

## (RE)VENDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DA GESTÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO POR MEIO DA PESQUISA-AÇÃO

(RE)VIEWING CULTURES, POLICIES AND PRACTICES OF INCLUSION IN EDUCATION: THE CONTINUOUS TRAINING OF THE MUNICIPAL EDUCATION MANAGEMENT THROUGH ACTION RESEARCH

Manoela Senna<sup>1</sup> | Mônica Pereira dos Santos<sup>2</sup> | Regina Maria de Souza Correia Pinto<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo apresentar e discutir os dados de uma pesquisa realizada com uma Gerência de Educação de uma das 11 Coordenadorias Regionais de Educação do município do Rio de Janeiro, tendo em vista a importância do processo de formação dos gestores participantes e da autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação. A metodologia da pesquisa foi qualitativa, do tipo pesquisa-ação, que possibilitou a construção de uma unidade gestora que discutia e auto revisava suas concepções, intenções e práticas de inclusão e de gestão, por meio de um processo de reflexão/ação. Além disso, a pesquisa-ação proporcionou uma formação continuada dos gestores visto que os mesmos foram colocados diante de discussões relacionadas aos campos acadêmicos e práticos de inclusão em educação.

**Palavras-chave:** Inclusão em Educação. Gestão Educacional. Formação Continuada.

**ABSTRACT:** This article aims to present and discuss the data of a research conducted with the Education Management of one of the eleven Regional Coordinations of Education at the Municipality of Rio de Janeiro. This is due to the importance of the training process of the participant managers and of the self-review of the cultures, policies and practices of inclusion in education. The research methodology was of the qualitative type and it was an action-research, which enabled the construction of a management unit that discussed and self reviewed its conceptions, intentions and practices of inclusion and of management by means of a reflection/action process. Moreover, the action-research provided a continuous training of the managers since they were placed before discussions related to the academic and practical fields of inclusion in education.

**Key-words:** Inclusion in Education. Educational Management. Continuous training.

### INTRODUÇÃO

Inclusão em educação é processo de luta infindável contra qualquer barreira à aprendizagem e à participação. Tendo isso posto, ao analisarmos essa luta, no que tange à Educação Básica, percebemos que, como todo processo, inclusão apresenta avanços e retrocessos. As pesquisas no campo da inclusão em educação vêm demonstrando que são muitos

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: manoellasenna@hotmail.com

<sup>2</sup> PhD em Psicologia e Educação Especial pela Universidade de Londres. Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: monicapes@gmail.com

<sup>3</sup> Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: pintoreginamc@gmail.com

os pontos que precisam avançar em termos de aprendizagem e participação nas escolas, no entanto, ressaltaremos no presente artigo a importância da formação continuada de gestores para a diversidade, tendo em vista o desenvolvimento de uma cultura de inclusão na escola.

A justificativa para o desenvolvimento de pesquisas sobre inclusão em educação com e na gestão das redes e das escolas, tendo em vista uma orientação de transparência, participação e de democracia, pode ser encontrada em algumas políticas educacionais. No que tange à formação do profissional da educação, um exemplo é a Resolução CNE/CP n.2/2015 que ao definir diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada propõe que essas formações contribuam “para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova emancipação dos indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2015, p.4).

Nesse sentido, compreendendo a importância da formação continuada dos profissionais de educação e compreendo a importância de uma gestão educacional alinhada à uma orientação de inclusão na construção de culturas, políticas e práticas de inclusão na escola, discutiremos aqui dados de uma pesquisa, com caráter formador, realizada com uma equipe de gestão da educação. Isso porque que no que tange ao campo da gestão educacional, ou seja, ao lugar onde culturas, políticas e práticas são mediadas em função de um determinado fim é fundamental que as crenças, os acordos e as ações da gestão estejam alinhadas e em constante diálogo.

