



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Mara Lago

INDEX PARA A INCLUSÃO:

Uma possibilidade de intervenção institucional

Rio de Janeiro

2014

Mara Lago

**INDEX PARA A INCLUSÃO:
Uma possibilidade de intervenção institucional**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos

2014

LAGO, Mara.

Index para a Inclusão: Uma possibilidade de Intervenção Institucional/
Mara Lago. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.
140f.

Tese (Doutorado em Educação) –
**Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,
Rio de Janeiro, 2014.**

Orientador: Prof^a Dr^a Mônica Pereira dos Santos

1. Index para a Inclusão. 2. Inclusão em Educação. 3. Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas. 4. Ensino Médio. 5. Perspectiva Omnilética de Análise – Tese. I. Santos, Mônica Pereira dos (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Mara Lago

**INDEX PARA A INCLUSÃO:
Uma possibilidade de intervenção institucional**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Ana Canen (UFRJ)

Prof^a. Dr^a. Celeste Azulay Kelman (UFRJ)

Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (UNESP BAURU)

AGRADECIMENTOS

À professora, orientadora e amiga Mônica Pereira dos Santos pela interlocução, parceria e apoio durante minha trajetória. Minha gratidão e carinho pelo acolhimento e confiança.

Aos professores Ana Canen, Maria Vitória Campos Mamede Maia, Celeste Azulay Kelman e Allan Rocha Damasceno por suas preciosas contribuições para a qualificação da minha escrita.

À professora Vera Lúcia Messias Fialho Capellini por sua disponibilidade em participar da banca de defesa.

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação pelo auxílio diante das dúvidas e dificuldades.

À CAPES pelo investimento na pesquisa que resultou nesta tese.

Aos diretores, professores e alunos da escola investigada, que tornaram possível a realização da pesquisa.

Aos colegas e amigos do LaPEADE pelas discussões, estudos, momentos críticos e alegres que compartilhamos. Ana Patrícia, Ângela, Cláudio, Daliana, Eliane, Emília, Evanir, Gisele, Gláucio, Guilherme, Leandro, Lílian, Mayara, Manoela, Michele, Ranah, Regina, Sandra, Silvilene, vocês fizeram parte do meu crescimento e aprendizagem.

À amiga Elisa Maçãs por trilhar comigo esta longa jornada de doutorado, por estar sempre pronta a me apoiar, com suas lindas palavras sempre tão bem colocadas.

Às amigas e parceiras da equipe de pesquisa Erika Leme, Luisa Guedes, Marta Guedes, Mylene Santiago, Gabriela Sardinha, por todas as horas em que compartilhamos as alegrias, tristezas e desafios vividos na pesquisa.

À amiga Andréa Bonetti que, mesmo distante, sempre esteve presente com seus sábios conselhos.

Aos meus pais, Jayme e Cirley, meus irmãos e sobrinhos, pelo amor e ensinamentos.

Ao meu amor Antônio por suportar os momentos difíceis e por apoiar minhas escolhas. Sem você nada disso teria sido possível.

Gracias a la vida que me há dado tanto!!

“Não há esperança na pura espera,
nem tampouco se alcança
o que se espera na espera pura,
que vira, assim, espera vã”.

Paulo Freire

RESUMO

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

Esta tese teve como base o desenvolvimento das proposições contidas no Index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2002) a fim de verificar a viabilidade de sua utilização como uma ferramenta de análise e promoção da inclusão em uma escola pública brasileira. Os autores do Index apresentam a ideia de inclusão vinculada às possibilidades de participação. Ao invés de focar somente o alunado da educação especial, o Index propõe que sejam detectadas as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem e a participação de qualquer aluno. Trata-se de um processo de autorrevisão a fim de reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas de forma que respondam à diversidade dos estudantes. Para isso, sugere a formação de um grupo coordenador composto por representantes dos segmentos escolares: professores, pais, alunos, funcionários e equipe diretiva. A investigação consistiu em um estudo de caso qualitativo realizado em uma escola estadual de ensino médio na cidade do Rio de Janeiro. Realizou-se a análise dos dados conforme perspectiva omnilética proposta por Santos (2013), a qual conjuga as dimensões de culturas, políticas e práticas em uma articulação simultaneamente dialética e complexa. Conforme os objetivos específicos, foi possível analisar como a utilização do Index auxiliou a escola a repensar os processos de inclusão/exclusão presentes no cotidiano, a identificar os motivos pelos quais limites e dificuldades se impuseram, a avaliar o Index como um instrumento facilitador. Concluiu-se que o Index é um instrumento fecundo para auxiliar as escolas em um processo de revisão e que a criação e o funcionamento do grupo coordenador tem um enorme potencial de estimular processos inclusivos. Verificou-se, ainda, sua capacidade de promover a inclusão em educação através do incentivo à participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A perspectiva omnilética de análise permitiu vislumbrar a variedade de elementos relacionados a culturas, políticas e práticas inclusivas e excludentes forjadas nas relações micropolíticas que se estabeleceram durante a pesquisa. Constatou-se a complexidade de um ambiente carregado de contradições, mas que contém a abertura necessária para continuar em transformação.

Palavras-chave: Index para a Inclusão; Inclusão em Educação; Culturas, Políticas e Práticas Inclusivas; Ensino Médio; Perspectiva Omnilética de Análise.

ABSTRACT

LAGO, Mara. **Index for Inclusion: One possibility for institutional intervention.** 2014. Thesis (PhD in Education). Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

This thesis intends to develop the propositions of the Index for inclusion (BOOTH & AINSCOW, 2002), in order to check its feasibility as an analytical and inclusion promotional tool in a Brazilian public educational institution. The authors introduce the idea of inclusion directly connected to participation. Instead of focusing only on special education students, the Index proposes to detect any barrier that could difficult or prevent any student from learning and actively participate on the educational process, consisting itself in a self-review process that aims to restructure the policies, cultures and practices in and of the schools, enabling them to properly respond to the students' diversity. To achieve its purposes, the Index suggests the implementation of a coordination group with participants of the school segments: teachers, parents, students, support staff and management team. This investigation consists of a qualitative research developed at a public school in Rio de Janeiro. The data analysis is performed under the omnilectical perspective proposed by Santos (2013), in which the dialectically and complexly intertwined coexistence of the cultural, political and practical dimensions are articulated. According to our specific aims, we evaluated how the use of the Index supported the school in rethinking the inclusion/exclusion processes observed in its daily routine, the reasons why limitations and difficulties came into place, and how the Index worked as a facilitator instrument. The conclusions are that the Index is a very powerful instrument to support the schools at the review process, as well as that the coordination group implementation and functioning has an enormous potential on stimulating the inclusive process. It was also observed its capability on promoting the educational inclusion as it stimulates participation of all the stakeholders of the teaching/learning process. The omnilectical perspective of analysis allowed us to observe the wide diversity of elements related to the dynamic of the inclusion-exclusion culture, policies and practices forged at the micropolitical relationships established along the research. It had been testified the complexity of an environment full of contradictions but still containing the necessary openness to keep changing.

Keywords: Index for inclusion; Inclusion in education; Cultures, Policies and Practices of inclusion; Omnilectical Perspective of Analysis

RÉSUMÉ

LAGO, Mara. **Index pour l'Inclusion : Une possibilité d'intervention institutionnelle**. 2014. Thèse (Doctorat en Éducation). Faculté d'Éducation, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2014.

Cette thèse porte sur le développement des propositions présentées dans l'Index pour l'Inclusion (BOOTH et AINSCOW, 2002), et cherche à vérifier la possibilité de son utilisation comme outil de diagnostic et de promotion de l'inclusion dans une école publique brésilienne. Les auteurs de l'Index soutiennent l'idée d'inclusion dans son rapport aux diverses possibilités de participation. Au lieu de se focaliser seulement sur les élèves relevant de l'éducation spécialisée, l'Index propose que soient identifiés les obstacles qui empêchent ou rendent plus difficiles l'apprentissage et la participation de tout écolier dans les lieux éducatifs. Il s'agit d'un processus d'auto-révision dont le but est de restructurer les politiques, les cultures et les pratiques dans les écoles de façon à atteindre la diversité des élèves. Pour ce faire, les auteurs suggèrent la formation d'un groupe coordinateur, composé de représentants des filières scolaires : enseignants, parents, élèves, personnels et responsables d'établissements éducatifs. L'enquête consiste en une étude de cas qualitative, menée dans un collège du réseau public dans la ville de Rio de Janeiro. L'analyse de données se fait à partir de la perspective 'omnilectique' diffusée par Santos (2013), laquelle relie les dimensions culturelles, politiques et pratiques dans une articulation à la fois dialectique et complexe. Tout en répondant aux objectifs spécifiques de la recherche, il a été possible d'analyser comment le recours à l'Index a aidé l'école à repenser les processus d'inclusion/exclusion présents au jour le jour, d'identifier des raisons pour lesquelles limites et contraintes se sont imposées, ainsi que d'évaluer l'efficacité de l'Index comme outil opérationnel. Ainsi, est-il possible d'affirmer en conclusion que cet index est un instrument fécond pour aider les écoles dans leur démarche de révision de leurs pratiques et que la création d'un groupe coordinateur recèle un potentiel considérable pour stimuler les processus intégrateurs. On a pu vérifier, de plus, la capacité de l'Index à promouvoir l'inclusion éducative en encourageant la participation de toutes les parties impliquées dans le processus d'enseignement-apprentissage. La démarche d'analyse 'omnilectique' a permis de repérer une grande variété d'éléments liés aux cultures, aux politiques et aux pratiques inclusives et au contraire excluantes, qui ont surgi dans les rapports micro-politiques vécus pendant la réalisation de cette recherche. Finalement, nous avons pu constater la complexité d'un milieu chargé de contradictions, mais qui est également doté de l'ouverture nécessaire pour continuer à se maintenir en mouvement.

Mots-clés : Index pour l'Inclusion ; Inclusion en Éducation ; Cultures, Politiques et Pratiques Inclusives ; Lycée ; Perspective 'Omnilectique' d'Analyse.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fases do Index	26
Quadro 1 – Demonstrativo do número de turmas onde os questionários foram aplicados	40
Quadro 2 – Resumo das atividades de pesquisa	40
Figura 2 – Dimensões do Index	60
Figura 3 – Perspectiva Omnilética	61
Quadro 3 – Configuração Resumida dos Indicadores e Questões do Index	63
Figura 4 - Processo do Index	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
FE	Faculdade de Educação
GIDE	Gestão Integrada de Desenvolvimento da Escola
LaPEADE	Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NAPES	Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado
PROESP	Programa de Apoio à Educação Especial
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SMED/POA	Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre
SEESP	Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	12
2	METODOLOGIA: PERCURSO DA PESQUISA.....	22
2.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA: OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	22
2.1.1	Pesquisa-ação.....	25
2.1.2	Estudo de caso.....	29
2.2	CAMPO DE PESQUISA: DELIMITAÇÃO DO CASO.....	31
2.3	PERCALÇOS DA PESQUISA.....	33
2.4	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	36
2.4.1	Observação participante:.....	37
2.4.2	Análise documental:.....	38
2.4.3	Questionário:.....	39
2.5	ANÁLISE DOS DADOS:.....	41
3	ABORDAGEM INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA.....	46
3.1	CONCEITOS-CHAVE: REFERENCIAL PARA A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.....	47
3.2	A ESTRUTURA DE REVISÃO: PERSPECTIVA OMNILÉTICA.....	59
3.3	O INDEX EM USO: DA PESQUISA-AÇÃO À PESQUISA INTERVENÇÃO.....	65
3.4	NOVA EDIÇÃO DO INDEX.....	77
4	O PROCESSO DO INDEX: A PESQUISA EM AÇÃO.....	80
4.1	ANÁLISE DA DEMANDA.....	82
4.2	ANO I: CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PARTICIPAÇÃO.....	85
4.3	ANO II: TRABALHANDO EM PROL DE UMA POLÍTICA DE ACESSO.....	97
4.4	ANO III: ORQUESTRANDO PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	108
4.4.1	A Voz dos Alunos.....	108
4.4.2	Clube dos Escritores.....	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
6.	REFERÊNCIAS.....	129
	ANEXO A – Questionário aplicado aos alunos.....	138

1. INTRODUÇÃO

Esta tese é fruto de um longo percurso de trabalho e estudos, em grande parte motivados pelas inquietações produzidas no cotidiano de trabalho como psicóloga na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS (SMED/POA) e nos resultados obtidos na pesquisa de mestrado. Por isso, inicio apresentando um pouco do meu trabalho e alguns pontos discutidos na dissertação como forma de contextualizar as motivações que me levaram ao problema a ser investigado no doutorado. Em seguida, apresento a vinculação com a pesquisa desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPEADE - FE/UFRJ), do qual participo atualmente, e logo após apresento o problema e os objetivos, a justificativa e a relevância da tese.

Trabalho há mais de 10 anos no setor de Educação Especial da Secretaria supracitada prestando assessoria a professores do ensino regular e escolas especiais sobre inclusão em educação. A inclusão escolar de alunos vinculados à Educação Especial tem mobilizado profissionais de diferentes áreas a discutir e a investigar o contexto educacional na busca de soluções para as dificuldades que se apresentam no cotidiano. A obrigação imposta pela legislação, de acolher crianças com deficiência, principalmente em escolas públicas, faz que as secretarias de educação precisem investir em formação de professores, criação de recursos, experimentações pedagógicas, etc.

Em minha dissertação de mestrado (LAGO, 2007), o foco da pesquisa foi a inclusão de crianças com autismo na perspectiva do professor, evidenciando as ações pedagógicas desenvolvidas por esse profissional no cotidiano. O objetivo da dissertação era responder como o docente constituía estratégias para facilitar a inclusão e promover a aprendizagem dos alunos. Nos casos apresentados, destacaram-se questões que diziam respeito à formação de professores para trabalhar com a inclusão, à metodologia utilizada pelos professores para qualificar o processo de ensino-aprendizagem e às interações que se estabelecem em sala de aula e entre os educadores na escola.

Por meio de observações, pude constatar que os recursos utilizados pelas professoras para beneficiar os alunos com autismo também promoviam o acesso de todas as outras crianças ao

conhecimento que estava sendo desenvolvido. As professoras demonstravam uma preocupação com a inclusão de todas as crianças, independentemente de pertencerem ao alunado da educação especial. Essa constatação reforça a ideia de que inclusão não deve referir-se somente aos alunos com alguma deficiência, mas a uma Educação para Todos, independente de possíveis classificações.

Outro fator relevante na pesquisa, e confirmado no cotidiano de assessoria, é que as professoras consideradas “inclusivas” com relação aos alunos sentiam-se excluídas perante a maioria dos professores da escola. Observou-se que elas faziam parte de um pequeno grupo favorável à inclusão, no qual promoviam discussões a partir de ideias compartilhadas. Neste grupo havia uma tentativa de coordenação dos valores, porque partiam de um pensamento em que as ideias valorizadas eram reconhecidas por todos. A valorização recíproca demonstrava respeito mútuo, que possibilitava instituir objetivos comuns, os quais pautavam as intervenções com os alunos. Assim, concluí que o reconhecimento mútuo de alguns valores permitiu compartilhar interesses que propiciaram ações conjuntas as quais, por sua vez, facilitaram a inclusão.

No entanto, não houve um avanço no sentido de coordenar pensamentos divergentes, o que poderia ser oportunizado pela interação entre todos os professores. As professoras em questão sentiam-se diferentes e criticavam o comportamento de outros educadores que não acolhiam seus alunos. Essa postura impedia que se estabelecessem trocas de valores qualitativos entre estes grupos, determinando que as experiências de êxito ficassem reservadas à apreciação de poucos educadores, não se estendendo ao coletivo da escola.

Esse fato, observado em muitas escolas na prática de assessoria, suscita algumas questões: Como promover trocas de experiências entre todos os professores? Como transformar projetos individuais de inclusão em projetos coletivos? Como envolver todos os segmentos da escola em um projeto inclusivo? Como disseminar valores inclusivos para a comunidade escolar? Como tornar o projeto político-pedagógico de uma escola voltado para a inclusão? Como construir a inclusão em educação?

Com essas questões em mente, inseri-me no projeto de pesquisa “Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções para os Transtornos Globais da Educação”, desenvolvido pelo LaPEADE entre 2010 e 2013 e financiado pelo Programa de Apoio à Educação Especial da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PROESP/CAPES). Essa pesquisa teve como objetivo central elaborar os indicadores de

Inclusão de uma escola por meio do desenvolvimento do “Index para a Inclusão¹”. Segundo Booth & Ainscow (2002), seus autores, o Index é, ao mesmo tempo, um instrumento de análise de contexto e uma estrutura explicativa dos processos de inclusão/exclusão em Educação que propõe três dimensões para a compreensão dos referidos processos: a da criação de culturas, a da produção de políticas e a da orquestração de práticas de inclusão no ambiente educacional.

Um estudo realizado por Booth (2011) aponta que o grau de complexidade, e mesmo de dificuldade, com que o Index é construído em determinadas escolas depende, em parte, das políticas locais, nacionais e globais. Em nosso caso, durante a pesquisa acima mencionada, constatamos enormes dificuldades de mobilizar alguns segmentos escolares, principalmente representantes das famílias e funcionários da escola, para o desenvolvimento do Index em seu sentido mais essencial: a participação. Isto nos faz, por vezes, duvidar da sua própria funcionalidade. Assim, questionamos: por que as dificuldades têm se apresentado quase que como obstáculos ao processo do Index?

Problema e Objetivos

Partindo dessas reflexões, formulamos o atual problema de pesquisa para doutorado, assim enunciado: **Em que medida o “Index para a Inclusão” pode ser utilizado como ferramenta metodológica-conceitual para autoavaliação e promoção da inclusão em uma escola pública brasileira na atualidade?**

O objetivo geral da tese consiste em analisar o processo de desenvolvimento das atividades propostas pelo Index para a Inclusão a fim de destacar os aspectos que possibilitam e/ou impedem a viabilidade de sua utilização como uma ferramenta de investigação e promoção da inclusão em uma escola pública brasileira. A partir disso, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar o Index como um instrumento teórico-metodológico capaz de apoiar uma escola em um processo de autorrevisão.

¹BOOTH, T. & AINSWOW, M.. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 2ª. Edição. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Produzido por LaPEADE, FE-UFRJ: 2002. Ao longo do texto, passaremos a usar a terminologia Index ou Index para a Inclusão nos referindo a essa bibliografia.

- Constituir um grupo coordenador tal qual proposto pelo Index e desenvolver práticas de investigação contínua sobre/com a comunidade escolar no que tange às exclusões presentes na escola.
- Instigar a revisão dos processos inclusivos em uma escola de acordo com as proposições do Index para a Inclusão.
- Avaliar se e como a prática de investigação contínua realizada pelo grupo coordenador, tal qual proposto pelo Index, se efetiva na promoção da inclusão no contexto escolar.

Convém salientar que, durante a pesquisa, foi lançada uma nova versão do Index (2012), revista e atualizada. Como a maior parte da pesquisa foi realizada com base na edição de 2002, optamos por referir à mesma e acrescentar um subcapítulo para trazer as contribuições e diferenças da nova edição.

Justificativa

Atualmente, o tema da inclusão em educação encontra-se na pauta da discussão educacional, principalmente devido à intensificação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva implementada pelo Ministério da Educação ao longo da última década (BRASIL, 2001²). O foco da maior parte das discussões está centrado na escolarização de crianças e jovens com deficiência em classes de escolas comuns em substituição à frequência unicamente localizada em escolas especiais e/ou classes especiais, considerada uma forma de segregação social e, portanto, uma negação à educação pública na escola de todos e próxima das residências do alunado como direito inalienável (SANTOS, 1992, 2003, 2007, 2009, 2010a, 2010b, 2013; MANTOAN, 1997, 2001; STAINBACK, 1999; WERNECK, 2000; CARVALHO, 2002).

Por esta via, cria-se um embate entre os que são favoráveis à permanência das escolas especiais e os que lutam para que as escolas comuns acolham todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, mentais e/ou sociais. Além desta discussão, há o questionamento sobre a qualificação dos professores para receber alunos com deficiência, a falta de estrutura das escolas para acompanhamento dos alunos, a falta de acessibilidade e recursos

² Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001

extraclasse (PAEZ, 2001; PAEZ & JERUSALINSKY, 2001; PAULON, 2005; MENDES, 2006; HICKEL, 2008).

Este debate tende a reforçar a dificuldade centrada no aluno como algo inerente e essencial a uma condição deficiente, na qual a deficiência seria a marca identitária do sujeito. Além disso, ao centrar a discussão no melhor lugar de atendimento às necessidades condicionadas pela deficiência, cria-se um feudo em torno dos especialistas, sugerindo que esta luta pode ter algo a ver com a garantia do *status* de alguns profissionais. Com isto, esquece-se, muitas vezes, o grande foco da questão, que é constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas. (BRASIL, Ministério da Educação, 2007).

A sustentação legal para esta política não é nova e encontra-se na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996), no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA/1990), que afirmam o direito de todas as crianças em idade escolar ao acesso e permanência no sistema de educação básica, e em outras resoluções e decretos, como as Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (2001).

Toda esta legislação encontra-se de acordo com os documentos resultantes de Conferências Mundiais, em que o Brasil é signatário, como a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, e a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999. A ideia básica dessas convenções é que todas as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, afirmando a inclusão como um processo mundial irreversível e como uma questão de direitos humanos.

Esta perspectiva aproxima-se da concepção de inclusão adotada pelo LaPEADE, a qual será explicitada mais adiante e será a base deste projeto. Nela, inclusão em educação refere-se à possibilidade de minimizar qualquer forma de exclusão presente no cotidiano escolar com relação

a qualquer participante deste contexto, sejam alunos, pais, professores e/ou funcionários, sem necessariamente referir-se à questão da deficiência. O sistema educacional, desde os seus primórdios, constituiu-se para acolher e escolarizar uma parte da população, e a ampliação do acesso a todas as camadas sociais da população trouxe muitos desafios.

As concepções mais atuais de educação (SANTOS, 2013; PACHECO *ET AL*, 2007; MACEDO, 2005; MEIRIEU, 2002; PERRENOUD, 2001) pressupõem o convívio e a valorização das diferenças entre os alunos como potencializador da aprendizagem. No entanto, ressaltamos que educar na/para a diversidade pressupõe mudanças radicais na concepção de escolarização, em todas as suas dimensões: institucionais, curriculares, de aprendizagem, de avaliação, nas relações sociais, etc. A questão que se coloca é como fazer isso, como promover a inclusão na escola? A Política Nacional sugere alguns caminhos, mas se concentra nos recursos necessários para atender os alunos com deficiência, transtornos globais ou altas habilidades, enquanto nossa concepção é ampliar esta perspectiva para a qualificação da aprendizagem de todos os alunos.

Neste contexto, acreditamos que promover uma pesquisa objetivando a análise de uma ferramenta que se propõe a apontar caminhos para o desenvolvimento da Inclusão em Educação é relevante na medida em que pretendemos contribuir para a transformação das culturas, políticas e práticas escolares e para a qualificação das relações educativas que aí se processam.

