

POLÍTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: DISCUTINDO A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE GESTORES PARA A DIVERSIDADE

POLICIES FOR INCLUSION IN EDUCATION: DISCUSSING THE RELEVANCE OF TRAINING EDUCATIONAL MANAGERS FOR DIVERSITY

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN: DEBATIENDO LA IMPORTANCIA DE CAPACITAR A LOS ADMINISTRADORES PARA LA DIVERSIDAD

Mônica Pereira dos Santos¹

<https://orcid.org/0000-0002-7057-7804>

Manoella Senna²

<https://orcid.org/0000-0002-4656-0359>

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: monicapes@gmail.com.

² Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: manoellasenna@hotmail.com.

Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir, com base na perspectiva omnilética (SANTOS, 2013), os sentidos das legislações relativas ao tema da inclusão social, capturados por meio de levantamento exploratório no *site* do Senado Federal brasileiro, e, dentro disso, da inclusão em educação. Para tanto, apresenta uma pesquisa desenvolvida em parceria com uma Gerência de Educação no município do Rio de Janeiro entre os anos de 2014 e 2017, cuja metodologia foi qualitativa do tipo pesquisa-ação e que teve como foco a formação continuada de sua equipe de gestores e a autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação. Discute os dados concernentes às concepções de inclusão em educação dos gestores participantes da pesquisa em um diálogo com os resultados do levantamento exploratório, que demonstrou uma concepção ainda estrita sobre o processo de inclusão, porque focalizada, majoritariamente, nos grupos de pessoas com deficiência. Sem deixar de reconhecer a importância desse movimento à emancipação das pessoas com deficiência brasileiras, o artigo argumenta acerca da importância do investimento em formação continuada de gestores da educação no que tange aos processos de inclusão/exclusão de todos na escola.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão. Perspectiva Omnilética. Formação de Gestores Educacionais. Inclusão em Educação.



Abstract

This article aims to present and discuss, based on the omnilectical perspective (SANTOS, 2013), the meanings of legislation related to the issue of social inclusion and, within this, the inclusion in education. Such meanings were captured by means of an exploratory survey on the website of the Brazilian Federal Senate. To do so, it also presents a research developed in partnership with an education management team in the municipality of Rio de Janeiro between 2014 and 2017, which used a qualitative methodology of the type action-research, and focused on the continued formation of its team of managers and on the self-review of cultures, policies and practices of inclusion in Education. Data related to the researched managers' concepts on inclusion in education are discussed in dialogue with the results of the exploratory survey, which demonstrated a still limited conception of the inclusion process, because focuses, mainly, in groups of people with disabilities. Therefore, although recognizing the relevance of such legislation to the empowerment of Brazilians with disabilities, this study argues for the importance of investing in continuing training of education managers with regard to the processes of inclusion/exclusion of everyone at school.

Keywords: *Inclusion Policies. Omnilectical Perspective. Continued Education of Educational Managers. Inclusion in Education.*

Resumen

Este artículo pretende presentar y debatir, basado en la perspectiva omniléctica (SANTOS, 2013), los sentidos de la legislación relacionada con el tema de la inclusión social y, dentro de esto, la inclusión en la educación, capturada por encuestas exploratorias, en la página web del Senado Federal brasileño. Para hacerlo, presenta una investigación desarrollada en colaboración con una gestión educativa en el municipio de Río de Janeiro entre los años 2014 y 2017, cuya metodología era cualitativa del tipo de investigación-acción y que se centró en la formación continua de su equipo de directivos y la autorrevisión de las culturas, políticas y prácticas de inclusión en la educación. Discute los datos sobre las concepciones de inclusión en la educación de los participantes de la investigación en un diálogo con los resultados de la encuesta exploratoria, que demostró una concepción aún limitada del proceso de inclusión, porque se centró, principalmente, en grupos de personas con discapacidades. Si bien reconoce la importancia de este movimiento para la emancipación de las personas brasileñas con discapacidad, el artículo discute la importancia de invertir en la formación continua de los administradores de la educación en relación con los procesos de inclusión/exclusión de todos en la escuela.