Desse modo, o presente artigo tem por objetivo apresentar e discutir os dados de uma pesquisa-ação realizada com uma Gerência de Educação de uma das 11 Coordenadorias Regionais de Educação do município do Rio de Janeiro, tendo em vista a importância do processo de formação desses gestores e, ainda, de reflexão e autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação. Para tanto, primeiramente apresentaremos nossa concepção de inclusão, assim como nossa perspectiva teórico-analítico e posteriormente apresentaremos a pesquisa e a discussão de um recorte de seus dados.

## **COMO COMPREENDEMOS INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO?**

Inclusão em educação é processo que compreende participação e aprendizagem de todos. Nesse sentido, constitui-se como um movimento contra barreiras que possam vir a excluir qualquer sujeito do processo educacional. Portanto, não se limita a um ou mais grupos de “excluídos”. Concebemos inclusão como processos dialética e complexamente vinculados às exclusões por meio de dimensões culturais, políticas e práticas. Concepção esta, intitulada de perspectiva omnilética (SANTOS, 2013).

A perspectiva omnilética é complexa (MORIN, 2011) porque compreende os fenômenos como sendo transformados exponencialmente, auto organizadores e que, sobretudo,

eliminam todo tipo de visão simplificada de educação. Para Morin (2004), a complexidade – ou o pensamento complexo – se funda em alguns desafios aos “pilares de certeza” (p. 60) do pensamento científico predominante no século XX.

Tais pilares são: 1) o determinismo, a ordem e a constância marcantes nas ciências dos séculos XIX e XX: isto nos remete a reconhecer que existe um jogo dialógico<sup>4</sup> entre ordem e desordem que é, ao mesmo tempo, complementar e antagônico; 2) refere-se à separabilidade entre sujeito e objeto: o desafio está em reconhecer que tudo que foi separado pela lógica formal precisa ser religado, rejuntado em totalidades provisórias; e 3) desafiar o “valor de prova absoluta fornecida pela indução e pela dedução, e pelos três princípios aristotélicos que estabelecem a unicidade da identidade”, não no intuito de negar os pensamentos indutivo e dedutivo, mas, de enriquecer esta visão, tornando-a mais ampla. (idem, p. 61).

Além disso, a omnilética, ao mesmo tempo, é dialética porque considera o caráter dinâmico, contraditório e complementar dos fenômenos da vida humana e social, entendendo inclusão/exclusão como processos intimamente ligados. Lukács é quem melhor expressa este conceito:

Na teoria social de Marx, a totalidade, como categoria fundante da realidade, significa, "em primeiro lugar, a unidade concreta de contradições interatuantes: em segundo lugar, a relatividade sistemática de toda totalidade, tanto *para cima* quanto *para baixo* (o que quer dizer que toda totalidade é constituída por *totalidades subordinadas* a ela e também que, ao mesmo tempo, ela é *sobredeterminada* por totalidades de maior complexidade); e, em terceiro lugar, a relatividade histórica de toda totalidade, ou seja, que o caráter-de-totalidade de toda totalidade é dinâmico, mutável, sendo limitado a um período histórico concreto, determinado" (Lukács, intervenção no Congresso de Filósofos Marxistas de Milão, 1949, apud NETTO, 1985, p. 32. Grifos do autor).

Além de considerar a complexidade e a dialética como categorias a serem desvendadas nos processos de inclusão/exclusão, a perspectiva omnilética analisa, ainda, os entrelaces e os embates dos processos de inclusão/exclusão em sua totalidade, por meio de três importantes dimensões: as culturas, políticas e práticas de inclusão em educação (BOOTH & AINSCOW, 2012).

Tudo aquilo que consideramos nossas crenças, opiniões, valores e princípios e que regulam de certa maneira nossas práticas em prol ou não da inclusão, mas que também são influenciadas por elas, compõe a dimensão das culturas. Já as intenções, escritas, ditas, explícitas, identificadas por meio de documentos ou por sinais do cotidiano, como aponta Melo (2010), referem-se à dimensão das políticas, que tanto determinam quanto são determinadas por culturas

---

<sup>4</sup> Entendida pelo autor como uma unidade complexa entre duas (ou mais) lógicas, entidades ou substâncias complementares, concorrentes e antagônicas, que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem. É ela que permite associarmos fenômenos contraditórios em um único fenômeno complexo (MORIN, s/d).

e práticas sociais. Por fim, as ações propriamente ditas a favor ou contra a inclusão e que representam as nossas políticas e culturas, como também as influenciam, fazem parte da dimensão das práticas de inclusão em educação.