Para justificar a originalidade de nossa temática, buscamos, no banco de teses da CAPES, trabalhos afins. Optamos por iniciar a pesquisa no ano de 2002, pois este é o ano da publicação do Index para a Inclusão. Utilizando as palavras-chave *Index* e *Inclusão* encontramos apenas um trabalho. Fontes (2007) focou seu estudo na inclusão pedagógica de alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares de ensino e na contribuição da bidocência para este processo. Utilizou o Index para a Inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2002) como referencial para a análise e triangulação dos dados destacando as dimensões propostas pelos autores, renomeadas como políticas públicas, cultura escolar e práticas pedagógicas. Apesar de o estudo em questão diferenciar-se de nosso objetivo principal, a autora destaca em suas conclusões a necessidade de a escola se repensar a partir de sua própria cultura para que uma Educação Inclusiva aconteça. Isto reforça nosso intuito de promover uma reflexão coletiva sobre as culturas, políticas e práticas da escola.

Seguindo nossa busca, inserimos como palavras-chave os autores do Index para a Inclusão, Booth & Ainscow, e encontramos três trabalhos. Sousa (2007) faz referência a Booth &

Ainscow (1998) para referendar a ampliação do conceito de inclusão para além das necessidades especiais provocadas por deficiências. Para isso traz o conceito do autor, que também aparece no Index, de “inclusão de indivíduos que experimentam barreiras à aprendizagem” (BOOTH & AINSCOW, 1998). Segundo a autora, esta perspectiva resgata o princípio humanista de igualdade de valor entre seres humanos dentro de uma visão democrática. O foco deste estudo foi a atuação do gestor pedagógico e sua contribuição sobre a relação escola-sociedade na ótica da Educação Inclusiva e a função do gestor no processo de inclusão de alunos da educação especial, entendendo este processo para além da relação professor-aluno, envolvendo toda a comunidade escolar. Em suas conclusões, a autora aponta para a importância da Cultura Escolar como mediadora dos processos que envolvem a construção de uma escola mais inclusiva, o que referenda a necessidade do envolvimento de todos os segmentos escolares.

Em sua tese, Lustosa (2009) teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas no sistema comum de ensino que atendessem à diversidade de todos os alunos, principalmente daqueles com deficiência, favorecendo a inclusão. Reportou-se ao Index para a Inclusão como subsídio teórico e conceitual da educação inclusiva destacando as três dimensões: culturas, políticas e práticas inclusivas. Apresenta estas dimensões como absolutamente interligadas, que reciprocamente influenciadas possibilitam um ambiente democrático e de qualidade para todos. Em suas conclusões, destaca a transformação do ambiente educativo estudado, no qual puderam ser identificadas várias mudanças nas práticas pedagógicas que se tornaram mais voltadas à diversificação do ensino como forma de atender às especificidades de todos os alunos. Com isso, a autora conclui que o paradigma da Educação Inclusiva é possível de ser realizado na prática, trazendo benefício a qualquer aluno, independente de ter uma deficiência, e que contribui para a formação dos professores. Embora o estudo não utilize o Index como metodologia, aponta para a necessidade de apoio aos professores, aproximando a gestão da escola ao planejamento cotidiano de sala de aula. Entendemos que esta aproximação pode se dar por meio da participação no grupo coordenador, proposto pelo Index.

Na dissertação sobre a formação dos licenciandos do curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro com relação à Inclusão em Educação, Fonseca (2009) utiliza o Index para a Inclusão como referencial conceitual sobre Inclusão, destacando as três dimensões sugeridas no texto para análise dos dados: a criação de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas. Dentre as conclusões, destaca o entendimento de

que os alunos pesquisados ressentem-se da falta de envolvimento das pessoas que habitam a instituição, do que a autora depreende a necessidade de valorizar aqueles que constroem e reconstruem, a cada dia, a história e trajetória da Universidade em questão. Transpondo para o nosso projeto, percebemos que a formação de um grupo coordenador com todos os segmentos da escola poderá contribuir para um maior envolvimento e compreensão de parte a parte das pessoas que ocupam diferentes posições na instituição.

A utilização das três dimensões propostas por Booth & Ainscow (2002) como referencial conceitual e categorias de análise de dados vem sendo desenvolvida e aprimorada por Santos (1992; 2003; 2007; 2009; 2010a; 2010b; 2013) e seus orientandos, como pode-se verificar em pesquisa no banco de dissertações e teses da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), no qual encontramos autores como Fonseca (2009), Marinho (2009), Brazil (2010), Melo (2010), Freitas (2010), Leme (2011), Cardoso Guedes (2011), Guedes (2011), Santiago (2011), Silva (2012), Brito (2013), Sardinha (2013), Morais (2013), Araújo (2013). Em que pesem as elaborações, aprimoramentos e inter-relações traçadas a partir dos principais conceitos propostos por Booth & Ainscow (2002), nenhum dos trabalhos citados contém uma avaliação do Index como uma ferramenta propositiva de mudanças na escola.

Na busca de artigos que pudessem tratar de nossa temática principal, encontramos uma produção na qual o Index é utilizado como base para a criação de um instrumento de avaliação que se destina a detectar o grau de inclusão de uma escola. Crochik *et al.* (2011) criaram um formulário para caracterização de escolas inclusivas, e o referido texto propõe-se a verificar a validade de conteúdo e a fidedignidade do instrumento a partir das seguintes categorias: características gerais da escola, condições gerais de inclusão e condições específicas de inclusão. Segundo os autores, o Index pode ser utilizado como base para instrumentos que pretendam avaliar o quanto uma escola é inclusiva, permitindo uma comparação entre escolas.

Apesar da seriedade do estudo, convém destacar que, de acordo com nossa convicção e entendimento dos estudos de Booth e Ainscow (2002, 2012), a utilização do Index como um formulário de avaliação da inclusão escolar é contraditória com a proposição de seus criadores. Em artigo dedicado a esboçar uma análise crítica do trabalho de Crochik *et al.* (2011), Santos (mimeo) sustenta que o Index não é um instrumento de verificação do quanto uma escola é inclusiva. Se for utilizado desta forma,

[...] seu potencial de promover a participação fica perdido. [...] A participação é o que lhe dá um caráter emancipatório e político, pertinente, portanto, ao ideário da inclusão, posto que desencadeia nas instituições um processo dialógico de autorrevisão com a colaboração (mas nunca com os ditames) dos pesquisadores como coautores neste processo, e nunca como direcionadores do processo. (SANTOS, mimeo, p.10)

Compreendemos que Crochik *et al.* (2011) vislumbraram a possibilidade do uso do Index como um instrumento de revisão. No entanto, nosso objetivo principal, fiel à concepção de Booth e Ainscow (2002, 2012), é analisar o processo de ação-reflexão-ação desencadeado pelos indicadores propostos. Entendemos que é possível fazer um levantamento inicial sobre as condições da escola, desde que seja parte de um processo que permita desencadear mudanças nas perspectivas instituídas, e por isso pretendemos utilizar o Index de uma forma mais ampla do que o referido estudo.

Considerando a produção acadêmica encontrada com relação ao nosso foco de pesquisa, entendemos que a presente tese traz a originalidade de analisar o Index para a Inclusão como um instrumento teórico-metodológico por meio de seu desenvolvimento em uma escola. Ou seja, não se trata somente de analisar o material enquanto uma proposta teórica, mas de refletir e teorizar sobre a experiência vivida no processo de seu desenvolvimento na prática escolar cotidiana.

Acreditamos que a relevância deste estudo consiste em seu potencial de generalização naturalística (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004), que permite aos leitores utilizarem nossas experiências e considerações para construir suas próprias soluções no enfrentamento de situações semelhantes.

A responsabilidade do pesquisador qualitativo é oferecer ao seu leitor uma descrição densa do contexto estudado, bem como das características de seus sujeitos, para permitir que a decisão de aplicar ou não os resultados a um novo contexto possa ser bem fundamentada. (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2004, p.174).

Além disso, os dados analisados podem se tornar fonte importante para novos estudos e para o aprofundamento das discussões sobre educação inclusiva. Cabe também ressaltar que o projeto que deu origem a esta tese foi referendado com o apoio e financiamento do PROESP/CAPES, fato que reforça a importância deste tipo de estudo para o desenvolvimento da teoria e da busca de inovações para os desafios encontrados no combate às exclusões no processo educativo.

Organizamos a apresentação desta tese de modo que o leitor tenha conhecimento do conteúdo do Index, de nossa reflexão sobre ele e da elaboração teórica produzida a partir disto.

Por isso, explicitaremos a nossa base conceitual, a apresentação e a análise de dados a partir da sua descrição. Para facilitar o entendimento, apresentaremos, no próximo capítulo, a metodologia da pesquisa.

No capítulo três, sob o título “Abordagem Inclusiva”, o qual é composto de quatro partes, descreveremos a primeira parte do Index. Nos três primeiros subcapítulos, desenvolveremos a concepção teórica, que envolve os conceitos apresentados pelos autores enriquecidos por todas as leituras e discussões que conduziram o processo de construção desta tese. No último subcapítulo, faremos um comentário sobre a nova edição do Index (2012), assinalando os principais acréscimos e modificações.

O capítulo seguinte relaciona a proposta para o desenvolvimento do Index com o que se produziu na prática desta pesquisa, além de apresentar a análise dos dados. O último capítulo consiste na exposição das considerações finais, sendo seguido pelas referências bibliográficas.

2 METODOLOGIA: PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos as etapas do desenvolvimento da pesquisa. No delineamento da investigação, encontram-se as justificativas para as opções metodológicas – no caso, a abordagem qualitativa –, a pesquisa-ação proposta para o desenvolvimento do Index e o estudo de caso utilizado para compor a análise desta experiência em uma escola específica, conforme objetivo geral da pesquisa.

A seguir, descrevemos o campo de pesquisa, uma escola de ensino médio da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, explicando os motivos para esta escolha. Posteriormente, expomos alguns imprevistos enfrentados no decorrer da pesquisa os quais motivaram reflexões e adaptações ao contexto vivenciado. Nos procedimentos, indicamos os instrumentos usados para a coleta de dados e demonstramos o percurso trilhado para a análise, explicitando as categorias utilizadas para a formulação da interpretação dos dados.

2.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA: OPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo tem como base o desenvolvimento das proposições contidas no Index para a Inclusão a fim de verificar a viabilidade de sua utilização como uma ferramenta de análise e promoção da inclusão em uma escola pública brasileira.

Entendemos que esta investigação se configura como uma pesquisa qualitativa em educação, uma vez que buscamos analisar de forma interpretativa os efeitos provocados por uma proposta de pesquisa-ação nos processos de inclusão/exclusão pertinentes ao contexto da escola pesquisada. De acordo com Denzin e Lincoln (2006), o termo qualitativo designa a ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados dos fenômenos estudados.

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 23)

Ao longo de toda a trajetória da pesquisa, estivemos atentos, disponíveis e interessados em escutar e observar todo e qualquer sinal que viesse a compor a trilha de significados a partir dos quais as pessoas pautavam suas ações. Neste sentido, nos aproximamos da definição de

Minayo (2005), na qual o objetivo comum de todas as perspectivas qualitativas de pesquisa é compreender as relações, as concepções e os valores dos participantes sobre sua experiência, entendendo que suas vivências e reações fazem parte da construção da intervenção e de seus resultados (p.82).

Seguimos fiéis à tradição compreensiva e interpretativa da pesquisa qualitativa que, segundo Alves-Mazotti & Gewandszajder (2004), parte da premissa de que o comportamento humano tem um sentido que não é apreendido de modo simples e imediato, pois ele é consequência das crenças, percepções, sentimentos e valores do sujeito. Para entender seu significado é preciso compreender as relações que se estabelecem em determinado contexto. Disso resulta que o pesquisador se transforma no principal instrumento da investigação.

Por isso torna-se imprescindível um contato direto e prolongado com o campo, permitindo descrições detalhadas e consistentes sobre as experiências vividas, interações e fatos observados, para tentar captar o seu significado. Em nosso caso, estivemos em campo durante três anos, de forma sistemática, com frequência alternada entre semanal, quinzenal e/ou mensal ao longo deste período. Alves (1991) ressalta a importância da imersão do pesquisador no contexto, pois somente por meio da interação com os participantes da pesquisa é possível apreender o sentido atribuído por eles aos fenômenos investigados.

Admite-se que, nesta interação, a influência de valores será inerente ao processo de investigação, e por isso a abordagem qualitativa coloca em questão a neutralidade do pesquisador. Assume que sua interpretação estará sujeita ao modo de ele observar e agir no mundo, ao conjunto de crenças e valores nos quais ele acredita constituírem o paradigma que vai guiar os procedimentos adotados.

Sendo assim, para manter o rigor e a credibilidade da pesquisa identificaremos quais as perspectivas teóricas que nortearam as nossas concepções para escolher as estratégias de investigação. Buscamos manter a coerência, alinhando as estratégias com os métodos de coleta e análise de dados, possibilitando uma interpretação congruente com os objetivos e parâmetros éticos estabelecidos.

Neste ponto convém destacar que, ao longo do processo de análise, recorreremos a algumas técnicas quantitativas como forma de complementar os procedimentos e os dados qualitativos. Muitos autores (SANTOS FILHO, 2007; MINAYO *ET AL.*, 2005; ALVES-MAZOTTI & GEWANDSZAJDER, 2004; MINAYO & SANCHES, 1993) apontam para a

possibilidade de superar a contraposição entre abordagens quantitativas e qualitativas, defendendo a articulação dessas duas vertentes.

Para Santos Filho (2007) é possível superar as aparentes contradições entre os paradigmas quantitativos e qualitativos desde que adotemos princípios como complexidade, consistência, unidade dos contrários e triangulação. Ele sugere a busca de articulação e complementação entre as duas formas de pesquisa a fim de superar as limitações de ambos os métodos. Em concordância com esta perspectiva, Minayo (2005) ressalta que trabalhar com uma triangulação de métodos quantitativos e qualitativos significa compreender que “na realidade a ser avaliada há processos que podem ser explicados em sua magnitude e compreendidos em sua intensidade” (p. 99).

A autora destaca também que cada uma das abordagens, assim como as técnicas utilizadas, deve ser pensada para objetivos específicos. Isso porque algumas são mais adequadas para determinados propósitos do que outras. A sua utilização de forma complementar ou articulada dependerá do que se quer avaliar. Adotando esta perspectiva, recorreremos, em algum momento de nossa pesquisa, à aplicação de um questionário, submetido a uma análise quantitativa e também a uma interpretação qualitativa. Na análise dos dados, algumas vezes utilizaremos frequências e percentagens a fim de destacar a relevância das questões de pesquisa no contexto em foco e, com isso, ter mais subsídios para a problematização dos dados.

Na perspectiva de Alves (1991), instrumentos e técnicas qualitativas e quantitativas têm sido utilizados por pesquisadores operando num e noutro paradigma. No entanto, a autora destaca que “uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação” (p. 56). De acordo com isso, entendemos que, mesmo utilizando um instrumento quantitativo para a coleta de dados, nossa investigação continua caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa no campo da educação.

Descreveremos a seguir a metodologia da pesquisa-ação sugerida no Index e proposta por nós na escola pesquisada. No entanto, consideramos que o fato de nossa análise centrar-se em uma única experiência particular de desenvolvimento desta metodologia faz que nosso estudo, num plano geral, configure-se como um estudo de caso.

Por isso, descreveremos e comentaremos as duas metodologias referidas, entendendo que a pesquisa constitui-se num misto das duas perspectivas, sendo a pesquisa-ação parte da experimentação empírica de desenvolvimento do Index na escola, que constituiu a unidade de

análise do estudo de caso. Além disso, a descrição do processo da pesquisa-ação durante a pesquisa será alvo de análise, e a pertinência da sua utilização para o desenvolvimento do Index será questionada.

2.1.1 Pesquisa-ação

Conforme formulação do problema central desta pesquisa, buscamos estudar em que medida o desenvolvimento do Index para a Inclusão em uma escola pública brasileira na atualidade pode auxiliar na autoavaliação e promoção da inclusão, constituindo-se em uma ferramenta metodológica-conceitual.

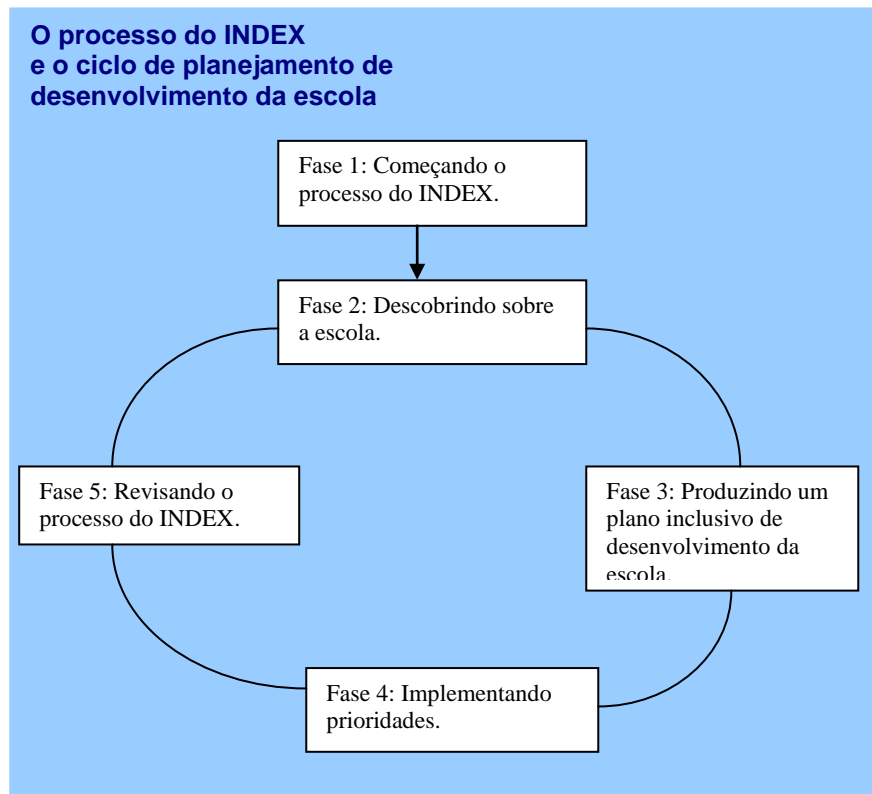
Segundo Booth & Ainscow (2002), o Index foi produzido na Inglaterra por uma equipe com experiência prévia no processo de desenvolvimento da inclusão em escolas. De acordo com os autores, as escolas consideraram os materiais facilitadores para identificar questões a serem desenvolvidas e executadas na prática. Além disso, as escolas sugeriram modificações para a qualificação do material. A primeira versão publicada foi produzida em março de 2000 e foi gratuitamente distribuída a todas as escolas primárias, secundárias e especiais na Inglaterra.

Segundo Santos (2009), entre os anos de 1998 e 2002, por meio da coordenação da parte brasileira de pesquisa internacional financiada pela UNESCO envolvendo quatro países (Brasil, Inglaterra, África do Sul e Índia), o LaPEADE teve o privilégio de contribuir para a elaboração e validação do Index para a Inclusão em Educação. Desde então, o LaPEADE tem sido tradutor, desenvolvedor e distribuidor do Index no Brasil.

A proposta do Index constitui-se em um processo de autorrevisão com base em três dimensões relativas a culturas, políticas e práticas das escolas. Para isso, sugere a constituição de um grupo coordenador, composto por representantes de todos os segmentos escolares (professores, pais, alunos, funcionários e equipe diretiva). Este grupo deverá reproduzir com os demais membros da unidade escolar o exame de todos os aspectos da instituição, identificando barreiras à aprendizagem e à participação, decidindo prioridades para o desenvolvimento de ações e garantindo a sua sustentação, por meio da revisão do seu próprio progresso. Para auxiliar na investigação, o Index contém uma série de indicadores e questões que propiciam uma exploração consistente e questionadora da posição atual da escola e das possibilidades de avanço.

Fundamentalmente, o seu desenvolvimento ocorre em cinco fases distintas, conforme ilustrado pelo seguinte esquema:

Figura 1 – Fases do Index.



Fonte: Booth & Ainscow (2002, p.13).

O processo de aprofundamento do Index, conforme o descrevemos, configura-se como uma pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2008), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e na qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Por isso constitui-se num método de condução de pesquisa aplicada, orientada para elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções.

Em geral, o processo de pesquisa-ação começa com a identificação de um problema no seu contexto particular. Para o autor, o pesquisador atua como um facilitador externo, capaz de propor dinâmicas de grupo em que os participantes possam interagir de formas diferentes das habituais, permitindo identificar o problema dentro do contexto, levantando dados pertinentes. As fontes de dados podem incluir entrevistas com outras pessoas no ambiente, medidas complementares ou qualquer outra informação que os investigadores considerem relevante. A

partir da identificação das necessidades, os membros do grupo analisam-nas coletivamente e então geram possíveis soluções aos problemas.

Segundo Franco (2005), a configuração de uma pesquisa-ação crítica é determinada pelo estudo aprofundado da práxis do grupo social em questão, a fim de compreender as perspectivas latentes que subsidiam as práticas, promovendo transformações que serão discutidas e administradas no grupo. Nesta perspectiva, a fala do sujeito é tomada em seu sentido particular, tornando-a parte constitutiva da metodologia de investigação. Nesse caso, a pesquisa se organiza a partir das evidências que emergem do processo.

Sendo assim, a pesquisa-ação busca produzir significados para os fenômenos, não se preocupando, *a priori*, com os seus resultados. Visto não haver controle absoluto acerca do curso da investigação, abre-se a possibilidade de superação da dicotomia teoria e prática, sujeito e objeto, abrindo perspectivas de novas formas de relações entre sujeitos, saberes e aprendizagens.

Iniciamos a pesquisa em abril de 2010 após um longo procedimento burocrático para obter autorização da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC). Realizamos reunião com a direção da escola para reafirmar o interesse pelo projeto. Optamos por começar conforme sugestão do Index, formando um grupo coordenador da pesquisa. Para tanto, combinamos com a diretora da escola que faríamos três reuniões com os professores, alunos, pais e funcionários para explicar a pesquisa, esclarecer sobre o Index e convidá-los a participar. A adesão ao grupo coordenador deveria ser espontânea.

Para que estas reuniões acontecessem, combinamos que a diretora deveria organizar o dia letivo de modo que os períodos fossem condensados e todos estivessem liberados a partir das 10h30 para participar. Os pais deveriam ser notificados e convidados por meio de uma circular expedida pela direção da escola. Além disso, a equipe de pesquisadores compareceria à escola em dois momentos, no turno da manhã e no da tarde convidando alunos e professores para os encontros de apresentação da pesquisa. A direção cumpriu parcialmente o combinado, organizando o dia letivo para propiciar a realização da primeira reunião. No entanto, nas demais reuniões, os alunos foram dispensados assim que os pesquisadores chegaram à escola, e os pais não foram comunicados.

Na primeira reunião (06/05/10) com professores e alunos, o objetivo foi apresentar o projeto de pesquisa, falar sobre o Index para a Inclusão e convidar os presentes a participar do grupo coordenador da pesquisa. As reuniões seguintes aconteceram nos dias 20 e 31/05/10 com a

presença de professores, alunos e coordenação pedagógica. Discutimos as questões suscitadas pela leitura do Index, problemas enfrentados na escola e a participação na pesquisa. Surgiram pessoas interessadas em participar e marcamos o primeiro encontro do grupo coordenador.