Palabras clave: *Políticas de Inclusión. Perspectiva Omniléctica. Formación de Gerentes Educativos. Inclusión en la Educación.*

1 Introdução

Desde os anos 1990, o tema da inclusão ganhou destaque nas políticas públicas de muitos países emergentes.¹ O Brasil não constitui exceção. Institucionalmente, os gestores são

¹ Nos chamados países desenvolvidos, de modo geral, o tema tem estado presente nas políticas públicas desde a década de 1980.

os primeiros responsáveis pela implementação de políticas, pois devem organizar a instituição, criando ou aprimorando as condições que tornem esse processo possível. Conforme Dourado (2007), é fundamental uma concepção ampla de gestão educacional que considere a centralidade das políticas educacionais e os projetos pedagógicos das escolas. Assim, no que tange às políticas de inclusão em Educação, cabe perguntar: quais os seus sentidos? Que ideias elas expressam, a que temas se referem? Como essas políticas são traduzidas no cotidiano de gestão educacional?

Este artigo tem por objetivo apresentar e discutir os sentidos das legislações relativas ao tema da inclusão social, por nós capturados por meio de levantamento exploratório no *site* do Senado Federal, e, dentro disso, da inclusão em educação. Pretendemos, ainda, argumentar acerca da importância do investimento em formação continuada de gestores da educação no que tange aos processos de inclusão/exclusão de todos na escola. Para tanto, faremos referências a uma pesquisa desenvolvida em parceria com uma Gerência de Educação (GED) no município do Rio de Janeiro² entre os anos de 2014 e 2017 e que teve como foco a formação continuada de sua equipe de gestores e a autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação.

A reflexão sobre os sentidos das políticas de inclusão e as práticas de gestão na educação nos parece relevante na medida em que essas são intimamente ligadas, dado que a Educação é um dos campos sociais afetados pelo ideário de inclusão e que os gestores são um dos segmentos mais imediatamente responsáveis pela implementação das referidas políticas.

Iniciaremos o artigo apresentando nossa concepção de inclusão. Em seguida, relataremos como foi feito o levantamento das políticas públicas. Na sequência, descreveremos a pesquisa desenvolvida com gestores da educação, tendo em vista, sobretudo, dialogar com os dados relativos às concepções de inclusão em Educação desses gestores e, assim, discutir a importância da formação desse segmento a partir de nosso referencial teórico.

² O município do Rio de Janeiro é dividido em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs).

2 Pensando inclusão e gestão em educação: diálogos da formação para a diversidade

Compreendemos inclusão em educação a partir de uma perspectiva que intitulamos de omnilética. Trata-se de um tipo de olhar, uma lente de análise, que enxerga os fenômenos humanos e sociais partindo da premissa de que existem entrecruzamentos e mútuas determinações entre cinco dimensões, por meio das quais manifestamos a vida humana e social: cultural, política, prática, dialética e complexa.

Cultural, porque somos permeados por valores, crenças e convicções por meio das quais compreendemos e lidamos com o mundo. Política, porque somos tanto orientados por normativas e diretrizes quanto construímos nossas próprias, seja em nível pessoal, seja para cumprir uma função institucional. Prática, porque somos “verbos”. Tudo que fazemos e somos é verbo: falar, calar, sentir, pensar, comer, vestir, dormir... Essas três dimensões iniciais são inspiradas na obra de BOOTH e AINSCOW (2011) e dão o “tom” de como nossa vida pessoal e social se manifesta. Elas se entrelaçam a ponto tal, que se torna difícil perceber qual delas está em maior evidência em dado momento.

A dimensão dialética perpassa nossas culturas, políticas e práticas e também as influencia. Dessa dimensão, a perspectiva omnilética se inspira em Lukács (2003), quando, analisando a concepção de dialética, liga-a à ideia de totalidade e pontua que assim como cada totalidade é feita de subtotalidades (que, por sua vez, englobam outras subtotalidades em movimento contínuo), elas são, em si mesmas, subtotalidades de outras totalidades mais abrangentes. O autor chamou esse movimento de “complexo de complexos” para explicar que totalidades, ao mesmo tempo que fundamentais de serem capturadas e analisadas, são também complexas e passíveis de relacionarem-se conjugada e contraditoriamente.

A dimensão da complexidade é adotada com base em Morin (2011), quando nos remete a pensarmos a “realidade” como algo complexo e que não deve ser simplificado, mas considerado nessa sua totalidade complexa, perante a qual abalamos nossas certezas e percebemos que nada, provavelmente, é para sempre, pois tudo se transforma. Dessa forma, nossas manifestações existencial, cultural, política e prática, além de se constituírem dialeticamente nesses complexos de totalidades, se interdeterminam e, gerando novas totalidades que podem nos fazer desvelar incertezas, com base nas quais poderemos descobrir

caminhos, “saídas” ainda não pensadas, mas presentes como potencialidade, nas situações desafiadoras que enfrentamos.

