



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**Centro de Filosofia e Ciências Humanas**  
**Faculdade de Educação**

**MANOELLA RODRIGUES PEREIRA SENNA VASCONCELOS DA SILVA**

**INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: O QUE PENSAM OS GESTORES DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO?**

Rio de Janeiro

2014

**MANOELLA RODRIGUES PEREIRA SENNA VASCONCELOS DA SILVA**

**INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: O QUE PENSAM OS GESTORES DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos

Rio de Janeiro  
2014

**MANOELLA SENNA**

**INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: O QUE PENSAM OS GESTORES DA EDUCAÇÃO  
ESPECIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Aprovada em: 21/05/2014

**Banca Examinadora:**

---

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

---

**Parecerista:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Cordeiro de Melo (UFRJ)

---

**Parecerista:** Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mylene Cristina Santiago (UFF)

## **DEDICATÓRIA**

À Moame Senna Vasconcelos da Silva

## AGRADECIMENTOS

À Deus, em que deposito toda minha fé e agradeço por tudo o que tenho e sou nessa vida.

Aos meus pais, Andreia e Valécio, que me ensinaram a nunca desistir e sempre me organizar em busca dos meus objetivos e sonhos, e ao meu irmão, Matheus Senna, pela amizade e preocupação de sempre. Obrigada, família por mostrar que a força do nosso amor e da nossa união vai além de fronteiras.

Ao meu amor, Matheus Lessa, pela compreensão, carinho e força, você me transmitiu paz e calma nos momentos mais precisos.

Ao meu tio “amor-coração”, Moame, que a foi inspiração maior pela escolha em estudar inclusão em educação e a quem dedico esse trabalho, você é a prova de que “excepcional é a vida”, obrigada pela sua existência em minha vida.

Aos meus avós, Anazildo, Norma, Álvaro e Rosélia, por todo incentivo, amor e exemplo.

À minha querida professora, Mônica Pereira dos Santos, não só pela orientação nesse trabalho, mas principalmente por todos os ensinamentos sobre a arte de pesquisar e fazer inclusão em educação. Que possamos juntas “só mudar o mundo”!

Aos Observatórios Nacional (ONEESP) e Estadual (OEERJ), pela confiança, apoio e aprendizado nesses anos de Iniciação Científica e à CAPES pela bolsa que financiou essa iniciação.

Ao meu grupo de pesquisa, LaPEADE, que me constitui como a pessoa que sou hoje, obrigada por nunca desistir de lutar pela inclusão e participação de todos na sociedade, em especial Evanir, Aline, Michele, Ana Patrícia, Gabriella, Guilherme, Giselle, Mara, Elisa, Angela, Emília, Lillian com quem compartilhei mais do que trabalhos, sentimentos que levarei para a vida toda.

Às minhas amigas de pesquisa, Eliane, Daliana, Mayara e Júlia pelo apoio, amizade e sinceridade.

Às minhas amigas pedagogas, Laura, Ana Maria, Jéssica, Fernanda e Zelma, minha graduação sem vocês não teria sido perfeita, obrigada pela amizade e carinho.

Às professoras Sandra Melo e Mylene Santiago, participantes da banca examinadora deste trabalho, obrigada pelas contribuições e, principalmente, pelo exemplo de pesquisadoras que vocês são para mim.

## RESUMO

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.

O presente estudo tem por objetivo geral investigar a concepção de inclusão dos gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro e como os mesmos veem o seu papel nos processos de inclusão/exclusão em educação do município, tendo em vista as políticas de inclusão que o orientam e o referencial teórico adotado no presente trabalho. Sendo assim tem-se como objetivos específicos: a) identificar as políticas públicas de inclusão que orientam o município do Rio de Janeiro e analisar a concepção de inclusão presente nelas de acordo com o referencial teórico deste trabalho; b) identificar a concepção de inclusão/exclusão dos gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro e analisá-las conforme o referencial teórico; c) investigar como os gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro percebem o seu papel no processo de inclusão do município e analisar tal percepção à luz do referencial teórico. Para tanto, utiliza-se a metodologia qualitativa de estudo de caso, baseada em Yin (2010) e como instrumento de coleta de dados um questionário que foi aplicado às gestoras que compõe a equipe da gestão da educação especial do município do Rio de Janeiro. Como referencial de análise, o trabalho baseia-se na perspectiva omnilética, de Santos (2013), para analisar o processo de inclusão em educação dialética e complexamente, considerando as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão, de Booth & Ainscow (2012). Além disso, corrobora-se com a gestão social, de Tenório (1998, 2005) como fundamental para se pensar em uma gestão para inclusão na perspectiva omnilética. Como conclusões, a pesquisa apresenta que as equipes da gestão da educação especial do município do Rio de Janeiro concebe inclusão de uma forma ampla, que não se limita ao grupo da deficiência, embora o trabalho dessa gestão tenha como foco a modalidade da educação especial no município. A análise também aponta que a equipe da gestão compreende seu papel entre os conceitos de gestão social e gestão estratégica, precisando desenvolver, ainda, uma gestão para inclusão na perspectiva omnilética.

Palavras-chave: Inclusão em Educação. Gestão Educacional. Educação Especial

## ABSTRACT

SENNA, Manoella. **Educational Inclusion: what does the special education management think in the city of Rio de Janeiro?** Rio de Janeiro, 2014. Monograph (Work of Course Conclusion in Education) – School of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This monographic study investigated the conception of special education management in the city of Rio de Janeiro and its representation in the role of inclusion/exclusion in education, taking into consideration the inclusion policies that guide it, moreover the theoretical method behind its work. Thus, the main goals are: a) to identify public policies of inclusion that guide the city of Rio de Janeiro and analyze their existing conception of inclusion in accordance with the theoretical-methodological approach of this work; b) to identify the conception of inclusion/exclusion of the special education management in the city of Rio de Janeiro and analyze them in accordance with our theoretical-methodological approach; c) to investigate how the inclusive special education administrators in the city of Rio de Janeiro acknowledge its role in the process of inclusion and analyze such perception based in our theoretical-methodological approach. Therefore, qualitative analysis methodology is used, based on Yin (2010) and as data gathering, a questionnaire was applied to the administrators who are part of the special education management group in the city of Rio de Janeiro. This study is based on the omniletical perspective of Santos (2013), which analyzes the educational inclusion a dialectical and complex process that pervades the cultural, policies and practices of inclusion dimensions of Booth & Ainscow (2012). Besides that, it endorses the social management theory of Tenório (1998, 2005) as fundamental to think about inclusion management in an omniletical perspective. To conclude, this study presents that the special education management group of Rio de Janeiro city conceives inclusion in a broad way, in which is not limited to the impaired group, although this management work is focused on the special education modality in the city. The analysis also shows that the management group understands its role in relation to the concepts of social management and strategic management, knowing the importance of developing an omniletical perspective to manage inclusion in education.

Key words: Education Inclusion. Educational Management. Special Education.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Pesquisa por palavras-chaves SCIELO.....	14
TABELA 02: Pesquisa por palavra- chave CAPES .....	15
TABELA 03: Formação Inicial e Continuada. ....	42
TABELA 04: Tempo de trabalho no IHA .....	43
TABELA 05: Tempo de trabalho na gestão .....	44
TABELA 06: Palavras Evocadas pelo Nvivo.....	44
TABELA 07: Inclusão/Exclusão em Educação.....	46
TABELA 08: Perguntas e Categorias de Análise .....	48
TABELA 09: Categorias e Quantidade de Referências.....	49
TABELA 10: Referências e Conceitos.....	49
TABELA 11: Categoria Valores .....	51
TABELA 12: Categoria Estratégias e Práticas de Inclusão .....	53
TABELA 13: Categoria Gestão Educacional.....	54
TABELA 14: Categoria Papel do Gestor da Educação Especial.....	55



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1.1</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	<b>11</b>
<b>1.2</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b> .....	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS ÀS POLÍTICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO</b> .....	<b>16</b>
<b>2.1</b>	<b>CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2.2</b>	<b>POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO</b> .....	<b>20</b>
<b>3</b>	<b>CAPÍTULO II: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA OMNILÉTICA</b> .....	<b>26</b>
<b>3.1</b>	<b>INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E A PERSPECTIVA OMNILÉTICA</b> .....	<b>26</b>
<b>3.2</b>	<b>DEFININDO GESTÃO EDUCACIONAL</b> .....	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>A GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA OMNILÉTICA</b> .....	<b>34</b>
<b>4</b>	<b>CAPÍTULO III: A PESQUISA</b> .....	<b>37</b>
<b>4.2</b>	<b>METODOLOGIA E TIPO DE ESTUDO</b> .....	<b>37</b>
<b>4.3</b>	<b>COLETA E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>38</b>
<b>5</b>	<b>CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>42</b>
<b>5.1</b>	<b>PERFIL E FORMAÇÃO DA GESTÃO</b> .....	<b>42</b>
<b>5.2</b>	<b>CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO</b> .....	<b>45</b>
<b>5.3</b>	<b>GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO</b> .....	<b>54</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>58</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>60</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>65</b>
	<b>APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS- QUESTIONÁRIO</b>	<b>66</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de inclusão em educação não pode ser visto separadamente do processo de exclusão. Isso porque, segundo Santos (2013) há uma relação mais do que dialética, omnilética<sup>1</sup>, presente entre eles e que deve ser entendida considerando o movimento e a transformação da própria sociedade. Quando analisamos as políticas educacionais a partir da Constituição Federal de 1988, percebemos que existem sujeitos historicamente marcados pela exclusão que não tiveram, na história da educação brasileira, seus direitos de participação levados em consideração: as pessoas com deficiência.

A partir de 1988, com a Constituição Brasileira, e 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram reforçados, no país, os ideais de uma educação inclusiva que garantisse a matrícula em escolas públicas regulares do alunado da Educação Especial (pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas/habilidades/superdotação, segundo o decreto 7611/11). No que tange às políticas de inclusão em educação de pessoas com deficiência, desde 2005, o Departamento de Políticas Públicas de Educação Especial da SECADI/MEC vem apoiando a modalidade de Apoio Educacional Especializado. Em 17 de novembro de 2008, foi lançado o Decreto 6571 de 2008 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e declara que:

[...] considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (Brasil/SEESP, 2008, § 1).

Sendo assim, esse decreto institui que o AEE deve ser integrado à proposta pedagógica das escolas com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que eliminem barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de maneira complementar e/ou suplementar e não substitutiva.

Em 17 de novembro de 2011, o decreto 6571 foi revogado pelo 7611/11 que reforçou, a partir da nota técnica 62/2011, sua proposta de romper com o modelo de educação especial que segregava em outros espaços aqueles considerados incapazes de participar e aprender na escola regular. Sendo assim, o AEE é instituído como de caráter

---

<sup>1</sup> Esse termo, cunhado por Santos (2013) será melhor explicado posteriormente, no Capítulo III.

complementar e transversal da modalidade de educação especial e deverá ser oferecido, principalmente, por meio das chamadas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Partindo dessas políticas, um grupo de pesquisadores brasileiros se reuniu a fim de estudar, em âmbito nacional e estadual, o programa de implementação de Salas de Recursos Multifuncionais. O grupo, coordenado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), criou o Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), cujo objetivo central é avaliar em âmbito nacional o programa de implementação de SRMs e o AEE. Um dos objetivos específicos dessa pesquisa é a criação de observatórios estaduais e, como coordenadora da pesquisa no Rio de Janeiro, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) criou o Observatório de Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ).

Tendo em vista que sou bolsista de Iniciação Científica, há quatro anos, do OEERJ, inúmeras questões começaram a surgir a partir do momento em que iniciamos a coleta de dados e a investigação nos municípios do Rio de Janeiro. Entre tais questões, chamaram a minha atenção aquelas mais diretamente vinculadas à gestão: que sujeitos fazem parte da gestão da educação especial? Como eles percebem sua importância no processo de inclusão em educação? Qual a concepção de inclusão presente na gestão? Como a gestão articula as políticas públicas da educação especial na perspectiva da inclusão e as práticas nas instituições escolares? Como os professores de SRMs percebem o trabalho da gestão e sua importância para o processo de inclusão em educação?

Como sempre tive o interesse em compreender questões relacionadas à gestão<sup>2</sup> considerando que esta é perpassada (pelo menos em teoria) pelas mesmas decisões e definições que orientam todo o município, optei por concentrar meu interesse em torno da gestão no município do Rio de Janeiro e formulei o meu problema de estudo: qual a concepção de inclusão dos gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro e como a mesma percebe a sua função nos processos de inclusão/exclusão em educação do município? A seguir, delimito meu objetivo geral e meus objetivos específicos de estudo.

## **1.1 OBJETIVOS**

Objetivo Geral:

Investigar a concepção de inclusão dos gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro e como os mesmos veem o seu papel nos processos de inclusão/exclusão

---

<sup>2</sup> Esse termo será definido no Capítulo 2

em educação do município, tendo em vista as políticas de inclusão que o orientam e o referencial teórico adotado no presente trabalho.

Objetivos Específicos:

- a- Identificar as políticas públicas de inclusão que orientam o município do Rio de Janeiro e analisar a concepção de inclusão presente nelas de acordo com o referencial teórico deste trabalho.
- b- Identificar a concepção de inclusão/exclusão dos gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro e analisá-las conforme nosso referencial teórico.
- c- Investigar como os gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro percebem o seu papel no processo de inclusão do município e analisar tal percepção à luz de nosso referencial teórico.

## **1.2 JUSTIFICATIVA**

A primeira justificativa para o empreendimento desse estudo deve-se ao fato de que no primeiro semestre da graduação na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tive contato, por meio do “Seminário Internacional de Inclusão em Educação: universidade e participação (UP2)”, com o Laboratório de Pesquisa, Estudo e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE, organizador do mesmo. Por ter a vontade de estudar o tema da educação especial fui às reuniões do grupo, convidada pela coordenadora, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos, e me deparei com um grupo que mais do que estudar e falar de culturas, políticas e práticas de inclusão, coloca em prática suas concepções por meio da pesquisa, do ensino e da extensão.

Sendo assim, durante um ano participei como colaboradora do grupo, auxiliando nas mais diversas tarefas das duas pesquisas que na época estavam em desenvolvimento. O estudo e contato com o tema inclusão me proporcionaram um novo olhar, pois compreendi que inclusão em educação é um processo e que não se resume somente às pessoas com deficiência, mas envolve todos aqueles que por algum motivo, enfrentam barreiras à participação e à aprendizagem. Eis que no ano de 2011 tornei-me bolsista de Iniciação Científica da pesquisa intitulada “Observatório Nacional da Educação Especial: estudo em rede nacional sobre salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns (ONEESP)” atuando, principalmente, no Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro, o

OEERJ, que é uma das quatro pesquisas que estão sendo desenvolvidas, atualmente (2013), pelo LaPEADE

Dessa forma, por motivos pessoais de apreço, dedicação e afeição à pesquisa, e considerando que o estudo terá importância para as discussões do OEERJ, decidi realizar meu projeto de pesquisa de acordo com os objetivos específicos do mesmo, que são: (a) o de avaliar os limites e as possibilidades das SRMs da cidade do Rio de Janeiro como sistema de apoio aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) decorrentes de deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação; (b) identificar aspectos potencializadores do AEE tendo em vista a formação e atuação dos professores das SRMs e das salas regulares da cidade do Rio de Janeiro.

O Observatório Nacional da Educação Especial (ONEESP), atualmente, conta com a participação de 43 universidades públicas em 18 estados brasileiros, bem como aproximadamente 60 pesquisadores (SANTOS et al, 2013). O Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro (OEERJ), por sua vez, conta com a participação de 7 pesquisadores de 4 universidades públicas do Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Os municípios pesquisados pelo OEERJ são: Rio de Janeiro, Niterói, Petrópolis e Nova Iguaçu (SANTOS & SENNA, 2012).

O OEERJ prevê 6 etapas de pesquisa e coleta de dados: (1) Aplicação do questionário de dados administrativos e demográficos; (2) Entrevistas com os gestores da educação especial dos municípios participantes da pesquisa; (3) Encontro com os gestores da educação especial dos municípios; (4) Ciclo de Formação Continuada com os professores de SRMs; (5) Ciclo de Atualização em Inclusão em Educação para Professores das Salas de Recursos Multifuncionais; e (6) Survey disponibilizada via internet. No entanto, para fins do presente estudo, utilizarei, principalmente, dados coletados durante a terceira etapa da pesquisa.