Este grupo constituiu-se, inicialmente, de quatro professores, uma coordenadora pedagógica, uma coordenadora de turno e cinco alunos e sempre esteve aberto para a participação de qualquer pessoa que tivesse interesse. Durante o ano, mais duas professoras se inseriram no grupo, e o número de alunos participantes foi variando ao longo do tempo.

As reuniões semanais tinham duração de aproximadamente 1h30min, sempre no mesmo dia da semana, com horários alternados. Assim, em uma semana o encontro acontecia no período antes do intervalo do recreio e, na semana seguinte, após o intervalo, e assim sucessivamente. A proposta de intercalar os horários foi sugerida pelos próprios professores, a fim de que eles não ficassem ausentes todas as semanas na mesma turma. O cronograma das reuniões foi adequado ao calendário escolar, sendo as reuniões suspensas em semana de provas, em recesso escolar e em feriados.

Tivemos algumas dificuldades em conseguir que representantes dos outros segmentos participassem dos encontros. Percebemos alguma resistência por parte dos funcionários em participar. Com relação às famílias dos alunos, não obtivemos acesso a elas durante o ano de 2010. Se houve alguma reunião com essas famílias, não fomos notificados pela direção de maneira que pudéssemos nos apresentar ou convidá-las a fazer parte do grupo coordenador da pesquisa.

No ano de 2011, estivemos em uma reunião com as famílias na qual apresentamos o projeto e as convidamos para participar da pesquisa. Alguns pais se colocaram à disposição e foram a algumas reuniões. A maior parte dos professores permaneceu no grupo coordenador, alguns saíram em função de termos mudado o dia dos encontros e outros se agregaram. O número de alunos variou muito durante o ano, mas sempre estiveram presentes. Os funcionários não se envolveram, e a equipe diretiva se integrou, em geral representada pelas coordenadoras pedagógicas. Neste ano os professores entraram em greve por um período significativo (07/06 a 12/08/11), o que desmobilizou os encontros do grupo coordenador. Quando retornaram às aulas, foi preciso recuperar os dias letivos e com isso não houve tempo para reuniões extras.

Essa desmobilização nos afetou de maneira significativa, e optamos por um reposicionamento com relação ao objetivo geral da pesquisa e a metodologia da pesquisa-ação.

Isto fez que no ano de 2012 investíssemos na aplicação de um questionário aos alunos e no acompanhamento de uma atividade extraclasse proposta por uma professora que fez parte do grupo coordenador.

O grupo coordenador constituiu o lócus privilegiado desta pesquisa-ação, pois foi aí que se colocaram em discussão os indicadores de inclusão/exclusão que permitiram uma revisão institucional. A partir dessa experiência foi possível discutir e propor soluções, estabelecer prioridades, efetivar algumas ações e proceder à avaliação do processo.

2.1.2 Estudo de caso

Configuramos esta investigação como um estudo de caso por entender que a vivência da pesquisa-ação, tal qual proposta no Index e realizada na escola, constituiu-se, como o foco da análise, em um caso a ser estudado. Conforme nossos objetivos específicos, procuramos analisar como esta experiência auxiliou a escola a repensar os processos de inclusão/exclusão presentes no cotidiano, os motivos pelos quais limites e dificuldades impuseram-se, em que medida o Index foi um instrumento facilitador deste processo e como as culturas, políticas e práticas institucionais foram afetadas.

Entendemos que este tipo de questão aplicada a um contexto dinâmico e atual condiz com a metodologia citada. De acordo com Yin (2001), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa interessante quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco encontra-se em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2001, p.32)

Para Stake (1994), o estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado. Escolhe-se estudar o caso, o que pode ser feito de várias maneiras. Por isso, o estudo de caso é definido pelo interesse nos casos individuais, e não pelos métodos de inquirição utilizados. Sob tal perspectiva, André (1984) destaca que estudo de caso é um termo amplo que inclui uma família de métodos de pesquisa, cuja decisão comum é o enfoque em uma instância específica, realizando investigação sistemática, sendo que essa instância pode ser um evento, uma pessoa, um grupo, uma escola, uma instituição, um programa, etc.

Ainda segundo André (1984), os estudos de caso pretendem retratar o idiossincrático e o particular como legítimos em si mesmos, sendo o caso considerado como um “sistema delimitado”, cada um tratado como uma entidade única, singular. Por isso, embora o investigador parta de pressupostos que orientam a coleta inicial de dados, ele deverá estar atento aos aspectos não previstos, dimensões não estabelecidas *a priori*. A compreensão do objeto efetua-se a partir dos dados e em função deles. Portanto, o objeto de estudo é examinado como único, uma representação singular da realidade multidimensional e historicamente situada, permitindo revelar a multiplicidade de dimensões presentes em uma dada situação.

Seguindo estas orientações, tomamos o projeto desenvolvido em uma escola de ensino médio do Rio de Janeiro de forma única e particular, considerando os acontecimentos como fruto das circunstâncias vivenciadas, produzidas num determinado contexto, no entrelaçamento das relações entre as pessoas que ocupavam determinados papéis no momento da pesquisa. Como demonstraremos ao longo da análise dos dados, foram muitos os momentos em que tivemos de rever o planejamento, reestruturar as ações, refazer os acordos e nos reposicionar enquanto pesquisadores. A realidade mostrou-se muito mais dinâmica e inesperada do que poderíamos supor ao iniciar a pesquisa.

Ainda assim, tivemos a oportunidade de tentar apreender a totalidade e descrever a complexidade de uma situação concreta, conforme preconiza Goldenberg (1998) como o objetivo de um estudo de caso. Para o autor isso nos permite revelar as diferenças e comportamentos desviantes da média, ao contrário de obter uma análise estatística que busca o comportamento padrão. Através do acompanhamento prolongado e minucioso da situação, o caso revela o significado individual conferido a determinado acontecimento.

De acordo com Stake (1994), os pesquisadores de estudo de caso ajudam os leitores na construção do conhecimento, pois transmitem alguns de seus significados pessoais dos eventos e relações. Sabem que o leitor também irá somar e subtrair, inventar e modificar – reconstruindo o conhecimento de maneira a deixá-lo diferentemente conectado e com mais probabilidade de lhe ser útil. Espera-se que o caso seja algo que funcione, que opere, sendo o próprio estudo a observação das operações. Enfatiza com isso que o estudo otimiza mais a compreensão do caso do que a generalização para além dele.

Reforçando esta posição, Yin (2001) destaca que estudos de caso bem feitos não se generalizam a populações ou universos, mas são generalizáveis a proposições teóricas. Nesse

sentido, o estudo de caso tem como objetivo expandir e generalizar teorias de modo analítico, e não representar uma amostragem sujeita a generalizações estatísticas. Por isso, Yin ressalta a importância do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise dos dados.

As pesquisas qualitativas dificilmente trabalham com amostras representativas no sentido de serem generalizáveis à população. Por isso, se utiliza a generalização naturalística (ALVES-MAZZOTTI E GEWANDSZNAJDER, 2004), na qual a possibilidade de aplicação dos resultados a outro contexto dependerá das semelhanças entre eles e a decisão sobre isso caberá ao leitor da pesquisa.

Entendemos que, explorando as situações, os detalhes, os percalços vivenciados nesta experiência particular, estaremos estabelecendo pontos de reflexão, criando alternativas que contribuam para o desenvolvimento da teoria e auxiliem em intervenções futuras. Para que isto seja possível, se faz necessário considerar o destaque de Martins (2006) sobre a importância de delimitar o âmbito da pesquisa e estabelecer os contornos do estudo, caracterizando seu foco e seus limites. Este procedimento resulta do fato de que nunca será possível abranger a totalidade do fenômeno.

A seleção dos aspectos mais relevantes é a determinação do recorte, fase crucial para se atingir os propósitos do estudo e se chegar a uma expressiva compreensão sobre a situação estudada. (MARTINS, 2006 p. 11)

Para isso, descreveremos no próximo item o campo de pesquisa, explorando as particularidades da escola em questão e delimitando a unidade de análise do estudo de caso.

2.2 CAMPO DE PESQUISA: DELIMITAÇÃO DO CASO

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola de ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro de abril de 2010 a agosto de 2013. O colégio localiza-se na zona oeste da capital, mais precisamente na Barra da Tijuca. Conta com aproximadamente 2.600 alunos e 140 professores, e funciona nos turnos manhã, tarde e noite, sendo o terceiro turno dedicado ao ensino de jovens e adultos.

As instalações são relativamente adequadas, contando com salas de aula climatizadas, quadra poliesportiva, sala de informática, cozinha industrial e refeitório. O prédio divide-se em três blocos distintos ligados por corredores cobertos, sendo que o terceiro bloco é uma construção

mais nova. No primeiro bloco, encontram-se a secretaria e uma sala de professores. O segundo bloco conta com um pátio interno coberto onde fica a cantina, o refeitório, os banheiros e algumas salas multiuso, incluindo a direção. Com acesso somente por escadas, no segundo andar encontram-se seis salas de aula de cada lado do prédio. E, no terceiro bloco, também com dois andares, encontram-se mais salas de aula e uma sala para a coordenação pedagógica. Esta configuração é atual, pois a localização das salas da secretaria, biblioteca, direção, coordenação pedagógica, sala de professores mudou ao longo do tempo.

A escola é cercada por um muro, em que há um pequeno portão de entrada que dá acesso a um pátio externo e um portão para carros entrarem no estacionamento. Para entrar na escola tem mais um portão com grade, que geralmente está fechado à chave e que é controlado pelo porteiro da escola. Mencionamos este fato porque foram inúmeras as vezes que tivemos de ficar esperando para conseguir entrar na escola enquanto chamavam o funcionário com a chave. Outras vezes, causou-nos mal-estar presenciar o aglomerado de alunos esperando para sair por um pequeno portão que demorava a ser aberto.

A escolha desta escola para a realização da pesquisa foi motivada por uma solicitação de assessoria feita ao LaPEADE em maio de 2008, por meio do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES)³, em função de um aluno com Síndrome de Asperger⁴ que cursava o 1º ano do ensino médio e sofria intimidações e “brincadeiras” agressivas por parte dos colegas. A equipe responsável pelo atendimento da escola detectou que o *bullying*⁵ poderia ser considerado um reflexo de problemas mais amplos que excediam as relações entre alunos. Questões como a morosidade burocrática, a falta de comunicação entre diferentes segmentos dentro e fora da escola, o índice de absenteísmo entre professores e alunos, a alta taxa de evasão escolar, dentre outros aspectos observados, contribuíam para a falta de compromisso e envolvimento de todos na gestão eficiente dos problemas cotidianos.

³ Serviço da Secretaria Estadual de Educação destinado a apoiar os processos de inclusão nas escolas.

⁴ A Síndrome de Asperger é um Transtorno Global do Desenvolvimento e apresenta dentre seus sintomas mais marcantes os seguintes: alteração qualitativa das interações sociais recíprocas, semelhante à observada no autismo, com um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (Código Internacional de Doenças 10, F84.5).

⁵ A expressão *bullying* corresponde a um conjunto de atitudes de violência física e/ou psicológica, de caráter intencional e repetitivo, praticado por um *bully* (agressor) contra uma ou mais vítimas que se encontram impossibilitadas de se defender. Seja por uma questão circunstancial ou por uma desigualdade subjetiva de poder, por trás dessas ações sempre há um *bully* que domina a maioria dos alunos de uma turma e "proíbe" qualquer atitude solidária em relação ao agredido. (SILVA, 2010:21)

Naquele ano, foram desenvolvidas ações junto aos alunos e professores do colégio com o objetivo de contribuir para minimizar barreiras que provocavam situações de exclusão. Com o objetivo de ampliar as discussões e envolver todos os segmentos escolares em uma autorrevisão capaz de criar culturas, desenvolver políticas e promover práticas mais inclusivas é que se delineou o projeto de pesquisa proposto e aceito pela direção da escola.

Convém destacar que, em função da receptividade dos professores e da conveniência dos pesquisadores, a pesquisa ficou restrita ao turno da manhã. Neste turno, a escola contava com cerca de 60 professores, 15 funcionários e atendia cerca de 980 alunos divididos em 29 turmas, sendo 17 de primeiro ano, 08 de segundo e 04 de terceiro (dados de 2012).

Estabelecemos encontros sistemáticos com o grupo coordenador de abril de 2010 a junho de 2011. Após este período, reformulamos o planejamento da pesquisa, aplicamos um questionário aos alunos do turno da manhã e passamos a acompanhar um projeto desenvolvido por uma professora que fez parte do grupo coordenador.

Sendo assim, a delimitação do estudo de caso extrapola o que consideramos o período da pesquisa-ação, estendendo-se a todas as ações propostas e observações oriundas do campo no período de abril de 2010 a agosto de 2013.

2.3 PERCALÇOS DA PESQUISA

Convém registrar alguns contratempos ocorridos durante o período da pesquisa que influenciaram significativamente o planejamento inicial e o desenvolvimento das atividades. Estamos nos referindo à aposentadoria da diretora que solicitou a assessoria do LaPEADE e com a qual fizemos todas as combinações para iniciar a pesquisa, a instabilidade na composição da equipe diretiva que assumiu no lugar dessa diretora e a greve dos professores no segundo ano da pesquisa.

Em março de 2010, após autorização da SEEDUC, tivemos uma reunião com a diretora, que em seguida se aposentou. Na ocasião, expusemos os objetivos do projeto, os desdobramentos das atividades propostas, o necessário comprometimento da equipe diretiva para efetivar a participação de representantes de pais, professores, alunos e funcionários no grupo coordenador da pesquisa. Percebemos certo mal-estar com relação ao afastamento de um dos vice-diretores por licença-saúde prolongada, acarretando, segundo a diretora, uma sobrecarga de trabalho muito grande. Ela deixou implícito que o afastamento se deu em função de um desentendimento entre

eles. Este vice-diretor afastado foi posteriormente indicado e tornou-se o próximo diretor da escola. Em nenhum momento desta reunião, foi falado em aposentadoria.

A primeira vez que ouvimos sobre a aposentadoria da diretora foi no momento em que estivemos na escola para convidar alunos e professores para participar da primeira reunião de apresentação do projeto de pesquisa. Nos momentos em que estivemos na sala de professores fazendo o convite, alguns comentaram, com preocupação, o fato de a diretora vir a ser afastada por aposentadoria compulsória e não existir uma definição ou critérios explícitos para a substituição. Este assunto permeou todas as reuniões que se fizeram desde então até a efetiva saída da diretora em 26 de setembro de 2010.

No momento do afastamento da diretora, alguns professores e coordenadores pedagógicos se mobilizaram para organizar um movimento com a participação de pais e alunos a fim de solicitar à SEEDUC o direito de indicar alguém para assumir a direção. O professor indicado e posteriormente empossado foi o vice-diretor que estava afastado. Quando o novo diretor assumiu, criou-se um impasse para a indicação dos vice-diretores. Após algumas discussões, ele escolheu duas professoras para assumirem os cargos. Uma delas era coordenadora pedagógica e participava do grupo coordenador da pesquisa. Essa vice-diretora foi um elo muito significativo durante todo o período da pesquisa, porque ela participou de todas as composições de equipe-diretiva e sempre nos apoiou e colaborou para o andamento das atividades. Esta equipe, composta em outubro de 2010, permaneceu durante todo o ano de 2011.

Em outubro de 2010, logo que o novo diretor assumiu, pedimos uma reunião com ele para apresentar o projeto, expor as atividades que estavam sendo realizadas e solicitar o seu apoio. O diretor falou sobre suas intenções, apoiou o projeto, garantiu que participaria assim que estivesse mais liberado e apoiou a realização do evento planejada pelo grupo coordenador para novembro. Apesar desta fala, ele nunca participou de uma reunião.

Em 2012, houve concurso na Rede Estadual de Ensino para os cargos de diretor e vice-diretor e foram nomeados três vice-diretores para compor a equipe diretiva da escola, sendo que a vice-diretora à qual me referi anteriormente passou no concurso e permaneceu na equipe, assim como o diretor. Ao longo do ano, houve vários desentendimentos na equipe diretiva, e a vice-diretora mostrava-se cada vez mais descontente, até que pediu para sair alegando que não estava conseguindo trabalhar de uma forma satisfatória e da forma que gostaria. Sentia-se excluída na

equipe, porque percebia que os outros três integrantes concordavam e ela era a única voz dissonante.

Ao final de 2012, o diretor foi afastado pela SEEDUC e, em 2013, assumiu uma nova diretora. Então, nestes quatro anos foram três diretores diferentes, três modificações na composição dos vice-diretores e inúmeras mudanças nas coordenações pedagógicas. Todas estas alterações provocaram muita tensão e insegurança, principalmente entre os professores, que transmitiam isso aos alunos. Muitos momentos das reuniões do grupo coordenador foram tomados para falar sobre este assunto, porque isto era motivo de instabilidade. Sem saber direito o que aconteceria, os professores não conseguiam se concentrar em planejar ações para melhoria do desenvolvimento da escola. Além disso, em meio a estas constantes mudanças, foi difícil conseguir o efetivo engajamento da direção no projeto de pesquisa.

Consideramos, ainda, que a greve dos professores entre 07/06/11 e 12/08/11 contribuiu para a desmobilização do grupo coordenador. Todos os professores participantes do grupo coordenador aderiram ao movimento grevista e, ao retornarem, precisavam repor as aulas perdidas de modo que ficava muito difícil reunir o grupo. Além disso, os professores pareciam muito desanimados e ressentidos com a postura do novo diretor que não implementou as modificações que havia prometido. A escola continuava desorganizada e sem planejamento.

Diante disso, o grupo de pesquisadores decidiu direcionar suas ações para os alunos em função da temática do *bullying*, que vinha sendo discutida no grupo coordenador. Para isto, nos propusemos a assistir a algumas aulas dos professores do grupo coordenador e a planejar uma atividade para o grupo de alunos durante os conselhos de classe. Outra possibilidade considerada foi nos aproximarmos do Gerente de Metas do programa de indicadores implantado pela SEEDUC. Este programa se chama GIDE – Gestão Integrada de Desenvolvimento da Escola – e prevê que se faça um diagnóstico da escola a partir de indicadores de qualidade predeterminados e, a partir daí, se proponham melhorias. Imaginamos que, se este processo realmente funcionasse, poderíamos agregar indicadores de inclusão e trabalhar em conjunto.

Estas ações não se efetivaram, pois não obtivemos apoio e/ou participação da equipe diretiva. Os professores do grupo coordenador se colocaram à disposição e nos permitiram assistir as suas aulas, mas não se mostraram dispostos a participar de qualquer tipo de atividade que fosse além dessa. Apenas uma destas professoras continuou nos procurando para falar de

como tinha sido tocada pela temática da inclusão, trabalhado com seus alunos sobre *bullying* e de sua intenção de continuar este trabalho no ano seguinte.

Foi em conjunto com esta professora que planejamos nossa inserção no ano seguinte acompanhando o “clube dos escritores”. Além disso, no ano de 2012, aplicamos um questionário para os alunos a fim de fazer um levantamento sobre a opinião deles sobre inclusão. Nossa intenção era fazer um levantamento destes dados para trabalhar com os professores, mas isto não foi possível, porque a escola não conseguiu, ou não quis, organizar um horário de reunião para compartilharmos os dados.

Evidenciamos, assim, que, conforme foram surgindo obstáculos, a equipe de pesquisadores esteve atenta e disposta a rever o planejamento inicial. Foi necessário fazer concessões e modificações para tornar viável a realização dos principais objetivos da pesquisa.

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

As pesquisas qualitativas costumam, segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), privilegiar a utilização de uma variedade de procedimentos e instrumentos de coleta de dados que garantam o rigor na condução da investigação e a consistência da análise através da triangulação dos dados fornecidos por fontes diferenciadas. Para Martins (2006), a confiabilidade de um estudo de caso será garantida pela utilização de várias fontes de evidências, pois a convergência de resultados provenientes de fontes distintas permite que as descobertas sejam convincentes.

Para obter a triangulação, Lüdke e André (1988) sugerem o emprego de diferentes métodos de coleta e diferentes observadores, centrados nos mesmos aspectos para confirmação dos dados. Este procedimento permite a checagem de um dado obtido por meio de pessoas diferentes em situações e momentos variados.

O que se espera não é que observadores totalmente isentos cheguem às mesmas representações dos mesmos eventos, mas sim que haja alguma concordância, pelo menos temporária, de que essa forma de representação da realidade é aceitável, embora possam existir outras igualmente aceitáveis. (LUDKE & ANDRÉ, 1988, p.52)

No nosso caso, adotamos tanto diferentes instrumentos como mais de um observador. A maioria das entradas na escola foi feita por um grupo de pesquisadores, ou pelo menos uma dupla. Sendo assim, o registro das observações contém as impressões de mais de um pesquisador.

Optamos, como instrumentos para a coleta de dados, pela observação participante, análise documental e aplicação de questionário, conforme descreveremos a seguir.

2.4.1 Observação participante:

A observação é uma das técnicas mais utilizadas nas pesquisas qualitativas. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004), na observação participante o pesquisador interage com os sujeitos por um período significativo de tempo, tornando-se parte do contexto a ponto de compartilhar o significado de estar vivenciando determinada situação. Neste tipo de observação, os comportamentos observados são espontâneos e relatados da forma como acontecem, objetivando descrever e compreender os acontecimentos.

Nesta perspectiva, o pesquisador não é um observador passivo, mas ele pode assumir variadas funções no estudo de caso, participando dos eventos que estão sendo estudados. Para Martins (2006), o grande desafio do investigador é conquistar a confiança do grupo pesquisado para integrar-se a ele e, assim, obter acesso à rede de significações partilhadas no contexto.

Iniciamos a investigação na escola através de uma proposta de pesquisa-ação. Portanto, nos colocamos, desde o princípio, como participantes e colaboradores no processo. Antes de iniciarmos a pesquisa propriamente dita, fizemos três reuniões de apresentação, convidando as pessoas a participarem de um grupo coordenador da pesquisa no qual seriam discutidas as proposições do Index.

Todos os membros deste grupo participaram de forma voluntária, cientes dos objetivos e papel dos pesquisadores. Ainda assim, foi preciso um tempo para que se estabelecesse um clima de confiança e reciprocidade entre os membros da escola e pesquisadores. Participamos intensamente deste grupo, provocando discussões, colaborando nas ações, mediando conflitos, partilhando momentos de ansiedade e também de satisfação. Certamente, como diz Martins (2006), ao mesmo tempo em que provocamos mudança no contexto pesquisado, também somos afetados por ele.

Convém destacar que, embora formássemos um grupo de pesquisadores para trabalhar na pesquisa original proposta pelo LaPEADE (Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções para os Transtornos Globais da Educação), eu fui designada pela coordenadora como líder do grupo e, por isso, fui a única pesquisadora a permanecer durante toda a duração da pesquisa no campo. O restante do grupo variou ao longo

do tempo. Em 2010 éramos quatro pessoas. No primeiro semestre de 2011, uma pessoa saiu do grupo e entraram duas novas, totalizando cinco pesquisadores. No segundo semestre, saíram duas e ficamos em três e, no ano de 2012 e 2013, ficamos em duas.