Dessa maneira, pela lente omnilética, gestar nos remete a levar em conta as cinco dimensões em jogo e ao esforço de buscar considerá-las procurando ver, conforme a relativa posição de onde partimos, as diferentes formas que a situação vai tomando e seus “destaques” do momento. Assim, ora veremos os aspectos culturais, ora políticos, ora práticos em destaque, mas sem perder de vista os aspectos das duas outras dimensões que não estejam em evidência no momento, todos entrelaçados dialética e complexamente.

Um exemplo mais concreto no que tange à gestão voltada para a inclusão poderia ser o caso de se analisar o processo de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola. Consideraríamos, para tanto, os atores envolvidos e suas culturas, políticas e práticas: como elas se opõem, como convergem? Que brechas essas oposições e convergências podem abrir para que a construção do documento se efetive? Que crenças estão em jogo, e como convergem ou divergem? Que intenções estão explicitadas, como não estão explicitadas e para que tipos de valores e ações apontam? Que práticas se verificam no processo: de conflitos? De busca de consensos? De colaboração? De “puxada de tapete”? E assim sucessivamente.

Enfim, a atuação do gestor educacional, a partir da perspectiva omnilética, visa às questões dialéticas e complexas no contexto educacional como chaves para uma atuação mais humana, participativa e que contemple a diversidade de sujeitos. Tal gestão precisa ser um processo de mediação para se chegar aos objetivos, que são a aprendizagem e a participação de todos no contexto educacional. Ela deve considerar múltiplas visões e crenças e buscar a todo momento a participação da comunidade escolar nas tomadas de decisão, de forma transparente e dialógica, entendendo, assim, a complexidade e o jogo dialético entre suas culturas, políticas e práticas (SENNA, 2017).

3 O Levantamento das políticas de inclusão

Ao decidirmos fazer o levantamento sobre as políticas de inclusão na base de dados do Senado Federal, nossa hipótese era de que a maioria delas seria relativa ao campo da educação especial, como temos constatado em pesquisas que, ao tratarem de educação inclusiva, enfocam a educação especial e seu alunado como se fossem sinônimo ou foco

único, respectivamente, do princípio de inclusão em educação (alguns exemplos recentes podem ser vistos em: FOLHA *et al.*, 2019; SOARES *et al.*, 2019; KRISCHLER *et al.*, 2019). Para nós, pensar a inclusão a partir, somente, da educação especial não deixa de ser um caminho legítimo a se seguir. Afinal, muitos vêm sendo os avanços em termos de emancipação e usufruto de direitos desse segmento social desde que as políticas começaram a mirá-los com maior atenção. Entretanto, um caminho, a nosso ver, incompleto, visto que a educação especial restringe-se ao “atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2011). Ao se focar esse público da educação especial, excluem-se, por exemplo, alunos com dificuldades de aprendizagem – que podem estar ligadas a distúrbios ou a contextos sociais.

Ademais, corre-se o risco de, ainda, excluírem-se outros grupos que porventura sintam-se ou sejam excluídos do campo educacional, como, por exemplo, os discriminados por questões de gênero, sexualidade, sociais, étnicas, linguísticas, estéticas, culturais...

Nossa hipótese foi confirmada. A grande surpresa dos dados foi ver que há poucas políticas públicas de educação no Senado que contêm como descritores centrais o termo inclusão.

Iniciamos a busca pela palavra-chave inclusão e chegamos a 1.533 documentos legislativos datados a partir de 1930. Após uma rápida mirada em seus descritores, percebemos que a maioria não se relacionava com as áreas sociais. A título de exemplo, mencionamos as políticas de educação, que, pelos descritores, foram muito poucas, como já dito: apenas 91.

Assim, decidimos refinar a busca e acrescentamos à palavra *inclusão* o adjetivo *social*. Chegamos ao resultado de 252 documentos legislativos, os quais pudemos explorar em maiores detalhes. Ao lermos as sinopses de cada um deles, identificamos que 175 são de natureza jurídico-administrativa, o que não era de nosso interesse, posto que não se referiam diretamente ao campo social. Elas se dedicavam, majoritariamente, a assuntos da administração pública, como *nomeações, soldos, isenções, impostos, tributos, transferências, extinções e criação de quadros institucionais, regulamentações civis e militares, criação e extinção de órgãos e cargos, alteração, organização administrativa, departamento de pessoal, órgão setorial, subordinação, ministro de estado, vinculação, composição, competência, presidente da República, nomeação, cargo em comissão, diretor, diretor geral, aprovação, adaptação, quadro de pessoal, beneficiário, recursos financeiros*.