Outro ponto relevante para a realização desse estudo refere-se ao fato de que há poucas produções sobre esse tema na área de educação tendo em vista que a política da educação especial na perspectiva da inclusão em educação é recente (2008). Corroboro com Miranda (2009) quando aponta que apesar dos crescentes estudos sobre diversidade na escola, pouco se pesquisa, ainda, sobre o papel da gestão nesse processo. Tal afirmação

pode ser evidenciada a partir de pesquisas de trabalhos recentes (últimos cinco anos) na Base de periódicos da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dentre os periódicos dos últimos cinco anos pesquisados no Scielo, quando procuradas as palavras chaves gestão e inclusão em educação, três discorrem sobre o tema inclusão em educação, mas somente um relaciona inclusão em educação e gestão municipal. Nesse artigo, Oliveira e Drago (2012) apenas contextualizam algumas políticas e ações que têm acontecido no município de São Paulo na perspectiva de incluir os alunos da Educação Especial nas salas regulares, de modo a descrever o Programa Incluir cujo objetivo é organizar, por meio de projetos, a construção de um sistema inclusivo, não tendo, assim, o foco no trabalho da gestão no município.

Continuando a busca na base Scielo, quando adicionadas as palavras chaves gestão da educação especial, inclusão em educação e culturas políticas e práticas de inclusão, nenhum periódico foi encontrado, conforme apresentado no quadro abaixo:

Base de periódicos SCIELO	Gestão da educação especial; Inclusão em Educação	Gestão da educação especial; inclusão em educação; culturas, políticas e práticas
ÚLTIMOS 5 ANOS (2008 - 2012)	3	0

Tabela 01: Pesquisa por palavras-chaves Fonte: Base de Periódicos da Scielo

No banco de teses e dissertações da Capes, quando pesquisadas as palavras gestão da educação especial, inclusão em educação e culturas políticas e práticas de inclusão nas teses dos últimos cinco anos, também, nenhum trabalho foi encontrado. Com as mesmas palavras, no campo das dissertações, duas foram encontradas, sendo que uma trata do conselho de classe com participação de pais e das práticas gestoras democráticas dentro desse conselho.

A segunda, de Leme (2011), uma ex-integrante do grupo LaPEADE, do qual faço parte, apesar de utilizar os conceitos de inclusão em educação e culturas, políticas e práticas, discute o processo de inclusão do campo das políticas nacionais às práticas

escolares, com análise documental e investigação das concepções e práticas docentes, não tendo como foco nem a gestão escolar e nem a gestão educacional<sup>3</sup>.

Ano	Gestão da Educação Especial; Inclusão em Educação; Culturas, políticas e práticas de inclusão em educação.	
	M	D
2008	0	0
2009	0	0
2010	0	0
2011	1	0
2012	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>0</b>

Tabela 02: Pesquisa por palavra-chave CAPES Fonte: Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Para complementar, no que tange à importância para o campo da educação, esse estudo faz-se ainda mais relevante, pois traz uma perspectiva diferente, visto que aqui, inclusão é entendida como um processo de luta infindável contra as exclusões, ou seja, a favor da garantia de participação plena e da aprendizagem de todos os sujeitos, independente de crenças, cor, deficiência, idade, classe social e econômica, entre outros. Inclusão, no presente trabalho, é vista como um processo omnilético<sup>4</sup>, que envolve três importantes dimensões que se entrecruzam dialética e complexamente: as culturas, políticas e práticas de inclusão em educação.

É, portanto, pensado para além do conceito de educação especial, visto que não se fundamenta somente na inclusão de pessoas com deficiência. Sendo assim, se faz relevante o recorte desse estudo já que o mesmo proporcionará uma análise omnilética sobre a gestão da educação especial do Rio de Janeiro, de forma a desvelar as relações ocorridas nas dimensões culturais, políticas e práticas, em sentido tanto dialético quanto complexo.

<sup>3</sup> Consideramos aqui a gestão escolar aquela se desenvolve propriamente no “chão” da escola e que engloba, de acordo com Luck (2009) o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica, da orientação educacional e da secretaria da escola. Já a gestão educacional se refere à gestão em nível de município, estado ou país, sendo, de acordo com Dourado (2007) aquela que considera desde as políticas públicas educacionais aos projetos políticos pedagógicos das escolas.

<sup>4</sup> Esse termo, cunhado por Santos (2013) será melhor explicado posteriormente, no Capítulo III

## **2 CAPÍTULO I: EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: DAS POLÍTICAS INTERNACIONAIS ÀS POLÍTICAS DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e analisar o contexto das políticas de educação especial e de inclusão em educação, desde as políticas internacionais, que foram essenciais para o desenvolvimento das nacionais, até as políticas municipais que orientam o município do Rio de Janeiro. É fundamental compreender esse contexto e a concepção de inclusão presente nelas visto que representam acordos e intenções que orientam a construção de valores e práticas de inclusão em educação, repletos de concepções e fundamentos que ora se aproximam dos conceitos de inclusão<sup>5</sup> desta monografia e ora se afastam.

### **2.1 CONTEXTO INTERNACIONAL E NACIONAL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO**

Historicamente, a Educação Especial se organizou em nosso país como uma modalidade substitutiva ao ensino regular, na qual alunos “excepcionais” e com “deficiência mental”<sup>6</sup> eram segregados em escolas ou classes especiais (BRASIL, 2008b). Em 1988, a Constituição Federal apresentou pressupostos de uma educação para todos, sem preconceitos e segregações de nenhum tipo a fim de reorganizar o sistema educacional brasileiro. A educação foi concebida como “direito de todos e de dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, art. 205º), tendo o ensino o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, art. 206º, inciso I).

No capítulo V, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDBEN 9.394/96), entende a educação especial como modalidade oferecida para “portadores de necessidades especiais” preferencialmente na rede regular de ensino, de modo que sejam assegurados a esses sujeitos uma organização específica para atender suas necessidades (BRASIL, 1996). Sendo assim, a LDBEN reforçou os pressupostos da Constituição Federal na tentativa de incluir no ensino regular alunos uma vez segregados.

Em 1990, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, o Brasil assumiu o compromisso de universalizar o acesso à educação e promover a

---

<sup>5</sup> O conceito de Inclusão será definido no capítulo II

<sup>6</sup> Essas terminologias eram usadas em outras épocas. De acordo com Sasaki (2002) excepcional foi o termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas deficientes mentais. Hoje a nomenclatura correta é déficit intelectual e pessoa com deficiência.



equidade, com medidas de redução das desigualdades e de garantia de educação básica para todas as crianças, jovens e adultos. O Brasil concordou com o pressuposto de que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 4).

Durante a Conferência Mundial de Educação Especial realizada em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994, foi reafirmado o ideal da Declaração Mundial de Educação para Todos por meio da Declaração de Salamanca que proclamou o direito de toda criança à educação e o acesso à escola regular para aquelas com necessidades educacionais especiais. Para os governos dos países participantes, o princípio da educação inclusiva foi proclamado como dever, tendo de ser adotado, portanto, em forma de lei ou política.

Sendo assim, a Declaração de Salamanca considera que para a educação inclusiva:

[...] todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5)

Esta Declaração ainda estabelece que as “escolas inclusivas”, devem oferecer suporte às crianças com necessidades educacionais especiais a fim de assegurar seu direito à educação.

No movimento da luta pela garantia dos direitos da pessoa com deficiência, o Brasil também participou da Convenção da Guatemala, de 1999, que teve por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Em 2006, a ONU aprovou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual o Brasil assinou o compromisso de assegurar às pessoas com deficiências o exercício de seus direitos humanos. E, ainda, o de promover um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, não sendo negado a qualquer sujeito o direito à educação sob alegação de deficiência. Santos (2012) destaca que a concepção de deficiência nessa Convenção rompe com modelos de ordem clínica e médica e passa a ser entendida como processo social.

Com vistas a oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos e considerando o histórico de exclusão dentro e fora da escola de alguns grupos de alunos, o MEC, via Secretaria de Educação Especial (SEESP), apresentou a Política Nacional da

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), considerada um avanço no que tange às discussões sobre educação especial e inclusiva no país (MANTOAN, 2010; BAPTISTA et al, 2008).

Promovendo o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos atendidos pela educação especial, a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar e/ou suplementar ao ensino regular, e não substitutivo. Sobre o AEE, a política afirma que o mesmo tem a função de:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008b, p. 16).

Na intenção de reforçar essa política, em 17 de setembro de 2008 foi lançado o Decreto 6.571, que, considerando o Atendimento Educacional Especializado como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente” (BRASIL, 2008a), trouxe em forma de lei a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Em 2011, o Decreto 7.611 revogou o 6.571 e, apesar de manter alguns aspectos tal como previstos no decreto anterior, alterou significativamente outros. Entre os aspectos que permaneceram iguais, o decreto 7.611 endossou a definição das SRMs como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos” (BRASIL, 2011a) onde será realizado o AEE. Além disso, o Decreto 7.611 definiu que o público da educação especial a ser atendido nessas salas são pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades ou superdotação.

Outro aspecto mantido referiu-se à oferta do Atendimento Educacional Especializado, cujo apoio técnico e financeiro deve considerar o aprimoramento do AEE, a implementação de SRMs, a formação continuada dos docentes bem como a formação de gestores e outros profissionais que atuarão nesse atendimento. Entretanto, diferentemente do 6.571, o 7.611, em sua redação, enfatizou a garantia da existência de um sistema paralelo ao da educação regular quando declara que:

[...] serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns **ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.** (BRASIL, 2011a, grifos meus).

Sendo assim, houve a interpretação de alguns grupos (os que defendem a inclusão) de que o Decreto 7.611 estaria retrocedendo no que tange ao conceito de educação especial e inclusão. Com o intuito de amenizar os alardes dos bastidores da política educacional, foi lançada a Nota Técnica 62/2011 para esclarecer que o Decreto 7.611/11 tem por objetivo romper com o modelo de educação especial no qual o atendimento ao aluno com deficiência fica restrito à classe e/ou escola especial, conforme a redação:

O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), pois o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis está assegurando na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - ONU/2006, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009 (BRASIL/MEC, 2011c, p. 1).

Identifica-se nesse contexto, uma ruptura com o modelo de educação especial substitutiva ao ensino regular, que encaminha estudantes considerados não aptos às classes e escolas especiais, separando-os dos demais (BRASIL/MEC, 2011c, p. 1).

Dessa forma, a nota esclarece que a modalidade da educação especial perpassa todos os níveis de ensino, tendo caráter complementar e/ou suplementar. Sendo assim, a modalidade da educação especial é parte integrante e não um sistema paralelo ao ensino regular. De todo modo, vale ressaltar que essa Nota Técnica, apesar de ter servido como estratégia para acalmar os ânimos dos grupos defensores da inclusão em educação, não chegou a convencer totalmente, havendo, ainda, controvérsia nessa política. Afinal, se uma Lei é revogada para ser substituída por outra que apenas a repete, qual teria sido o sentido da revogação?

Também em 2011 foi lançado o Decreto 7.612, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Esse plano, também chamado de Plano Viver sem Limite, teve por objetivo articular e integrar ações, políticas e programas para a garantia dos direitos da pessoa com deficiência tanto no âmbito educacional quanto social. Contudo, apesar da proposta de garantia de acesso à educação, acessibilidade, saúde e inclusão social, o Plano torna-se vulnerável a partir do momento em que declara que sua adesão a ele é voluntária e, portanto, decidida pelos municípios ou Estados, diminuindo sua responsabilidade, de acordo com o Artigo 9<sup>a</sup>:

A vinculação do Município, Estado ou Distrito Federal ao Plano Viver sem Limite ocorrerá por meio de termo de adesão voluntária, com objeto conforme às diretrizes estabelecidas neste Decreto (BRASIL, 2011b, p. 3).

Nesse contexto nacional e internacional encontram-se muitas discussões e proposições sobre a modalidade da educação especial. Entretanto, de acordo com Santos

(2012), há diferenças marcantes entre as políticas internacionais e as nacionais que precisam ser consideradas. Em âmbito internacional, é possível notar um conceito de inclusão plena, sem condições e limites, ou seja, marcadamente uma visão mais ampla do conceito que não se prende às deficiências e ou modelos médicos/clínicos. Por outro lado, no âmbito nacional, essas políticas apresentam ainda ressalvas e brechas que permitem vincular a inclusão a determinadas condições (econômicas, sociais, médicas) e, ainda, desresponsabilizar o Estado pela sua garantia.

Podemos afirmar que houve grandes avanços entre as políticas, mas ainda há muito que se pensar e propor para a efetivação da universalização do ensino, da equidade de acesso e permanência e da inclusão em educação. Principalmente, no contexto nacional, no qual esse grupo da educação especial ainda tem sofrido grandes exclusões e as lutas vêm se intensificando.

Nesse sentido, reconhecemos que houve modificações importantes nas políticas nacionais para inclusão, mas reafirmamos a necessidade de conjugá-las, ainda, ao debate internacional que vem a considerar inclusão como processo amplo e educação como um direito de todos os sujeitos, independentemente de cor, deficiência, etnia, sexo, nacionalidade, entre outros. Vale ressaltar, também, que somente a política (seja internacional ou nacional) não garante a sua efetivação, sendo necessário, portanto, articular dimensões culturais e práticas em seus contextos.

## **2.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

Antes de apresentar as políticas que representam culturas e orientam práticas de inclusão em educação no município do Rio de Janeiro é preciso explicitar o contexto de municipalização do mesmo. Isso porque em um contexto de fusão dos Estados da Guanabara e do Rio de Janeiro houve alterações no funcionamento do setor público do município do Rio de Janeiro que merecem destaque.

De acordo com Salomão & Araújo (2007), a fusão autoritária determinada pelo General Ernesto Geisel, em 1975, dos Estados do Rio de Janeiro e da Guanabara, criou a Cidade do Rio de Janeiro no lugar do Estado da Guanabara. Assim, a estrutura e organização administrativa do Estado e da Cidade, ou seja, o município, tiveram que se adequar à nova realidade, integrando-se gradativamente ao imperativo institucional da fusão.

No que tange ao sistema educacional, Salomão & Araújo (2007) afirmam que o Estado do Rio de Janeiro ficou responsável pela rede de escolas do 2º grau, pelo ensino supletivo e pela Universidade do Estado da Guanabara, conhecida atualmente por Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). O município do Rio de Janeiro, por sua vez, tornou-se responsável pela rede do 1º grau de ensino assim como de seus profissionais, pelas antigas escolas primárias e os antigos ginásios da extinta Secretaria de Educação do extinto Estado da Guanabara.

Dessa forma, a transferência da rede escolar para o município do Rio de Janeiro acarretou o surgimento da maior rede municipal de ensino de 1º grau do Brasil. Atualmente, portanto, a Secretaria Municipal de Educação do Município do Rio de Janeiro (SME), responsável pelo ensino no município, possui a maior rede pública de ensino da América Latina. Dados do site da SME<sup>7</sup> informam que são 1.075 escolas, 252 creches públicas, 118 Espaços de Desenvolvimento Infantil (EDIs) e outras 168 creches conveniadas e cerca de 42 mil professores, atendendo, assim a 683.449 alunos, da Educação Infantil (0 -5 anos), do Ensino Fundamental (1º ao 9º) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em relação à Educação Especial, o Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA), criado em 1975, é o responsável pelos jovens e crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Em consonância com as orientações da SME e da Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o IHA atua na perspectiva de uma educação inclusiva, tendo equipes junto às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE)<sup>8</sup> no acompanhamento de alunos incluídos nas escolas regulares (com atendimento nas SRMs), nas classes hospitalares, nas classes e escolas especiais.

Atualmente, de acordo com dados pesquisados pelo OEERJ, o Instituto Municipal Helena Antipoff (IHA) oferece atendimentos por professores itinerantes (serviço de orientação e supervisão pedagógica nas escolas onde há alunos incluídos) e professores domiciliares (atendimento a alunos com deficiência ou não que se encontram impossibilitados de frequentar a escola), polos de educação infantil, salas de recursos e salas de recursos multifuncionais, classe especial e classe hospitalar. Em termos de número, a modalidade da educação especial do município do Rio de Janeiro é composta

---

<sup>7</sup> <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>

<sup>8</sup> 11 Coordenadorias que são responsáveis pela administração da educação em determinadas regiões do município do Rio de Janeiro

por 314 professores de SRMs, 314 SRMs, 9 classes hospitalares, 10 alunos em atendimento domiciliar, de acordo com dados pesquisados pelo OEERJ.

Apesar de o IHA atuar em uma perspectiva de inclusão em educação, o mesmo ainda oferece atendimento em 10 escolas especiais e em 658 classes especiais, números que precisam modificar tendo em vista o processo de inclusão dos alunos nas classes regulares, com o apoio das Salas de Recursos Multifuncionais. Nesse sentido, cabe pensarmos não em uma inclusão radical sem apoio e recursos financeiros para a efetivação de uma estrutura qualificada nas escolas, mas uma inclusão que respeite a política e que entenda a necessidade de fazer da participação e da aprendizagem processos coletivos que envolvam alunos com e sem deficiência.