Essas dimensões se entrelaçam a todo o momento quando se pensa omnileticamente a inclusão em educação. Ora se opõem, ora se aproximam, mas sempre se complementam e se ressignificam, mesmo que em dado momento uma sobressaia diante das outras. É diante desse caráter transformador e dinâmico dos processos de inclusão/exclusão que é preciso nos debruçarmos para compreender alguns casos da realidade educacional brasileira. Por isso, a defesa de uma perspectiva mais abrangente que alcance não apenas os setores teórico-metodológicos da academia, como também que permita chegarmos ao “chão” da escola, por meio de investimentos em pesquisa colaborativa que promova uma formação continuada, entre outros aspectos.

Assim, a perspectiva omnilética poderia ser definida como uma forma de se perceber os fenômenos humanos e sociais como caracterizados tridimensionalmente, e em que as dimensões relacionam-se dialética e complexamente.

## A PESQUISA

A exemplo da tentativa de multiplicar esta perspectiva de inclusão— que considere todos os grupos que por ventura estejam ou sintam-se excluídos em algum momento, - em 2014 uma parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e uma Gerência de Educação (GED) de uma das onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) da Rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro (SME/RJ) foi estabelecida, por solicitação da própria gerência. Desde então, um processo de pesquisa-ação foi desencadeado, em que universidade e GED se encontraram quinzenalmente, por duas horas, durante quase dois anos, para discutir e decidir sobre questões ligadas aos processos de inclusão e exclusão no contexto da região circunscrita à Gerência.

Essa parceria partiu da hipótese de que uma gestão que se empenha em um processo de autorrevisão de seus valores, de suas intenções, de suas ações e de seu próprio estilo de gestão, tem maiores chances de “afetar” em sentido “inclusivo” o público alvo atendido por ela. Sendo o público alvo da GED a escola pública propriamente dita (mesmo que de uma região delimitada do Rio de Janeiro), acredita-se que esse processo de autorrevisão atinja o “chão” de muitas escolas, com mudanças que perpassam a forma de pensar e agir em prol da participação e da aprendizagem em educação.

Tratou, portanto, de uma parceria de caráter (trans)formador, pois ao mesmo tempo que pretendeu provocar mudanças efetivas no pensar e agir em direção a culturas, políticas e práticas de inclusão, compreendeu a própria formação continuada em inclusão em educação dos gestores envolvidos. Formação continuada essa que propôs, em consonância com a Conferência Nacional de Educação, que "a diversidade como dimensão humana deve ser entendida como a construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que se expressa nas complexas relações sociais e de poder" (CONAE, 2014).

Dessa forma, o objetivo geral da parceria, configurada em pesquisa-ação, constituiu-se em instituir uma cultura de autorrevisão junto à Equipe da Gerência de Educação de uma das Coordenadorias Regionais de Educação do município do Rio de Janeiro, tendo em vista uma orientação inclusiva de gestão e seus respectivos impactos no cotidiano das escolas de sua circunscrição. Em termos específicos, os objetivos foram: desenvolver culturas, políticas e práticas de inclusão com a equipe por meio do desenvolvimento do Index para Inclusão<sup>5</sup> e construir o projeto político-pedagógico da própria Gerência.

Em termos metodológicos, como mencionamos, essa parceria se fundamentou por meio de uma pesquisa-ação, visto que a mesma reforça a importância e a necessidade do diálogo e da troca entre “pesquisadores” e “pesquisados”, tornando-os sujeitos das discussões e do estudo proposto. Como afirma Thiollent (1996), a 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 e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p.14).