Também é importante mencionar que atuei como coordenadora da maioria das ações desenvolvidas na escola. Meu papel no grupo coordenador foi conduzido com o objetivo de propiciar que todos tivessem acesso à fala, pontuar questões e fatos a serem analisados com maior profundidade, assinalar as resistências grupais, principalmente com relação às queixas que imobilizavam as pessoas, dirigir o foco aos objetivos propostos pela pesquisa-ação.

Além das reuniões do grupo coordenador, também fizemos observação de algumas aulas dos professores que participaram do grupo coordenador e do cotidiano escolar. A inserção na sala de aula nos remete diretamente à dimensão das práticas de professores e alunos, possibilitando comparações entre o que foi falado nas reuniões do grupo coordenador e o que era vivenciado no dia-a-dia. Pelo mesmo motivo, a circulação nos espaços da escola, como pátio, sala de professores, sala da direção, secretaria e outros, foram alvo de observação constante, fazendo parte dos registros de campo.

Todas as observações foram registradas em um diário de campo pessoal contendo impressões, fatos, palavras-chave, as quais, depois, ao chegar em casa, eram transformadas em relatórios. Em alguns momentos, cada pesquisador produziu seu próprio relatório. Em outros, algum dos pesquisadores repassava seu relatório a todos os pesquisadores presentes naquele dia para acrescentarem seus comentários. As reuniões do grupo coordenador, entre abril de 2010 e junho de 2011, totalizaram 42 relatórios de observação. Após este período, continuamos a pesquisa através de outras ações até abril de 2013. Neste ínterim, continuamos os registros documentando todas as entradas na escola, totalizando mais 28 relatórios de observação.

2.4.2 Análise documental:

A análise de documentos pode ser uma forma de complementar e enriquecer a análise de dados qualitativa. Para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004) “documento é qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação” (p.169). Regulamentos, atas, relatórios, pareceres podem revelar valores que dão sustentação ao comportamento e relações estabelecidas em determinado contexto.

Segundo Lüdke e André (1988), os documentos são uma fonte poderosa das quais podemos tirar evidências para fundamentar afirmações e declarações. São uma fonte de informação que surge em determinado contexto e, por isso mesmo, fornecem informação sobre este contexto.

Consideramos que o exame do Index para a Inclusão constitui-se em uma análise documental. Tomamos o Index como um documento, procedendo a uma leitura minuciosa, descrevendo-o para o leitor de forma resumida, destacando as ações sugeridas que foram colocadas em prática na escola, analisando seus resultados a partir de nossa base teórica.

2.4.3 Questionário:

Nos meses de agosto e setembro de 2012 e março e abril de 2013, aplicamos um questionário sugerido no Index para a Inclusão para ser utilizado com alunos de ensino médio. Decidimos aplicá-lo com o objetivo de explorar e conhecer a opinião dos alunos sobre a temática e, ao mesmo tempo, sensibilizá-los para discutir o assunto.

Além disso, optamos por utilizar um questionário sugerido no Index a fim de analisar sua pertinência para nossa realidade. Fizemos um teste do instrumento em uma reunião do grupo coordenador com cinco alunos que estavam presentes naquele dia, basicamente para aferir a compreensão e validade das afirmativas. Depois disso, procedemos a pequenas adaptações nas frases e eliminamos duas questões que falam de um tutor de classe porque este elemento não faz parte de nossa realidade escolar. O questionário aplicado com as modificações citadas encontra-se no Anexo A.

O questionário é do tipo misto, contendo: alguns dados a serem preenchidos, no caso, sexo, idade e série; 31 afirmações para assinalar entre as alternativas concordo, concordo em parte e discordo; e duas questões abertas perguntando o que mais gosta na escola e algo que gostaria de mudar. As afirmações têm por base os indicadores de políticas, culturas e práticas encontrados na parte três do Index.

A aplicação se deu com uma amostra de 24% das turmas existentes na escola no turno da manhã com representação de todas as séries. Assim, os questionários foram aplicados em quatro turmas de primeiro ano, duas de segundo e uma de terceiro ano, em um total de 29 turmas existentes, totalizando 242 questionários respondidos, como se visualiza no quadro abaixo:

Quadro 1 – Demonstrativo do número de turmas em que os questionários foram aplicados

	Turmas existentes	Amostra	Representatividade da amostra
1º ano	17	04	23,53%
2º ano	08	02	25%
3º ano	04	01	25%
Total	29	07	24,13%
Total de alunos	980		242 (24,69%)

Fonte: Elaboração própria

As turmas foram escolhidas de acordo com a disponibilidade da escola. Por sugestão da vice-diretora aplicamos os questionários nas turmas que tinham períodos vagos. Foi difícil estabelecer um planejamento e um cronograma porque se constatou que a direção não possuía este controle. A pessoa que tinha a informação mais precisa sobre as turmas que estavam com período vago era o porteiro da escola, e isto variava de semana a semana.

Então chegávamos à escola e perguntávamos ao porteiro em que horário haveria turmas com período vago, e nos dirigíamos para lá. Buscávamos um funcionário ou coordenador da escola para nos acompanhar e informar aos alunos que faríamos uma pesquisa com eles naquele horário. Em geral, os alunos mostraram-se interessados em saber do que se tratava e respondiam ao questionário sem problemas. Ao entrarmos nas turmas, explicávamos os objetivos e o percurso da pesquisa até ali, o objetivo da aplicação do questionário, o sigilo da identidade dos respondentes e a não obrigatoriedade de responder.

Seguindo estes procedimentos para a coleta, consideramos ter atendido aos critérios para triangulação dos dados, conferindo a confiabilidade necessária para a etapa de análise.

Quadro 2 - Resumo das atividades da pesquisa

	2010	2011	2012	2013
Ações da pesquisa	Reunião com a direção para reafirmar interesse na pesquisa. Três reuniões de sensibilização com a comunidade escolar. 27 encontros do grupo coordenador. Realização do ciclo de palestras	Reunião de pais 17 encontros do grupo coordenador. 08 observações em salas de aula. Aplicação de questionário com os alunos	Aplicação de questionário com os alunos. Participação nas reuniões do grupo de professores de português. Acompanhamento de atividade extra-classe com alunos denominada: clube dos escritores.	Lançamento do livro: “Clube de Escritores: uma experiência de inclusão na escola pública”.

Nº de pesquisadores envolvidos	04	1º semestre: 05 2º semestre: 03	02	02
Composição do grupo coordenador	06 professores, 01 coordenador pedagógico, 01 coordenador de turno, 05 alunos	05 professores, 01 vice-diretor, 01 coordenador pedagógico, 08 pais, 11 alunos		

Fonte: Elaboração própria

2.5 ANÁLISE DOS DADOS:

Para compreensão e interpretação dos dados levantados e das situações vivenciadas no campo faz-se necessário uma organização dos mesmos que nos permita tecer relações, verificar tendências, identificar dimensões a fim de apreender seu significado no contexto de estudo. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004)

Este é um processo complexo, não-linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. (p.170)

Para conceber a organização dos dados consideramos como fundamental as questões que produziram o problema da pesquisa e seus objetivos, bem como o embasamento teórico que lhes deu sustentação. Concordamos com Martins (2006), que considera um equívoco pensar que os dados produzem significações por eles mesmos: “[...] desprovido de uma base teórica, um estudo de caso não passa de um relatório ingênuo sobre manifestações dos dados.” (p.18)

Para Lüdke e André (1988) o primeiro passo da análise é a construção de um conjunto de categorias descritivas, geralmente estabelecidas a partir do referencial teórico que possibilita uma primeira classificação dos dados. Ao longo do estudo, é possível que surja a necessidade de criar novas categorias conceituais, mas os autores alertam que não podemos perder de vista a totalidade que conecta a relação entre as partes. Ressaltam também que:

É preciso que a análise não se restrinja ao que está explícito no material, mas procure ir mais a fundo, desvelando mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados (LÜDKE & ANDRÉ, 1988, p. 48).

A leitura minuciosa e a manipulação dos dados, em geral, nos levam a colocá-los em algum tipo de ordem preliminar e a escolher uma estratégia para a análise. Segundo Yin (2001), o estudo tem uma história para contar, e a estratégia analítica permitirá que esta história seja

contada. Também ajudará a tratar imparcialmente as evidências e produzir conclusões vigorosas e eliminar interpretações alternativas. O autor sugere quatro estratégias, dentre as quais destacamos a que nos propusemos a seguir, caracterizada a partir das proposições teóricas.

Os objetivos originais e o projeto para o estudo de caso foram baseados, presumidamente, nessas proposições que, por sua vez, refletiam um conjunto de questões de pesquisa, revisões da literatura e novas hipóteses ou proposições. (...) Claramente, a proposição ajuda a focar a atenção em determinados dados e a ignorar outros, a proposição também ajuda a organizar todo o estudo de caso e definir as explanações alternativas a serem examinadas (YIN, 2001, p. 158).

Com base nestas orientações, organizamos os dados em torno da premissa que rege o objetivo geral da pesquisa, ou seja, a viabilidade de promover a inclusão por meio das atividades propostas no Index. É por meio da sua descrição que explicitamos a base teórica desta tese, bem como a apresentação e análise de dados. Para tanto, iniciamos os capítulos e seções apresentando o conteúdo proposto no material, seguido da análise permeada por nossas considerações e teorizações.

Para a análise dos dados, conforme nosso referencial teórico, partiremos da definição prévia de dimensões que servirão como base analítica para a compreensão dos processos de inclusão e exclusão que emergiram durante a pesquisa. São elas: a *construção de culturas*, o *desenvolvimento de políticas* e a *orquestração de práticas de inclusão*. Em associação com estes indicadores adotaremos uma perspectiva omnilética de análise tal qual proposta por Santos (2013), que será explicitada logo após a caracterização das dimensões.

Segundo Booth & Ainscow (2002), a construção de culturas inclusivas está diretamente relacionada aos princípios éticos veiculados pelas políticas e vivenciados nas práticas escolares. São considerados inclusivos os valores compartilhados no ambiente escolar por todos os seus membros, voltados à criação de uma comunidade receptiva, colaboradora, na qual todos são valorizados com o objetivo de estimular ao máximo o potencial de cada um.

Então a dimensão referente às culturas inclui tudo aquilo que seja da ordem dos valores, os princípios que justificam as crenças e comportamentos em determinado contexto. Para Santos (2009) podemos observar dados referentes a esta dimensão presentes, por exemplo, nas justificativas dadas por tomar algum tipo de decisão. A explicação indica a intenção que reflete o lugar da legitimação de práticas e teorias.

Assim sendo, a dimensão das culturas representa, para nós, o plano em que, internamente, construímos nossas práticas discursivas, nossas justificativas, nossas

crenças e tudo aquilo que, provavelmente, legitimará nossas políticas/intenções e ações (SANTOS, 2009, p. 16).

Com relação às políticas inclusivas, Booth e Ainscow (2002) as descrevem como sendo aquelas que asseguram e encorajam a participação de todos os segmentos escolares (estudantes, professores, funcionários e pais) nas discussões sobre os problemas enfrentados no cotidiano e na criação de estratégias que visam minimizar as pressões excludentes. Assim, desenvolver políticas inclusivas é garantir que a inclusão permeie todos os planos da escola, contendo proposições para responder à diversidade da comunidade escolar.

Dessa forma, a dimensão das políticas, aparentemente, apresenta-se de maneira mais palpável, evidenciada tanto nas chamadas políticas públicas, de âmbito mais abrangente, quanto nas políticas institucionais e mesmo pessoais, verificáveis em regulamentos, planejamentos, projetos político-pedagógicos, códigos de conduta que se evidenciam na prática mas que não se encontram, necessariamente, formalizados, etc. Segundo Santos (2009), esta dimensão caracteriza-se pela explicitação das intenções baseadas nos (ou em contradição com) valores característicos da primeira dimensão, embora esta relação nem sempre seja evidente e admitida. Para a autora “desenvolver políticas de orientação inclusiva implica não somente a coragem de admitir o que se deseja e prevê como educação, como também um planejamento sobre como colocar este desejo e esta previsão em prática.” (SANTOS, 2009, p. 17)

A terceira dimensão, na concepção de Booth e Ainscow (2002), deverá refletir as culturas e as políticas da escola (embora tal possa acontecer de forma contraditória), determinando a orquestração das práticas cotidianas. No caso de uma orientação inclusiva, o planejamento das aulas reflete as diferenças existentes entre os alunos. Os estudantes são envolvidos ativamente em seu processo de aprendizagem, utilizando seus conhecimentos e experiências extraescolares. Os recursos utilizados para apoiar a aprendizagem e participação de todos são desenvolvidos e compartilhados na/pela comunidade escolar.

Referimo-nos, então, aos modos de fazer, de agir, no cotidiano, reconhecendo que estes comportamentos refletem, ou não, princípios e políticas que se propõem a regulamentar o fazer pedagógico e seus desdobramentos dentro da escola. Por isso, Santos (2009), também tradutora do Index, justifica a utilização do termo *orquestrando*, para dirigir as práticas, no sentido de

[...] reconhecer a existência de variados aspectos que tanto podem, como não, ser repletos de complexidades que precisam ser encaradas (orquestradas). Significa também ter como meta não a ordem final e absoluta [...] mas um mínimo de equilíbrio [...] que

permita que as novas mudanças, novas posturas e novos olhares possam fazer parte da prática cotidiana educacional, e ao invés de serem rechaçados, rejeitados ou negados, serem acolhidos como necessários ao processo de transformação tanto pessoal como institucional e sistêmico (p.17).

Orquestrar as práticas, portanto, traz em si o sentido de compor uma totalidade, não necessariamente harmônica, mas aberta a relacionar, entrelaçar, compartilhar diferentes formas de ser/estar no mundo, produzindo uma composição eternamente em construção. Com isso queremos dizer que as três dimensões presentes na análise dos processos de inclusão e exclusão vividos no cotidiano social são dinâmicas, complexas e estão em permanente tensão e contradição, afetando-se umas às outras de forma contínua, provocando mudanças nem sempre visíveis e/ou perceptíveis.

Nesta linha de pensamento, Santos (2013) propõe uma perspectiva omnilética de análise, que em suas palavras significa

[...] compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível e em sua potencialidade (ainda invisível, mas não necessariamente ausente, seja por estar apenas oculta, seja por existir, ainda, apenas potencialmente). Significa entender esta integralidade em seus elementos únicos e íntima e dialeticamente relacionados (cultural, política e praticamente) em um movimento de complexidade e espiralar criando novos patamares de percepção e compreensão dos fenômenos, que nunca mais serão os mesmos, embora mantenham em si um tanto de seus elementos originais, ainda que complexificados. (p.25)

Daí depreende-se que uma perspectiva omnilética de análise articula as três dimensões – culturas, políticas e práticas – em uma relação ao mesmo tempo dialética e complexa. Sendo assim, por mais que uma das dimensões tenha uma aparente predominância sobre a outra, esta é sempre temporária e provisória. De acordo com Santos (2013), neste caso

[...] as forças relativas às outras duas dimensões estarão em jogo, e dialeticamente alternar-se-ão nesta predominância, e num movimento contínuo, infundável e exponencialmente crescente, que marca seu caráter de complexidade, em que o todo altera-se com as partes ao mesmo tempo em que as altera e é por elas alterado. (p.26)

A partir desta concepção, a autora (SANTOS, 2009; SANTOS & SANTIAGO, 2013; SANTOS, 2013) propõe analisar os dados destacando a presença das três dimensões articuladas, sem proceder à classificação em categorias separadas. Demonstra através de acontecimentos e falas que processos de inclusão e exclusão encontram-se de forma concomitante, entranhados nas culturas, políticas e práticas que permeiam o cotidiano social. Procura detectar os indícios de mudanças (culturas), que produzem novas diretrizes, repensares e decisões (políticas) sobre as práticas sociais (práticas), sabendo que nada disto acontece sem tensões, conflitos (caráter

dialético), em movimentos históricos que tanto apontam progressos quanto retrocessos, embora estes nunca sejam exatamente iguais à situação anterior (caráter de complexidade).

Seguindo esta orientação, analisaremos os dados no capítulo quatro. No próximo capítulo, apresentaremos as referências conceituais da pesquisa.

3 ABORDAGEM INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Booth e Ainscow (2002) definem o Index como “um documento prático, que estabelece o que significa a inclusão em todos os aspectos das escolas”. (p. 6) Desde o princípio, fica claro que a concepção de inclusão é mais abrangente do que receber alunos com necessidades especiais⁶, englobando a melhoria da educação para todos os alunos.

Após uma explanação introdutória, na qual se encontra resumidamente o objetivo, a metodologia e o contexto no qual o material foi produzido, apresentam-se os principais conteúdos que integram a publicação, divididos em quatro elementos: conceitos-chave, estrutura de revisão, materiais de revisão e o processo inclusivo.

Entendemos que os autores expõem os conceitos a partir dos quais propõem uma metodologia de atuação com base em suas convicções e experiências profissionais, sem necessariamente se filiar a alguma corrente teórica de pensamento. Dizemos isto, pois não encontramos no texto uma referência a outros autores, embora seja possível reconhecer algumas tendências do pensamento contemporâneo sobre o assunto, em especial de autores da Escola de Frankfurt.

Possivelmente isto se deve ao fato de o Index destinar-se a ser um material prático para ser trabalhado diretamente com a comunidade escolar, distribuído para as redes de ensino e outras unidades interessadas em desenvolver um processo de mudança. Para isso a linguagem é acessível, alusiva a fatos cotidianos e não segue um modelo acadêmico.

Percebemos que, quando utilizado como embasamento nas pesquisas do LaPEADE, as referências utilizadas são variadas. Consideramos isto como um fator positivo no sentido de conferir flexibilidade na utilização do material, possibilitando agregar outros autores para aprofundar conhecimentos que se façam necessários ao longo do processo. Por outro lado, corre-se o risco de ficar submetido a interpretações simplistas, que na ausência de referências teóricas vejam somente um manual de procedimentos a serem aplicados.

⁶ A nomenclatura *alunos com necessidades especiais*, utilizada no Index (2002) foi disseminada, principalmente, por meio da Declaração de Salamanca (1994) e amplamente utilizada na legislação brasileira até o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007), a qual define os alunos que deverão ter atendimento educacional especializado. “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.” (MEC, 2007) A partir daí, o termo *necessidades educacionais especiais* deixa de ser utilizado. Por isso, substituiremos este termo por *deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*.

Diante disso, pretendemos descrever a primeira parte do Index realizando uma análise do material a fim de depreender que pressupostos teóricos emergem do texto. Concomitante a isto, nos propomos a contribuir acrescentando autores e teorias que nos acompanharam no percurso da pesquisa e colaboraram para o enriquecimento da experiência de desenvolvimento do Index em uma escola pública.

Seguindo o conteúdo proposto pelos autores, subdividimos este capítulo em três seções, condensando todos os assuntos que, no material, encontram-se em sete subtítulos. No primeiro subcapítulo, apresentamos os conceitos-chave, acrescentando o referencial teórico que embasou nossas discussões durante a pesquisa. Em seguida, expomos a estrutura de revisão com seus indicadores, questões e as dimensões de análise, contrapondo a visão dos autores e argumentando em favor de uma nova perspectiva de análise, denominada omnilética (SANTOS, 2013). Por último, mencionamos o processo de desenvolvimento do Index, analisando a proposta à luz da teoria da Análise Institucional, da qual extraímos conceitos que serão úteis, posteriormente, na análise dos dados.

3.1 CONCEITOS-CHAVE: REFERENCIAL PARA A INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Neste subitem, os autores definem os principais conceitos que caracterizam a abordagem teórica do Index. Vamos descrevê-los resumidamente, conforme constam no material, acrescentando o desenvolvimento destas definições de acordo com as produções do LaPEADE, bem como uma construção pessoal baseada na experiência da pesquisa.

Os conceitos são introduzidos com o objetivo de balizar as proposições de mudança, lançando os princípios norteadores do caminho que se quer seguir na direção da inclusão em educação. “Os conceitos-chave do Index são inclusão, barreiras à aprendizagem e à participação, recursos para apoiar a aprendizagem e a participação e apoio à diversidade.” (BOOTH & AINSCOW, 2002, p.7)

Os autores apresentam a ideia de inclusão extremamente vinculada às possibilidades de participação. Depreende-se disso que quanto mais os sujeitos estiverem envolvidos com as questões do cotidiano escolar, participando ativamente dos esforços para detectar e solucionar os obstáculos (barreiras) que impedem ou dificultam a aprendizagem, mais se sentirão incluídos neste contexto.

A participação significa aprender junto com outros e colaborar com eles em experiências compartilhadas de aprendizagem. Isto requer um engajamento ativo com a aprendizagem e ter algo a dizer sobre como a educação é experienciada. Mais profundamente, trata-se de ser reconhecido, aceito e valorizado pelo que se é. (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 8)

Entendemos que esta definição de participação traz em si uma concepção de educação que supera a visão tradicional calcada na transmissão de conhecimentos por parte do professor. Ao contrário, parte do pressuposto da construção conjunta do conhecimento a partir de um reconhecimento das diferenças entre os estudantes. Assim, a detecção de alguma dificuldade na aprendizagem pode servir como instrumento para viabilizar recursos de apoio para todos. Supõe-se que desta forma as escolas poderiam se tornar espaços mais estimulantes e acolhedores, reduzindo pressões excludentes e ajudando a veicular um sentimento de comunidade que extrapole os muros da escola.

Booth & Ainscow (2002) reconhecem que este entendimento de inclusão implica um processo contínuo que diz respeito a todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas com o cotidiano escolar. Portanto, não se trata de incluir alguns alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, mas de “reestruturar as políticas, culturas e práticas nas escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes na localidade.” (p. 8)

Ao invés de focar o alunado da educação especial, o Index propõe que sejam detectadas as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem e a participação de qualquer aluno. Esta visão proporciona que o foco recaia sobre os aspectos que precisam ser aprimorados a fim de aumentar a qualidade do ensino para qualquer criança. Não só a qualidade do ensino, mas a das relações que se estabelecem neste espaço, entre alunos, professores, pais, funcionários, as relações da escola com a comunidade do entorno, com a Secretaria de Educação, entre outras, afinal,

[...] barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais. Barreiras também surgem na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e o que são ensinados. Barreiras à aprendizagem e à participação podem prejudicar o acesso à escola ou limitar a participação do sujeito dentro da escola. (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 9)

Seguindo este raciocínio, minimizam-se os riscos de tornar as dificuldades encontradas por alguns alunos em problemas individuais centrados em suas características biológicas, psíquicas, cognitivas ou sociais. O problema de identificar certos traços individuais como

deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, conforme descrito no Index, está em atribuir um rótulo que pode levar a expectativas menores com relação a estes alunos. Além disso, ao atribuir a dificuldade ao aluno, a escola deixa de dar atenção aos obstáculos produzidos por políticas, culturas e práticas formuladas, em geral, sem considerar a diversidade da comunidade atendida.