Dessa forma, o IHA tem grande importância para o município do Rio de Janeiro, não apenas porque é responsável pelos alunos da educação especial, mas principalmente porque é um órgão responsável pela mediação entre as políticas e entre estas e as práticas. Com outras palavras, o IHA tem a importante função de fazer a interseção entre as políticas federais e municipais na busca de colocá-las em prática e efetividade no contexto do município, fazendo – as valer ou não.

Posto isso, no que se refere às políticas da esfera municipal, também em pesquisa do Observatório da Educação Especial no Rio de Janeiro, foram encontradas sete legislações a respeito da pessoa com deficiência que instituem práticas no município do Rio de Janeiro a partir dos anos 1990. A título de aprofundamento, destaco algumas, entre elas a Lei 1067/90 que dispõe sobre o programa de ação social do município no atendimento às pessoas “portadoras de deficiências” e cria a FAESD (Fundação Municipal de Apoio à Educação e Sociabilização do “deficiente”), responsabiliza o município do Rio de Janeiro pelo desenvolvimento e implementação da política de educação especial, pela integração da pessoa com deficiência à vida comunitária e pelo atendimento social.

Especificamente para a educação, essa lei atribui o “direito à educação especial; envolvendo ação educacional e de ensino especializado, de preferência nas escolas da rede municipal” (CM/RJ, 1990) com admissão de parcerias público-privadas, se oferecidas gratuitamente. A FAESD, portanto, seria responsável por essas parcerias bem como pelo atendimento gratuito a pessoas “portadoras de deficiência<sup>9</sup>” no âmbito da educação especializada e da sociabilização.

---

<sup>9</sup> Este era o termo em voga na época da publicação da Lei 1067/90.

Um ano depois, foi publicada a Lei 1713/91 que deu autorização ao poder executivo de criar Centros de Defesa ao deficiente físico. Esses Centros, por sua vez, tiveram a finalidade de promover a formação profissionalizante especificamente dos deficientes físicos. Os Centros de Defesa ficaram também encarregados de encaminhar para as empresas, deficientes físicos interessados em trabalhar, em conformidade, é claro, às necessidades de cada sujeito.

A Lei, 1813/91, por sua vez, criou os Centros Profissionalizantes para Paraplégicos, com atuação nos setores educacional (aulas teóricas e práticas para o exercício da profissão compatível com a deficiência física), assistencial (alocação dos alunos no mercado de trabalho) e de orientação pedagógica (formação de mestres e pessoal especializado para trabalhar nos Centros). Ainda em 1991, a Lei 1808/91 decretou que, além do atendimento da APAE, cada criança atendida na instituição passaria a receber, do poder executivo, um salário mínimo. Essa lei, por sua vez, como se pode observar, tem caráter mais pontual, com alterações no âmbito dos recursos.

Em 2006, a Lei 4454/06 criou o Programa de Apoio aos portadores de deficiência com finalidade de garantir o acesso dessas pessoas a instituições de ensino ou especializadas para atendimento continuado. Em 2007, essa lei torna-se o Decreto 27.523/07 que teve intenção ratificatória, não alterando a essência da lei do ano anterior.

Em continuidade à discussão da legislação, cabe ressaltar a Portaria E/ SUBE/ CED nº 8, de 14 de outubro de 2011, que especificamente, no âmbito da educação especial, estabeleceu que os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento deverão ser avaliados pelo IHA e pela CRE, sendo suas famílias consultadas no que tange à matrícula no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) ou no Ensino Fundamental. E ainda, se na organização das turmas houver necessidade de se matricular mais de dois alunos com deficiência e/ou TGDs na mesma sala de aula, deverá ser feita uma avaliação pela unidade escolar, do IHA e da CRE, antes do acréscimo.

É importante ressaltar, aqui, que o conhecimento dessas políticas nos permite compreender as diretrizes que estão estipuladas no âmbito da educação especial. Cabe à gestão dos municípios segui-las, já que são leis e dizem respeito a direitos e deveres. Nesse sentido, na articulação dessas políticas, para que sejam colocadas em prática, é preciso um bom conhecimento, por parte do gestor, das políticas, do contexto do município e dos recursos necessários.

Outro ponto que vale a pena ser discutido diz respeito ao caráter neoliberalista presente nessas políticas. Se observarmos com cautela, notamos que a maioria dessas leis e decretos que foram publicados nas duas últimas décadas são marcadas por um discurso da inserção dessas pessoas no mercado de trabalho, ou seja, uma preocupação do real valor que a pessoa com deficiência terá para o mercado de trabalho, colocando em questão a deficiência versus a eficiência.

Nesse contexto neoliberalista que recorre à escolha de uns em detrimento de outros por questões de eficiência e de retorno, na maioria das vezes financeiro, instiga-se a competição exacerbada e, conseqüentemente, leva-se à exclusão daqueles que não conseguem atingir o nível de eficácia e eficiência. Assim, um grupo que por tempos ficou excluído por desconhecimento, preconceito, não aceitação, medo ou qualquer outro motivo, continua a ser de forma mais marcante excluído tanto no contexto educacional quanto do mercado de trabalho.

Como afirma Gentili, a lógica do neoliberalismo:

[...] promete mais mercado quando na realidade, é na própria configuração do mercado que se encontram as raízes da exclusão e da desigualdade. É nesse mercado que a exclusão e a desigualdade se reproduzem e se ampliam. O neoliberalismo nada nos diz acerca de como atuar contra as causas estruturais da pobreza; ao contrário, atua intensificando-as (1996, p. 16).

Assim, nessa atuação o neoliberalismo responsabiliza os próprios sujeitos pelos seus fracassos e/ou insucessos, pelas crises econômicas, sociais, políticas, educacionais, entre outras. Isso porque, na lógica neoliberalista, que privatiza até fracassos, se um indivíduo não conseguiu sucesso foi porque ele não soube aproveitar as oportunidades que lhes foram dadas ou não se esforçou como deveria e, assim, são excluídos da arena competitiva onde somente os melhores se destacam (GENTILI, 1996). Vale acrescentar que aqui os excluídos não se resumem às pessoas com deficiência, mas a todos os grupos que encontram barreiras de participação na sociedade.

Para, então, recompensar tal exclusão, o que o Estado propõe? As conhecidas políticas. Políticas essas que acabam tendo caráter compensatório e muitas vezes provisório que resolvem questões mínimas do processo de exclusão. Isso porque de acordo com Evangelista e Shiroma (2006), nas duas últimas décadas, o discurso dos organismos internacionais no campo da educação tiveram um viés, inicialmente, economicista em defesa da produtividade, da eficiência, da eficácia e da competitividade que, posteriormente, foi substituído por um viés humanitário cujos conceitos fortemente defendidos foram os de justiça, oportunidade, equidade e inclusão.



Sob a égide desses conceitos de maximização da inclusão e minimização da exclusão, foram construídas as políticas educacionais que, apesar de tudo, não abandonaram seu caráter econômico quando, intencionalmente, por entrelinhas, justificam:

Os custos da inclusão não são justificados como um bom investimento, além de não serem financiados apenas pelo Estado posto que se apela para a solidariedade, caridade, voluntarismo (EVANGELISTA & SHIROMA, 2006, p.51).

Além dessa “ação filantrópica” apresentada pelas autoras, não se pode esquecer, é claro, do apelo para famosas parcerias público-privadas (PPP) que minimizam e/ou excluem a responsabilidade do Estado na colocação em prática dessas políticas, sendo, portanto, mais um recurso do neoliberalismo.

Apesar da importância das políticas, quando pensamos o processo de inclusão em educação no município do Rio de Janeiro e o trabalho de articulação dessas políticas realizado pela gestão, aqui no caso, da educação especial do mesmo município, cabe ressaltar a relevância de ser questionada, na construção e na implementação dessas políticas, a mudança que elas causarão nas culturas e práticas cotidianas, contra ou a favor da inclusão, contra ou a favor da manutenção de um sistema educacional excludente.

Sendo assim, retomaremos essa articulação que deve ser considerada no trabalho da gestão educacional no próximo capítulo, que tem por objetivo apresentar o referencial teórico sobre os conceitos inclusão em educação e gestão educacional adotados no presente trabalho.

### **3 CAPÍTULO II: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA OMNILÉTICA**

Neste capítulo será apresentada a concepção de inclusão em educação desta monografia, ou seja, de qual perspectiva compreende-se e analisa-se, aqui, o processo inclusão/exclusão em educação. Além disso, será apresentado como se compreende gestão educacional relacionando, assim, à perspectiva de inclusão, a fim de explicitar conceitos chaves desses dois processos.

#### **3.1 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E A PERSPECTIVA OMNILÉTICA**

A fim de explicitar minha pesquisa no campo da Educação e mais especificamente sobre o tema inclusão/exclusão em educação, primeiramente, é preciso dizer de onde falo. Compreendo os fenômenos humanos e sociais a partir de uma perspectiva omnilética (SANTOS, 2013). Essa perspectiva trabalha com três conceitos fundamentais para a compreensão dos processos da vida humana: a dialética de Marx, a complexidade de Morin e a tridimensionalidade de Booth.

Nesse sentido, entendo, como Santos (2009, 2013), que a inclusão não é um estado final ao qual se chegar e sim um processo infindável de luta contra os mecanismos de exclusão. Um processo que, como tal, precisa ser compreendido para além do pensamento tradicionalmente adotado pelas ciências: o cartesiano, pragmático. Damos a esta perspectiva, que permite-nos pensar os fenômenos inclusão/exclusão para além do binarismo e dicotomia cartesianos o nome de Omnilética (SANTOS, 2013).

A perspectiva omnilética é dialética (MARX, 1998), pois se desenvolve por meio da relação entre inclusão/exclusão, mostrando seu caráter dinâmico, contraditório e complementar, histórico e de luta. Isso porque compreende-se esses processos na sua forma dialética tal como Marx, na dialética materialista e, ainda, porque é na acepção moderna “o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2008, p. 8).

A perspectiva omnilética, também é complexa, visto que compreende os fenômenos como sendo exponencialmente dinâmicos e auto organizadores (MORIN, 2011). A complexidade, segundo Morin (2001), diz respeito ao que é incerto, ao que é indeterminado e, ainda, perpassa o sentido da ordem e ao mesmo tempo da desordem. A complexidade de Morin vista nos processos de inclusão/exclusão, nas palavras de Santos et alii:

[...] elimina qualquer simplicidade e visão reducionista da sociedade de forma que as ideias de incompletude, incerteza e ordem/desordem confirmam o caráter auto-organizador da relação inclusão/exclusão. [...] o percurso do fenômeno da exclusão (desordem/desorganização) inseparável do fenômeno da inclusão (ordem/reorganização) visto que, em sendo opostos complementares, possuem autonomia suficiente para trocar com o exterior, ou seja, se deparar com situações de questionamento, refletir sobre o acontecimento e se auto reconstituir dialeticamente (2013, p. 103).

Nesse sentido, a complexidade é desafiadora, pois não pretendendo ser a resposta, nos conduz às dúvidas, às contradições, às reflexões e ao encontro com as imperfeições, de modo que passamos a entender o mundo em sua forma totalizante. Isso porque a complexidade abre portas para pensarmos que tudo se relaciona em uma totalidade que não pode deixar de ser vista em suas dimensões micro e nem em suas dimensões macro, sendo elas complementares uma à outra e interacionáveis.

Essa perspectiva envolve, ainda, o reconhecimento (sempre dialético e complexo) e a contínua reestruturação de três importantes dimensões: a construção das culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração das práticas de inclusão/exclusão a fim de minimizar barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos, no âmbito educacional (BOOTH, 2012).

Por culturas entendemos os princípios, valores, crenças que orientam e legitimam nossas intenções e ações pedagógicas. A dimensão das culturas tem a ver com como compreendermos o mundo e a vida e, por isso, contribuem para a formação das identidades e do pensamento coletivo (BOOTH & AINSCOW, 2012) e, ainda, nas palavras de Santiago et alii:

A dimensão de culturas refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes em que todos (professores, crianças, famílias, gestores) são valorizados. Em uma visão “ideal” (ou oriunda de uma lógica formal) de inclusão, a dimensão da cultura, assim, orientaria decisões sobre políticas e práticas a cada momento, de modo que o desenvolvimento das mesmas na escola fosse coerente e seguro (2013, p. 462)

Por políticas, compreendemos as intenções expressas sejam elas implícitas ou explícitas que organizam nossas ações. As políticas podem significar desde documentos formais escritos de micro (Projeto Político Pedagógico, projetos pedagógicos, ementas) ou de macro escalas (portarias, leis,) até os acordos ditos e não ditos existentes nas relações humanas (SANTOS, 2010). Desse modo, “as políticas de inclusão em Educação serão, mais do que desenvolvidas em letra fria da lei, praticadas quando formos capazes de perceber seus sinais cotidianos” (MELO, 2010, p. 69).

A dimensão das práticas diz respeito ao próprio fazer que acontece a partir da comunhão de valores e de intenções. Diz respeito, portanto, a tudo o que vivenciamos no nosso dia a dia, ao que vemos e como agimos a favor ou não da inclusão e do reconhecimento da diferença e diversidade.

É importante ressaltar que essas dimensões estão sempre imbricadas, relacionando-se uma com as outras em um movimento exponencial de transformação e ressignificação. Por vezes, uma fica mais aparente do que as outras, porém, as três dimensões estão sempre presentes quando pensamos os processos de inclusão/exclusão em educação.

A fim de explicitar melhor, sobre o trabalho da gestão foco desta monografia, podemos pensar as culturas como a maneira como a gestão da educação especial compreende o processo de inclusão, ou seja, seria considerar como essa gestão acredita que deva ser esse processo de inclusão e quais valores que estão embutidos nele. As políticas representariam os documentos legais com os quais essa gestão trabalha de forma a orientar o processo de inclusão em educação no município bem como os acordos escritos, ditos e não ditos que apresentam regras e/ou orientações de conduta. Já a dimensão das práticas representariam as próprias ações que essa gestão promove na tentativa de incluir (ou não) aqueles que por ora estão excluídos de alguma parte do processo educacional.

Tudo seria assim, linearmente agradável, se não fosse, contudo, pelos aspectos dialéticos e complexos que colocam estas dimensões em ressignificação constante. Deste modo, nem sempre a cultura refletirá na política e na prática, ou a prática na política e na cultura, ou a política nas outras duas. Pelo contrário, pode ser que as três apareçam em situações paradoxais ao mesmo tempo em dado momento e num mesmo espaço.

Poderíamos pensar, por exemplo, em uma política (intenção) que direcione ou demande uma perspectiva da inclusão em que todos dentro da escola estejam aprendendo e participando do cotidiano escolar. Entretanto, por mais que essa política exista, alunos, professores e funcionários da escola não conseguem se dar conta de sua importância nesse processo e não concebem a inclusão como uma causa sua (crença, valor) e assim a prática, ou seja, a inclusão efetiva pode não acontecer. Isso acontece porque nem sempre as culturas, políticas e práticas podem estar em consonância e, por isso, a importância de se pensá-las em suas relações.

Essa perspectiva de refletir sobre os fenômenos sociais e humanos é, portanto, analítica e metodológica, pois ao mesmo tempo em que nos permite compreender e estudá-

los nos instiga a, de fato, colocá-la em prática seja no dia a dia, seja em nossas pesquisas. A omnilética, em resumo nas palavras de sua criadora, envolve:

[...] pensar em termos da integralidade, dubiedade, complementariedade e transgressividade das dimensões culturais, políticas e práticas em relação ao mesmo tempo dialética e complexa [...] em um movimento contínuo, infundável e exponencialmente crescente (SANTOS, 2013, p. 26).

Sendo assim, pensar em Inclusão, em uma visão omnilética é estudar um processo que está em constante movimento e modificação. É compreender que as exclusões existirão a todo o momento, em diferentes lugares, para diversas pessoas e/ou grupos, não importa o tempo e o espaço. Além disso, inclusão/exclusão são processos que correspondem a um sentimento do outro, ou seja, dizem respeito ao sentir-se ou não incluído e/ou excluído que não cabe a apenas um ser humano julgar ou medir a não ser aquele onde esse sentimento, de alguma forma, se constrói, como afirma Sawaia:

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. [...] Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado (2011, p. 9).

Nesse sentido, envolvendo a todos os seres humanos e não apenas “privilégio” de uns e outros, a exclusão bate à nossa porta cotidianamente no campo das relações humanas, seja em âmbitos econômico, social, político, cultural e/ou educacional. E, por isso, nada mais importante do que pensar (e não apenas) e agir em prol da inclusão, ou seja, no sentido do bem estar para *todos*.

Sim. *Todos*. Essa é uma palavra que deve sempre ser considerada no processo de inclusão, pois um dos princípios da inclusão é a universalização. Em outras palavras, inclusão está intimamente ligada com a ideia de universalização que significa acesso de todos com qualidade aos direitos constitucionais (SANTOS, 2008a) e, claro, aos deveres que lhes competem como cidadão.