A pesquisa-ação, enquanto metodologia utilizada nessa parceria, proporcionou mais do que uma troca entre os gestores, pois possibilitou a construção de uma unidade gestora que discute e autorrevisa suas concepções, intenções e práticas de inclusão e de gestão, por meio de um processo de reflexão/ação. Além disso, proporcionou uma formação continuada dos gestores (e, porque não dizer, também dos pesquisadores), visto que os mesmos foram colocados diante de discussões relacionadas aos campos acadêmicos e práticos de inclusão em educação.

Todo o processo da pesquisa se fundamentou no levantamento de necessidades da equipe, em discussões, levantamento de prioridades e busca de soluções. Foi, portanto, um

---

<sup>5</sup> Trata-se de material desenvolvido por Booth & Ainscow (2011) que contém uma série de indicadores e questões para análise coletiva, distribuídos entre as três dimensões mencionadas acima. A reflexão coletiva sobre as dimensões e os indicadores, bem como a tentativa coletiva de respostas às questões ali colocadas, orienta a equipe participante a compreender inclusão como um processo intimamente ligado à identificação das exclusões institucionais.

processo contínuo que se reiniciou (ainda que sempre em outro patamar) a cada vez que essas soluções foram aplicadas e avaliadas coletivamente pela equipe.

Vale ressaltar também, que a pesquisa aqui narrada desafiou as estruturas da própria equipe e, por vezes, provocou discussões que levantaram diferenças quanto ao pensar e ao agir de cada indivíduo, visto que, por mais que o trabalho seja realizado por um grupo gestor, esse grupo foi composto por diferentes seres humanos que têm suas próprias culturas, políticas e práticas constituídas historicamente. Ademais, por ter como principal instrumento de reflexão e discussão o Index para Inclusão, todo o processo de autorrevisão tornou-se complexo e transformador, haja vista que o mesmo permite uma análise individual e coletiva acerca dos processos de inclusão/exclusão em educação.

## **DISCUTINDO OS DADOS**

Considerando que a pesquisa aqui relatada foi de grande fôlego e teve muitos dados a serem trabalhados, apresentaremos um recorte, com foco no início do processo da pesquisa-ação. Durante o início da pesquisa, por meio do primeiro contato com equipe foi possível observar alguns pontos que serviram como partida para o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da GED. Isso porque muito antes de buscar “fazer” inclusão nas escolas, é preciso entender, primeiramente, o que é inclusão em educação, suas peculiaridades culturais, políticas e práticas em movimentos dialéticos e complexos. Sendo assim, foi preciso discutir questões que perpassam o sentir, o pensar e o agir de cada indivíduo do grupo gestor, para que uma coletividade, que respeite as diferenças e a diversidade, possa ser instituída.

Antes mesmo de discutir o conceito de inclusão tal qual como se compreende aqui (como um processo infundável de lutas contra qualquer barreira à participação e à aprendizagem em educação), foi possível perceber que questões que abrangem o trabalho da equipe, ou seja, dos gestores, foram evidenciadas. Isto se fez possível porque iniciamos a pesquisa por meio de uma breve enquete, com um percentual de 15% das escolas circunscritas à Gerência, sobre como estas viam o trabalho dela em relação às atribuições oficialmente postas pela SME. Ao discutirmos as respostas das escolas com a equipe gestora, verificamos que o seu trabalho demanda conhecimentos muito além dos técnico-administrativos, visto que ao se tratar de educação, a gestão deve se preocupar em articular os projetos, as decisões democraticamente tomadas, as diretrizes estipuladas sem esquecer-se do lado humano dessas ações. Dessa forma, a gestão educacional deve ser aquela que intenciona:

[...] 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).