Portanto, os autores consideram que a utilização de termos como deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação por si só já constitui uma barreira para a construção de práticas inclusivas. No entanto, esta terminologia persiste nas escolas, pois as políticas nacionais, como no caso da Inglaterra (no caso do Brasil também, como será explicitado mais adiante), não permitem a sua eliminação, uma vez que esta terminologia está contida em uma série de procedimentos relativos ao atendimento dos alunos. Em todo caso, sugerem que, quando possível, sejam utilizadas nomenclaturas alternativas como, por exemplo, o título de coordenador de apoio à aprendizagem ao invés de coordenador da educação especial. A adoção de uma nova linguagem vem acompanhada, neste caso, de uma concepção diferenciada sobre as dificuldades de aprendizagem. Trata-se de contar com a participação dos envolvidos, focando muito mais as possibilidades de avanço do que o realce dos limites.

Nesta perspectiva, qualquer alternativa de superação de uma barreira é considerada um recurso de apoio, sendo que os recursos não são necessariamente materiais ou financeiros e podem ser encontrados dentro e fora da escola. Devem ser explorados em todas as circunstâncias do contexto educativo e social, contando com alunos, pais, professores, funcionários e comunidade em geral.

Booth & Ainscow alertam que, em geral, a capacidade dos estudantes para direcionar seu processo de aprendizagem é subestimada. Esta autonomia poderia ser encorajada e transformada em recurso de colaboração e apoio entre os alunos. O mesmo poderia ser feito em relação à equipe de professores. Conclui-se que há muitos recursos ainda inexplorados no ambiente escolar.

Existe uma riqueza de conhecimentos, dentro de uma escola, sobre o que impede a participação e a aprendizagem dos estudantes, que podem nem sempre ser usados ao máximo. O Index ajuda escolas a usar esses conhecimentos como base para informar sobre o próprio desenvolvimento da escola. (BOOTH & AINSCOW, 2002, p.10)

O esperado é que estes recursos, provenientes do próprio pessoal envolvido, se transformem em mecanismos de apoio para responder à diversidade dos estudantes. Desta forma,

o apoio é concebido de uma maneira mais abrangente do que o de conceder pessoal extra para acompanhar um aluno com deficiência, como geralmente tem sido feito. A concepção adotada é que quanto mais apoiarmos a participação coletiva, a colaboração entre os estudantes, a aprendizagem ativa, menos será necessário o apoio individualizado. Para tanto é necessário que a proposta curricular seja calcada nestes valores e que os educadores estejam engajados neste propósito.

Booth & Ainscow (2002) consideram esta abordagem que enfatiza o conceito de barreiras à aprendizagem e participação como um modelo social de dificuldades educacionais e deficiências. Este modelo se opõe à tradição médica na qual as dificuldades de aprendizagem são diretamente relacionadas e mesmo resultantes de alguma deficiência do indivíduo. No modelo social, tanto as limitações quanto as atitudes discriminatórias com relação a elas são entendidas como barreiras à participação. Desse modo, entende-se que “ao mesmo tempo em que as escolas pouco podem fazer para superar impedimentos, elas podem reduzir consideravelmente as incapacidades produzidas por atitudes e ações discriminatórias e barreiras institucionais”. (p.11)

Os autores chamam atenção para o fato de a discriminação institucional ser algo extremamente presente no cotidiano, influenciando a maneira pela qual as pessoas são tratadas, colocando-as em posição de desvantagem em função de gênero, deficiência, classe, etnia, orientação sexual, etc. Estes fatores podem se tornar barreiras à participação a ponto de impedir a aprendizagem, criando incapacidades e reforçando desigualdades. Acredita-se que o movimento para tornar as escolas mais inclusivas pode convocar a sociedade a repensar valores, transformando práticas discriminatórias em atitudes solidárias para o convívio comunitário.

Assim como na Inglaterra, conforme descrito anteriormente, a legislação brasileira não nos permite abolir completamente terminologias como necessidades educacionais especiais ou pessoas com deficiência, principalmente quando se trata de prever repasse de recursos financeiros da esfera federal para estados e municípios. Reconhecemos o avanço das políticas nacionais em promover a inclusão e o direito de todos à Educação, mas apontaremos contradições que revelam a ambivalência que permeia os conceitos veiculados.

Em publicação para subsidiar a gestão dos sistemas educacionais, o Ministério da Educação do Brasil (BRASIL/2004) referenda a utilização do termo Educação Inclusiva para romper com a ideia de integração das pessoas com deficiências, baseada no paradigma de aproximação da normalidade, em que o sujeito deve adaptar-se às condições vigentes. A inclusão,

pelo contrário, centra-se na mudança das instituições e práticas sociais no sentido de acolher a todos, com respeito às diferenças. Embora ressalte a necessidade de promover mudanças para garantir o direito universal à educação, as “políticas públicas inclusivas” referem-se a um público muito específico:

As políticas educacionais devem prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos com deficiência, com síndromes, com altas habilidades/superdotação prevendo o atendimento às necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora. (BRASIL/MEC, 2004, p. 5)

Também podemos citar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007). Neste documento encontramos um preâmbulo que situa historicamente as políticas e práticas educacionais como reprodutoras da ordem social que exclui os indivíduos que fogem dos padrões normalizadores. Explica, ainda, que neste contexto a educação especial constituiu-se como um serviço especializado substitutivo ao ensino comum que, ancorado em pressupostos médico-terapêuticos, definiu as práticas educativas para alunos com deficiência, reforçando sua exclusão da escola. Apesar de criticar os processos excludentes praticados nas escolas e reforçados pela educação especial, as diretrizes para a educação inclusiva contidas nesse documento se referem, mais uma vez, a um “público-alvo” da educação especial, garantindo um apoio à escola comum por parte de especialistas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (BRASIL/MEC, 2007, p.8)

Acrescentamos, ainda, o decreto nº 7611 de 2011, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, visando garantir um sistema educacional inclusivo sem discriminação. Esta legislação prevê o repasse de recursos em dobro para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que estiverem efetivamente sendo atendidos em salas de recursos multifuncionais ou serviços de educação especial credenciados. Ao mesmo tempo em que garante financiamento para o atendimento, obriga as escolas a identificar os alunos que necessitam atendimento especializado a partir de uma terminologia predeterminada, induzindo a aplicação de rótulos que podem levar ao preconceito.

Entendemos que esta legislação tem sido muito importante para alavancar o processo de inclusão de pessoas com deficiência ao ensino comum no Brasil. No entanto, torna-se problemática na medida em que, ao destacar as necessidades dos alunos, reforça a ideia de fatores internos do sujeito como impeditivo da aprendizagem. Além disso, pensamos que a inclusão em educação de que falamos se diferencia desta noção de educação inclusiva porque não se trata tão somente de promover a igualdade de oportunidades, mas de valorizar as diferenças garantindo o direito de todos a “estar presentes em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional”. (Santos, 2009:12)

A política nacional reflete o entendimento que se percebe no senso comum sobre inclusão associada apenas ao movimento pela integração de pessoas com deficiência. Mas este não é o único significado possível para o conceito. Em publicação da UNESCO, Ainscow (2009) destaca cinco formas de definir inclusão a partir de tendências internacionais de estudos nesta área. A primeira delas refere-se à deficiência e à necessidade de educação especial, tal qual explicitamos até aqui.

A segunda possibilidade diz respeito à inclusão como resposta a exclusões disciplinares. Neste sentido a exclusão é resultado direto do comportamento inadequado ou desafiador às regras da escola. Geralmente, esta concepção culpabiliza o aluno, que passa a ser categorizado com dificuldades emocionais e comportamentais, sem levar em consideração a natureza dos relacionamentos e a abordagem do ensino e da aprendizagem na escola. O autor destaca que esta situação torna-se mais significativa no momento em que se somam as exclusões informais, como os casos de suspensão parcial, de alunos que “matam aulas” ou do índice de evasão escolar.

A terceira acepção se relaciona com os grupos vulneráveis à exclusão. Este caso é tomado de uma forma mais ampla e costuma ser chamado de inclusão/exclusão social. É o que conhecemos no Brasil por grupos em situação de vulnerabilidade social, submetidos a uma condição de miséria extrema, a situações de abuso e/ou violência física e psicológica, ou crianças tuteladas pelo estado. A questão aqui se direciona a estudar os fatores relacionados com os processos excludentes e suas origens em estruturas sociais.

A quarta define inclusão como forma de promover escola para todos. Esta abordagem não faz muito sentido para o nosso contexto, no qual a escolarização obrigatória prevê um sistema de ensino que obedece a um parâmetro curricular nacional unificado. O autor se refere a países como, por exemplo, o Reino Unido, onde existem escolas de tipos diferentes de acordo com a

capacidade dos alunos, resultando em reforço das desigualdades sociais. O ideal para combater este sistema seria “criar um tipo único de escola para todos capaz de servir uma comunidade socialmente diversificada” (AINSCOW, 2009, p. 17). Entretanto, o autor alerta para o fato de que, em vários países, houve uma transformação no sentido de acolher todos os alunos, mas não houve uma mudança na concepção do ensino para trabalhar com a diversidade.

A quinta forma referida para conceituar a inclusão é resultante do movimento Educação para Todos, criado nos anos 1990 e relacionado a políticas internacionais para aumentar o acesso à educação em todo mundo. Os documentos resultantes das principais conferências destinadas a compor este movimento, Jomtien (1990) e Dakar (2000)/(Unesco, 1990), reforçam a ideia da universalização do direito à educação básica, sendo que, na última conferência, destacou-se a necessidade de enfatizar a inclusão das meninas no processo educacional, visto que ficou constatada a negação desse direito em muitos países. Levando em consideração as regiões mais pobres do mundo, Ainscow (2009) considera relevante pensar a educação escolar como apenas um entre vários meios de proporcionar o acesso à educação.

A maioria dessas formas de se referir à inclusão faz parte do nosso contexto, no sentido de que são preocupações comuns dentro das escolas e nos programas assistenciais e educacionais dirigidos aos estudantes, principalmente de escolas públicas. No entanto, quisemos reforçar que, sob o título de Educação Inclusiva, na legislação brasileira, situam-se as políticas ligadas à educação especial para a inclusão de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades, ainda que recentemente (decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012) tenha se extinguido a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), integrando seus programas à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Este ato reuniu, sob a perspectiva da educação inclusiva, as políticas que versam sobre alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo formal da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. No entanto, para quem convive no meio escolar, é visível que esta iniciativa ainda não conseguiu conferir uma unidade à inclusão, que continua sendo considerada como uma série de temáticas transversais a

serem trabalhadas, no geral, por meio de datas comemorativas alusivas aos negros, indígenas, ou como um apêndice, no caso de programas sobre sexualidade, meio ambiente, etc.

Para nos diferenciar deste entendimento reiteramos que a inclusão deve ser entendida como um processo, que como tal veicula princípios democráticos de participação social plena.

[...] a Inclusão contempla, para efeitos de discussão e sugestões para as práticas pedagógicas e de gestão escolares, o incentivo à participação de todo e qualquer membro da escola que esteja em processo ou em risco de exclusão, e no caso particular do educando, de participar também na construção do próprio processo educacional. (SANTOS, 2009, p.14)

Neste sentido, a discussão sobre a inclusão escolar ultrapassa o âmbito da Educação Especial, pois, ao propor a participação de todos os membros da escola na identificação de processos excludentes, questiona-se a própria constituição das interações nesse espaço e nas relações da sociedade como um todo. Reafirmamos, assim, que inclusão e exclusão são duas faces do mesmo fenômeno, constituindo-se em um processo dialético, como refere Sawaia (2008):

[...] a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. (p. 9)

Entendemos que inclusão e exclusão fazem parte de uma mesma lógica, operada por uma ordenação que é delimitada e governada pela norma. É a partir da norma, considerada natural, que processamos as operações que permitem classificar e comparar os indivíduos, resultando nas oposições binárias normal/anormal, certo/errado, bom/mau, etc. Essas diferenciações se constroem nas relações sociais na medida em que se forjam as identidades de indivíduos e grupos, conferindo formas de pertencimento e estabelecendo diferenças, a ponto de constituir a ideia do “eu” em oposição ao “outro”.

Desse modo, de acordo com Silva (2009), a identidade é tomada como a referência a partir da qual se define a diferença. “Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos.” (p.76) Assim, a afirmação da identidade implica a demarcação de limites, a separação e distinção entre “nós” e “eles”, as operações de inclusão e exclusão. Segundo o autor:

Os pronomes “nós” e “eles” não são, aqui, simples categorias gramaticais, mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder. [...]

Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados. (SILVA, 2009, p.82)

Sendo assim, a fixação de uma determinada identidade como a norma a partir da qual todas as outras serão hierarquizadas determina que serão atribuídas a ela todas as características positivas, restando a desvalorização das demais, constituindo uma hierarquia. Como consequência disso, a tendência é que a identidade padrão passe a ser naturalizada como se fosse a única identidade, na qual todos devem se espelhar, considerando-a desejável e normal. Este processo é conhecido como normalização.

A normalização é resultado dos mecanismos do poder disciplinar, tal qual descrito por Foucault em sua obra *Vigiar e Punir* (1987). As técnicas disciplinares são mecanismos comuns nas escolas. Praticadas repetidamente há tanto tempo, são consideradas naturais, como se fizessem parte essencial do processo educativo, sendo, portanto, dificilmente alvo de críticas. Ao contrário, criam-se novos instrumentos, como as avaliações baseadas em índices nacionais de qualidade, que reforçam os procedimentos classificatórios, sob a alegação de que todos os alunos terão a oportunidade de atingir os parâmetros comuns estabelecidos.

Nesta perspectiva, a inclusão de uma população diversificada nas escolas segue o mesmo modelo tradicionalmente discriminatório, pois os alunos continuam submetidos à expectativa geral de alcance de padrões de desenvolvimento e aprendizagem. O princípio da normalização continua presente revestido de boas intenções, como tolerância e respeito ao diferente, sendo que esta noção de diferença, segundo Rocha (2008), é materializada no “indivíduo diferente”, que é assim intitulado em comparação com padrões de normalidade e competência que definem aqueles que terão sucesso na escola e na vida.

Assim, queremos evidenciar que, quando a ênfase do funcionamento educacional recai no controle, no disciplinamento e na produção de regras que buscam evitar (dis)torções no padrão, as experimentações do pensamento não se constituem em motor da dinâmica escolar e as diferenças intensivas, ou seja, o que faz diferença, o que produz densidade no cotidiano, perde consistência para a manutenção da ordem vigente. (ROCHA, 2008, p.469)

Nesta mesma linha de argumentação, Macedo (2005) situa o paradoxo entre a escola que tradicionalmente desenvolveu mecanismos de exclusão e a nova escola que agora é obrigada a atender a todas as crianças, quaisquer que sejam suas condições. Nesta diferenciação, entende que a escola tradicional constituiu-se por uma cultura das semelhanças, ao contrário da escola inclusiva, que é pautada pelo trabalho com as diferenças. Sendo assim, propõe que a lógica da

inclusão define-se pela lógica da relação, na qual um termo é definido em função de outro, enquanto a exclusão apoia-se na lógica das classes.

Seguindo este raciocínio, o autor destaca que, se uma criança tem dificuldades de aprendizagem, pela lógica da classe a dificuldade é do aluno, e não necessariamente do professor ou do sistema escolar. Na lógica da relação, o “problema” é de todos, o que desafia o professor a refletir sobre a insuficiência de seus recursos pedagógicos nesse novo contexto e a rever suas formas de se relacionar com os alunos. Nessa perspectiva, incluir significa aprender, inovar, reorganizar, promover a interação entre alunos de uma forma mais criativa e dinâmica.

Pretendemos ressaltar que, quando a diferença é marcada com base na identidade, como resultado do que não está no padrão, como aquilo que resta da operação de enquadramento, ela inevitavelmente será considerada como algo de menor valor, indesejável ou passível de correção, evidenciando, assim, relações de poder que determinam qual a identidade esperada e até que ponto diferenças serão toleradas. Silva (2009) destaca que “a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva” (p.81). Com isso o autor quer demarcar que elas não surgem naturalmente, mas são impostas e estão sujeitas a disputas de poder pela hegemonia.

Por isso adotamos uma postura crítica e problematizadora da inclusão em educação. Acreditamos que questionar os binarismos resultantes da operação de normalização nos leva a desvelar o processo de criação de identidades e diferenças, tornando possível promover novas formas de relação, nas quais a diferença não seja desqualificada, mas seja vista como um elemento potente para a inovação. Assim como Veiga-Neto e Lopes (2007), desconfiamos das políticas que clamam o direito à diversidade, quando este termo é utilizado para anular a diferença e incluir o diferente como algo exótico que precisa apenas de adaptações para estar entre os normais. “Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam querer promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente.” (p.949)

Em nosso ponto de vista, a diversidade contempla a diferença como possibilidade de criação do inédito, de questionamento dos valores e princípios propostos para mediar o convívio entre a variedade de culturas presentes na escola. Compartilhamos o entendimento de Lopes (2007), para quem a inclusão pela diferença significa redimensioná-la ao invés de anulá-la.

Significa pensar a diferença dentro de um campo político, no qual as experiências culturais e comunitárias e práticas sociais são colocadas como integrantes da produção dessas diferenças. A diferença não pode ser entendida como um estado indesejável ou impróprio. Ela inscreve-se na história e é produzida com ela. Sendo uma condição necessária para a própria ideia de inclusão, a diferença surge como possibilidade de resistência a políticas excludentes e a práticas classificatórias e hierárquicas. (LOPES, 2007, p.21)

Esta visão nos aproxima do multiculturalismo, considerado por Santos (2013) como um tema muito próximo ao da inclusão “na medida em que ambos se comprometem com o reconhecimento das diferenças nas diferentes arenas sociais, e com a formulação de políticas transformadoras das desigualdades” (p. 49). O multiculturalismo crítico, segundo Canen e Xavier (2008), entende os processos de inclusão e exclusão a partir das relações de poder que engendram a produção cultural da diferença, “procurando vislumbrar novas rotas e ações que permitam criar espaços (voz e vez) para os grupos que se encontram marcados pelo estigma do preconceito, da discriminação e da exclusão” (p.227).

A perspectiva multicultural, segundo Silva (2009), não permite uma compreensão simplesmente calcada no respeito e tolerância para com a diversidade cultural. Para o autor é necessário, primeiramente, admitir que identidade e diferença não são a essência do ser humano, portanto não são fixas nem estáveis. Com base nisto, propõe uma abordagem da pedagogia como diferença, na qual o planejamento parte do princípio de que é necessário elucidar quais os mecanismos e as instituições que estão ativamente envolvidos na criação da identidade e de sua fixação.

Para isso é crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença é preciso explicar como ela é ativamente produzida. (SILVA, 2009, p. 100)

Seguindo esta orientação, de acordo com o autor, os estudantes seriam instigados a descobrir formas de questionar e transformar as identidades conhecidas, possibilitando a experimentação do novo, do inexplorado, do incerto. Desta forma, seríamos todos desafiados a deixar as certezas de lado, a ordem naturalizada das coisas, para nos lançar na aventura da produção do conhecimento ao invés de na tradicional reprodução do mesmo. Isso significa produzir “a diferença do múltiplo e não do diverso”. (SILVA, 2009, p.100) Assim, o autor ressalta que a diversidade é estática, reafirma o idêntico, limitando-se ao existente. Enquanto a

multiplicidade “é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade”. (*idem*, p.100)

Em certo sentido, a pedagogia significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença. (SILVA, 2009, p. 101)

O fato de propormos o questionamento da instituição da normalidade e a conseqüente fixação das identidades e exclusão das diferenças permite, segundo Veiga-Neto (2011), nos apropriarmos das possibilidades de mudança deste quadro. Além disso, propicia um direcionamento das ações de desconstrução e redirecionamento dos valores implicados na formatação dos comportamentos padronizados para assim vivermos “no permanente trabalho político (mas não messiânico) de promover a crítica radical e a insurreição constante. Usando a conhecida máxima de Foucault: ao invés da grande revolução, pequenas revoltas diárias” (p.111).

Promover a inclusão em educação com estes parâmetros oportuniza a constituição de estratégias de transformação e, de acordo com Rocha (2008), favorece “a invenção de outros modos de funcionamento institucional, ou seja, de uma outra estética para a existência da própria escola” (p. 472). Reiteramos que esse entendimento aproxima-se das práticas de pesquisa desenvolvidas pelo LaPEADE a partir do Index, as quais resultam no desenvolvimento teórico do conceito de omnilética, proposto por Santos (2013):

[...] Trata-se de um modo totalizante de se perceber os fenômenos sociais, os quais compõem em si mesmos, possibilidades de variações dialeticamente infinitas e nem sempre imediatamente perceptíveis, visíveis ou imagináveis, mas nem por isso ausentes ou impossíveis, pois seu caráter relacional, referencial e participativo (no sentido de ser parte) torna aquilo que se percebe do fenômeno tanto sua parte instituída quanto é, esta mesma, sua instituinte. (p.23)

Nesta perspectiva de análise, vislumbramos a possibilidade de pensar para além de um pensamento dual e categorizante. A lógica binária, tal como referida anteriormente, classifica o mundo e suas relações entre polos e normatizações nos quais as mesmas se enquadram ou deles são excluídas. A inflexibilidade deste tipo de raciocínio oportuniza pouco ou nenhum espaço para o exercício da criação, do que nunca foi previsto, como possibilidade concreta de existência.

Entendemos que a perspectiva teórica desenvolvida até aqui está de acordo e sustenta os conceitos propostos no Index para a Inclusão, referidos no início deste capítulo. O modelo social de dificuldades educacionais e deficiências, adotado por Booth e Ainscow (2002), questiona as

classificações que tendem a cristalizar a dificuldade no aluno, propondo uma análise mais abrangente dos obstáculos à participação e aprendizagem de qualquer sujeito envolvido no ato educativo. Dessa forma, desafia o processo de normalização imposto no meio educacional, permitindo novas formas de construir saberes e conhecimentos por meio da cooperação.

3.2 A ESTRUTURA DE REVISÃO: PERSPECTIVA OMNILÉTICA

Nesta seção são apresentadas as três dimensões utilizadas para orientar os procedimentos de mudança na direção da inclusão em educação – políticas, culturas e práticas –, bem como os indicadores e questões utilizados para explorar os fatos cotidianos e fazer um levantamento da realidade escolar. Já referimos no capítulo dois o nosso entendimento sobre as dimensões e como estes operadores nos servem de referência para análise dos dados da pesquisa.

Por isso, apresentaremos um breve resumo do que foi dito e enfatizaremos aqui a apresentação da estrutura dos indicadores e questões a fim de esclarecer a dinâmica proposta para o trabalho com as dimensões.

A dimensão “criar culturas inclusivas” diz respeito aos princípios e valores ligados à colaboração e à receptividade de toda a comunidade, visando o sucesso de todos os integrantes da escola. “Produzir políticas” visa garantir que todos os planos da escola contenham referências à inclusão, incentivando a participação e proporcionando apoio para reduzir a exclusão. “Desenvolver práticas inclusivas” pretende incentivar iniciativas que retratem as políticas e culturas, por meio da mobilização de recursos para promover a aprendizagem e participação de todos.

Entendemos que o fato de as dimensões serem nomeadas acompanhadas de um verbo explicita o compromisso com a ação. Pode-se dizer que a intenção de fazer uma leitura da realidade social a partir de indicadores é facilitar e orientar o processo de uma forma objetiva, priorizando a proposição de práticas inclusivas.