Outra palavra que, cabe ressaltar aqui, significa muito para o processo de inclusão, principalmente em inclusão em educação é *participação*. Isso porque “participação é a alma, por assim dizer, de toda proposta de inclusão” (SANTOS, 2008b, p. 13) já que envolve o querer ou não participar de determinada situação, ou seja, o poder de voto e decisão. Nas palavras de Booth & Ainscow:

A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita. A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem. Diz respeito ao envolvimento nas decisões da vida de alguém, inclusive a educação e os vínculos com ideias de democracia e de liberdade. Ela também implica o importante direito de não participar de afirmar sua autonomia contra o grupo ao dizer: ‘não’ (BOOTH & AINSCOW, 2012, p.22).

Assim, caminhando nessa complexidade do processo de inclusão deparamo-nos em outro conceito fundamental e também muito relacionado com os outros acima explicitados: o conceito de *comunidade*. No Index para Inclusão<sup>10</sup>, os autores defendem a ideia de que preocupar-se com a edificação da comunidade corresponde a reconhecer as relações em que vivemos e a buscar a colaboração, o reconhecimento da importância do outro e a cooperação entre os pares do processo educacional.

Para tanto, é preciso, ainda, *respeitar e reconhecer* as diferenças e a diversidade. De acordo com Santos (2011), diferença e diversidade são conceitos sinônimos quando dizem respeito ao que não é igual e ao mesmo tempo ao que é plural. E aqui prefiro não usar as palavras aceitar e tolerar, pois elas já vêm embutidas de preconceitos e discriminações contra o outro. Respeito e reconhecimento das diferenças e da diversidade existente, os limites e das possibilidades é que precisam estar imbricados na luta contra as exclusões, visto que “reconhecê-las efetivamente é adotar uma postura de vida que não as exclua” (SANTOS, 2011).

Todas essas atitudes, se somadas, compreendem a possibilidade de tornar o processo de inclusão menos árduo (lembrando, aqui, que inclusão não tem fim e não pretende chegar a nenhum lugar final) e acabam por encontrar com outra principal estrutura da inclusão: a aprendizagem. O aluno está na escola ou em qualquer outro espaço educacional para aprender e estar incluído, portanto, pressupõe que outro esteja aprendendo e participando ativamente das atividades propostas no âmbito educacional, sem qualquer tipo de barreira.

No âmbito educacional, sendo gestor na esfera macro ou micro, professor ou qualquer outro profissional engajado em um projeto maior de educação democrática, é preciso identificar essas barreiras com intuito de minimizá-las ao máximo, garantindo a possibilidade do aluno participar ou não, já que ele deve ter direito à voz e à escolha dentro desse processo de inclusão. E esse é cuidado que se deve ter com todos os alunos e não somente com aqueles cuja exclusão está mais visível.

É como afirma Santos (2013) sobre inclusão:

[...] ela diz respeito à educação de crianças, jovens e adultos pertencentes a outros grupos, presentes em nosso alunado e que não são tradicionalmente

---

<sup>10</sup> Instrumento de auxílio à reflexão sobre o processo de inclusão em educação construído por Tony Booth e Mel Ainscow em 2000 e revisado duas vezes, sendo sua última edição traduzida para o Brasil em 2012, pela Professora Doutora Mônica Pereira dos Santos. O Index para Inclusão se divide em três importantes dimensões: culturas, políticas e prática de inclusão em educação e, ainda, apresenta indicadores que auxiliam no pensar e discutir inclusão em educação.

reconhecidos como “de inclusão”, mas certamente são vistos como excluídos: quilombolas, ribeirinhos, crianças e adolescentes infratores ou em situação de medidas socioeducativas, grávidas, analfabetos, idosos, grupos étnicos, religiosos, culturais, excluídos por questões de preconceitos quanto ao seu quadro de saúde, orientação sexual, gênero... (SANTOS, 2013, p. 18).

E, ainda, vale acrescentar a essa lista aqueles alunos que ficam nos cantos da sala, os chamados “quietinhos”, “que nunca dão problema”, “os certinhos”, que quase não têm atenção da escola, já que “não precisam” e “não dão trabalho”. Dessa forma, reforço que inclusão em educação é muito mais do que pensar nos alunos público alvo da educação especial é para além desse grupo compreender que há outros tantos grupos enfrentando barreiras à aprendizagem e à participação. Inclusão relaciona-se diretamente, assim, com a democratização e a universalização da educação que há tanto almejamos.

### 3.2 DEFININDO GESTÃO EDUCACIONAL

Antes de explicitar como se entende gestão educacional nesse estudo, é importante ressaltar que o conceito de gestão é parte da dimensão das políticas, maioritariamente, embora também detenha suas culturas e manifeste-se nas práticas. Além disso, gestão está intrinsecamente relacionada com as formas de organização dos processos de trabalho. Isso porque, de acordo com Carvalho (2009), os modelos de produção capitalista que culminaram em uma redefinição do papel do Estado promoveram novos rumos para a organização e a gestão da administração pública.

Carvalho (2009) aponta que no final da década de 1970 uma crise afetou o capitalismo mundial que tinha como produção o processo taylorista/fordista. Como consequência dessa crise, na busca de superá-la, constituiu-se um novo processo produtivo que ao invés de estimular a produção em massa passou a respaldar-se no conceito de acumulação flexível, ou seja, que considera a flexibilidade do mercado, dos produtos, do consumo e dos processos de trabalho. Sendo assim, a demanda do mercado se tornou maior e as formas de organização e gestão precisavam responder e abarcar tais necessidades.

Dentre as várias mudanças que contemplaram o processo de produção flexível, Sennett (*apud* Carvalho, 2009) aponta três importantes características no que tange à organização dos processos de trabalho. A primeira é a *especialização flexível* da produção que diz respeito à introdução de horários flexíveis de trabalho correspondendo às demandas do consumo. A segunda é a *reinvenção contínua das instituições*, ou seja, as substituições das hierarquias verticais por redes mais abertas e menos rígidas.

A terceira característica corresponde, por sua vez, à *concentração de poder sem centralização*, pois sua autoridade cede lugar para a autonomia democrática, na qual o gestor não tem o poder somente em suas mãos e passa a coordenar as decisões das outras equipes de trabalho (SENNET *apud* CARVALHO, 2009). Nesse sentido, o gestor passa a ter a responsabilidade de lidar com a diversidade e com opiniões diferenciadas e necessita influenciar pessoas e mediar e facilitar soluções.

Apesar de aparentemente essa nova organização modificar o poder e as relações sociais e trabalhistas dentro do processo produtivo, Carvalho (2009) atenta para o fato de que o poder não desaparece, apenas é reorganizado, pois:

A maior flexibilidade na organização do trabalho não significa necessariamente maior liberdade para o trabalhador. Pelo contrário, representa formas mais sutis de centralização, controle e regulação dos processos de trabalho (CARVALHO, 2009, p. 1143).

Diante do contexto econômico do Estado Mínimo, da reforma do Estado no capitalismo global e da ineficácia administrativa, na década de 1990, surge um modelo de gestão pública chamado de gerencial que incorpora práticas e concepções da gestão empresarial e apresenta como estratégias: o estímulo de soluções fora do setor público, participação do trabalho voluntário e do terceiro setor, a premiação, a competição, a descentralização do poder e a persuasão (CARVALHO, 2009).

A partir dessas estratégias, é possível perceber que o modelo de gestão gerencial se baseou em práticas que desresponsabilizaram o Estado de seu dever, privatizaram serviços que deveriam ser fornecidos pelo Estado, valorizaram o trabalho voluntário e o papel da sociedade nos processos de produção e de trabalho. Tais práticas, pode-se dizer, típicas do neoliberalismo, fazem o Estado eximir-se de seu papel de investir e manter a sociedade, e corroboram para uma lógica excludente que reforça que os indivíduos devem solucionar seus problemas e são, portanto, responsáveis pelos seus fracassos e pelos seus insucessos.

Sendo assim, quando levado para o campo da educação, o modelo gerencial torna-se menos coerente ainda com uma cultura a favor da inclusão, pois tem como marca a adoção de mecanismos avaliativos que apenas preocupam-se com resultados, eficiência e, por si só, são mecanismos de controle, regulação e fiscalização do Estado e de instituições privadas. No que tange às formas de gestão de educação, o modelo gerencial influenciou nos sistemas de controle do Estado que recorreram às empresas privadas, no incentivo à competição entre alunos e escolas e na responsabilização da sociedade dentro da escola e,



portanto, na exclusão de diversos sujeitos do contexto educacional, seja por “incompetência” ou por “falta de esforço e dedicação”.

Dias (2002) afirma que o conceito de gestão é novo e tem sido definido por diversos autores. Os conceitos de gestão e administração muitas vezes têm sido utilizados como sinônimos sem que haja limite entre eles, esquecendo suas especificidades. Por isso, compreende-se aqui que “a gestão incorpora a administração e faz dela mais uma das funções necessárias para seu desempenho” (DIAS, 2002, p. 10).

No que tange à gestão educacional corroboro com a ideia de que a mesma tem caráter mais amplo do que “a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial” (DOURADO, 2007, p. 924). 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 cível organizada (DOURADO, 2007, p. 924).

Ainda que sob análise mais específica para o campo dos estudos da Administração, Tenório (1998) nos apresenta a dois modelos importantíssimos de gestão: a gestão estratégica e a gestão social. A primeira, que diz respeito à tomada de decisões monológica, tem sido bastante encontrada no contexto neoliberal apesar do discurso de que deve-se ter uma gestão social (baseada na tomada de decisão dialógica) nos processos e organizações do trabalho seja nas instituições públicas ou privadas.

Tais modelos de gestão podem ser vistos no campo educacional, quando pensamos o processo de gestão da educação. Esses modelos, ainda, têm sido “maquiados” já que na teoria, busca-se uma gestão social que na prática tem se mostrado muito mais estratégica. Com afirma Tenório (1998), tanto em concepções quanto em ações, a gestão social têm se concretizado por meio da lógica do mercado (da gestão estratégica).

Como gestão estratégica Tenório (1998) define ações de caráter tecnoburocrático que apresentam hierarquias e uma autoridade marcante, ou seja, ações antidemocráticas que não estimulam a participação dos outros trabalhadores nos processos de decisão. A gestão social, contrariamente, se pauta na dialogicidade, na decisão partilhada por todos os sujeitos envolvidos. Assim, gestão social é “o espaço privilegiado de relações sociais em que todos têm o direito à fala, sem nenhum tipo de coação” (TENÓRIO, 2005, p. 102) e,

ainda, processo “que possa ocorrer em qualquer tipo de sistema social – público, privado ou de organizações não governamentais” (TENÓRIO, 2005, p. 102).

Em complemento, pensar em gestão social é:

[...] pensar além da gestão de políticas públicas, mas sim estabelecer as articulações entre ações de intervenção e de transformação do campo social, que é uma noção mais ampla, e que não se restringe à esfera público-governamental, como vemos a exemplos das ações de responsabilidade social e do crescimento do terceiro setor (GOMES et al., 2008, p. 59).

Em contrapartida, sendo determinada pelo mercado, a gestão estratégica visa o lucro e a competição de modo que reforça as exclusões em todos os âmbitos (TENÓRIO, 2005). No campo da educação, essa exclusão se dá por meio de estratégias de regulação, avaliação, meritocracia e não participação. Sendo assim, se pensarmos a gestão pública da educação, devemos primar por uma gestão da educação que não se pautar na gestão estratégica e sim em uma gestão social. Gestão essa “realizada pela sociedade (coletiva) e para sociedade” (CAÇANDO, TENÓRIO, PEREIRA, 2011, p. 693) que se concretiza por: tomada de decisão coletiva, dialogicidade, transparência e emancipação.

Dessa forma, considera-se aqui que a gestão da educação deve buscar a solidariedade, a colaboração e a coletividade e, acima de tudo, a participação de todos os indivíduos nas tomadas de decisões e nas ações propriamente ditas. Acredita-se que o gestor público, no caso desse estudo, da educação especial, deve ser um gestor social, apesar de identificarmos que muitas vezes, por conta da complexidade do processo educacional, seu trabalho tem sido muito mais de um gestor estratégico. Isso porque, sob pressão da lógica do mercado do sistema capitalista, o gestor troca, mesmo que sem intenção, o olhar cuidadoso e inclusivo para responder as solicitações e regulações do sistema (SANTOS & SENNA, 2012).

### **3.2 A GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA OMNILÉTICA**

A partir da perspectiva omnilética, defende-se aqui que a gestão da educação especial deve se pautar em uma gestão social e uma gestão para a inclusão. Com outras palavras, deve-se construir uma gestão que se preocupa, para além de resultados, metas e técnicas, 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.

Contemplando a complexidade e a dialeticidade do processo de inclusão em educação, a gestão da educação especial deve buscar mais do que reconhecer e valorizar, construir culturas, desenvolver políticas e orquestrar práticas para além do público alvo da educação especial. Culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, para todos os sujeitos envolvidos com ela: gestores, professores, funcionários e alunos.

Pode se tornar um trabalho difícil, mas trabalhar com inclusão em educação em uma perspectiva omnilética é considerar os desafios, as dificuldades e os empecilhos como fortalecedores desse processo de reconstrução. Isso porque é a partir das barreiras que encontramos no caminho que paramos para refletir sobre nossas culturas, políticas e práticas de inclusão (ou não) e que conseguimos perceber o que podemos mudar e/ou melhorar, já que muitas vezes o próprio processo nos aprisiona de uma reflexão mais crítica e construtiva.

Sendo assim, uma gestão educacional na perspectiva omnilética pode buscar a construção de uma comunidade que preze valores importantes no processo inclusão em educação como, por exemplo, a participação, a aprendizagem, o respeito, o reconhecimento das diferenças e da diversidade. O gestor inserido em uma perspectiva omnilética reconsidera e avalia “aquilo em que ele e a comunidade acreditam de modo a perceber se o pensamento comum está na direção da inclusão” (SANTOS & SENNA, 2012, p. 4607).

No âmbito do desenvolvimento de políticas é trabalho do gestor pensar na construção de políticas (desde o sentido micro ao macro) que contemplem os valores de uma comunidade que reconheça e valorize a diversidade e a diferença dentro da escola e, ainda, que busque orientar práticas a favor da inclusão. É trabalho do gestor também mediar esse processo de implementação de políticas de modo mais reflexivo e crítico, ou seja, que não permita transformar a educação em um campo de competição, exclusão e frustrações.

Já quanto às práticas de inclusão, a gestão na perspectiva omnilética considera a complexidade do dia a dia na escola (ou instituição) e a dialética dos processos de inclusão/exclusão de modo a avaliar, reconsiderar e efetivar as orientações e as concepções de inclusão em educação. É, portanto, trabalho do gestor, considerar o movimento, as contradições, as incertezas, as dúvidas do processo de minimização das barreiras à participação e à aprendizagem.

Sobre a omnilética Santos & Senna afirmam que o gestor educacional:

[...] adotando esta perspectiva, pode promover de modo mais contundente o movimento em direção à inclusão em educação porque não perde de vista a *todo*

*constantemente mutante* da realidade que a proposta de inclusão nos obriga a reconhecer e com que nos força a lidar (2012, p. 4608-4609).

Com outras palavras, é preciso que o gestor educacional com a intenção de orquestrar práticas menos excludentes compreenda a totalidade educacional como um sistema complexo, em constante movimento, que por vezes pode apresentar um caminho mais participativo e coletivo e, no entanto, não contemplar a todos da mesma forma, sendo necessário, portanto, o comprometimento com sentimento de “bem estar” e de “sentir-se incluído” do outro.

Torna-se papel do gestor engajado na perspectiva omnilética de inclusão em educação, desse modo, ser flexível e considerar as mudanças e as complexidades diárias da educação, já que os fatos podem ser analisados e interpretados por múltiplos olhares e dimensões que perpassa a forma como o outro vê e compreende o mundo. E ainda, saber mediar das políticas às práticas de inclusão na busca da construção de uma cultura inclusiva, mais preocupada com os valores defendidos por Booth & Ainscow (2012): igualdade, direitos, participação, respeito à diversidade, comunidade, sustentabilidade, não violência, confiança, honestidade, coragem, alegria, compaixão, amor, esperança/otimismo e beleza.

## **4 CAPÍTULO III: A PESQUISA**

O objetivo desse capítulo é apresentar como se deu o processo da pesquisa, apresentando e discutindo a metodologia e o tipo de estudo utilizados, os instrumentos de coleta e análise de dados da pesquisa, baseando-se em referenciais de metodologia de pesquisa. Da escolha da metodologia à análise dos dados busca-se corroborar com a perspectiva omnilética explicitada no capítulo anterior, visto que a mesma representa como se compreende, aqui, os processos inclusão/exclusão, gestão educacional e ainda, metodológico da pesquisa.