Além disso, como defende Senna (2014), uma gestão educacional na perspectiva omnilética deve se preocupar com aspectos que vão além das técnicas, resultados e alcance de metas:

[...] com o bem estar do outro, com a participação do outro. Uma gestão, portanto, que contemple o olhar para diferença e para a diversidade, sem restrições, preconceitos, discriminações e exclusões. Isso tanto no âmbito da própria mediação entre políticas públicas e escola, quanto nas relações de trabalho da própria gestão (p.34)

Considerando tal concepção de gestão, a formação continuada da equipe da GED se pautou inicialmente em uma discussão do próprio trabalho realizado pela equipe, na busca de conhecer algumas das necessidades da equipe.

Diante das falas e percepções que se deram ao longo dos encontros quinzenais, ficou evidente que alguns temas principais que precisavam ser priorizados nas discussões com o grupo ao longo do trabalho. São eles: a) um excesso de funções a cumprir; b) administração de atropelos (tudo para ontem); c) relações interpessoais; d) situações de desrespeito, descuidado; e) pouca ou nenhuma autonomia; e f) desmotivação para o trabalho.

Os dois primeiros temas foram os mais recorrentes nas falas dos gestores e estão interligados. Eles ficaram evidentes em falas como as exemplificadas abaixo:

Todo ano a gente tenta fazer o máximo de planejamento, esse ano eu acho que a gente está até mais organizado ainda do que em relação aos outros anos. Eu entrei há pouco tempo, entrei em 2012. Isso é pouquíssimo tempo, então, esse ano a gente está pró ativando os calendários de cada ação. A gente já tem calendário marcado daqui até dezembro, praticamente de tudo, assim, e essas ações prioritárias e agora eu acho que (...) está até claro que essas ações são prioritárias, mas vão acontecer constantemente, como a gente discuti aqui, que é a avaliação do 4ª e 6º ano, avaliação das crianças defasadas... [referindo-se a funções extras, colocadas pela Secretaria Municipal de Educação ao seu planejamento, mas que terão que cumprir]. Então a gente tá tentando aí uma excelência de qualidade, né? (Membro da equipe gestora – Diário de campo de 23/02/2015).

Na verdade sempre foi assim, independente de eu ser gerente ou não, desde que eu estou aqui, sempre teve planejamento, sempre, sempre. Mas a gente nunca conseguiu ou executar o que a gente planejou, ou não ter mais atividades, assim, que são fora do planejamento do que tá planejado, entendeu? Eu acho assim: isso que a colega está colocando é que a gente já relaxou, é isso que a gente tem que fazer, então, vamos dar conta. E essas atividades que ela está falando, são atividades que a gente bate o pé que quer fazer, a gente quer fazer, porque quer fazer, bate o pé. (Gestora sênior da equipe gestora – Diário de campo de 23/02/2015).

Deste modo, percebemos que o excesso de funções (políticas e práticas) se reflete, na visão da própria equipe (culturas e políticas), em uma administração apressada (práticas e



políticas) e, por vezes, atropelada pelas demandas das escolas da região circunscritas à Gerência e pela instância superior, a Secretaria Municipal de Educação (SME). Com efeito, não foram poucas as vezes em que, durante nossos encontros, presenciamos “novidades” a serem executadas (práticas), encaminhadas pela SME à GED (políticas), e que obrigavam a equipe a reorganizar todo seu planejamento (práticas) e repriorizar tarefas (culturas e práticas). Igualmente, foram frequentes os momentos em que as demandas inesperadas (e numerosas) oriundas das escolas “atrasaram” o calendário de ações da referida Gerência, tendo em vista sua preocupação em corresponder a estas demandas (políticas e práticas), que manifestam-se em torno de questões emergenciais, como por exemplo, “incêndios” provocados por famílias que recorrem ao Ministério Público para garantir seus direitos (práticas e políticas), encaminhamentos feitos pelas escolas de famílias “problemáticas” aos Conselhos Tutelares (práticas e políticas), e assim sucessivamente.

Todos estes aspectos estão complexa e dialeticamente intrincados, na medida em que, ao mesmo tempo em que apontam para barreiras e contradições dentro da própria rede (dialética), também podem ser utilizadas como ponto de partida para a reflexão e visualização de outros caminhos e decisões ainda não previstas, mas potencialmente latentes (complexidade). Consideramos, assim, que este foi um importante aspecto para discussão, reflexão e tomada de posicionamento por parte da GED, dentro, obviamente, de suas possibilidades.

