 2014. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SENNA, Manoella. (Re)visitando culturas, políticas e práticas de inclusão em educação no nível da gestão municipal de educação: a 2ª CRE em ação. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1986.