Restaram, portanto, 77 documentos legislativos que puderam ser considerados de natureza social, e foram esses os que exploramos em mais detalhes. A tabela a seguir apresenta esse levantamento:

Tabela 1 – Levantamento de Documentos Legislativos sobre Inclusão Social

| POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL | | | | | | |
|---------------------------------------|-----------------|-----------------|-------------------|--------------------|-------------------------|-------------|
| NATUREZA ADMINISTRATIVO-JURÍDICA | NATUREZA SOCIAL | | | | | TOTAL GERAL |
| | Miscelânea | Política Social | Seguridade Social | Previdência Social | Total (Natureza Social) | |
| 175 | 30 | 20 | 17 | 10 | 77 | 252 |

Fonte: elaboração própria.

Como podemos ver na tabela, os documentos legislativos de natureza social foram organizados em quatro categorias, tendo por base seu foco principal. A primeira, com políticas datadas desde 1933, intitulada *Miscelânea*, apresentou 30 documentos ligados a uma variedade de focos, como *trabalho, lazer, esportes, meio ambiente, administração, orçamento* etc. Dentro desses 30, encontramos as únicas três legislações dedicadas especificamente à inclusão em educação, todas focalizadas na educação especial: a) Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência); b) Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 (dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências); e c) Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007 (estabelece o compromisso pela inclusão das pessoas com deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência por parte da União Federal, em regime de cooperação com municípios, estados e Distrito Federal, e institui o comitê gestor de políticas de inclusão das pessoas com deficiência [CGPD] e dá outras providências).

A segunda categoria foi denominada *Políticas Sociais* propriamente ditas e abrangeu 20 documentos legislativos, todos datados a partir de 2001, versando sobre assuntos que enfocavam *direito à alimentação, direitos humanos, escolaridade, formação profissional, gestão, programa nacional, educação, transporte, pessoa com deficiência, população carente, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cidadania, juventude,*

inclusão digital, seca etc. Nessa categoria, portanto, entrou o tema da educação, porém, uma vez mais, majoritariamente vinculando inclusão a educação especial.

A terceira categoria, que chamamos de *Seguridade Social*, apresentou 17 documentos originados a partir de 1996, cujos focos centraram-se em descritores como *regime especial, tributação, isenção, incidência, PIS-Pasep, Cofins, critérios, concessão, incentivo fiscal, microempresa, pequena empresa, imposto de renda, contribuição social, lucro, pessoa jurídica, fundo de investimento, previdência complementar, empresa de seguros, regime tributário, plano de benefícios, entidade, fundos, previdência privada, critérios, parcelamento, débitos, natureza previdenciária, municípios, aquisição, veículo automotor, táxi, transporte coletivo, pessoa deficiente, deficiente físico, transporte escolar*. Em que pese a presença de palavras que possam sugerir preocupação com a área social, o detalhe de seus textos mostra preocupações de cunho empresarial.

Por fim, 10 documentos legislativos foram atribuídos à última categoria, originados a partir de 1953, que nomeamos de *Previdência Social*, cujo foco central girou em torno dos descritores *aposentadoria, pensão, incidência, contribuição previdenciária, critérios, opção, normas, concessão integral, direitos, reajuste, revisão, proventos, aposentadoria, pensão, paridade, serviço ativo, disposição, sistema, atendimento, trabalhador, serviços domésticos, baixa renda, inclusão, previdência social*.

De todo o apresentado, as políticas públicas de inclusão no Brasil expostas na base de dados do Senado Federal estão, em expressiva maioria, desconectadas do sentido que damos ao conceito de inclusão, ou seja, como processos vinculados a preceitos como democracia, participação, cidadania e direitos humanos. Isso porque, no primeiro conjunto de 1.533 políticas com o termo *inclusão*, a maior parte usava o termo no sentido de incluir ou excluir alguém ou algum órgão em/de alguma outra coisa (por exemplo, incluir o sujeito *Tal* no programa *Tal*; ou incluir a Secretaria *Tal* como integrante da política *Tal*, e assim por diante).

Das 252 políticas encontradas que utilizam em seu texto a expressão *inclusão social*, a maioria (175) é de natureza jurídico-administrativa porque não fazem menção à promoção de inclusão, mas a citam apenas como exemplo justificatório e fortalecedor dos argumentos em defesa da política (administrativo-jurídica) que propõem.

Das 77 restantes, 30, classificadas como *Miscelâneas*, são diversificadas em foco, e a Educação está inclusa nessa diversificação com apenas três ocorrências, como se não fosse

um tema, em si mesmo, de enorme relevância. E, ainda assim, essas três ocorrências falam de inclusão associando-a à educação especial.