O terceiro e o quarto temas (relações interpessoais e situações de desrespeito, descuidado) relacionavam-se mutuamente, pois ao falar das relações interpessoais, questionavam-se algumas das atitudes de desrespeito e falta de cuidado/carinho, não apenas com os próprios integrantes da equipe, mas também com os materiais e equipamentos pertencentes ao espaço de trabalho da GED. Abaixo, alguns excertos de depoimentos da equipe, quando perguntados o que mudariam em termos do trabalho que a Gerência vem fazendo:

Melhorar a escuta das várias equipes, inclusive ampliando o espaço de intermediação entre as mesmas

Alocar líderes de pesquisas com reais habilidades, tanto em questões de relacionamento, liderança, conhecimentos gerenciais e habilidades.

Às vezes me sinto só em algumas situações. A parceria com pessoas do grupo talvez ajudasse no desempenho de alguns projetos.

Na direção do descuidado, não foram poucas as vezes em que, durante nossos encontros, membros da equipe mencionam o quanto a falta de equipamentos (políticas) e o (des)cuidado com os mesmos e com os materiais (culturas e práticas) afetam sua produtividade (práticas) e motivação (culturas) para o trabalho. Aqui, entram em jogo uma série de aspectos complexos e dialéticos que podemos observar: ao mesmo tempo em que se demanda a obtenção de equipamentos e materiais que facilitem a vida de trabalho, os mesmos parecem não receber o



cuidado necessário para sua manutenção e conseqüente continuidade de um trabalho de qualidade (dialeiticidade).

Por outro lado, estes mesmos comportamentos apontam a necessidade de um “olhar além” da situação imediata para compreendermos que “mensagens” eles estão denotando no que tange às relações e ao cotidiano de trabalho da equipe (complexidade). Observamos, assim, nas falas e situações narradas acima que o cuidado, o respeito, e mesmo o carinho entre os membros da equipe e suas demandas têm sido condição importante para que culturas, políticas e práticas de inclusão possam ser desenvolvidas entre, com, para e a partir de si mesmos.

Os dois últimos temas (baixa autonomia e desmotivação para o trabalho), apesar de menos citados, fazem-se importante igualmente de serem discutidos, visto que a questão da autonomia, por exemplo, relaciona-se aos primeiros temas, do cotidiano corrido que incorre na pouca capacidade de tomar decisões próprias, bem como à própria política municipal de educação, que centraliza suas decisões e muito “aponta” diretrizes a serem “seguidas”. Tal falta de autonomia, gera, ainda, a queda na motivação para o trabalho, outro tema citado pela equipe. A seguir, alguns exemplos.

As ações da SME, atropelar o calendário da GED quando desvios do planejamento original.

Num grupo grande como o da GED, percebo que todos tentam fazer o melhor, mas o grande número de demandas, impede que o trabalho seja acompanhado mais de perto.

Lidar com demandas escolares tendo em vista o comportamento com a qualidade verdadeira da nova Educação em detrimento de regras e corporativismo. Atender solicitações em função de atuar como parceiro, buscando solução.

Tudo o que dificulta o bom desempenho da GED, é da gerência da SME, das demandas urgentes oriundas da SME, acúmulo de projetos para serem gerenciados pela GED, calendários que sobrepõem ações (SME/CRE/ESCOLAS).

A eficiência ao desenvolvimento das ações planejadas pela GED, são "atropeladas" pela falta de visão da SME.

Constantemente o trabalho é literalmente atropelado por demandas diversas, inclusive do nível central. O que pode modificar este quadro é a criação de um planejamento/calendário conjunto.