Booth e Ainscow (2002) consideram que as três dimensões são absolutamente correlacionadas e necessárias para sustentar o desenvolvimento da inclusão. Mas, de acordo com a Figura 2, a criação de culturas inclusivas “está deliberadamente colocada ao longo da base do triângulo” (p. 11). Com isso, os autores querem enfatizar que partilhar valores ligados à inclusão pode levar a alterações nas políticas e nas práticas.

Figura 2 – Dimensões do Index.



Fonte: Booth e Ainscow (2002, p.11).

Segundo a concepção do LaPEADE, verificada em conclusões de mais de uma pesquisa (FREITAS, 2010; LEME, 2011; SANTIAGO, 2011; BRITO, 2013), as três dimensões encontram-se imbricadas, de modo que resulta ser muito difícil classificar os dados tomando-as como categorias de análise, sendo que muitas vezes um mesmo dado foi identificado em mais de uma categoria. Dificilmente pôde-se verificar nas realidades estudadas qual das dimensões exercia maior influência sobre as outras.

No decorrer de nossas análises as dimensões de construção de culturas, de desenvolvimento de políticas e de orquestração de práticas se mesclam, assumindo seu caráter de interdependência, resultando na dificuldade de caracterizar e diferenciar uma dimensão da outra, o que de certa forma não diminui a relevância das mesmas, mas reafirma o caráter constitutivo entre elas e a certeza de que a ênfase de uma dimensão sobre a outra é circunstancial e sempre ancorada em um movimento omnilético que implica o tratamento articulado e nunca isolado entre as mesmas. (SANTIAGO, 2011, p.178)

Por isso acreditamos que as mudanças podem ser mobilizadas por qualquer uma das dimensões, de forma concomitante, inclusive. Vimos, por exemplo, na realidade da escola pesquisada, que a política de inclusão veiculada pela legislação federal mobilizou recursos para a escola implementar algumas práticas que geraram valores inclusivos. Neste caso, a Secretaria de Educação contratou um mediador para acompanhar um aluno com paralisia cerebral que necessitava de auxílio para escrever e se comunicar. Ouvimos depoimentos de alguns professores desta turma que, inicialmente, disseram não acreditar que isto daria certo, mas que se surpreenderam com o desempenho do aluno, o acolhimento dos colegas e sua própria postura

diante do fato. Brito (2013), em sua dissertação de mestrado, igualmente verificou que “políticas e práticas também podem ser geradoras de novas culturas ou mesmo modificarem as culturas instituídas”. (p.148)

Com base nestas evidências é que Santos (2013) afirma a perspectiva omnilética de análise dos fenômenos sociais, justamente para “pensar em termos da integralidade, dubiedade, complementaridade e transgressividade das dimensões culturais, políticas e práticas em relação ao mesmo tempo dialética e complexa”. (p.26)

Para demonstrar este entendimento a autora propõe a seguinte representação gráfica:

Figura 3 – Perspectiva omnilética.



Fonte: SANTOS (2013, p.27)

Segundo Santos (2013), esta figura deve ser imaginada em um movimento pulsante em todas as direções, que proporciona a intersecção entre os círculos em um fluxo de abertura e crescimento espiralar, representando a ampliação do nível de complexidade. As setas expressam as múltiplas influências entre as dimensões, que podem ser ao mesmo tempo divergentes e convergentes, provocando ressignificações de uma ou de outra, conforme sejam mais ou menos valorizadas. Em qualquer situação analisada veremos que:

[...] estão em jogo diferentes práticas sociais [...] que afetam crenças e posicionamentos (culturas), ao mesmo tempo em que provocadas por (e provocadoras de) certas políticas. Ou ainda, que está em jogo uma miríade política que influencia práticas sociais

diferenciadas, as quais, por sua vez, são inspiradas por (e inspiram) certas culturas. Todas estas formas de perceber a mesma situação [...] são reais, acontecem ao mesmo tempo e estão intimamente relacionadas, a ponto tal que uma tanto é a causa quanto o efeito da outra. (SANTOS, 2013, p. 28)

Portanto, não faz mais sentido pensar na dimensão de culturas como base de um triângulo que determinará mudanças nas outras duas dimensões. Na perspectiva omnilética qualquer intervenção em uma dada situação provocará mudanças na inter-relação entre as dimensões, e precisamos estar atentos para trabalhar com esta complexidade, mantendo o foco na inclusão.

Para isto, a proposição de indicadores e questões em cada uma das dimensões é muito útil quando se trata de orientar um processo de análise e questionamento da realidade atual da escola. Esta estrutura auxilia a centrar os esforços em objetivos explícitos, proporcionando uma visão realista do cotidiano e incentivando ações que produzam resultados facilmente perceptíveis que serão motivadores de novas empreitadas. Espera-se que deste movimento resultem novas formas de interação entre culturas, políticas e práticas, em um processo contínuo de diminuição das barreiras de acesso à participação e à aprendizagem.

Seguindo a proposta do Index, as três dimensões são divididas em dois eixos cada uma, sendo estes segmentados em indicadores para os quais se colocam uma série de perguntas. Todas estas divisões objetivam clarificar e focar a atenção no que é preciso fazer para minimizar os processos de exclusão e melhorar a aprendizagem e a participação de todos na escola. Este material constitui a maior parte do Index e serve como base para estruturar a Análise Institucional sobre a qual se produzirá o plano de desenvolvimento da inclusão na escola.

Os indicadores são afirmativas que possibilitam a comparação com a realidade existente, enquanto as questões permitem a exploração exaustiva do seu significado. Estas formulações explicitam os parâmetros utilizados para considerar uma escola inclusiva, no entanto não se tratam de uma lista de checagem. A ideia é que as questões auxiliem a exploração da realidade em detalhes, estimulando o conhecimento sobre a escola. “Elas afiam a investigação da situação atual na escola, fornecem ideias adicionais para atividades de desenvolvimento e servem como critérios para avaliar o progresso”. (BOOTH & AINSCOW, p.12)

Portanto, não se trata simplesmente de confirmar a prática de determinado indicador, mas de investigar como a escola trabalha com tal questão e mesmo de discutir se faz sentido, dentro do seu contexto, empenhar-se nesta direção. Ao final de cada série de questões, existe um espaço para que o grupo possa acrescentar novas perguntas que devem surgir da reflexão, formando

assim um índice próprio para sua escola. Os autores ressaltam que não é necessário seguir alguma ordem e que muitas vezes as escolas optam por não utilizar determinado indicador. No entanto, alertam para o fato de os indicadores não serem descartados pela dificuldade de trabalhar com eles, pois isto pode representar uma resistência do grupo a expor assuntos conflituosos que deveriam ser enfrentados.

Incluímos no quadro abaixo as dimensões com alguns indicadores e questões como forma de visualização do conteúdo encontrado no Index.

Quadro 3 – Configuração Resumida dos Indicadores e Questões do Index

Dimensões	Eixos	Indicadores	Questões
A – Culturais	1 – Edificando a comunidade	1.1 – Todos se sentem bem-vindos	1-O primeiro contato que as pessoas têm com a escola é amigável e receptivo? 11-Os alunos, pais/responsáveis, os profissionais, os gestores e os membros da comunidade, todos se sentem donos da escola?
		1.7 – Todas as comunidades locais estão envolvidas com a escola	1-A escola envolve as comunidades locais, tais como idosos e variados grupos étnicos em suas atividades?
			9-A escola encoraja o pedido de emprego na própria escola por parte dos moradores da comunidade?
	2 – Estabelecendo valores inclusivos	2.1 – Existem expectativas altas para todos os alunos	1-Cada aluno sente que frequenta uma escola em que os melhores resultados sejam possíveis?
			12-Os profissionais evitam relacionar o desempenho potencial de um aluno com o de um irmão ou de outro aluno de sua área local?
		2.6 – A escola se esforça para minimizar todas as formas de discriminação	1-Reconhece-se a existência de discriminação institucional e a necessidade de minimizá-la em todas as suas formas? 15- A exclusão de alunos com deficiências severas é entendida como refletindo mais as limitações de atitudes e de políticas do que as dificuldades práticas?
B - Políticas	1 – Desenvolvendo a escola para todos	1.1 – As promoções e indicações dos profissionais são justas	1-As oportunidades de promoção são vistas como abertas a todos que sejam elegíveis, dentro e fora da escola? 8-Existem substituições temporárias para cobrir tanto a ausência de profissionais de apoio quanto a de professores?
			1.6 – A escola organiza as turmas de forma que todos os alunos sejam valorizados
		2 – Organizando o apoio à diversidade	2.1 – Todas as formas de apoio são coordenadas

			melhor para os alunos, ao invés de pelo que seja melhor para a manutenção dos territórios profissionais?
		2.9 – Práticas de intimidação são minimizadas	1-Existe uma visão compartilhada entre os membros da escola, pais/responsáveis, gestores e alunos, sobre o que são práticas de intimidação? 14-As intimidações têm-se reduzido?
C – Práticas	1 – Orquestrando a aprendizagem	1.1 – O ensino é planejado tendo em mente a aprendizagem de todos os alunos	1-O ensino é planejado para apoiar a aprendizagem, ao invés de para simplesmente “passar conteúdo”? 16-O corpo docente compreende o tempo adicional requerido por alguns alunos com impedimentos para usar equipamentos em trabalhos práticos?
		1.11– Todos os alunos participam das atividades fora de sala de aula	1-Todos os alunos encontram atividades que lhes despertem interesse? 14-Os jogos e as aulas de Educação Física incentivam o esporte e o desenvolvimento corporal de todos?
		2 – Mobilizando recursos	2.1 – As diferenças entre alunos são utilizadas como recursos para o ensino e a aprendizagem
	2.5 – Os recursos da escola são distribuídos com justiça para apoiar a inclusão		1-A escola apresenta uma distribuição de recursos transparente e equitativa? 7-Os recursos de apoio são direcionados para eliminar barreiras à aprendizagem e à participação além de para minimizar a categorização dos alunos?

Fonte: Elaboração própria

Em nossa pesquisa, não chegamos a desenvolver a Análise Institucional utilizando os indicadores de uma maneira formal. Como demonstraremos na análise dos dados, em função da dinâmica do grupo coordenador, optamos por utilizar outras estratégias para a proposição de ações. No entanto, as afirmações contidas no questionário aplicado aos alunos são baseadas nestes indicadores.

Tivemos oportunidade de trabalhar com esta estrutura de indicadores e questões no curso de extensão “Gestão da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” oferecido pelo LaPEADE em parceria com a SECADI/MEC 2012 e 2013, no qual oferecemos oficinas com atividades formuladas a partir do Index. Nestas ocasiões dividimos a turma em pequenos grupos com a proposta de escolherem um indicador de cada dimensão e pelo menos uma questão que representasse algum desafio para a realidade vivida na maioria das escolas representadas naquele grupo. Após a discussão, o grupo deveria compor um plano de ação.

Percebemos que os indicadores motivaram discussões muito férteis, possibilitando a troca de experiências e o compartilhamento de diferentes pontos de vista. As questões serviram, muitas vezes, para elucidar o sentido da afirmativa contida no indicador e também produziram uma reflexão sobre a realidade que se tem em confronto com o que se quer para o futuro.

Trouxemos este exemplo para corroborar nossa avaliação de que este material contido no Index é extremamente valioso para orientar uma reflexão institucional e, ao mesmo tempo, conduzir a construção de um plano de desenvolvimento para a escola. Além disso, os indicadores e questões propiciam uma dinâmica orientadora das discussões para fatos e evidências relevantes do cotidiano.

3.3 O INDEX EM USO: DA PESQUISA-AÇÃO À PESQUISA INTERVENÇÃO

Nesta seção explica-se resumidamente a lógica de desenvolvimento do Index em escolas, apresentando-se os procedimentos que caracterizam o referencial metodológico. Por isso, neste subcapítulo, nos dedicamos a aprofundar os conhecimentos sobre pesquisa-ação, buscando referências, na teoria da Análise Institucional⁷, que nos auxiliem a explorar o que aconteceu na prática da pesquisa e que apontem outros caminhos possíveis para o desenvolvimento do Index em novas experiências.

Como psicóloga, tive oportunidade de estudar diferentes linhas teóricas sobre os processos grupais, bem como vivenciar a coordenação de grupos com objetivos diversos. Com base nestas vivências, optei, neste momento, por explorar os conceitos veiculados pela Análise Institucional porque entendo que esta corrente teórica origina-se do mesmo campo de discussões que deu origem à pesquisa-ação e consiste em um subsídio interessante para o aprimoramento do Index.

O processo do Index é descrito como uma autorrevisão da realidade escolar, que deve ser feita de forma colaborativa entre representantes de todos os segmentos participantes do cotidiano educacional com o objetivo de contribuir para o desdobramento da inclusão. Os autores partem do princípio de que as escolas já têm uma prática de planejamento para gerenciamento de metas educacionais, no qual poderia ser inserida a temática da inclusão.

Apesar de previsto na legislação federal brasileira (LDBEN - Lei Nº. 9.394/96), o projeto político-pedagógico das escolas, em geral, não tem uma funcionalidade prática no cotidiano,

⁷ Intervenção socioanalítica que visa à autoanálise e autogestão dos grupos. (Baremlitt, 1992)

sendo, frequentemente, apenas um documento formal necessário para a regulamentação do funcionamento da escola. Na escola pesquisada, tivemos muita dificuldade de ter acesso a este documento, que havia sido feito pela diretora como trabalho final de um curso de pós-graduação, sem a participação de outros membros da escola, que desconheciam completamente a existência de tal documento.

Ainda assim, a inexistência de uma rotina de planejamento não impede a experimentação das etapas do ciclo de desenvolvimento proposto no Index. Este ciclo acontece através das seguintes fases: começando o processo do Index; descobrindo sobre a escola; produzindo um plano inclusivo de desenvolvimento da escola; implementando prioridades; revisando o processo do Index.

Entendemos que este procedimento sugerido para a análise da realidade escolar configura-se como uma pesquisa-ação, embora isto não seja completamente explicitado. Esta terminologia é utilizada apenas duas vezes ao longo de todo o documento. Uma vez aparece para se referir à fase de validação da primeira edição do Index em 17 escolas através de um “programa detalhado de pesquisa- ação”. (BOOTH & AINSCOW, 2002, p.6) A outra referência aparece na parte dois do Index, quando os autores descrevem o processo de desenvolvimento da inclusão, mais precisamente na fase quatro, destinada a implementar as prioridades, na qual consideram que é necessário promover “investigações contínuas sobre a escola e assim se tornar uma forma de pesquisa-ação”. (BOOTH & AINSCOW, 2002 p. 33)

Em todo caso, é possível constatar a semelhança com as fases da pesquisa-ação inspirada em Kurt Lewin, tais quais descritas por Barbier (2007): “de planejamento, de ação, de observação e de reflexão, depois um novo planejamento da experiência em curso” (p. 60). Atualmente, é possível observar que sob a alcunha de pesquisa-ação abrigam-se variadas práticas de pesquisa com concepções diferenciadas.

Apresentaremos as distinções feitas por El Andaloussi (2004) com o intuito de situarmos algumas das diferentes possibilidades de entendimento sobre a mesma metodologia. O autor descreve três tendências: pesquisa-ação inspirada em Lewin; pesquisa-ação militante; e tendência atual do paradigma da pesquisa-ação. Segundo ele, a contribuição essencial de Lewin foi ter introduzido uma alternativa à psicologia clássica. Através de um reposicionamento entre teoria e prática, situou os fenômenos sociais sempre em relação ao contexto social ou cultural que os

geraram. Para Barbier (2007) esta linha de pesquisa pretende “facilitar mudanças planejadas (...) envolvendo atores em seu próprio campo” (p.41).

A pesquisa militante, de acordo com El Andaloussi (2004), define-se pelo engajamento do pesquisador em uma luta ideológica, ancorado em uma teoria sociopolítica, que visa à transformação social. Nesta perspectiva as pessoas são consideradas como participantes do processo de pesquisa, fundando uma nova ética, na qual se destaca o respeito e a autonomia das pessoas, tanto na pesquisa como na ação. Interessante notar que a pedagogia de Paulo Freire é citada dentro desta concepção.

Para detectar quais as tendências atuais do paradigma da pesquisa-ação, El Andaloussi (2004) fez uma pesquisa nas principais bases de dados internacionais e detectou uma grande dispersão semântica. Ainda assim, foi possível verificar alguns conceitos que embasam as pesquisas, como implicação, complexidade, parceria, pesquisa qualitativa. Além disso, constatou o interesse de novos domínios por esse tipo de pesquisa, dentre os quais cita administração, gestão, turismo, urbanismo, saúde coletiva. Também ressaltou a apropriação por parte de disciplinas variadas, como sociologia, educação, antropologia, etnologia, dentre outras. O autor conclui que

A pesquisa-ação se desenvolve enquanto paradigma específico, possibilitando a abordagem dos fenômenos da sociedade em sua complexidade. Permite, também, a intervenção do pesquisador dentro de uma problemática social, analisando sua implicação e anunciando sua finalidade, para mobilizar os participantes na pesquisa-ação. Os interessados tornam-se atores e, participando do desenvolvimento da ação, contribuem para produzir novos saberes. (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 89)

Não vamos nos aprofundar nestas diferenças, pois isto nos distanciaria de nosso foco de pesquisa. Interessa-nos aqui registrar a existência de abordagens distintas e ressaltar nosso posicionamento, identificado com os paradigmas atuais, de analisar as relações presentes no cotidiano escolar como um fenômeno complexo no qual o pesquisador está absolutamente implicado. Em seguida, resgataremos o surgimento da pesquisa-ação nas ciências sociais, identificando as trilhas conceituais que nos levam a associar a metodologia sugerida pelo Index com o aporte da Análise Institucional.

Há certo consenso entre os autores (EL ANDALOUSSI, 2004; FRANCO, 2005; BARBIER, 2007; THIOLENT, 2008) em determinar as origens da pesquisa-ação nos trabalhos de Kurt Lewin na década de 1940, o qual também é conhecido pelas teorizações da dinâmica dos grupos. Psicólogo alemão, naturalizado americano, desenvolveu seus estudos tentando resolver

problemas emergentes do contexto da segunda guerra a partir do trabalho com pequenos grupos. Segundo Barbier (2007), isso fez a pesquisa-ação se apoiar na ação dos grupos e na necessidade de implicar as pessoas nas mudanças de comportamento imprescindíveis para sua própria subsistência ou melhoria das condições de vida.

Pode-se observar que, desde suas origens, a pesquisa-ação objetiva a transformação de uma situação a partir da participação das pessoas envolvidas no processo. Franco (2005) ressalta que as três fases propostas por Lewin para atingir este objetivo (planejamento com base no reconhecimento da situação; tomada de decisão; constatação dos resultados da ação) constituem uma espiral na qual o resultado das ações será incorporado como um fato a ser considerado na próxima rodada de planejamento.

Para El Andaloussi (2004) o trabalho de Lewin trouxe um novo modo de encarar a relação entre teoria e prática. Além disso, por meio de suas pesquisas sobre o funcionamento dos grupos, influência, formas de poder, fundamentou-se a noção de dinâmica de grupo, que impulsionou várias práticas, como sociometria, grupos de treinamento (T-group), observação participante, etc. Depreende-se daí que a dinâmica dos grupos interpôs-se como um obstáculo para atingir o objetivo de promover mudanças da pesquisa-ação. Conceitos como comunicação, relações de poder, resistência à mudança foram desenvolvidos em função das experiências grupais e são pontos essenciais a serem analisados para o avanço do grupo em direção à transformação.

Em nossa experiência, observamos que o grupo coordenador da pesquisa encontrava-se atravessado o tempo todo por questões institucionais que tencionavam para a desmobilização das ações que pretendiam promover mudanças, pois a instituição procura manter o *status quo*. Por isso entendemos que para promover o desenvolvimento do Index por meio da participação é imprescindível entender o funcionamento grupal e institucional. Esta posição é reforçada por Franco (2005) quando a autora alerta os pesquisadores iniciantes para a importância de “conhecer e se interessar pela dinâmica dos grupos, no sentido da dialética de formação e dos mecanismos de reprodução do grupo, para poder bem trabalhar com pesquisa-ação”. (p. 495)

No entanto, alertamos que estar atento ao funcionamento grupal não significa adotar uma prática interpretativa da dinâmica das relações interpessoais ou de comportamentos individuais em relação ao grupo nos moldes do T-Group, também desenvolvido por Lewin e seus seguidores. Embora reconheçamos que esta técnica tem funcionalidades importantes em determinados contextos, concordamos com a crítica à psicologia social norte-americana, relatada por Barros

(2009), de que a metodologia centrada no interior do grupo desvia a intenção de uma transformação social mais abrangente.

Kurt Lewin também foi criticado, segundo El Andaloussi (2004), por não questionar a ideologia subjacente aos pedidos de desenvolvimento de suas pesquisas que visavam ao aumento da produtividade dos grupos. De acordo com Barbier (1985), Lewin ignorou o modo de intervenção marxista que também objetivava uma transformação social, porém num nível muito mais radical, pretendendo alterar as estruturas sociais e políticas da sociedade de classes.

Enquanto K. Lewin, em sua pesquisa-ação na Harwood Manufacturing Corporation (1939), procura ganhar a simpatia das operárias para, no fundo, usando a sua competência de psicólogo do trabalho, chegar a fazê-las produzir mais, através do mecanismo de estimulação e de competição, K. Marx recusa o sistema que conduz a essa exploração [...] (BARBIER, 1985, p. 40)

Segundo o autor, este contraste na concepção é o que diferencia radicalmente a psicologia social americana das pesquisas francesas em ciências humanas aplicadas, que embora se inspirem em suas técnicas, divergem amplamente em termos de princípios. Ele também atribui o avanço da Análise Institucional por conservar o desejo de autonomia do coletivo sujeito à pesquisa propagado pela pesquisa-ação de Lewin, agregando a análise crítica dos fundamentos das estruturas sociais.

Para El Andaloussi (2004), na América do Norte destacam-se os aspectos organizacionais e, na França, há uma ênfase na Análise Institucional. Barbier (2007) confirma esta relação quando conta que, na década de 1970, na França, propôs a pesquisa-ação institucional, articulando várias teorias, dentre elas, a Análise Institucional de René Lourau e de Georges Lapassade.

Nessa época de efervescência intelectual e intenso questionamento do *status quo*, Barbier (1985) propôs, por meio de sua teorização, uma “nova prática concreta de análise sociológica destinada aos grupos que desejam se tornar sujeitos e não objetos da ação social” (p.42). Para tanto, parte da crítica da sociologia das organizações agrega princípios da antropologia crítica e do marxismo, enfatizando a compreensão dos fenômenos sociais através de uma análise existencial.

Trata-se de desconstruir, através de um método analítico, a rede de significações das quais a instituição é portadora enquanto célula simbólica. A pesquisa-ação institucional é levada a empregar conceitos fundamentais como os de transversalidade, implicação, analisador, grupo-sujeito e grupo-objeto. (p.157)

Convém salientar que, atualmente, Barbier (2007) apresenta a sua forma de trabalho como “pesquisa-ação existencial, integral, pessoal e comunitária”. Reconhecemos que este poderia ser um caminho válido para o desenvolvimento do Index, no entanto fizemos uma opção teórica pela Análise Institucional em função de já termos uma trajetória nesta área, o que nos permite um aprofundamento. Por isso, vamos continuar nos referindo à produção anterior de Barbier (1985), que se identificava com a Análise Institucional de Lourau e Lapassade e utilizava conceitos que pretendemos empregar em nossa análise, como instituição e implicação.