### **4.2 METODOLOGIA E TIPO DE ESTUDO**

A metodologia utilizada nesse trabalho foi qualitativa, que segundo Minayo & Sanches (1993) é uma abordagem que se caracteriza pela aproximação íntima entre sujeito e objeto do estudo no qual as ações, a estrutura e as relações entre os atores tornam-se significativas. A metodologia qualitativa, segundo os autores, permite-nos compreender as relações e as ações humanas em seus significados porque trabalha essencialmente com crenças, valores, representações, opiniões, atitudes e hábitos.

Nesse sentido, com o intuito de responder aos objetivos propostos por essa pesquisa, de investigar concepções, papéis e atitudes, a metodologia qualitativa nos pareceu compatível e bastante satisfatória. De acordo com Minayo & Sanches (1993), a abordagem qualitativa:

[...] adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão e capazes de serem abrangidos intensamente (p. 247).

Dessa forma, aqui, nos atemos à importância de compreender a complexidade do processo de inclusão em educação. Isso porque cabe compreendermos que esse processo não tem apenas “um lado da moeda”, mas diz respeito às relações, intenções, valores e ações humanas em um dialético e complexo jogo interacional.

Diante, então, da pesquisa qualitativa, o tipo de estudo escolhido foi o estudo de caso. De acordo com Yin (2010), esse tipo de estudo permite compreender fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais e políticos de modo a contribuir para o conhecimento sobre eles. O estudo de caso permite, ainda, obter características globais de eventos da vida real como, por exemplo, comportamentos de pequenos grupos e os processos organizacionais e administrativos (YIN, 2010), como é o caso dessa pesquisa.

O estudo de caso, para Yin (2010), é muito utilizado quando se estudam eventos contemporâneos que apresentam comportamentos que não podem ser manipulados, ou seja, quando não há controle sobre eles. Uma característica interessante do estudo de caso é a pluralidade de procedimentos que podem ser utilizados, não se limitando unicamente a dados etnográficos ou de observação participante (YIN, 2010; VENTURA, 2007).

De acordo com Ventura (2007) esse tipo de estudo apresenta limitações como: (a) a dificuldade de generalizar o resultado e; (b) a atenção necessária do investigador já que este fica muito envolvido com o caso estudado. Entretanto, como vantagens a autora aponta que os estudos de caso:

[...] estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles (VENTURA, 2007, p. 386).

Nesse sentido, o estudo de caso se torna importante para compreender as relações entre os sujeitos da pesquisa e o objeto de estudo que se relacionam intimamente no movimento e no processo de inclusão em educação.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, considerando que a gestão não diz respeito apenas à figura da diretora do Instituto Helena Antipoff, já que é exercido um trabalho coletivo de gestão da educação especial do município, o sujeito da pesquisa foi a equipe da gestão da educação especial do município do Rio de Janeiro, composta por três gestoras que foram indicadas para esse cargo pela Secretaria Municipal de Educação.

#### **4.3 COLETA E ANÁLISE DE DADOS**

Para a realização da pesquisa, as técnicas de coletas de dados escolhidas foram um questionário aplicado às três gestoras que compõem a equipe de gestão e a análise das políticas de inclusão que orientam o município de acordo com o referencial teórico de inclusão aqui adotado, com o intuito de garantir a triangulação de perspectivas, conforme sugere Yin (2010), para contemplar o rigor científico.

A escolha pela análise das políticas que norteiam o trabalho no município se deve pela importância que, geralmente, a gestão dá às políticas públicas advindas da Secretaria ou de órgãos mais importantes. Além disso, as políticas são importantes para compreender as diretrizes que estão sendo dadas para o trabalho com a educação especial e o processo de inclusão em educação no município. Aqui, a análise das políticas terá como foco os documentos escritos de valor legal que orientam o município do Rio de Janeiro nesse

processo, e não as políticas micro do dia a dia explicitadas anteriormente no referencial teórico.

Além disso, a escolha pela análise das políticas baseou-se na justificativa de Sá-Silva et alii. (2009) quando afirma que:

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (p. 2).

Em adição ao acima citado, é na etapa de análise dos documentos que o pesquisador (re) elabora conhecimentos e compreende o (s) fenômenos estudados.

A escolha pelos questionários, por sua vez, se deve ao fato de que o mesmo é um instrumento bastante utilizado para identificar a opinião e o conhecimento dos sujeitos sobre determinado assunto. A aplicação do questionário permite alcançar rápida e simultaneamente um maior número de sujeitos. Além disso, a técnica do uso de questionário permite interrogar aos sujeitos perguntas estruturadas de acordo com os objetivos do estudo (LAVILLE & DIONNE, 1999). Sendo assim, o questionário é uma técnica de coleta de dados eficaz para conhecer opiniões, sentimentos, expectativas, desejos, crenças e interesses dos pesquisados (GIL, 1999, apud CHAER et al. 2011, p. 260)

De acordo com Goldenberg (1998), o questionário tem vantagens como, por exemplo, ter frases padronizadas que garantem uniformidade e ainda possibilitam uma maior liberdade para os pesquisados em exprimir suas opiniões. Entretanto, como um ponto negativo, é preciso destacar o baixo índice de resposta, que depende de como o mesmo será aplicado. O questionário, para esse estudo, foi composto apenas por perguntas abertas, com respostas livres e não limitadas, ou seja, sem perguntas fechadas que apresentam respostas limitadas e/ou padronizadas (GOLDENBERG, 1998), conforme APÊNDICE A. Embora esta estratégia aumente o risco de não resposta ao instrumento, tomamos o cuidado de minimizar este risco reenviando, a cada 4 dias, um lembrete para os respondentes.

Vale destacar aqui que outra justificativa para a escolha do instrumento questionário se deve ao fato de acreditamos que para “o bom caminhar” da pesquisa faz diferença que não somente o pesquisador esteja confortável com a pesquisa a ser realizada, mas que também os pesquisados sintam conforto em colaborar, sendo sua participação, assim, uma escolha pessoal e não uma imposição do pesquisador.

Nesse sentido, após conversa com as participantes da pesquisa (conversa essa que explicou o motivo e a importância da colaboração delas no estudo) decidiu-se a utilização do questionário tendo em vista que esse se concretizou como o instrumento mais apropriado considerando: o tempo de realização da pesquisa, o tempo disponível das gestoras para a participação da pesquisa e o meio pelo qual elas se sentiriam mais confortáveis para dar suas opiniões e responder às questões do estudo, no qual seria garantido seu anonimato.

O último ponto, que diz respeito ao sentir-se confortável em responder às questões propostas e ao anonimato, justifica a importância da escolha desse instrumento nessa pesquisa. Isso porque, por meio do questionário, os sujeitos, segundo Goldenberg (1998, p. 87), “se sentem mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldades”.

Considerando o referencial teórico adotado no presente estudo, a construção do questionário buscou averiguar, omnileticamente, em que medida as culturas, políticas e práticas de inclusão em educação se inter-relacionam, tendo em vista seus caracteres ao mesmo tempo dialéticos e complexos. Isso porque, em sua formulação foram pensadas perguntas com o objetivo de compreender de que modos as culturas, políticas e práticas se apresentam e relacionam no modo como a gestão da educação especial do município do Rio de Janeiro as vê, considerando a complexidade e dialética destas relações, de modo a contemplar o objetivo geral da pesquisa de investigar como essa gestão pensa o processo de inclusão em educação e como ela percebe seu papel dentro desse processo.

Sendo assim, foram elaboradas dez questões abertas de caráter discursivo, sendo que as três primeiras questões tiveram o objetivo de identificar o tempo de trabalho e a formação dessas gestoras, de modo a criar um pequeno perfil das mesmas. As outras sete questões buscaram investigar o que elas compreendem por inclusão e exclusão em educação, quais as políticas de inclusão e/ou exclusão que orientam ou não o município do Rio de Janeiro, quais as práticas que estão sendo realizadas pelo trabalho da gestão, entre outras, conforme APÊNDICE A.

Vale ressaltar que, seguido do processo de construção do questionário, o instrumento foi validado por duas doutoras, professoras universitárias e pesquisadoras, participantes do nosso grupo de pesquisa, o LaPEADE. Somente após a validação e aprovação é que o questionário foi aplicado, respeitando o necessário rigor da pesquisa.



A aplicação do questionário se deu pelo software de questionários online chamado Survey Monkey<sup>11</sup>, no qual é possível criar, enviar e analisar questionários com segurança e garantia de anonimato. A partir de um link enviado por email via Survey, as três gestoras participantes da pesquisa tiveram acesso ao questionário e enviaram suas respostas. Anteriormente ao envio do link, as gestoras foram avisadas por email e informadas novamente da importância tanto da pesquisa quanto de suas colaborações, bem como ficou estabelecido um prazo para a resposta do instrumento.

Os questionários foram respondidos e coletados pelo Survey que, no momento da análise, oferece o estabelecimento de pré-categorias de análise, caso o pesquisador deseje. Também para análise de dados foi utilizado um software de análise Nvivo<sup>12</sup> que auxilia em categorizações e evocações de palavras, no que tange aos dados qualitativos. Considerando o referencial teórico-metodológico aqui utilizado, da omnilética (SANTOS, 2013), a análise realizada não teve como objetivo comparar as respostas das gestoras, mas compreender semelhanças e diferenças dentro de suas potencialidades, complexidades e dialeticidades.

Sendo assim, o próximo capítulo desta monografia versará sobre as análises realizadas tendo em vista as respostas dos questionários respondidos pela equipe da gestão da educação especial do município do Rio de Janeiro, as políticas internacionais, nacionais e municipais de inclusão em educação e o referencial teórico-metodológico aqui utilizado como base de análise.

---

<sup>11</sup> O Survey Monkey pode ser acessado pelo site: <https://pt.surveymonkey.com/>

<sup>12</sup> Software que ajuda a organizar e analisar dados qualitativos e quantitativos

## 5 CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo se propõe a apresentar e analisar os dados à luz da perspectiva omnilética de inclusão em educação. Para tanto, serão apresentados e discutidos, aqui, os dados dos questionários respondidos pelas gestoras da educação especial do município do Rio de Janeiro em articulação à perspectiva analítica desta monografia.

### 5.1 PERFIL E FORMAÇÃO DA GESTÃO

O objetivo desse capítulo é apresentar e discutir os dados dos questionários que foram respondidos pela equipe da gestão da educação especial do município do Rio de Janeiro. Entretanto, cabe ressaltar que não nos cabe julgar a gestão em termos de ser ou não inclusiva ou excludente, principalmente porque compreendemos que inclusão é processo que não se finda. A função da pesquisa é responder a questões que possam contribuir, então, para o processo de inclusão em educação, seja no município, seja no estado ou no país. Sendo assim, não nos cabe julgar, mas sim realizar uma análise omnilética do processo, compreendendo a dialética e complexa relação entre culturas, políticas e práticas presentes no processo.

A equipe da gestão da educação especial do município do Rio de Janeiro, composta por três gestoras, respondeu ao questionário composto por dez questões abertas. O questionário, conforme APÊNDICE A, foi composto por três questões sobre o perfil dos respondentes, que buscou saber a formação inicial e continuada das gestoras e o tempo de trabalhado na equipe da gestão da educação especial; quatro questões que relacionaram inclusão/exclusão em educação, culturas, políticas e práticas de inclusão; e três questões que buscaram entender o trabalho da gestão propriamente dito.

A primeira questão buscou saber qual a formação inicial das gestoras, bem como se elas tinham alguma formação continuada. As respostas, conforme tabela abaixo, mostram que as três gestoras têm pelo menos uma formação na área da educação, sendo que duas gestoras são formadas em Pedagogia e uma tem duas formações, sendo uma delas a licenciatura.

GESTORA	Pergunta 1: Qual é a sua formação inicial? Possui alguma formação continuada?
1	Pedagogia. Posuo vários cursos de formação continuada.

2	Pedagogia. Pós Graduação em deficiência visual.
3	Bacharel em Ciências Contábeis, Licenciatura em Matemática. Pós Graduada em Atendimento Educacional Especializado.

Tabela 03: Formação Inicial e Continuada

Quanto à formação continuada, notamos que duas gestoras especificam que fizeram Pós Graduação na área da educação especial enquanto uma responde de forma mais geral que possui diversos cursos de formação continuada. De um modo geral, é possível dizer que as gestoras formadas na área de educação atuam em sua área, não sendo, portanto, uma equipe que trabalha com educação, sem nunca tê-la estudado.

A segunda pergunta buscou saber há quanto tempo as gestoras trabalham no Instituto Municipal Helena Antipoff. Vale ressaltar que o IHA é o órgão responsável pela educação especial no município do Rio de Janeiro, sendo, portanto, referência para o município. Diante das respostas, percebemos, conforme tabela abaixo, que duas gestoras trabalham há muito tempo (mais de 15 anos) no IHA, enquanto uma trabalha há 3 anos. O tempo de trabalho na instituição pode nos ajudar a compreender a própria relação existente entre a gestora e a instituição, como será visto adiante.

<b>GESTORA</b>	<b>Pergunta 2 : Há quanto tempo trabalha no Instituto Municipal Helena Antipoff?</b>
1	15 anos
2	3 anos
3	16 anos

Tabela 04: Tempo de trabalho no IHA

A terceira pergunta dessa primeira parte, sobre um breve perfil da equipe da gestão da educação especial, procurou saber há quanto tempo as gestoras trabalham especificamente na equipe da gestão do IHA. Por meio das respostas percebemos que duas gestoras trabalham há pelo menos 2 anos, enquanto uma gestora entrou no cargo recentemente (há 6 meses), conforme tabela a seguir:

<b>GESTORA</b>	<b>Pergunta 3: Há quanto tempo trabalha na equipe da gestão da educação especial do IHA?</b>
<b>1</b>	3 anos
<b>2</b>	6 meses
<b>3</b>	2 anos

Tabela 05: Tempo de trabalho na gestão

Se relacionarmos as respostas da pergunta 2 e da pergunta 3 percebemos que as mesmas gestoras que trabalham há mais de 15 anos no Instituto também são as que estão na equipe da gestão há mais tempo, fato que nos permite considerar que a relação com a instituição e o tempo de trabalho são fatores importantes para se chegar ao cargo de gestora.

Desse modo, compreendemos que para a Secretaria Municipal de Educação, que indica as gestoras ao cargo dentro do IHA, nesse momento, ou seja, nessa gestão, a experiência dentro da instituição contou como um fator importante para a representação na equipe da gestão. O fator da experiência contribui, principalmente, pelo conhecimento do trabalho, da missão e da função da instituição que na prática da gestão ajuda a entender melhor o processo e até mesmo a rede municipal. Não podemos dizer que a experiência sempre foi importante para se chegar ao cargo de gestor da educação especial já que não temos um histórico analisado das outras gestões, mas nesse momento podemos identificá-la como um ponto importante.

Para melhor compreendermos os outros dois blocos do questionário, realizou-se uma busca, por meio do programa Nvivo, de contagem de palavras mais evocadas nas respostas das gestoras com objetivo de identificar quais palavras foram mais citadas quando se discute sobre inclusão em educação e gestão educacional. A tabela abaixo representa essas palavras, a contagem de vezes que elas apareceram e a porcentagem referente à palavra. Vale ressaltar que no total de 51 palavras, destacamos aqui apenas aquelas que tiveram uma frequência de no mínimo 10 vezes.

<b>PALAVRAS</b>	<b>CONTAGEM</b>	<b>%</b>
<b>Educação</b>	29	4,53
<b>Alunos</b>	14	2,19

<b>Aprendizagem</b>	12	1,88
<b>Inclusão</b>	12	1,88
<b>Processo</b>	12	1,88
<b>Especial</b>	11	1,72
<b>Inclusiva</b>	11	1,72
<b>Gestão</b>	10	1,56

Tabela 06: Palavras Evocadas pelo Nvivo

Assim, percebemos que a palavra mais evocada, disparadamente, foi *educação*, - área principal que se se estava refletindo - seguido de *alunos* - sujeitos cujo objetivo é incluí-los na escola regular - *aprendizagem* - processo no qual os alunos devem estar participando- e, *inclusão* - processo de luta a favor da participação e da aprendizagem de todos dentro de qualquer arena da sociedade. Por essas palavras, compreendemos que não se fugiu do tema pesquisado já que as gestoras relacionaram palavras chaves do processo de inclusão em educação e da gestão educacional.

## 5.2 CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

No segundo bloco do questionário, referente ao processo inclusão/exclusão em termos de culturas, políticas e práticas, a quarta pergunta buscou saber qual a concepção de inclusão/exclusão em educação das gestoras. Sendo assim, quando perguntadas o que é, para elas, inclusão em educação, e o que é exclusão, as gestoras se aproximaram do conceito de inclusão em educação conforme defendemos. Isso porque elas responderam, em geral, que inclusão em educação relaciona-se ao respeito às diferenças e à participação de todos dentro da escola. Além disso, elas relacionam inclusão à aprendizagem e a não segregação. No que tange ao processo de exclusão, as gestoras acreditam que o mesmo se dá quando são ignoradas as especificidades e as peculiaridades de cada aluno ou quando se trabalha com padrões e modelos que desconsideram as diferenças humanas.