Das outras 47, apenas as 20 classificadas como de cunho *político-social* parecem tratar inclusão como intimamente vinculada aos princípios de participação, cidadania, democracia e direitos humanos. Ou seja: a educação aparece poucas vezes associada a políticas de inclusão social, e, quando aparece, o vocábulo inclusão é tratado apenas em termos de educação especial, o que confirma nossa hipótese a esse respeito.

Este levantamento, de cunho exploratório, levou-nos a novas questões. Como esperar que as escolas defendam e promovam inclusão em um sentido amplo e intersetorialmente, como rezam outros ordenamentos (veja, por exemplo, a Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990 e seus respectivos relatórios de monitoramento – 2000, 2010, a Agenda 2030), se a própria legislação (pelo menos a que encontramos na base de dados do Senado Federal) apresenta certa incompletude por adotar um sentido mais estrito (voltado principalmente para uma parcela dos grupos em situação de exclusão) ao mencionar inclusão? Como os gestores da educação se apropriam e traduzem esse cenário na prática? A fim de tecer um diálogo sobre concepções de inclusão em educação e formação de gestores, apresentaremos em seguida dados de uma pesquisa desenvolvida com a equipe gestora de uma Coordenadoria Regional de Educação.

4 Discutindo a pesquisa: formação dos e com os gestores

A pesquisa foi desenvolvida junto à GED de uma das 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) do município do Rio de Janeiro³. O objetivo da pesquisa foi desenvolver o Index para Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2011) com a Gerência de Educação, avaliando nela seus possíveis reflexos nas culturas, políticas e práticas de inclusão em educação.

O Index para Inclusão é um material de auxílio à reflexão sobre processos de inclusão/exclusão em educação. Trata-se de um material prático, potencializador de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas de inclusão em educação. Por sua constante interseção entre teoria e prática, permite, ainda, construir processos de formação continuada com o grupo e/ou instituição que o estiver trabalhando,

³ Esta pesquisa maior deu fruto a uma dissertação que teve como objetivo geral investigar o processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas da GED desencadeado pelo desenvolvimento do Index para Inclusão. Alguns dados aqui apresentados são um recorte desse estudo (SENNA, 2017).

associados a metodologias de pesquisa. O Index tem demonstrado seu potencial reflexivo, ativo, e (trans)formador (LAGO, 2014; CARNEIRO, 2017).

Desse modo, tratou-se de uma pesquisa de metodologia qualitativa, do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), ou seja:

[...] 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 e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 14).

A pesquisa se desenvolveu por 19 meses, por meio de encontros quinzenais de reflexão-ação entre equipe participante e equipe pesquisadora. A escolha metodológica partiu da necessidade de responder a questões coletivamente, em um processo de discussão e autorrevisão envolvendo pesquisadores e os gestores dessa Gerência, na busca por compreender as sutilezas do processo de inclusão em educação, considerando culturas, políticas e práticas dialética e complexamente entrelaçadas a serem (re)visitadas para a diminuição de barreiras à inclusão.

Para a coleta de dados, usamos questionários aplicados aos coordenadores das escolas municipais, entrevistas com os gestores da GED e gravações em áudio e vídeo dos encontros presenciais com a equipe da Gerência de Educação.

Tendo em vista o objetivo de dialogar sobre a importância da formação continuada de gestores, trataremos dos dados relacionados às entrevistas com os gestores da GED, que foram realizadas ao final da pesquisa, com foco em três questões especificamente: a) Como você entendia inclusão em educação antes do contato com a pesquisa? b) Como você entende/concebe inclusão em educação agora? c) Em que medida a GED modificou suas culturas, políticas e práticas de gestão na perspectiva da inclusão em educação?

Essa entrevista foi realizada com oito integrantes da GED, contemplando 50% dos 16 participantes da pesquisa do início até o seu fim. A finalidade das duas primeiras perguntas foi compreender se houve ou não influência do desenvolvimento do Index nas concepções acerca do que é inclusão em educação para os participantes.

Dos oito respondentes, três pontuaram que, antes da pesquisa, compreendiam inclusão relacionada apenas com o campo da educação especial:

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).