Percebe-se, aqui, o quão conflituoso é, por vezes, o trabalho planejado e o trabalho realizado (políticas e práticas). Percebe-se, também, a conotação negativa dada à SME quando atropela a Gerência (culturas), o que origina ainda mais conflitos e aponta para um certo ressentimento causado pela impotência sentida pela equipe (culturas) em tomar suas próprias decisões (políticas) e agir conforme suas necessidades (práticas).

Uma vez mais, a complexidade e a dialética se fazem presentes como articuladores destas dimensões, pois, por exemplo, o trabalho que reclamam não conseguir executar a contento também é proposto pela mesma SME que impõe novas propostas à sua rede (dialeiticidade). Ademais, esta situação, além de deixar a equipe insegura quanto ao que fazer primeiro, e como, produz um tensionamento potencialmente libertador (complexidade), na medida em que pode

levar o grupo a se perceber como um coletivo dotado de certo poder político de pressão. Notamos, dessa forma, a importância da GED em analisar e se debruçar sobre esses temas, relacionando-os aos indicadores do Index para Inclusão. Ou seja, de pensar o seu próprio trabalho e estilo de gestão na busca pela participação e motivação de todos, visto que inclusão é mais do que escolher ou não participar, sentir-se bem, sentir-se parte de um grupo, de uma equipe.

Nesse caso, a GED, ao realizar um processo de autorrevisão contínuo, pode construir estratégias de combate a muitas exclusões que ocorrem no próprio grupo de integrantes da equipe. Assim, o sucesso na eliminação de barreiras, por exemplo, pode ser levado como proposição para as práticas pedagógicas das escolas atendidas pela Gerência.

## CONCLUSÃO

O presente artigo teve por objetivo discutir alguns dados da pesquisa realizada com uma Gerência de Educação do município do Rio de Janeiro. Embora para fins de apresentação presente artigo tenha sido realizado um recorte da pesquisa, vale mencionar que os temas apontados pela equipe gestora no início da pesquisa serviram como base para as demais discussões e reflexões realizadas.

Os temas, inclusive, foram necessários para se pensar um Projeto Político Pedagógico da própria GED, fruto da pesquisa-ação e do processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação. Apontamos como um dos reflexos da pesquisa, além desse processo de autorrevisão, a construção de um olhar mais acolhedor com relação às diferentes, principalmente no que tange às relações interpessoais da própria gestão, assim como uma profunda discussão sobre a identidade da gerência e suas funções, que foram significativas para as mudanças na organização e no planejamento de trabalho da equipe.

Nesse sentido, apontamos aqui a importância de momentos de reflexão e ação e formação continuada junto ao grupo da gestão, grupo este com potencial multiplicador de culturas, políticas e práticas que visam um processo de inclusão, com participação e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BOOTH, T.; AINSCOW, M. *Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3. ed. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2012.

BRASIL/Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto N° 7.611, De 17 de Novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL, MEC. *Resolução nº2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015.

CONAE. *Documento Final*. 2014. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/doc/Sistematizacao/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

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

KONDER, L. *O que é Dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MORIN, E. *Da necessidade de um pensamento completo*. Disponível em: <http://search.4shared.com/search.html?searchmode=2&searchName=DA+NECESSIDADE+DE+UM+PENSAMENTO+COMPLEXO+-+Edgar+Morin> (s/d) Data de acesso: 04/09/11.

\_\_\_\_\_. *Educação e Complexidade*. São Paulo: Cortez, 2004. MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Eliane Lisboa. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

MELO, S. C. *Inclusão em educação: Um estudo sobre as percepções de professores da rede Estadual de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, sobre práticas pedagógicas de inclusão*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

NETTO, J. P. *Karl Marx – a miséria da filosofia*. São Paulo: Global, 1985.

SANTIAGO et al. *Inclusão no Sistema Educacional: Desafios Para A Gestão Escolar*. Anais: III Encontro Da Associação Brasileira De Pesquisadores Em Educação Especial Londrina, 2013.

SANTOS, M. P dos. Políticas Públicas de Inclusão de pessoas com deficiência: uma análise omnilética. Anais: *XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campinas, 2012.

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

SENNA, M. *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.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.