Vale ressaltar que a primeira gestora, apesar de definir, inicialmente, que a educação em uma perspectiva inclusiva, planeja e avalia ações que respeitem o direito à diferença, mostrando uma aproximação com um conceito mais amplo de inclusão, ao definir exclusão retorna a um conceito limitado ao campo e ao aluno da educação especial

quando afirma “a exclusão ocorre quando as ações (...), principalmente, marginalizam os alunos com deficiência”.

Evidentemente, tal afirmação corrobora com o próprio trabalho dessa gestora, que é pensar e organizar a modalidade da educação especial no município do Rio de Janeiro. E, por isso, por mais que ela pense em inclusão de forma mais ampla, seu próprio trabalho a faz limitar seu pensamento e ações ao público alvo da educação especial: as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Entretanto, isso nos faz questionar por que temos que ter uma modalidade de inclusão especificamente voltada para o alunado da educação especial, se inclusão em educação diz respeito a todos? Por que segregar em uma modalidade de ensino quando se deveria pensar em inclusão em educação e não em inclusão para pessoas com deficiência? Esses e outros questionamentos fazem parte de uma concepção de inclusão que vai além de um grupo, mas que luta contra todos os tipos de exclusão em educação.

Em termos das dimensões culturais, políticas e práticas de inclusão em educação, as respostas das gestoras nos permitem dizer que a equipe da educação especial do município do Rio de Janeiro define o processo inclusão/exclusão a partir de suas culturas, ou seja, de suas crenças, opiniões, valores e sentimentos. Na análise das respostas, a dimensão das culturas sobressai em relação às outras duas dimensões (políticas e práticas) embora elas também apareçam, pois as gestoras compreendem inclusão/exclusão muito mais pelos valores imbricados nesses processos, como podemos ver pela tabela abaixo:

<b>GESTORA</b>	<b>Pergunta 4 : Para você, o que é inclusão em educação? E o que é exclusão?</b>	<b>Categoria</b>
<b>1</b>	A Educação, na perspectiva inclusiva, planeja e avalia suas ações a partir de propostas pedagógicas que respeitem o direito à diferença, através de práticas onde os alunos constroem o conhecimento, segundo suas capacidades, participando ativamente do processo ensino-aprendizagem. A exclusão ocorre quando as ações educacionais ignoram as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas e de gênero, mas, principalmente, marginalizam os alunos com deficiência, uma vez que não promovem a sua inserção no âmbito escolar.	<b>Culturas</b> <b>Políticas</b> <b>Práticas</b>
<b>2</b>	A educação é um dos direitos fundamentais, uma educação inclusiva concebe a escola como um espaço para todos, sem segregação, com respeito as diferenças. A exclusão acontece a partir do momento em que a escola cria modelos e desconsidera as peculiaridades de	<b>Culturas</b>

	cada aluno.	
<b>3</b>	Inclusão são escolas para todos com práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de todos. Exclusão são escolas que trabalham com um padrão de alunos e não consideram as diferenças individuais.	<b>Culturas</b>

Tabela 07: Inclusão/Exclusão em Educação

Aqui percebemos o movimento dialético e complexo dessas dimensões. Na resposta da primeira gestora, por exemplo, ela defende planejamentos e avaliações (políticas) que respeitem as diferenças (culturas) e, ainda, práticas nas quais os alunos possam construir o conhecimento (práticas). Entretanto, como bem sabemos a própria estrutura da rede municipal, tão preocupada com resultados e avaliações externas padronizadas, não permite práticas de construção de conhecimento e nem planejamentos e avaliações que possam respeitar as especificidades de todos os alunos. Nesse sentido, embora haja culturas, políticas e práticas aparentemente em prol da inclusão, existem relações complexas e dialéticas que fogem do escopo dessas próprias ações e que se direcionam a processos excludentes dentro da própria rede e da escola.

Outro exemplo dessas relações omniléticas, ou seja, dialéticas e complexas em termos culturais, políticos e práticos, pode ser visto na resposta da segunda gestora quando ela afirma que inclusão é “escola como espaço para todos, sem segregação” e que exclusão é quando a escola “cria modelos e desconsidera as peculiaridades de cada aluno”. Nesse caso, quando a crença é de uma escola para todos, as práticas, entretanto, corroboram com a exclusão já que a rede municipal do Rio de Janeiro tem por objetivo de elaborar a política de educação do município e “avaliar os resultados, com o objetivo de assegurar a excelência na Educação Pública<sup>13</sup>” (SME, 2014). Na prática, assim, cria-se modelos e padrões que garantam excelência, deixando de lado aqueles que supostamente não se encaixam nesse padrão, com avaliações externas e padronizadas, premiação, estímulo à competitividade, entre outros mecanismos excludentes.

Com o objetivo de auxiliar essa análise qualitativa das respostas das gestoras em uma perspectiva omnilética, utilizamos novamente o programa Nvivo para criar codificação de análise. Ou seja, criamos categorias de análise baseadas no foco das perguntas de número 4 a 10. Considerando que o questionário foi composto por algumas

<sup>13</sup> Missão da SME, retirada do site <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/conheca-a-secretaria>.

questões que tinham mais de uma pergunta, foram criadas 9 categorias, conforme tabela abaixo:

<b>Nº</b>	<b>PERGUNTA</b>	<b>CATEGORIAS</b>
<b>4</b>	Para você, o que é inclusão em educação? E o que é exclusão?	<i>Inclusão em Educação</i>
		<i>Exclusão</i>
<b>5</b>	Quais os valores que você considera fundamentais para o processo de inclusão em educação?	<i>Valores</i>
<b>6</b>	Quais as principais políticas (federais, estaduais e municipais) que orientam o processo de inclusão no município do Rio de Janeiro? O que essas políticas orientam/propõem?	<i>Políticas</i>
<b>7</b>	Quais estratégias e práticas de inclusão estão sendo realizadas no município do Rio de Janeiro?	<i>Estratégias e Práticas de Inclusão</i>
<b>8</b>	Para você, o que é gestão educacional?	<i>Gestão Educacional</i>
<b>9</b>	Qual o papel da gestão da educação especial no processo de inclusão em educação do município do Rio de Janeiro? Como você percebe a sua função nesse processo?	<i>Papel do Gestor da Educação Especial</i>
		<i>Função do Gestor</i>
<b>10</b>	O que você pretende alcançar, no que tange ao processo de inclusão do município, com o trabalho realizado na sua gestão?	<i>Metas desejadas</i>

Tabela 08: Perguntas e Categorias de Análise

À essas categorias principais foram elencadas as respostas das gestoras a fim de identificarmos as frequências de que determinados conceitos ou respostas apareceram e também para possibilitar uma comparação entre as respostas. Vale destacar que não é objetivo comparar as gestoras em termos de “inclusiva” ou “excludente” e muito menos de “boa” ou “má” gestora. Essa análise tem por objetivo apenas compreender esses processos



de inclusão e de gestão em suas dialeticidades e complexidades e entende o trabalho das gestoras como um trabalho de equipe de gestão educacional.

O software de análise Nvivo, além de possibilitar essa categorização e uma análise relacional, ou seja, com subcategorias elencadas, nos fornece a porcentagem e o total de referências (subcategorias) que apareceram dentro das categorias maiores. A tabela abaixo expressa essas categorias, a quantidade de referências que ela teve (subcategorias elencadas) e a porcentagem representativa:

<b>CATEGORIAS</b>	<b>Nº DE REFERÊNCIAS</b>	<b>% DE REFERÊNCIAS</b>
<i>Inclusão em Educação</i>	9	5,12%
<i>Exclusão</i>	7	4,43%
<i>Valores</i>	23	10,81%
<i>Políticas</i>	1	1,03%
<i>Estratégias e Práticas de Inclusão</i>	16	11,39%
<i>Gestão Educacional</i>	9	4,84%
<i>Papel do Gestor da Educação Especial</i>	8	4,72%
<i>Função do Gestor</i>	2	1,72%
<i>Metas desejadas</i>	10	3,59%

Tabela 09: Categorias e Quantidade de Referências

Na categoria *Inclusão em Educação*, referente à pergunta o que é inclusão em educação, nove foram as referências elencadas. Diante dessas referências percebemos que as gestoras compreendem inclusão a partir de seis princípios, que para a inclusão em educação tal qual como defendemos, são muito importantes, são eles: *participação de todos, respeito às diferenças, não exclusão; planejamento e avaliação, construção de conhecimento e aprendizagem*. A tabela a seguir demonstra as subcategorias levantadas e os conceitos principais aos quais elas se relacionam:

<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>CONCEITOS</b>
- escolas para todos; - escola como um espaço para todos;	<i>participação de todos</i>

- práticas pedagógicas que respeitem as especificidades de todos; - com respeito às diferenças; - propostas pedagógicas que respeitem o direito à diferença;	<i>respeito às diferenças</i>
- sem segregação	<i>não exclusão</i>
- planeja e avalia suas ações	<i>planejamento e avaliação</i>
- práticas pedagógicas onde os alunos constroem o conhecimento, segundo suas capacidades	<i>construção de conhecimento</i>
- participando ativamente do processo ensino-aprendizagem	<i>aprendizagem</i>

Tabela 10: Referências e Conceitos

Tais conceitos levantados nas repostas das gestoras evidenciam um cultura (do respeitar, do participar, do não segregar) defendida por elas, na qual elas acreditam, embora também, dialética e complexamente, evidenciem políticas (do planejamento, da avaliação) e práticas (das práticas pedagógicas, da construção de conhecimento) de inclusão em educação. Interessante é pensar que essas dimensões não interagem linearmente, podendo existir, por exemplo, uma política de planejamento e avaliação que considere as diferenças e especificidades, mesmo quando a cultura da escola ou da gestão não acreditam na importância de se respeitar as diferenças e, assim, a prática poderá (ou não) ser excludente, complexidade que depende dos sujeitos envolvidos e do momento do processo, como afirma Santos (2013):

Qualquer provocação ou intervenção nesta situação, alterará o interjogo entre as dimensões, e saber lidar com essa complexidade é a proposta prevista no desenvolvimento de um olhar *omnilético*, que considero proativo e emancipador, porque sempre apontará para a possibilidade de mudança (p. 28, grifos do autor)

No que tange às respostas sobre o que é exclusão, os conceitos que apareceram na categoria *Exclusão* demonstram que para as gestoras o processo de exclusão acontece quando se exigem modelos e padrões e, então, desconsideram-se a diversidade e as diferenças, não promovendo a inserção dos alunos na escola. Para uma das gestoras, exclusão acontece, ainda, quando se marginaliza as pessoas com deficiência e, nesse momento, ela retorna a um conceito de inclusão/exclusão relacionado ao de educação

especial, ou seja, que se propõe a pensar somente em grupos que no caso é representado pelo público alvo da educação especial: pessoas com deficiência.

Com relação à quinta pergunta do questionário que buscou saber quais os valores fundamentais para o processo de inclusão em educação, pediu-se que elas os colocassem em ordem de prioridade, entretanto, nem todas colocaram na ordem e, por isso, trataremos somente dos valores e não de suas prioridades. Diante das subcategorias elencadas na categoria *Valores* percebemos que nem todas representam de fato a ordem dos valores da dimensão cultural, como define Santos (2009) “daquilo que se acredita, daquilo que se considera, por assim dizer, como crucial, fundamental a alguém, a uma instituição ou a um sistema” (p.15).

A tabela abaixo apresenta os valores que apareceram elencados a essa categoria e nos permite inferir que para além dos sentimentos, crenças, desejos (da ordem da dimensão da criação de culturas de inclusão) as gestoras destacaram como valores as intenções, os planejamentos, os atos e as estratégias que referem-se às dimensões de política e práticas de inclusão.

CATEGORIA: <i>Valores</i>		
<b>Culturas</b>	<b>Políticas</b>	<b>Práticas</b>
Respeitam às diferenças; Aceitamos as diferenças; Acessibilidade (2) <sup>14</sup> ; Permanência; Aprendizagem de todos; Igualdade; Oportunidade a todos para acesso à educação; Respeitamos as pessoas como seres humanos; Valorização da vida; Participação da Família; Construir a identidade de uma instituição na perspectiva inclusiva; Mudança de paradigmas na gestão escolar; Envolvimento da comunidade escolar.	Atendimento Educacional Especializado; Organização da educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; Políticas Públicas em prol de todos os educandos; Gestão Democrática.	Continuidade da escolarização em todos os níveis; Presença Efetiva do Poder Público; Investimento na formação continuada do professor; Aprimoramento de sua prática pedagógica; Investimento na assistência multidisciplinar ao aluno.

Tabela 11: Categoria Valores

<sup>14</sup> Utilizado quando o mesmo termo aparece mais de uma vez

Nesse sentido, percebe-se um forte aparecimento das dimensões das políticas e das práticas somadas, mesmo que em menor quantidade do que a dimensão das culturas. No entanto, vale pensar que, talvez, para essas gestoras que majoritariamente trabalham com políticas e práticas, essas dimensões terem sobressaído faz sentido. Por isso, destacamos que é necessário o investimento na construção de culturas de inclusão em educação que possam estar presentes em todo o processo, legitimando e baseando as intenções e as ações em prol da inclusão.

A sexta pergunta, ainda, na segunda etapa do questionário, procurou saber quais as políticas (federais, estaduais e municipais) que orientam o processo de inclusão no município e o que elas propõem. As três gestoras responderam que o processo de inclusão no município do Rio de Janeiro é orientado pela SECADI/ MEC, entretanto, somente uma especificou a política que orienta o município: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa política, como vimos no Capítulo II, lançada em 2008 e hoje regulamentada pelo Decreto 7611/12, propõe a inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, no Atendimento Educacional Especializados, com apoio complementar e/ou suplementar das Salas de Recursos Multifuncionais.

De acordo com as respostas das gestoras, mesmo quando não especificada a política, a intenção que orienta o município é o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Sendo assim, pode-se dizer que a intenção e/ou planejamento da gestão da educação especial do município do Rio de Janeiro tem essas orientações como principais para o processo de inclusão.

Finalizando a segunda etapa do questionário, a sétima pergunta indagou quais as estratégias e práticas de inclusão que estão sendo realizadas no município do Rio de Janeiro. Elencadas à categoria *Estratégias e Práticas de Inclusão* apareceram 12 referências (ou subcategorias), sendo elas muito mais relacionadas ao ato da compra, do investimento, da contratação. Isso pode ser explicado porque a dimensão da orquestração de práticas de inclusão refere-se às ações propriamente ditas e, geralmente ligadas ao ato de realizar alguma coisa, elas são expressões das culturas e das políticas (ou, em tese, deveriam ser).

A tabela a seguir mostra as principais subcategorias elencadas na categoria *Estratégias e Práticas de Inclusão*:

<b>CATEGORIA: <i>Estratégias e Práticas de Inclusão</i></b>
Compra de materiais pedagógicos (2) <sup>15</sup> Sala de Recursos Multifuncionais Utilização das tecnologias e informatização para a aprendizagem dos alunos (2) Formação Continuada dos professores
Contratação de Intérpretes e instrutores de LIBRAS (2) Formação profissional para o atendimento educacional especializado Contratação de serviços de materiais pedagógicos em braile (2) Desenvolvimento de projetos de capacitação aos docentes da Rede Facilitadores (mediadores) Disponibilizam programas de enriquecimento curricular Ensino de linguagens e códigos de comunicação e sinalização Tecnologia assistiva através do AEE

Tabela 12: Categoria Estratégia e Práticas de Inclusão

É possível perceber que as subcategorias elencadas como *Estratégias e Práticas de Inclusão* mostram ações que expressam a cultura da participação de todos, da não exclusão, da aprendizagem e do respeito às diferenças, citadas por elas na categoria *Inclusão em Educação* e, ainda, expressam as intenções da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, citada na categoria *Políticas*, visto que representam ações de caráter de investimento em materiais, recursos, formação e contratação que são essenciais para por em prática o processo de inclusão.

No entanto, é interessante notar que em nenhum momento, embora tenha se falado em mudança de perspectiva da gestão, gestão democrática e construção de uma identidade da instituição da perspectiva inclusiva, não apareceram ações propriamente ditas que pudessem representar a expressão desses valores e intenções. Não apareceu, por exemplo, investimento em formação continuada dos gestores (escolares e educacionais), nem ações de implementação de uma gestão democrática e muito menos busca por relações democráticas, de caráter emancipatório e de transformação social, característico de uma gestão social (TENÓRIO, 1998, 2005) em uma perspectiva omnilética.