Segundo Barros (2009), o movimento institucionalista representado por estes autores floresceu nos anos 1960 inflado pelas discussões e protestos que resultaram no “maio de 68”, os quais criticavam as formas instituídas de se organizar e viver naquele momento histórico. De acordo com a autora, a Análise Institucional propriamente dita nasce de uma crítica aos métodos grupais centrados no próprio grupo, derivados de teorias de inspiração norte-americana.

Justamente por se tratar de um movimento, a Análise Institucional, assim como a pesquisa-ação, se divide em correntes que desenvolvem conceitos teóricos particulares, embora partilhem algumas definições e concepções. Descreveremos algumas destas linhas, a título de esclarecimento e para explicitar nossa filiação teórica. No entanto, não temos a intenção de nos declararmos seguidores de determinado autor, mas de partilharmos conceitos que possam ser úteis para tornar mais produtiva a intervenção proposta pelo Index.

Distinguiremos resumidamente quatro correntes de Análise Institucional, conforme postuladas por Barbier (1985, p. 58):

- 1- Análise Institucional socioanalítica: seus principais autores são René Lourau e Georges Lapassade, que preconizam a intervenção socioanalítica através da análise da encomenda e da demanda, utilizando o conceito de analisador como essencial na análise do material produzido pelo coletivo-cliente. O objetivo da intervenção é a autoanálise e autogestão por parte do coletivo.
- 2- Sociopsicanálise institucional: tem como precursor Gérard Mendel. Segundo Baremblyt (1992), esta corrente procura articular a Psicanálise e o Materialismo Histórico. Propõe fazer a análise dos grupos no âmbito do trabalho, proporcionando a explicitação da alienação no âmbito político e a conscientização da desigualdade de classes. Almeja com isso a ressignificação por parte do coletivo do sentido do trabalho e da potência da classe trabalhadora enquanto produtora dos bens de consumo.

- 3- Esquizo-análise: representada por Gilles Deleuze e Felix Guattari. Para Baremlitt (1992) a posição destes autores é totalmente crítica aos ícones teóricos ocidentais, como o marxismo e a psicanálise, aproximando-se de uma forma de anarquismo. Rejeitam a ideia de inconsciente e representação e constroem uma teoria que pretende ser uma nova forma de ser e estar no mundo. Propõem uma análise dos processos de alienação impostos pelo sistema capitalista sobre a subjetivação, as relações e todas as atividades exercidas pelo homem.
- 4- Análise Institucional de inspiração sociológica: seus autores mais expressivos são Jacques Donzelot, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron. Adeptos à crítica da ordem estabelecida, não visam diretamente à mudança social, mas à investigação dos fenômenos através da pesquisa sociológica tradicional. A temática das pesquisas centra-se na relação dos homens com as instituições, e suas análises fornecem aos socioanalistas clínicos interpretações úteis para suas intervenções.

Desenvolveremos os conceitos veiculados pela primeira corrente teórica, partindo das principais obras dos autores de referência, acrescentando o entendimento de autores brasileiros contemporâneos. Percebemos em nossas leituras que, atualmente, o movimento institucionalista nacional tem migrado da primeira para a terceira linha, conservando os conceitos referência de Lourau e Lapassade, agregando as teorizações de Deleuze e Guattari.

Em seu livro “A análise institucional”, Lourau (1995) faz um estudo minucioso a fim de construir um sistema de referência para o conceito de instituição. Chama atenção para duas acepções do termo: primeiro como um sistema de normas estabelecido que regula o funcionamento de um grupo social, e segundo toma o verbo *instituir* no sentido de fundar, criar, romper com uma ordem antiga e criar uma nova.

Segundo o autor, comete-se um engano ao tomar estes dois significados de instituição como se fossem conceitos completamente diferentes. Demonstra que a ideologia dominante reforça a face instituída do estado de direito, que através da duração e repetição servem para legitimar a instituição. Mas alerta que instituído e instituinte são duas faces do mesmo fenômeno, que deve ser estudado em sua complexidade dinâmica. No entanto, esta tarefa mostra-se difícil porque a instituição não se apresenta materialmente para observação e estudo, não se apresenta

como um objeto real. Sendo assim, Lourau (1995) define a possibilidade de análise das instituições da seguinte forma:

[...] a análise institucional deve apreender a ação social em seu dinamismo e, sem nada prejudicar sobre o sistema institucional existente, procurar extrair onde está a instituição, isto é, as relações entre a racionalidade estabelecida (regras, formas sociais, códigos) e os acontecimentos, desenvolvimentos e movimentos sociais que se apoiam implícita ou explicitamente sobre a racionalidade estabelecida ou a submetem à discussão. (p.142)

Dessa forma, fica claro que a instituição a ser analisada não é a escola, mas a educação. Mais precisamente as relações sociais que se estabelecem dentro da escola em nome de um processo de ensino-aprendizagem naturalizado a partir de uma concepção de educação que vem se perpetuando, com algumas modificações, desde a invenção da escola. Queremos deixar claro que, embora muitas vezes as pessoas se refiram à determinada escola ou empresa como uma instituição, nesta concepção são considerados como estabelecimentos.

Interessa-nos, entre outras coisas, questionar por que as relações instituídas na escola tendem a excluir alguns alunos, pais, professores ou funcionários; refletir o motivo pelo qual se considera natural o fato de alunos abandonarem a escolarização antes de sua conclusão; e pensar como tornar a escola um lugar atrativo, produtivo e agradável para todos que ali convivem. Dessa forma estamos praticando uma análise da instituição, entendida como

[...] o conjunto de relações sociais que se repetem e, nessa repetição, legitimam-se. Essa legitimação se dá, em ato, pelos efeitos de reconhecimento de que essas relações são óbvias e que naturalmente sempre foram assim. Dá-se, ao mesmo tempo e complementarmente, pelos efeitos de desconhecimento de sua relatividade. (GUIRARDO, 2009, p. 327)

Ao indagarmos os processos instituídos, abrimos a possibilidade de criar novas formas de conceber e promover o ato educativo, em um movimento instituinte. Torna-se evidente que a dimensão instituinte tende a ser revolucionária, pois quebra os padrões estabelecidos. Porém, não podemos ser simplistas e considerar tudo que é instituinte como bom e tudo que é instituído como ruim. Até porque, com o tempo e a repetição, a inovação passa a ser instituída, tornando-se o novo padrão.

O instituinte é uma dimensão ou momento do processo de institucionalização em que os sentidos, as ações ainda estão em movimento e constituição; é o caráter mais produtivo da instituição. O instituído é a cristalização disso tudo; é o que, na verdade, se confunde com a própria instituição. (GUIRARDO, 2009, p. 325)

Nesta mesma linha, as pesquisas de Lapassade (1989) sobre instituições mostraram-se mais específicas por desenvolverem-se em correlação com uma demanda universitária. O autor debruçou-se sobre a instituição do saber e definiu a pedagogia institucional como a intervenção capaz de “favorecer a socialização, permitindo aos ensinados instituir, na medida do possível, sua organização, fazendo-os adquirir consciência das coações institucionais, sociais de sua aprendizagem”. (p. 256)

A partir dessa definição, é possível identificar a crítica com relação à educação tradicional e a aposta na não diretividade enquanto técnica privilegiada para suprimir ou explicitar a identificação entre o poder do professor e o das instituições. A proposição remete à autogestão da tarefa e à análise permanente dessa autogestão no sistema de referência da instituição.

Segundo Baremlitt (1992), os conceitos de autoanálise e autogestão sintetizam as aspirações de intervenção nos coletivos sociais de todas as correntes do movimento institucionalista. Para o autor, todas as tendências teóricas comungam do ideário de propor intervenções nos coletivos, agrupamentos ou comunidades que resultem em processos de análise do próprio funcionamento grupal instituído e gestão autônoma das soluções encontradas.

A auto-análise consiste em que as comunidades mesmas, como protagonistas de seus problemas, de suas necessidades, de suas demandas, possam enunciar, compreender, adquirir ou readquirir um vocabulário próprio que lhes permita saber acerca de sua vida. E não que alguém venha de fora ou de cima para dizer-lhes quem são, de que necessitam e o que devem pedir, o que procurar conseguir e o que puderam ou não conseguir. (BAREMBLITT, 1992, p. 17)

O autor ressalva que o grupo não precisa descartar completamente a ajuda de especialistas, que podem colaborar com sua experiência e conhecimento, mas alerta para a posição que eles devem ocupar. Para que a comunidade empreenda um processo de autogestão é imprescindível manter com os especialistas uma relação de horizontalidade, na qual o profissional externo deve inserir-se para um trabalho conjunto, compartilhando seu saber sem assumir uma posição hierárquica superior.

Isso é proposto no Index, quando Booth e Ainscow (2002, p. 18) sugerem a inserção de um amigo crítico no grupo coordenador. Este sujeito deve ser alguém alheio ao contexto da escola, mas que tenha familiaridade com ela e/ou com o Index e esteja disposto a apoiar e acompanhar o projeto até o fim. Deve necessariamente estabelecer uma relação de confiança com as pessoas envolvidas, exercendo uma escuta sensível e desafiando o grupo a aprofundar questões

que se mostram difíceis de serem abordadas ou complexas demais para serem resolvidas, além de manter o foco no objetivo principal.

Identificamos que os autores do Index também propõem que as relações sejam horizontalizadas na medida em que convocam o grupo coordenador a trabalhar de forma inclusiva a fim de se tornar um modelo dentro da escola. Para tanto, deve atuar de forma colaborativa, dando voz a todos os participantes, independentemente de seu *status* dentro da estrutura da escola. Todos devem ter oportunidade de falar e ser ouvido, evitando que alguns monopolizem o espaço sobrepondo a sua opinião aos demais. As diferenças e divergências devem ser consideradas como recursos para complexificar o cenário a ser analisado através de um diálogo franco e, preferencialmente, acompanhado de fatos e evidências. (BOOTH & AINSCOW, 2002, p.18)

Entendemos que a verificação de situações concretas é importante para superar as opiniões baseadas no senso comum que, muitas vezes, são moduladas por interesses direcionados a manter o *status quo*. Recorrer aos fatos cotidianos permite sustentar as argumentações que vão embasar a análise e as propostas de soluções. Para fazer um levantamento dos dados empíricos é possível utilizar os indicadores e questões apresentados na última parte do Index. Estes são uma ferramenta interessante para aprofundar aquilo que é imediatamente visível, problematizando os acontecimentos.

O maior problema enfrentado nesta pesquisa foi a falta de envolvimento e participação dos dirigentes da escola no projeto. Este fato, dentre outras consequências, resultou na dificuldade de multiplicação das discussões e disseminação dos valores inclusivos para o conjunto da comunidade escolar. Durante toda a pesquisa, nos perguntamos sobre os reais motivos que mantiveram os diretores afastados do processo. Houve um pedido para que o LaPEADE ajudasse a resolver um problema na escola; a equipe detectou modos de funcionamento que convergiam para que aquele problema surgisse; a direção do colégio corroborou o diagnóstico e concordou com a proposta de pesquisa, então por que não se comprometeu?

Este questionamento nos levou, uma vez mais, a recorrer às teorizações do movimento institucionalista, para o qual o primeiro passo para realizar uma intervenção institucional é a análise da demanda. Para Lourau (1995), analisar a demanda consiste em colocar em relevo “a situação real da organização-cliente, suas relações com o conjunto do sistema social, suas

contradições e a poderosa ação do negativo que, seja como for, a faz funcionar e produzir” (p. 282). Este primeiro mapeamento estabelece as condições para decifrar, interpretar o que está sendo demandado ao agente externo, no caso, o analista institucional. Trata-se de revelar o que está sendo pedido explicitamente e o que fica implícito, o que não é dito, permanecendo em nível inconsciente e muitas vezes fazendo as pessoas agirem contrariamente ao que foi pedido.

Para fazer esta análise não podemos esquecer, como alerta Baremlitt (1992, p. 68), que nenhuma demanda social é espontânea, ela é produzida a partir da oferta. Isso quer dizer que existe uma relação entre a imagem produzida pela organização analítica (prestadora de serviço) – seja através de publicidade, publicações científicas, materiais de divulgação, entre outros – e a demanda de serviço que lhe é formulada. No nosso caso, quando a escola pede ajuda ao LaPEADE, precisamos considerar, entre outras coisas, a sua expectativa com relação à universidade.

Esta constatação nos remete a outro conceito extremamente valioso, que utilizaremos posteriormente na análise de dados: a análise de implicação, mais precisamente naquilo que constitui a oferta. Trata-se de perguntar o que e como oferecemos consultoria, de onde a escola tirou a ideia de que poderíamos solucionar o seu problema. Segundo Baremlitt (1992), precisamos avaliar com cuidado “que coisas realmente posso solucionar, que coisas posso solucionar parcialmente e que coisas não devo solucionar, devo encaminhar noutra direção ou devo devolver, dar de volta ao usuário o que ele solicita de mim?” (p. 109). Isto se torna especialmente importante, pois se conduzirmos mal a oferta podemos produzir uma demanda que não seremos capazes de responder, gerando insatisfação e desinteresse.

Além disso, o conceito de implicação também abrange uma autoanálise por parte da equipe interventora, no nosso caso a equipe de pesquisa, e a sua relação com a equipe da escola.

[...] na análise institucional a implicação não é apenas um processo nem psíquico nem inconsciente, mas um processo de materialidade múltipla, complexa e sobredeterminada, um processo econômico, político, psíquico, etc., heterogêneo por natureza, que deve ser analisado em todas as dimensões. E não é apenas reativo, ou seja, não é a resposta da equipe interventora e analisadora ao contato com seu objeto, senão que é prévia a este contato; não começa no usuário: é recíproco, é simultâneo e é parte indissolúvel do processo de análise da organização, ou seja, é o contrário de uma análise objetiva. [...] uma análise variável da relação entre o sujeito e o objeto. (BAREMBLITT, 1992, p. 72-73)

Significa estarmos conscientes de nossas intencionalidades, mas também das influências e determinações a que somos submetidos por ocupar o papel de pesquisadores e alunos de uma

universidade específica em uma dada circunstância social e temporal. De acordo com Coimbra e Nascimento (2008), o conceito de implicação se opõe diretamente ao conceito de neutralidade do positivismo, propondo analisar, como parte da pesquisa, “o lugar que se ocupa nas relações sociais em geral e não apenas no âmbito da intervenção que está sendo realizada; os diferentes lugares que se ocupa no cotidiano e em outros locais da vida profissional; em suma, na história” (p.2). Seguindo estas orientações, pretendemos, na análise dos dados, explorar a relação existente entre a demanda da escola e a oferta veiculada pelo projeto de pesquisa, considerando a implicação.

Na medida em que consideramos as teorizações da Análise Institucional como um subsídio significativo para trabalhar com o Index, fica implícito o questionamento da utilização da pesquisa-ação como metodologia. Por isso, introduziremos o conceito de pesquisa-intervenção como possibilidade de procedimento a ser experimentado em futuras experiências.

O movimento institucionalista contemporâneo critica a pesquisa-ação por partir da premissa de que existe um modo de funcionamento que é o correto e que, ao “tomarem consciência” das disfunções, os sujeitos podem propor soluções para corrigir o que supostamente está errado. Segundo Aguiar & Rocha (2007), o problema neste referencial está na perspectiva de transformação marcada pela centralidade da consciência. A pesquisa-ação preconiza que para avançar no trabalho é preciso ensinar-aprender um conteúdo que qualifique a comunidade visando à conscientização e à conquista da autonomia. Ao fazer isso, supõe um conhecimento *a priori* que é preciso dominar.

O que para nós está em jogo são as ilusões e os mitos que nesses exercícios costumam ser perpetuados, reeditando um ‘otimismo socrático-platônico’ que credita ao conhecimento o caminho para a transformação (armadilhas que concentram a solução pelo acesso ao conhecimento) e a essa emancipação intelectual, a garantia da autonomia. O mito racionalista se atualiza tanto na conscientização quanto no consenso regulador de múltiplas racionalidades, como estratégias dialógicas (político-pedagógicas) que, em lugar da emancipação, ratificam o controle e a tutela. (AGUIAR & ROCHA, 2007, p. 652)

Rocha & Aguiar (2003) situam a pesquisa-intervenção como uma ampliação das bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas e uma ruptura com o enfoque de transformação da realidade sociopolítica, uma vez que “propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social”. (p.67)

Dessa perspectiva, a transformação do existente (nos grupos, nas organizações, nos indivíduos) não se limita à criação de condições ou meios adequados à realização de um

potencial, mas refere-se a uma micropolítica que implica o intensivo, os processos de constituição de realidades, que abre o atual à pluralidade do *socius* e qualifica a transformação enquanto criação de possíveis. (AGUIAR & ROCHA, 2007, p.660)

Considero esta perspectiva relevante porque um dos objetivos do Index para a inclusão é identificar aspectos que constituam barreiras à aprendizagem e participação no contexto escolar, ou seja, questões problemáticas no favorecimento da inclusão. De acordo com a perspectiva da pesquisa-intervenção, devemos encarar estas questões como oportunidades para a criação de novas práticas ao invés de descrevê-las como problemas e buscar suas causas a fim de solucioná-las.

Sendo assim, entendo que a postura do pesquisador é que determina se a metodologia participativa pode vir a ser uma pesquisa-intervenção. Se acreditarmos que os sujeitos envolvidos necessitam se conscientizar e se apropriar de determinados conteúdos para resolver seus problemas e propor soluções, temos uma pesquisa-ação crítica, ancorada em um paradigma representacional. Mas se entendermos que estamos sujeitos ao campo de forças presentes no território da pesquisa e que estas forças nos afetam, produzem estranhamento e que o foco de nossa atenção deve estar justamente neste movimento, nos abstendo de interpretações racionalistas, então estaremos no campo da pesquisa-intervenção.

A proposta do Index é reunir um grupo na escola composto de representantes de diversos segmentos dispostos a fazer uma análise do contexto escolar. Estamos propondo que, ao invés de procurar os “problemas” e sugerir “soluções”, possamos nos aplicar na investigação dos movimentos dissonantes, dos inesperados – apostar na produção de novos encontros, na desnaturalização das queixas que permeiam o cotidiano escolar, na busca de novos possíveis que aproximem os atores deste contexto da alegria de viver, da potência da curiosidade, de novas formas de relacionar culturas, políticas e práticas com saberes e aprendizagens.

3.4 NOVA EDIÇÃO DO INDEX

A terceira edição do Index⁸, segundo Booth (2012), reflete as discussões com colaboradores de vários países, na medida em que estes se dispuseram a traduzir e adaptar o material para suas realidades. Esta cooperação trouxe como consequência a ênfase nas

⁸ BOOTH, T. & AINSCOW, M. Index para a Inclusão. **Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3ª. Edição. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. Produzido por LaPEADE, FE-UFRJ: 2012. Disponível em <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>

intervenções calcadas em valores inclusivos, privilegiando princípios como sustentabilidade ambiental, cidadania, não violência e promoção da saúde.

Com relação à versão anterior, nota-se a modificação na dimensão C (Desenvolvendo Práticas Inclusivas), que era subdividida em duas seções: orquestrando a aprendizagem e mobilizando recursos. Esta última seção foi redistribuída em todas as dimensões e cria-se então uma seção denominada: construindo um currículo para todos. A mudança, de acordo com o autor, atende à necessidade de responder quais as implicações dos valores inclusivos para os conteúdos escolares e para a maneira como se organiza a aprendizagem.

A ideia básica é que o currículo se relacione com a forma como vivemos e com as coisas essenciais para a vida e para o espírito humano. Então, ele contém assuntos que têm a ver com produção do consumo de alimentos, os ciclos de consumo do vestuário, a construção de moradia, a mobilidade urbana, os relacionamentos, a investigação da terra, do sistema solar, do universo. Supõe que esses assuntos sejam uma forma melhor de levar as pessoas a estudar física e química, por exemplo, do que a organização por disciplinas, como temos feito tradicionalmente.

O estudo da vida no planeta Terra, as fontes de energia, as artes, música, comunicação, a tecnologia de comunicação, incluindo a ética, a compreensão do poder e como somos governados são tópicos e ideias de como este currículo pode ser construído. Esta proposta reflete a intenção de trabalhar com a realidade, de intervir no cotidiano e não simplesmente de pensar de uma forma idealizada. O objetivo primordial é trabalhar no contexto em que vivemos sem nunca perder de vista a tarefa de promover a inclusão e combater a exclusão.

Parece-nos que o ato de acrescentar uma proposta curricular na terceira edição do Index reflete uma necessidade de indicar um caminho concreto para promover uma mudança significativa no contexto das escolas. O currículo sugerido, em si mesmo, não chega a ser uma novidade. Segundo Freire (1996), a escola tem o dever de respeitar os saberes socialmente construídos na prática comunitária trazidos pelos alunos e, principalmente, discuti-los e relacioná-los com o ensino dos conteúdos. O autor questiona-se: “Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (p.17). Responder a isto de forma afirmativa significa repensar o currículo tradicionalmente oferecido pelas escolas vinculando-o ao cotidiano.

O currículo tradicionalmente seguido pela maior parte das escolas brasileiras reflete um conceito de educação pautado em um ideário iluminista, que firmou a racionalidade científica

como a única explicação confiável sobre a realidade, trazendo como consequência a crença na homogeneidade do conhecimento e na normalidade dos comportamentos. Para Santos e Santiago (2009)⁹ “buscar novos sentidos que questionem e desnaturalizem essas concepções de realidade constitui um passo fundamental no processo de reinvenção da cultura escolar e de promoção de culturas inclusivas” (p. 6).

Justamente na construção de valores compatíveis com a inclusão, encontra-se a originalidade das bases curriculares formuladas no novo Index. A proposta imprime o conceito de inclusão no cotidiano, na forma como fazemos as coisas, como vivemos, como nos relacionamos com os outros e com os objetos de conhecimento. Torna ainda mais evidente o fato de que inclusão não se restringe aos aspectos particulares da aprendizagem de cada um, ou às necessidades especiais, ao invés disso, reforça que a inclusão é uma forma de estar no mundo. Nos leva a pensar como queremos habitar e conviver no e com o planeta, criando uma cultura inclusiva.

Por meio dessa proposição depreende-se que estes valores serão transmitidos a partir das vivências conjuntas, na medida em que o conteúdo ensinado estiver repleto de significados compartilhados, garantindo a importância da participação de cada um na aprendizagem de todos. Entende-se também que, na medida em que estes ideais ganham importância, os aspectos considerados excludentes perdem espaço.

Percebe-se que o incentivo à participação e à cooperação segue sendo central na proposta do Index, assim como o objetivo de revisão do ambiente escolar por meio de um grupo representativo de todos os segmentos para construir um plano de desenvolvimento a ser revisado constantemente. Dessa forma, as fases do ciclo de planejamento permanecem as mesmas da edição anterior, bem como os principais conceitos de inclusão, barreiras e recursos de apoio. Fato que reforça a relevância do nosso estudo e considerações, mesmo que tenha se apoiado na edição anterior.