Após a pesquisa, contudo, um participante apresentou uma concepção de inclusão tal como sua visão anterior: relacionada com o público alvo da educação especial, ou seja, o grupo dos alunos com deficiências:

E4: o problema é que quando você pensa em inclusão, a gente pensa em pegar o aluno e colocar ele lá. “Ah, ele é incluído”... Ele é incluído não! Ele é encaixado lá em uma sala! Então, eu acho que me faz pensar na verdade, assim, o que que é inclusão de verdade? Será que é só colocar o menino lá na sala? E dizer assim “você agora é um aluno incluído, seja bem-vindo” e não tem, não tá preparada, a escola não é preparada, o aluno não tá preparado... não tem o material específico para esse aluno, então eu acho que essas coisas e essas nossas conversas aqui fazem a gente pensar nisso, como é que a gente vai realmente fazer essa inclusão acontecer? (BLOCO DE DADOS GED, p. 38, l. 1131-1137).

Embora a participante demonstre a importância dos encontros da pesquisa diante das discussões sobre as intenções (políticas) e ações (práticas) para se pensar a participação e aprendizagem desse aluno, percebe-se que, ao pensar em inclusão em educação, a primeira ideia que ela tem sobre os “alunos incluídos” é daqueles que apresentam alguma deficiência e que por muito tempo estiveram excluídos da escola comum e, por uma questão de política nacional, agora “adentram” as salas de aula comuns.

Nossas reflexões encontram eco, entre outros, no recente estudo de Carniel (2018) ao traçar reflexões a partir de uma experiência etnográfica durante seu doutoramento enquanto servidor público de uma Secretaria Estadual de Educação no Sul do Brasil. Em dado momento de seu texto, o autor registra o seguinte relato da Secretária de Educação ao comentar sobre inclusão na sua rede, e sobre o qual Carniel reflete em seu artigo: “Trazer para dentro da escola, dar acesso, isso ainda não é o suficiente. O fato é que infelizmente a escola é uma instituição que promove a inclusão ao mesmo tempo em que pratica a exclusão. Isso ocorre porque ali dentro está a sociedade, uma sociedade que é preconceituosa, então ela acaba refletindo tudo isso sobre os alunos” (p. 103). Com essa fala em tela, o autor conclui que:

Desse modo, ela expressava uma posição emergente na gestão pública da educação na primeira década do século XXI – a percepção de que o simples “estar ali” das salas de aula, como proposto por várias concepções “integracionistas” que dominaram o debate educacional nacional nas décadas de 1970 e 1980 (Mendes, 2006), não garantia nenhuma participação efetiva àqueles sujeitos que configuram a categoria social dos “excluídos”. (p. 103)

Com relação à segunda pergunta (como conceitua inclusão após a pesquisa), notamos que os outros sete respondentes apresentaram uma visão mais ampliada a respeito do conceito inclusão, conforme exemplos abaixo:

E2: Inclusão é você abraçar todo tipo de aluno. Só que eu entendo essa inclusão com a participação de todos os segmentos da sociedade para ter sucesso (BLOCO DE DADOS GED, p. 33, l. 972 - 973).

E3: Eu acho que é um olhar mais acolhedor para as diferenças, sejam elas quais forem. Desde a criança realmente com dificuldade até o professor que tenha alguma dificuldade, enfim, eu acho que é isso que eu falei anteriormente, né, um olhar mais abrangente a toda e qualquer diferença, mais acolhedor a toda e qualquer diferença (BLOCO DE DADOS GED, p. 35, l. 1044-1047).

Assim, eles expandiram seus olhares, pontuando como relevantes nesse processo: o reconhecimento, a valorização e o acolhimento das diferenças, o direito de participar e aprender de todos e qualquer um e a importância de uma coerência desse processo de inclusão na escola e na sociedade. Assim, notamos que as concepções de inclusão dos gestores dialogam com as três dimensões do processo de inclusão de Booth e Ainscow (2012). E isso porque perpassam, ao mesmo tempo, a questão das crenças e valores (acolher as diferenças, abraçar a todos), os acordos e intenções (direito de todos à educação) e as práticas (ações e conexão entre educação e sociedade), o que nos remete à dialética existente nesse processo, assim como à sua complexidade.

Isso nos permite dizer que, omnileticamente, mudanças, mesmo que pequenas, no que tange às culturas (valores e crenças), quando apropriadas e redefinidas na prática, podem fazer diferença em ações e políticas da instituição, de modo que um valor (culturas), antes individual, se torne uma necessidade (política e prática) coletiva.

Com relação à terceira questão, “em que medida a GED modificou suas culturas, políticas e práticas de gestão na perspectiva da inclusão em educação?”, nem todos os entrevistados se consideraram “gestão”, trazendo um olhar mais hierárquico desse processo. Ao falarem de alterações nas culturas, políticas e práticas de gestão, alguns as associaram,

principalmente, à mudança da gerente que ocorreu durante o tempo da pesquisa, pontuando seus efeitos para a equipe e o trabalho com as escolas.