Tais elementos nos permitem compreender, mais uma vez, o caráter omnilético da inclusão que mesmo expresso em culturas e políticas, por vezes, pode não se

<sup>15</sup> Utilizado quando o mesmo termo aparece mais de uma vez

efetivar em práticas de inclusão. Esse não é um defeito incorrigível, pelo contrário, representa a possibilidade de mudança, de transformação e ressignificação, caráter essencial do processo de inclusão em educação, que na perspectiva omnilética tem movimento exponencial (SANTOS & SENNA, 2012).

### 5.3 GESTÃO EDUCACIONAL E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

O terceiro e último bloco do questionário, que perguntou mais especificamente sobre o trabalho da gestão, teve por objetivo investigar o que as gestoras da educação especial do município do Rio de Janeiro entendem pelo seu próprio trabalho e como elas relacionam esses elementos ao processo de inclusão no município. Sendo assim, a oitava pergunta perguntou o que é gestão educacional.

A categoria levantada *Gestão Educacional* teve 9 subcategorias elencadas que nos ajudam a compreender como as gestoras definiram gestão educacional. A partir da análise dessas subcategorias percebe-se que a definição desse conceito se intercala entre uma gestão estratégica e uma gestão social (TENÓRIO, 2005, 2014), visto que há momentos em que se preza a participação e a democracia e outros que se busca eficiência e qualidade – conceitos que nos fazem refletir até que ponto eles são mais importantes para a gestão do que a tomada de decisão coletiva e a transparência, por exemplo.

A tabela abaixo apresenta as subcategorias elencadas à categoria *Gestão Educacional* e nos auxilia a analisar o conceito levantado pela equipe gestora:

<b>CATEGORIA: <i>Gestão Educacional</i></b>
Planejamento, organizando e executando ações; Desempenhar com eficiência e liderança democrática; Organização financeira; Formação de professores; Comunicação; Questões Administrativas que contribuirão com o aumento da qualidade de educação; Compõe a gestão governamental; Que gerencia políticas públicas; Elaboram-se e executam-se propostas de trabalho pedagógico;

Tabela 13: Categoria Gestão Educacional

Embora as gestoras considerem como sendo aspectos que compreendem a gestão a formação de professores, a comunicação, a elaboração e execução de propostas de trabalho pedagógico, o planejamento, a organização e execução de ações, elas também consideram

que essa gestão deve ser desempenhada com eficiência e liderança democrática. Nesse momento temos uma relação dialética e complexa que nos faz questionar como ser “eficiente” e “democrático” ao mesmo tempo e, ainda, como ter “liderança” e ser “democrático”. Tais elementos são dialéticos, pois pressupõem a inexistência ou ineficiência do outro em algum momento. Ser líder, ter liderança em certos momentos indica que nem todos serão ouvidos e participarão da tomada de decisão, pois o líder poderá (ou não) ter um peso maior. Não que isso seja de todo ruim, mas representa como a gestão também é um processo dialético e complexo.

Outra subcategoria que provoca reflexão é gestão educacional como sendo “questões administrativas que contribuirão com o aumento da qualidade de educação”. É válido refletirmos, aqui, que a gestão, como vimos com Dourado (2007) e Dias (2000, 2002), incorpora a administração, mas não se resume a mera aplicação de técnicas administrativas. Além disso, é interessante pensarmos como essas ações podem interferir na qualidade da educação e que qualidade é essa que se espera. Se qualidade em educação estiver relacionada a questões de controle, avaliação, competição, essa gestão terá como princípio, mesmo que implícito, a exclusão. Mas, se essa qualidade pressupõe participação, aprendizagem, colaboração, formação, democracia, emancipação, essa gestão tenderá ao princípio da inclusão em educação.

A nona questão buscou saber qual o papel da gestão da educação especial no processo de inclusão em educação do município do Rio de Janeiro e como as gestoras percebem sua função nesse processo. Para essa pergunta duas categorias foram criadas: *Papel do Gestor da Educação Especial* e *Função do Gestor*. Na primeira categoria foram elencadas oito subcategorias que perpassaram as dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, apesar da dimensão das culturas e das práticas ter sobressaído mais do que a de políticas:

<b>CATEGORIA: <i>Papel do Gestor da Educação Especial</i></b>		
<b>Culturas</b>	<b>Políticas</b>	<b>Práticas</b>
Direito à Educação de qualidade; Reconhecendo a diversidade na escola; Criar a identidade da escola inclusiva;	Proposta pedagógica contemplando todas as crianças;	Garantir a todos os alunos da Rede Municipal do Rio de Janeiro; Aprendizagem em uma escola para todos; Garantindo a todos o acesso à educação; Ações administrativas e pedagógicas de excelência;

Tabela 14: Categoria Papel do Gestor da Educação Especial

Nota-se que a dimensão das práticas e das culturas foram as que mais sobressaíram e tal fato nos faz considerar que esse movimento de pensar seu papel a partir da construção de culturas e da orquestração de práticas pode ser mais significativos em termos de rede do que a mera aplicação de políticas que orientam ações que muitas vezes não são refletidas enquanto valor, crença e desejo de um grupo. A perspectiva omnilética nos auxilia a pensar esse movimento como importante em um dado momento para a transformação e a emancipação e nos permite, ainda, considerá-lo como complexo e dialético em função do próprio momento e dos sujeitos envolvidos, já que entende que inclusão é processo e desafio constante.

A categoria *Função do Gestor*, por sua vez, só teve duas subcategorias elencadas visto que somente uma gestora respondeu especificamente à segunda pergunta da questão nove. Sendo assim, como função do gestor, foram consideradas: função de articular ações e função de possibilitar a concretização das diretrizes propostas à educação inclusiva no âmbito escolar, ambas relacionadas em maior peso à dimensão das práticas já que compreendem ações e concretizações.

Essa relação mais direta com a dimensão das práticas explica-se, principalmente, porque o trabalho da gestão consiste em colocar em práticas políticas, seja as que vêm de um sistema maior, seja as desenvolvidas pela própria gestão. Assim, percebemos o peso das práticas principalmente porque quando se pensa em funções é na dimensão das ações propriamente ditas que elas se expressam e se concretizam.

A última pergunta do questionário que finaliza a pesquisa perguntou as gestoras o que elas pretendem alcançar, no que tange ao processo de inclusão do município, com o trabalho realizado em sua gestão. A essa pergunta foi relacionada à categoria *Metas Desejadas* visto que a pergunta busca saber quais os desejos e propostas que elas desejam concretizar no trabalho realizado pela sua gestão, ou seja, com sua equipe. Elencadas à essa categoria nove foram as subcategorias que expressaram as metas desejadas da equipe da gestão da educação especial do município do Rio de Janeiro.

Dentre as metas destacadas percebemos quatro principais eixos que a equipe da gestão da educação especial do município do Rio de Janeiro busca alcançar com seu trabalho: acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os alunos público alvo da Educação Especial. Aqui, quando citados somente os alunos da educação especial entende-se que apesar da cultura da escola para todos, esse é o trabalho da gestão da



educação especial, pensar com foco nas pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Como já discutido anteriormente o ideal é que não se precisasse pensar nos grupos específicos que sofrem exclusão, mas em toda a escola como um espaço de participação ativa e aprendizagem de todos, independentemente de suas características físicas, de etnia, cor, credo, gênero e etc. Por isso, permanece aqui a proposta de colocarmos em prática uma gestão para inclusão que em si mesma represente a participação, o diálogo, o respeito às diferenças e, que conseqüentemente, busque construir essa cultura em todo o município.

É importante ressaltar novamente que em uma perspectiva omnilética, de acordo com Santos & Senna (2012) o gestor social que pensa e age em prol da inclusão considera a construção de culturas de inclusão que contemplem a diversidade e reconheçam as diferenças, o desenvolvimento de políticas que coloquem os valores de inclusão em formas de intenção (escritas, ditas ou não ditas) e que posteriormente sejam orquestradas em práticas que avaliem e reconsiderem, se necessários, as culturas e as políticas expressas.

Em uma perspectiva omnilética, é preciso, portanto, uma gestão para inclusão que considere os múltiplos olhares e opiniões, que promova a participação de toda a equipe de trabalho nas tomadas de decisão, que seja transparente, que se pautem pela dialogicidade e que busque a emancipação humana e que tenha, principalmente, coerência em suas culturas, políticas e práticas de inclusão em educação.

A esse estudo não cabe solucionar problemas e muito menos dar receitas prontas sobre inclusão, principalmente porque inclusão não tem fórmula, nem receita. Inclusão dá trabalho, é desafio permanente e é processo que não pode ser simplificado, já que em movimento dialético e complexo, ou seja, omnilético envolve dimensões (culturas, políticas e práticas) que não se relacionam linearmente e não são previsíveis, pois dependem de uma totalidade (SANTOS, 2013).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo geral investigar a concepção de inclusão dos gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro e como os mesmos veem seu papel nos processos de inclusão/exclusão do município, considerando as políticas de inclusão que orientam o município e o referencial da perspectiva omnilética. Para isso, foi realizada uma pesquisa contextualizando as políticas internacionais e nacionais sobre educação especial e inclusão em educação para, então, identificar as políticas que orientam o processo de inclusão no município do Rio de Janeiro.

Posteriormente, apresentou-se o conceito de inclusão bem como o de gestão, aqui trabalhados, com a intenção de esclarecer de que perspectiva compreende-se o processo de inclusão em educação e, ainda, a gestão educacional. Para entendermos inclusão utilizamos principalmente Booth & Ainscow (2012), Santos (2009, 2011, 2013), Santos & Senna (2012), Melo (2010) e Santiago et ali (2013) como referências. Já no que tange ao estudo da gestão, utilizamos principalmente Carvalho (2009), Dias (2002), Dourado (2007) e Tenório (1998, 2005). Esses autores, portanto, ajudaram a definir os conceitos de inclusão e gestão aqui trabalhados bem como realizar uma análise desses processos.

Também foram explicitados a metodologia utilizada para a realização dessa pesquisa e os instrumentos de coleta e análise de dados. A metodologia utilizada foi qualitativa de estudo de caso, baseada em Yin (2010) e o instrumento de coleta de dados foi um questionário composto por dez questões abertas. Para análise dos dados utilizou-se um software de análise que seleciona categorias e evoca palavras, mas sobretudo buscou-se realizar a análise em uma perspectiva omnilética, ou seja, que considera três dimensões (culturas, políticas e práticas de inclusão em educação) em suas relações dialéticas e complexas.

Por fim, foram analisadas as respostas das gestoras no que tange ao processo de inclusão em educação e a gestão educacional. Como anunciado anteriormente, o objetivo maior é investigar o processo considerando sua complexidade e dialeticidade e não com a intenção de comparar respostas e gestoras para se avaliar a inclusão. O objetivo maior da pesquisa é identificar e compreender fenômenos e tentar compreendê-los em uma perspectiva omnilética que não oferece uma resposta e um único caminho a ser seguido, mas considera a pluralidade e a totalidade quando se fala em inclusão.

Por tratar de uma perspectiva que compreende inclusão como processo infundável e, ainda, por processo que não se resume somente ao grupo das pessoas com deficiência, mas

a todos que por ventura se sentem excluídos em determinado momento, esse estudo se faz importante para o campo da educação. Isso porque o mesmo extrapola o limite da deficiência e entende em uma concepção mais abrangente e da totalidade, o processo de inclusão.

Como limites desta monografia destaca-se que não foi possível realizar uma pesquisa que pudesse compreender o papel da equipe da gestão em relação à opinião dos próprios professores da rede municipal do Rio de Janeiro. Relacionando como os professores veem essa gestão poderíamos ter visto uma visão mais completa ainda do processo. Entretanto, por se tratar de um estudo monográfico, os objetivos propostos buscaram apenas trabalhar com a gestão no âmbito do município.

De todo modo, acredita-se na continuação desse estudo seja por meio do foco, agora nos professores e/ou alunos da rede municipal do Rio de Janeiro, seja por meio da abrangência para outros municípios do Estado do Rio de Janeiro, com intuito de trazer semelhanças e diferenças nas concepções da gestão educacional da educação especial. Portanto, considera-se fundamental a continuidade desse estudo e propõe-se o mesmo seja uma fonte de inspiração para estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

BAPTISTA, C. ; MANTOAN, M. T. E. ; AMELIA, M. ; FIGUEIREDO, Rita Vieira de ; FREITAS, S. N. ; DUTRA, Cláudia Pereira ; OSÓRIO, Antonio Carlos Do Nascimento ; FLEITH, D. ; MANZINI, E. ; QUADROS, R. . Colóquio - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão (Brasília)**, v. 4, p. 18-32, 2008.

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. **Lex:** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Lex:** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, set. 2008a.

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Lex:** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, nov. 2011a.

BRASIL. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Plano Viver Sem Limite. **Lex:** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, nov. 2011b.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

BRASIL. MEC. Nota técnica n. 62, de 8 de dezembro de 2011. Orientações aos sistemas de Ensino sobre o Decreto 7.611. **Lex:** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Brasília, 2011c. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota\\_tecnica\\_62.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf). Acesso em: 23 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional **Lex:** Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) Acesso em: 10 nov. 2013.

CAÇANDO, A. C.; TENÓRIO, F. G.; PEREIRA, J. R. Gestão social: reflexões teóricas e conceituais. **Cad. EBAPE. BR**, v. 9, n. 3, artigo 1, Rio de Janeiro, Set. 2011.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior: **Banco de Teses**. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/> Acesso em: 12 ago. 2013.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e Gestão da Educação. **Educ. Soc., Campinas**, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2014.

CM/RJ. **Lei nº 1607, de 03 de setembro de 1990**. Dispõe sobre o programa de ação social do município no atendimento às pessoas portadoras de deficiências e cria a fundação municipal de apoio à educação e sociabilização do deficiente. Rio de Janeiro, 1990. Disponível em: [http://www.camara.rj.gov.br/controlado.php?m1=legislacao&m2=leg\\_municipal&m3=leiord&url=http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/LeiOrdInt?OpenForm](http://www.camara.rj.gov.br/controlado.php?m1=legislacao&m2=leg_municipal&m3=leiord&url=http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/LeiOrdInt?OpenForm) Acesso em: 11 dez. 2013.

CM/RJ. **Lei nº 1713, de 06 de junho de 1991**. Autoriza o Poder Executivo a criar Centros de Defesa do Deficiente Físico e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: [http://www.camara.rj.gov.br/controlado\\_atividade\\_parlamentar.php?m1=legislacao&m2=leg\\_municipal&m3=leiord&url=http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/LeiOrdIntsup?OpenForm](http://www.camara.rj.gov.br/controlado_atividade_parlamentar.php?m1=legislacao&m2=leg_municipal&m3=leiord&url=http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/LeiOrdIntsup?OpenForm) Acesso em: 11 dez. 2013.

CM/RJ. **Lei nº 1808, de 19 de novembro de 1991**. Autoriza o Poder Executivo a conceder a subvenção mensal à APAE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, e dá outras providências Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: [http://www.camara.rj.gov.br/controlado\\_atividade\\_parlamentar.php?m1=legislacao&m2=leg\\_municipal&m3=leiord&url=http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/LeiOrdIntsup?OpenForm](http://www.camara.rj.gov.br/controlado_atividade_parlamentar.php?m1=legislacao&m2=leg_municipal&m3=leiord&url=http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/LeiOrdIntsup?OpenForm) Acesso em: 11 dez. 2013.

CM/RJ. **Lei nº 4454, de 27 de dezembro de 2006**. Cria o Programa de Apoio à educação de portadores de deficiência em instituições de ensino ou especializadas e dá outras providências. Disponível em: [http://www.camara.rj.gov.br/controlado\\_atividade\\_parlamentar.php?m1=legislacao&m2=leg\\_municipal&m3=leiord&url=http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/LeiOrdIntsup?OpenForm](http://www.camara.rj.gov.br/controlado_atividade_parlamentar.php?m1=legislacao&m2=leg_municipal&m3=leiord&url=http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/LeiOrdIntsup?OpenForm) Acesso em: 11 dez. 2013.

CM/RJ. **Decreto nº 27.523, de 08 de janeiro de 2007**. Institui o programa de apoio à educação de pessoas com deficiência em instituições de ensino ou especializadas, criado pela lei nº 4.454/2006. Disponível em: <http://cm-rio-de-janeiro.jusbrasil.com.br/legislacao/300848/decreto-27523-07> Acesso em: 11 dez. 2013.

SME/ RJ. **Portaria E/SUBE/CED nº 8, de 14 de outubro de 2011**. Estabelece critérios para a organização de turmas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial nas Escolas da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, para o ano letivo de 2012. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/99890224/CED-Portaria08-Organizacao-Turmas-2012>. Acesso em: 23 mar. 2014.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas Especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

CONVENÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

DIAS, Emerson de Paulo. Conceitos de Gestão a 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](http://legacy.unifacef.com.br/rea/edicao01/ed01_art01.pdf). Acesso: 26/08/12.

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

EVANGELISTA, O & SHIROMA, E. O. Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global. **Revista de Educação PUC- Campinas**, n. 20, p. 43-54, junho 2006.

GENTILI, P. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário.** Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/16807957/1966327124/name/pabloGentil.rtf>. Acesso em: 31 jan. 2014.

GOMES, G. da S.; OLIVEIRA, E. M. de; ANDREACI, C.; MORAES, N. R. de; ROZA, F. L. da; AMARAL, L. D. P. do; AMORIN, P. D. F.; MARTINELLI, E. L.; BOWERCK, D. A.; MOREIRA, S. R. da S.; SANTANA, L. G.; TORRES, L. V. N. Residência Social & EaD: alternativas multireferenciais nos estágios de graduação na UNITINS. In: CANÇADO, A. C.; SILVA JR, J. T.; SCHOMMER, P. C., RIGO, A. S. **Os desafios da formação em gestão social.** Palmas-TO: Provisão, 2008.

GIL apud CHAER, G et al. A técnica do questionário na Pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 2. ed. São Paulo: Editora Record, 1998.

LAVILLE, C & DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas.** Tradução: Monteiro, E. ; Sattineri, F. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009.

MANTOAN, M. T. E. . O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. **Inclusão (Brasília)**, v. 5, p. 12-15, 2010.

MARX, K e ENGELS, F. **A ideologia alemã.** Introdução de Jacob Gorender: tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MEC. **Nota técnica nº 62/ 2011 / MEC / SECADI /DPEE, de 8 de dezembro de 2011.**

Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota\\_tecnica\\_62.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/download/nota_tecnica_62.pdf). Acesso em: 10 nov. 2013

MELO, Sandra Cordeiro de. **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.

MIRANDA, T. G. Gestão da Educação em atenção as necessidades especiais: entre o discurso oficial e o discurso do professor. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.) **Avanços em políticas de inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto alegre: Mediação, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2006**.

SALOMÃO, B.; ARAÚJO, E. L. P. Municipalização e desigualdade Educacional no Estado do Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/congressos\\_antigos/simposio2007/55.pdf](http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/55.pdf). Acesso em: 16 nov. 2013.

SANTIAGO, M. C.; COSTA, E. S.; VALLE, S. SANTOS, M. P dos. Inclusão no sistema educacional: desafios para a gestão escolar. In: Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial/ VIII Encontro Da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina: 2013.

SANTOS, J. M. F dos. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para inclusão. In:

SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação: Culturas, políticas e Práticas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008a**.

SANTOS, V.; RIPARI, R.; SILVA, E. R. M.; MENDES, E. G.; CIA, F. **Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP): a formação de professores a partir da perspectiva dos participantes de um grupo focal**. In: Anais do VII Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial/ VIII Encontro Da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. Londrina: 2013.

SANTOS, M. P 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, 2008b**.

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

SANTOS, M. P. dos.; SENNA, M. **O papel do gestor da educação especial e o Plano de Desenvolvimento da Educação: tessituras e rupturas.** In: Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial/ VII Encontro Nacional dos Pesquisadores de Educação Especial. São Carlos: 2012.

SANTOS, M. P. dos.; FONSECA, M. P. S. SENNA, M.; RADUSEWSKI, L. D. NASCIMENTO. A. G. O que pensam professores de futuros professores sobre inclusão? Analisando o que sabem e o que fazem. In: DAMASCENO, A & OTRANTO, C. R. **Políticas educacionais e formação de professores: pesquisas em confluência.** Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2013, pp. 101-111.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Inclusão, Diversidade e Diferença.** In: RANGEL, M. (org.). Diversidade, diferença e multiculturalidade: valores essenciais da pluralidade social. Niterói: Intertexto, 2011.

SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.** Ano 1. Número 1. Julho de 2009. Disponível em:  
[http://portaldosaluno.webaula.com.br/Biblioteca/Acervo/Basico/O01655/Biblioteca\\_104444/pesquisa%20documental.pdf](http://portaldosaluno.webaula.com.br/Biblioteca/Acervo/Basico/O01655/Biblioteca_104444/pesquisa%20documental.pdf) . Acesso em: 23 jan. 2014.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SASSAKI, R. K. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Disponível em: <http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=7483>. Acesso em: 27 abr. 2014.  
SCIELO. **Scientific Electronic Library Online.** Disponível em: <http://www.scielo.org/php/index.Php>. Acesso em: 12 ago. 2013.

TENÓRIO, F. G. **(Re)visitando o conceito de gestão social.** In: LIANZA, Sidney; ADDOR, Felipe. (Orgs.). Tecnologia e desenvolvimento social e solidário. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Gestão social: uma perspectiva conceitual.** **RAP.** Rio de Janeiro: 32 (5): 7 – 23, set/out. 1998. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/viewFile/7754/6346>. Acesso em: 22 fev. 2014.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2013.

VENTURA, M. M. O estudo de Caso como modalidade de pesquisa. **Rev SOCERJ,** 20, 5, 383 -386, 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.



## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS- QUESTIONÁRIO

### Inclusão em Educação: Gestão da Educação Especial do Município do Rio de Janeiro

\*

**1. Qual é a sua formação inicial? Possui alguma formação continuada?**



\*

**2. Há quanto tempo trabalha no Instituto Municipal Helena Antipoff?**



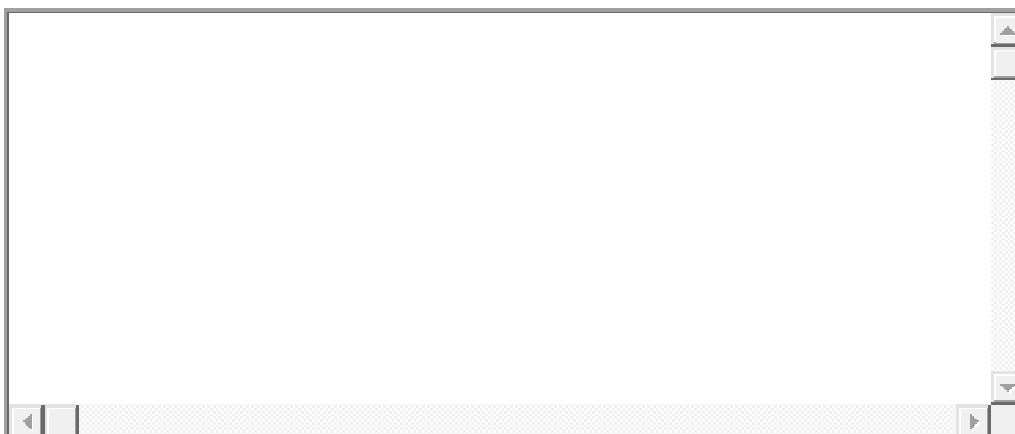
\*

**3. Há quanto tempo trabalha na equipe da gestão da educação especial do IHA?**



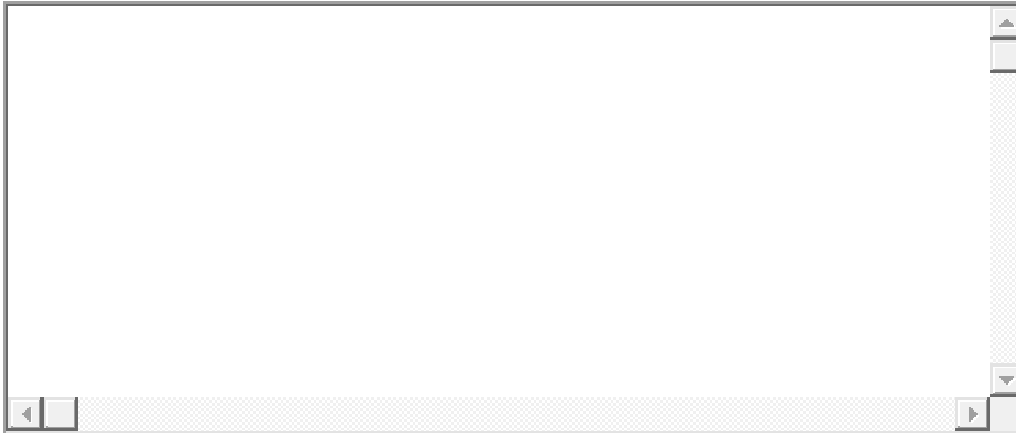
\*

**4. Para você, o que é inclusão em educação? E o que é exclusão?**



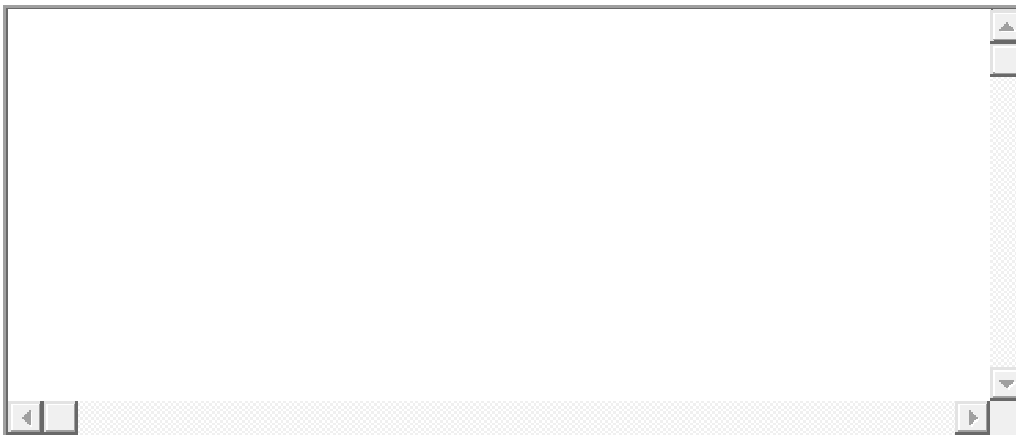
\*

**5. Quais os valores que você considera fundamentais para o processo de inclusão em educação? Coloque-os em ordem de prioridade.**



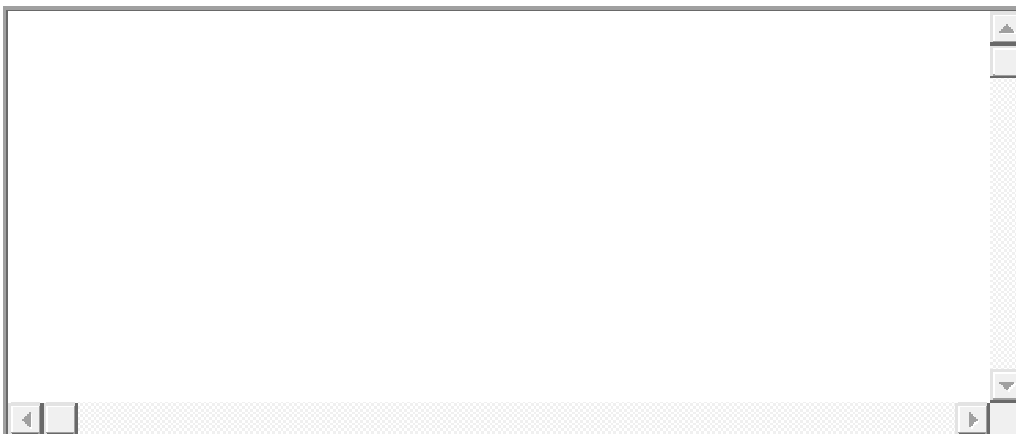
\*

**6. Quais as principais políticas (federais, estaduais e municipais) que orientam o processo de inclusão no município do Rio de Janeiro? O que essas políticas orientam/propõem?**



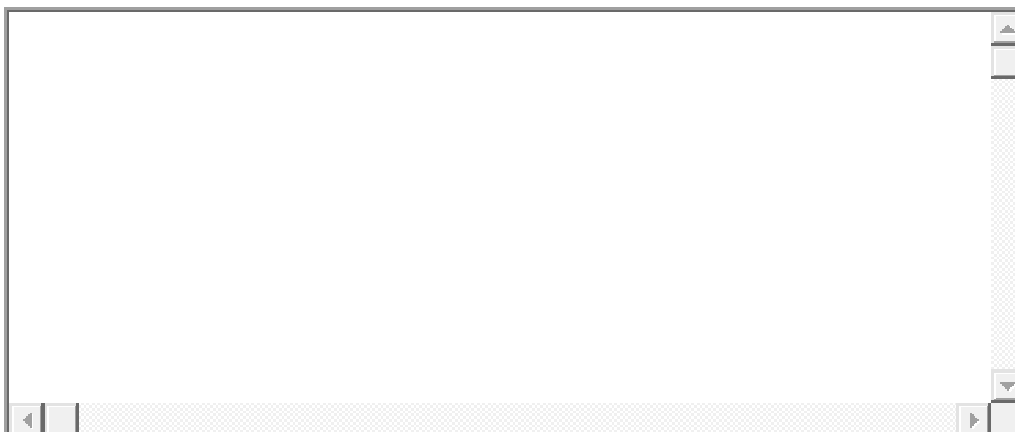
\*

**7. Quais estratégias e práticas de inclusão estão sendo realizadas no município do Rio de Janeiro?**



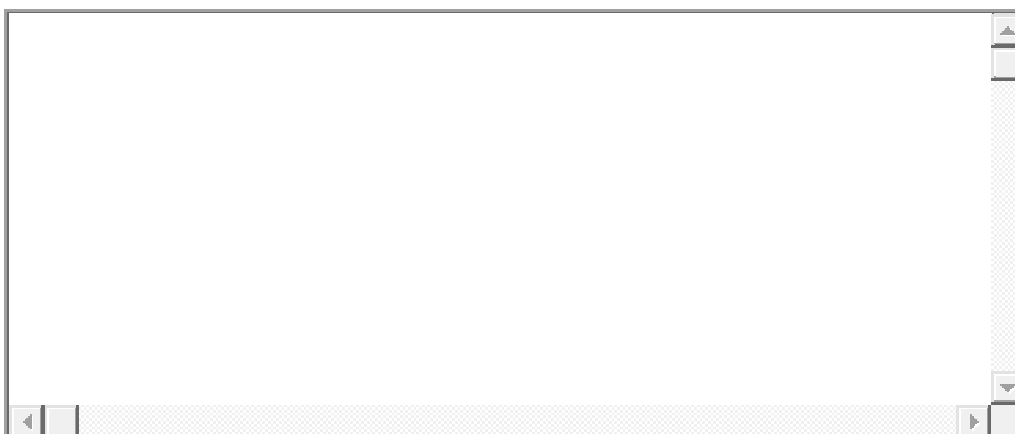
\*

**8. Para você, o que é gestão educacional?**

A large, empty rectangular text input box with a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the bottom, indicating it is a scrollable text area.

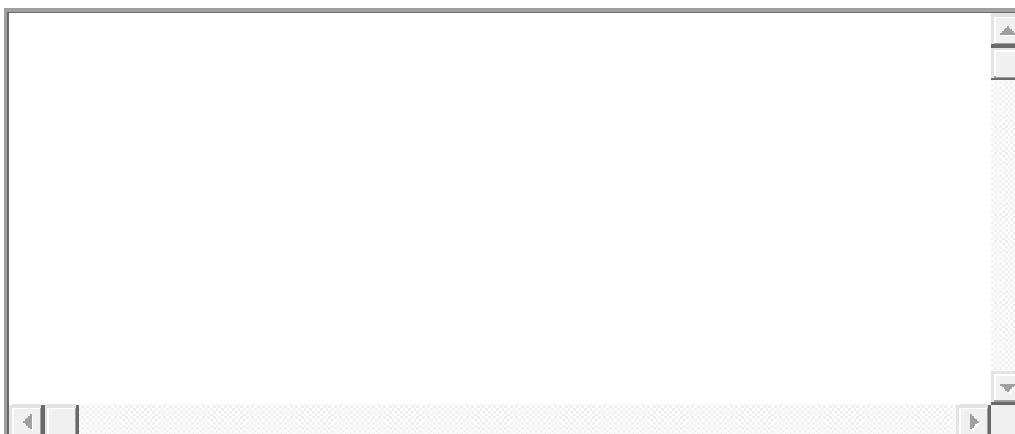
\*

**9. Qual o papel da gestão da educação especial no processo de inclusão em educação do município do Rio de Janeiro? Como você percebe a sua função nesse processo?**

A large, empty rectangular text input box with a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the bottom, indicating it is a scrollable text area.

\*

**10. O que você pretende alcançar, no que tange ao processo de inclusão do município, com o trabalho realizado na sua gestão?**

A large, empty rectangular text input box with a thin black border. It features a vertical scrollbar on the right side and horizontal scrollbars at the bottom, indicating it is a scrollable text area.

Concluído