Houve, todavia, os que compreenderam “gestão” como a atuação de toda a equipe da Gerência, apontando mudanças nas culturas, políticas e práticas na gestão da GED na perspectiva da inclusão em educação, conforme depoimentos dos gestores:

E2: Avaliação, a gente incluiu itens e excluiu outros. E alguns a gente chamou atenção para aspectos que você não participava e isso é uma coisa. Outra coisa foi que todo mundo agora participa, dá sua contribuição. Até os novos que estão entrando (BLOCO DE DADOS GED, p. 33, l. 984-986).

E6: Eu acho que no trato com as escolas, né, relação com as escolas. Essa relação se tornou uma relação mais positiva, no sentido de ajuda, de auxílio e não de imposição (BLOCO DE DADOS GED, p. 41, l. 1294-1295).

Diante desses depoimentos, depreendemos que o desenvolvimento do Index trouxe para a equipe um olhar mais acolhedor, uma mudança na cultura institucional que possibilitou uma concepção de parceria com as escolas em vez de mera fiscalização delas. Outras mudanças pontuadas pelos gestores relacionaram-se com o contexto das políticas e das práticas institucionais da GED, como: novas formas de avaliar e planejar (que diz respeito às intenções da GED), novas culturas de participação, ou seja, foram reformuladas as maneiras como o grupo pode participar e contribuir, além de modificações quanto ao acompanhamento das escolas (intenções, planejamentos e ações propriamente ditas).

Se, por um lado, podemos atribuir tais mudanças, entre outros aspectos, a uma certa sensibilidade gestora por parte dos gestores, por outro, a perspectiva omnilética nos permite também observar os virtuais contrapontos, e por isso podemos alertar que nada garante que essas mudanças se efetivem constantemente em um mesmo percurso, seja ele negativo ou positivo. Afinal, em concordância com Carniel (2018, p. 105), é importante reconhecermos que:

(...) o trabalho burocrático nos departamentos e coordenações permite compreender a secretaria como uma instituição plural e em constante transformação. Um local atravessado por uma infinidade de relações, lógicas e dinâmicas que acompanham as trajetórias profissionais (e pessoais) de seus atores e atrizes.

E isso pode mudar tudo!

A esse respeito, outra mudança pontuada sobre a cultura institucional da GED após o desenvolvimento do Index foi sobre o tratamento dos casos da educação especial. A GED, para facilitar a dinâmica de trabalho, se subdividia em equipes, como, por exemplo, a dos casos da educação especial, a das visitas às escolas, a dos projetos, entre outras. Uma das constantes reclamações era sobre o fato de que tudo que envolvia o trabalho de uma equipe não era observado pelas outras equipes, sendo apenas passado como um “problema” daquela equipe. Esse olhar, porém, para com o trabalho das equipes, compreendendo que, no final, todos respondiam pela mesma GED, foi modificado, conforme depoimento:

E1: Essa mudança de postura institucional de todos. Antigamente era assim “Ah, aluno com deficiência, equipe da educação especial, toma”. Hoje não, atende o telefone, vê o que que é e aí passa para a gente, sabe? (BLOCO DE DADOS GED, p. 31, l. 925-927).

Percebemos, assim, que os casos deixaram de ser repassados imediatamente, havendo, primeiro, uma busca pelo conhecimento do caso por quem atende (seja por telefone ou pessoalmente). Omnileticamente, tal mudança nas crenças e valores (culturas), mesmo que pequena, demonstra que, quando a mudança é fruto de uma decisão coletiva e participação efetiva, o que era um valor individual pode vir a ser acordado como uma necessidade (política e prática) coletiva.

Diante de toda a complexidade e a dialética pertencentes a esse processo de (re)visão e autorrevisão, podemos considerar que a GED aproveitou o desenvolvimento desse material prático para (res)significar suas culturas, políticas e práticas a partir do olhar da inclusão em educação.

Especificamente com relação às concepções de inclusão em educação, podemos perceber o movimento que a mudança de olhares (culturas) gerou nas novas intenções e acordos (políticas), assim como nas ações (práticas) do trabalho da equipe da GED, atestando, assim, a utilidade do Index. Convém assinalar que os achados de Menino-Mencia *et al.* (2019) confirmam nossas impressões ao afirmarem que o Index é um instrumento que possibilita às escolas o desenvolvimento de mais autonomia no que tange a culturas, políticas e práticas de inclusão.

Ademais, um dos resultados apontados na pesquisa foi a dimensão formativa da mesma, o que corrobora com Luck (2000) e Alarcão (2011), que defendem a importância da formação continuada para os gestores educacionais de forma reflexiva e ativa.

Nesse sentido, embora tenhamos percebido, com esse grupo gestor, mudanças e impactos positivos com relação às culturas, políticas e práticas de inclusão, salientamos que somente o início de um processo de autorrevisão não garante todo um trabalho de gestão pautado em um olhar para a diversidade, o que demonstra a necessidade de formações continuadas vinculadas e uma constante (re)visita às concepções, intenções e ações da gestão educacional, tendo-se em vista um olhar para atender à diversidade na educação e tendo como pressupostos a participação e a aprendizagem dos sujeitos na escola.

5 Considerações Finais

Neste artigo, procuramos apresentar e discutir os sentidos que encontramos nas legislações relativas ao tema da inclusão social no *site* do Senado Federal. Descobrimos, para nossa surpresa, que, apesar da popularidade do tema, as políticas públicas que o trazem como principal descritor ainda são poucas. Percebemos que, quando o tema aparece vinculado ao campo da Educação, é atrelado ao público-alvo da educação especial, o que limita e confunde o sentido de inclusão que aqui defendemos: como processo omnilético.

Apontamos, a partir do levantamento exploratório, que as políticas (no caso, as leis destacadas) carecem de clareza quanto ao sentido de inclusão. Por outro lado, percebemos que, por meio de um trabalho mais prático (como o desenvolvimento de formações e outros diálogos), é possível propiciar que os atores sociais revejam suas concepções, tendo em vista pensar inclusão em educação de forma ampliada.

Quanto à formação continuada de gestores da educação, ficou patente uma lacuna do poder público municipal para com o setor executivo-gerencial de suas próprias políticas. Isso nos levou a concluir que os setores de gestão poderiam se beneficiar de estratégias que melhor lhes apoiassem na função de articulação, acompanhamento e execução de políticas públicas de inclusão em educação. Não que consideremos os gestores escolares os únicos responsáveis pela promoção da inclusão e pela luta institucional contra as exclusões, mas estamos convictas de que esses atores sociais são parte imprescindível nesse processo.

Reforçamos, assim, a importância de se investir em formação continuada de gestores, visto que os mesmos são responsáveis pela mediação entre as políticas públicas e as ações pedagógicas do “chão” da escola. Tal investimento significaria formar uma gestão cujos estilos teriam como efeito a promoção de uma educação mais justa, democrática, em que todos, independentemente de qualquer diferença, possam aprender e participar das tomadas de decisão e das atividades.

Referências

BOOTH, T; AINSCOW, M. **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), 3. ed., RJ, 2011.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

CARNEIRO, L. A. B. C. **Da universidade como auditório e do professor como orador:** uma análise omnilética dos argumentos de valorização/desvalorização da carreira docente. Rio de Janeiro, 2017. 150 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017

CARNIEL, F. Agenciar palavras, fabricar sujeitos: sentidos da educação inclusiva no Paraná. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 24, n. 50, p. 83-116, abr. 2018.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 921-946, out. 2007.

FOLHA, D. R. da S. C.; RAMOS, M. M. A.; DELLA BARBA, P. C. de S. Normativas oficiais para a educação infantil brasileira: desenvolvimento infantil e efetivação da educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [S.l.], p. 671-686, maio 2019.

KRISCHLER, M., POWELL, J. J. W. E CATE, I. M. Pit-Ten. What is meant by inclusion? On the effects of different definitions on attitudes toward inclusive education, **European Journal of Special Needs Education**, v. 34, n. 5, p. 632-648, 2019.

LUCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

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

LAGO, M. **Index para a Inclusão**: uma possibilidade de intervenção institucional. 2014. 140 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira; BELANCIERI, Maria de Fátima; SANTOS, Mônica Pereira dos e CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. Estudos Desenvolvidos Tendo como Base o Documento “Index Para a Inclusão”. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2019, vol.25, n.2, p. 319-336.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

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

SENNA, M. **(Re)visitando culturas, políticas e práticas de inclusão em educação no nível da gestão municipal de educação**: a 2ª CRE em ação. 2017. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SOARES, A. C. S.; OLIVEIRA, D. K. L. de; SOUSA, M. G. de. Reflexões a partir da percepção dos discentes sobre inclusão e cotas para estudantes com deficiências no ensino superior. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, [S.l.], p. 226-240, ago. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Recebido em: 09/10/2018

Revisado em: 24/04/2020

Aprovado em: 13/05/2020

Publicado em: 28/08/2020