A seguir, apresentaremos o processo de desenvolvimento do Index e a análise dos dados.

9 O artigo mencionado propõe-se a relacionar teorias curriculares com os processos de inclusão e exclusão conforme referencial de Booth e Ainscow (2002). O artigo completo está disponível em <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/As%20multiplas%20dimensoes%20do%20curriculo.pdf>

4 O PROCESSO DO INDEX: A PESQUISA EM AÇÃO

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados. Primeiramente expomos a sugestão contida no Index para a construção de um plano inclusivo nas escolas. Em seguida, estruturamos subcapítulos nos quais vamos relatar como a pesquisa se desenvolveu, procedendo ao exame dos fatos, ilustrados através de excertos do diário de campo. Estes serão apresentados em espaçamento simples, com recuo das margens, indicando o número e página do relatório em que se encontram e a data da observação. Preservamos a identidade dos sujeitos pela modificação dos nomes empregados.

O Index menciona a importância de todos os membros da comunidade escolar conhecerem o material de forma a se apropriarem do conteúdo, comprometendo-se com as decisões que serão tomadas e suas consequências. Dessa maneira, espera-se que a escola assuma a autoria do processo, adaptando-o ao seu contexto específico e incorporando os valores inclusivos à sua cultura.

Para que isso aconteça supõe-se que os gestores da escola desejem implementar as mudanças necessárias para tornar a instituição mais inclusiva ou que, pelo menos, eles estejam dispostos a refletir e enfrentar os problemas detectados. Se for assim, eles estarão aptos a liderar o processo com os demais integrantes da comunidade escolar, ou a buscar auxílio para a tarefa. Nesta situação favorável, o desejo de mudança denotaria a presença de valores capazes de mobilizar a comunidade para a construção de uma cultura inclusiva, desenvolver políticas de incentivo a práticas comprometidas com a minimização das barreiras à aprendizagem e participação.

As fases sugeridas para o desenvolvimento do Index¹⁰ estão organizadas conforme a Figura 04 e são descritas com propostas de atividades e tempo para sua execução. Mas Booth e Ainscow (2002) ressaltam que não se trata de promover uma aplicação, como se fosse um guia passo-a-passo. Reconhecem que na prática o processo é mais desorganizado e complexo do que isto. O importante é manter o foco nos valores inclusivos e qualquer modificação nesta estrutura é possível para adaptarem-se às políticas, culturas e práticas vivenciadas em cada localidade particular. Os autores consideram, ainda, a validade de trabalhar com todo o grupo de profissionais da escola, uma equipe em particular, um professor com sua turma, etc.

¹⁰ As fases e atividades tal como constam no Index podem ser acessadas na íntegra no endereço: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>

Figura 4

O Processo do Index
<p>Fase 1: Começando o processo do Index (um mês e meio)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecendo um grupo de coordenação. • Revisando a abordagem de desenvolvimento da escola. • Conscientizando sobre o Index. • Explorando o conhecimento existente com o uso dos conceitos e da estrutura de revisão. • Aprofundando a investigação com o uso dos indicadores e questões. • Preparando para trabalhar com outros grupos.
<p>Fase 2: Descobrindo sobre a escola (três meses)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorando o conhecimento do pessoal e gestores. • Explorando o conhecimento dos alunos. • Explorando o conhecimento dos pais/tutores e membros das comunidades locais. • Decidindo sobre prioridades de desenvolvimento.
<p>Fase 3: Produzindo um plano de desenvolvimento de escola inclusiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acrescentando o Index ao plano de desenvolvimento da escola. • Decidindo sobre prioridades no plano de desenvolvimento da escola.
<p>Fase 4: Implementando prioridades (o tempo todo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colocando prioridades em prática. • Sustentando o desenvolvimento. • Registrando os progressos.
<p>Fase 5: Revisando o processo do Index (o tempo todo)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avaliando desenvolvimentos. • Revisando o trabalho com o Index. • Continuando o processo do Index.

Fonte: Booth e Ainscow (2002, p.15)

Seguindo estas recomendações, nossa experiência na escola foi conduzida de forma muito particular a partir do que os eventos e as interações propiciaram. Portanto, a partir de agora descreveremos as situações tal como aconteceram na prática, procedendo à análise dos dados. No primeiro subcapítulo, apresentamos a análise da demanda contida na solicitação de pesquisa. Em seguida, expomos os dados do primeiro ano da pesquisa, realçando a construção de culturas inclusivas. No subcapítulo seguinte, encontram-se os acontecimentos do segundo ano, ressaltando

o trabalho em prol de uma política de acesso. Por fim, enunciamos os episódios do último ano da intervenção, focando na ocorrência de práticas inclusivas.

4.1 ANÁLISE DA DEMANDA

Antes de analisarmos os primeiros passos para formar o grupo coordenador da pesquisa, o que marca o início do trabalho propriamente dito, nos propomos a analisar a demanda contida na solicitação da direção para uma intervenção na escola que originou o projeto de pesquisa. A demanda, segundo Baremlitt (1992), se caracteriza por um desejo nem sempre expresso ou reconhecido no pedido de ajuda. Sua análise implica certo deciframento deste pedido, que revela indícios da problemática da solicitante. Está relacionada, também, com a oferta do serviço e com o entendimento desta por parte de quem solicita auxílio.

Consideramos de extrema importância pensar nesta questão já que o próprio Index alerta para a necessidade de um engajamento da gestão da escola para proporcionar as mudanças desejadas. Além disso, a falta de apoio da equipe diretiva ficou evidente em muitos momentos durante o percurso da pesquisa, a ponto de nos perguntarmos de quem era a intenção de trabalhar em prol da inclusão.

Obviamente, havia um desejo por parte dos pesquisadores de desenvolver esta temática, já que esta é a missão do LaPEADE. Então, a oferta de trabalho é clara e explícita. No entanto, o entendimento do conceito de inclusão é variado e comumente associado à integração de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Por isso, é habitual que nos cheguem pedidos para auxiliar em situações que envolvam estes alunos.

Procuramos trabalhar com os solicitantes no sentido de promover um entendimento da nossa concepção de inclusão, o que acarreta a ampliação do objetivo inicial do que estava sendo pedido. Neste caso específico, a diretora concordou com o diagnóstico feito pela equipe, compreendeu a necessidade de intervir, mas, posteriormente, demonstrou não ter dimensão do envolvimento necessário para promover as mudanças.

Prova disto é que fizemos uma proposta de pesquisa com duração de três anos e, mesmo sabendo que deveria se aposentar neste período, ela não mencionou este fato. Acreditamos que ela não tinha intenção de sair da escola. Embora soubesse da obrigação da aposentadoria

compulsória por idade, parecia não acreditar que isso fosse acontecer. Por isso aceitou a proposta como se fosse acompanhar o processo até o final.

Talvez isto seja um indício de que a demanda real por parte desta diretora fosse reforçar, com a presença de pesquisadores da universidade, a sua permanência e legitimidade no cargo. De alguma forma atendemos a este desejo no momento em que iniciamos uma pesquisa, cuja proposta era a de ser desenvolvida em três anos, sem saber que a pessoa que assumia oficialmente este compromisso seria afastada em menos de seis meses.

Durante este período, a diretora aprovava as ações, mas não se dispunha a participar pessoalmente do processo. Toda vez que pedíamos uma reunião com a direção, ela adotava uma postura defensiva, tentando responder a todas as reclamações apresentadas pelos professores (que lhe chegavam aos ouvidos entre uma reunião e outra), demonstrando certo temor de envolver-se diretamente nas discussões. A dificuldade de estar presente nos encontros, segundo ela, era a imensa quantidade de trabalho que a impedia de ausentar-se de sua sala.

O fator positivo é que tínhamos a participação de duas coordenadoras pedagógicas que continuaram na equipe diretiva após a saída dessa diretora, o que, de certa forma, garantiu a continuidade do projeto. Cada uma destas coordenadoras apresentava demandas diferenciadas. Miriam, sempre muito preocupada com a adaptação dos alunos com deficiência, não compreendia a necessidade de ampliação do conceito de inclusão. Foi muito participativa e até o final da pesquisa se referia à necessidade de implementar uma sala de recursos para atendimento educacional especializado na escola.

Adriana tinha uma visão mais estratégica e tornou-se vice-diretora até o final de 2011 quando pediu para sair da equipe. Consideramos que foi por meio dela que o trabalho de pesquisa se manteve, pois mesmo quando não conseguia participar das atividades do grupo coordenador, em função da sobrecarga de trabalho, estava sempre pronta para nos ouvir e procurava atender as nossas solicitações para dar andamento às ações propostas pelo grupo. Foi ela quem liderou o movimento junto à Secretaria de Educação para a nomeação de um diretor indicado pela escola. Interpretamos que ela foi, em grande parte, motivada por sua participação no grupo coordenador, pois naquele momento o grupo coordenador vivenciava um momento de sinergia muito positivo.

Quando o novo diretor assumiu, apresentamos o projeto na presença destas duas coordenadoras, que ressaltaram a importância das reuniões e seu apoio para a continuidade. O

diretor compreendeu os objetivos e se colocou à disposição para participar das reuniões, mas não pôde comparecer aos encontros em função das múltiplas solicitações e tarefas cotidianas.

Percebemos que esta alegação é legítima, pois em todos os momentos que estivemos na sala da equipe diretiva os diretores estavam ou recebendo alguém pessoalmente, ou atendendo a ligações telefônicas. No entanto, constatamos também uma falta de organização e gestão dos processos organizacionais, pois muitas vezes assistimos aos diretores tomando decisões e fazendo atividades que poderiam e deveriam ser de competência de outros funcionários. De fato, trata-se de uma escola grande (cerca de 3 mil alunos), o que produz uma grande carga de trabalho, mas notamos que a equipe não conseguia fazer um planejamento efetivo que antecipsasse as dificuldades cotidianas e permitisse uma gestão racionalizada das tarefas com atribuição de responsabilidades de acordo com as competências de cada funcionário.

Entendemos que todo o exposto sobre o posicionamento da direção da escola dificultou o processo da pesquisa porque, sem a participação efetiva dos membros principais da direção, as ações propostas pelo grupo coordenador, muitas vezes, perderam a credibilidade e deixaram de fazer parte do planejamento institucional que poderia beneficiar um maior número de alunos e a escola como um todo. A percepção dos pesquisadores é que ambos os diretores tiveram uma atitude ambivalente com relação à pesquisa: ao mesmo tempo em que apoiaram e entenderam a importância do projeto, agiram como se ele representasse uma sobrecarga de trabalho e por isso preferiram não se envolver.

No entanto, podemos dizer que o engajamento de Miriam e Adriana indicava a necessidade de proporcionar momentos de reflexão e planejamento conjunto. O envolvimento delas, dos professores e dos alunos que participaram do grupo coordenador demonstrou a necessidade de repensar o espaço escolar para acolher e apoiar movimentos de participação e eliminação de barreiras à aprendizagem.

Sendo assim, apesar da resistência demonstrada pelos diretores, que também se reproduzia em outros segmentos, pudemos detectar uma possibilidade instituinte, isto é, pessoas dispostas a romper com a repetição do mesmo. Foi através destas pessoas, e junto com elas, que encontramos pequenos espaços, criamos alguns movimentos, e provocamos interlocuções em prol da inclusão em educação.

Por isso, podemos afirmar que havia uma demanda para trabalhar a inclusão. Nem sempre reconhecida, muito menos unânime, mas presente nas falas que explicitavam a falta de

comunicação, organização, interesse, acolhimento, apoio, entre outros fatores vivenciados no cotidiano escolar. Reconhecemos que foi necessário um grande esforço por parte dos pesquisadores para sustentar e evidenciar esta demanda que permitia a continuidade do trabalho.

Pode-se dizer que este empenho dos pesquisadores foi resultado de sua implicação tanto com o contexto estudado quanto com o objeto de estudo. Conceituamos implicação, de acordo com Paulon (2005), como a necessidade de incluir, no processo investigativo, a subjetividade de quem pesquisa como categoria analítica. Neste caso, os pesquisadores trouxeram para a pesquisa a crença e convicção de que seus pressupostos teóricos podem contribuir para a qualificação das relações educativas, bem como a constatação de que muitos alunos, pais, professores e funcionários sofriam com variadas formas de exclusão praticadas no contexto escolar. Além disso, o vínculo com a universidade sustentou o compromisso das atividades de pesquisa e extensão com a melhoria da educação básica na escola pública.

Portanto, concluímos que esta implicação tornou possível a continuidade da pesquisa apesar das rupturas e inconstâncias com relação ao contrato inicial. Constatamos também que a descontinuidade administrativa, marca de muitas organizações escolares, contrasta com a tradição dos sistemas educacionais que repetem determinados rituais e dogmas ao longo dos anos. Quer dizer, apesar de inúmeras mudanças de gestão, a essência do processo educacional no seu aspecto mais excludente se mantém. Em uma perspectiva omnilética, desvela-se o caráter dialético e complexo da realidade que admite a convivência de contradições sem necessariamente reduzir-se a uma única causa ou efeito.

Como vimos, na análise da demanda, quanto mais pessoas envolvidas, multiplicam-se as possibilidades de interpretação das solicitações e necessidades que, somadas às convicções e expectativas dos pesquisadores, produziram um inédito viável. Culturas, políticas e práticas inclusivas e excludentes conviveram, alternaram-se, sobrepuseram-se em um misto de comportamentos que constituíram a realidade da escola conforme descreveremos a seguir.

4.2 ANO I: CONSTRUINDO UMA CULTURA DE PARTICIPAÇÃO

Começamos o processo de pesquisa com algumas reuniões de sensibilização para apresentar o projeto e convidar as pessoas para participar do grupo coordenador. Estes momentos

iniciais foram extremamente ricos, e os relatórios de observação nos ajudaram a elaborar um diagnóstico inicial sobre as situações de exclusão vivenciadas neste contexto.

Um dos primeiros indicadores de exclusão explicitou-se através da resistência demonstrada por alguns professores diante da ideia de compartilhar uma reunião com funcionários, pais e alunos. Verificamos isto através das seguintes observações, que também revelam uma posição adotada diante da proposta de pesquisa.

Uma professora questiona a participação dos funcionários dizendo que eles tinham outro nível cultural e ela não entendia no que eles poderiam contribuir com a prática dela, já que ela tinha domínio total sobre a turma e o desenvolvimento de sua aula. (Relatório 3, p.2 – 31/05/10)

Disseram que achavam que este primeiro momento (a reunião do dia 6) deveria ser apenas com professores e não com toda a comunidade escolar. Que eles precisavam ser seduzidos pela nossa proposta, que se eles comprassem a nossa ideia o projeto andaria e eles influenciariam pais e alunos, chamando-os a participar. (Relatório 1 p.5 – 30/04/10)

A partir destas notas destacamos a superioridade com que alguns professores se colocam diante dos outros segmentos, estabelecendo uma barreira à sua participação. No primeiro excerto, fica clara a ideia (cultura) de que os funcionários nada teriam a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem (política) que, na visão da professora, acontece somente entre as quatro paredes da sala de aula (prática), onde o seu saber é suficiente. A exclusão aqui é pautada pela diferença no nível cultural e, possivelmente, social entre a classe dos professores e dos funcionários.

Neste caso, a prática da professora tem base em uma política de ensino, na qual o professor detém o saber que será transmitido ao aluno, independente de outras relações estabelecidas no contexto em que se encontram. Com isso, nega a realidade que os funcionários convivem com os alunos e, portanto, difundem valores (culturas) em outros ambientes da escola, como pátio e refeitório, responsabilizando-se, muitas vezes, pela disciplina e vigilância (política) das atitudes (práticas) no espaço escolar. Com base nesta experiência, certamente teriam muito a contribuir nas discussões relacionadas aos processos de inclusão e exclusão, principalmente se tomarmos a seguinte definição:

Inclusão tem a ver com tornar as escolas lugares estimulantes e apoiadores para o Pessoal e para os estudantes. Tem a ver com a construção de comunidades que encorajam e celebram seus sucessos. Mas a inclusão também tem a ver com a construção de comunidades em um sentido mais amplo. (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 9)

Entendemos que a expressão “Pessoal” engloba todos os profissionais que atuam na escola, em todas as funções, e que a ampliação do sentido de comunidade se estende para além das famílias dos alunos. Refere-se a um sentimento de pertencimento (cultura) que extrapola os muros da escola, agregando a todos que compartilham o objetivo (política) de construir um modelo educativo no qual a relação de aprendizagem (prática) seja prazerosa e valorizada. Dessa forma, o Index reforça a participação de todos.

Na segunda observação, percebe-se que o envolvimento de outros segmentos depende do crivo dos professores. Outro dado interessante ali contido é o desafio lançado aos pesquisadores. Interpretamos que, se conseguíssemos convencê-los com nosso conhecimento universitário, então a pesquisa iria funcionar. O que fica subentendido é que, se eles não fossem persuadidos (cultura), qualquer esforço seria inócuo, pois sem a permissão (política) dos professores as mudanças não aconteceriam (prática).

Isso nos dá um indício de que para este professor o desejo da pesquisa é da universidade, que precisa convencer para ser aceita. Dessa forma, o corpo docente afirma o seu poder na perpetuação da cultura escolar tradicional, na qual os professores detêm um saber/poder sobre pais e alunos, determinando uma hierarquia que lhes confere supremacia sobre os demais segmentos da comunidade escolar.

Em uma perspectiva omnilética, inferimos que esta análise revela uma prática excludente, que tenta impedir a participação de pais, funcionários e alunos, baseada na crença (cultura) de que os professores detêm o saber que permite discutir (práticas) e decidir (política) sobre os rumos da escola. Denuncia também o preconceito presente na afirmação da diferença cultural e social entre professores e funcionários, bem como a crença de que não há o que compartilhar neste caso. No entanto, o fato de isto ter sido falado propiciou o questionamento, a veiculação de posições contrárias e a exposição de argumentos favoráveis e desfavoráveis à participação dos outros segmentos. Assim como a “provocação” de serem convencidos nos deu espaço para apontar as contradições e inserir reflexões sobre o caráter dialético e complexo dos processos de exclusão a que todos estavam sujeitos no ambiente escolar.

Nestas primeiras reuniões, estiveram presentes professores e alunos e, apesar de o objetivo ser a discussão e esclarecimento do projeto de pesquisa, vieram à tona muitos problemas enfrentados na escola que levavam à exclusão. As queixas eram basicamente voltadas para os problemas de gestão atribuídos à direção da escola, e os professores também reclamaram muito

da postura e desinteresse dos alunos, sendo que os alunos presentes na sala se comportaram de forma respeitosa, rebatendo algumas críticas e denunciando algumas posturas inadequadas por parte dos professores, mas endossando as queixas com relação à falta de organização do cotidiano escolar.

A própria dinâmica que se estabeleceu no grupo demonstrou que um fator de exclusão reside na dificuldade que alguns professores têm de escutar os alunos. Em determinados momentos, chegaram a interrompê-los, desqualificando sua fala, ou apressando-se em contrapor suas ideias com argumentos que realçavam a experiência adquirida, conforme descrito nos seguintes relatórios:

Achei muito interessante a dinâmica de ter alunos e professores juntos. Os professores tendo que respeitar a fala deles, ouvindo sobre suas impressões quanto ao modelo que representam, o que foi difícil em particular para o prof. Jonas. Os alunos escutando as dificuldades dos professores, sabendo que eles trabalham em várias escolas e ouvindo sobre a necessidade de serem acolhidos e sobre as dificuldades que enfrentam quando os alunos não respeitam as aulas. (Relatório 1.1, p. 6 – 06/05/10)

Miriam (coordenadora pedagógica) interferia a cada conflito, falando da importância daquela reunião e de todos poderem falar. (Relatório 1.1, p. 6 – 06/05/10)

Não foi fácil para os professores ouvirem os alunos, muitas interferências e provocações foram feitas. (Relatório 2.1, p.4 – 20/05/10).

Neste contexto, as reuniões se converteram em espaço de (re)conhecimento do lugar do outro. Professores e alunos debateram situações desconfortáveis e conflituosas existentes nas relações (culturas e práticas) e em outros momentos do cotidiano escolar. Percebemos que a falta de diálogo pode levar à exclusão, pois na medida em que propiciamos a escuta (política e prática) das dificuldades e dos motivos (culturas) que levam a determinados comportamentos, algumas pessoas demonstraram atitudes (culturas e práticas) mais acolhedoras. Houve circunstâncias em que o desejo de colaborar (culturas e políticas) para minimizar os problemas (práticas) relacionados à falta de organização do cotidiano escolar e os conflitos de relacionamento foi perceptível e expresso entre alunos e professores.

Apesar das queixas e do descrédito por parte de alguns professores e alunos, pudemos contar com vozes dissonantes, pessoas dispostas a participar do grupo coordenador da pesquisa. Ao final das reuniões, contamos com a inscrição de oito professores e cinco alunos. Ao iniciarmos as reuniões do grupo coordenador, constatamos que este número foi variável ao longo do tempo – algumas pessoas desistiram, outros se agregaram. De qualquer forma, o grupo sempre esteve aberto para que as pessoas interessadas se inserissem a qualquer tempo.

Na primeira reunião do grupo coordenador, tivemos a preocupação de construir com os integrantes uma sistemática possível de participação, considerando a dinâmica do cotidiano escolar. Os próprios professores sugeriram que a reunião acontecesse em horários diferentes a cada semana para que eles não deixassem sempre a mesma turma com atividades dirigidas, já que a escola não tinha condições de disponibilizar recursos para substituí-los nos horários das reuniões. Para os alunos providenciou-se um comunicado assinado pela coordenação pedagógica para que apresentassem aos professores justificando sua ausência nos horários das reuniões. Também ficou acordado um registro em ata para que quem precisasse faltar pudesse acompanhar o que havia acontecido na reunião.

Procuramos mediar as reuniões de forma que todos tivessem oportunidade de se pronunciar e ter sua opinião ouvida e considerada, conforme recomendação do Index:

O grupo coordenador deve se tornar um modelo de prática de inclusão dentro da escola, funcionando colaborativamente e assegurando-se de que todos sejam cuidadosamente ouvidos, independentemente de seu gênero, origem ou status, e que ninguém domine as discussões. Os membros do grupo precisarão sentir que podem confiar em si mesmos e que é possível falar livremente e com confiança. Cada membro do grupo precisará fornecer suas opiniões de um modo que convide ao diálogo. As diferenças em perspectivas deverão ser bem-vindas como um recurso para o progresso do grupo em seu pensar. (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 18)

Além disso, firmamos um compromisso (política e cultura) com o cumprimento dos horários e com a objetividade das discussões (prática) para a otimização deste espaço. A sustentação destas combinações (práticas) por parte dos pesquisadores mostrou-se extremamente relevante ao longo do tempo, pois o funcionamento deste grupo revelou um contraste com a realidade da qual professores e alunos se queixavam (culturas e políticas), a falta de regras e de gerenciamento (políticas e práticas) na escola. Demonstrou também a possibilidade de administrar rotinas, estabelecer organização e orientação dentro do mesmo contexto.

Consideramos esta experiência como promotora de uma cultura inclusiva, já que se criou um espaço de reflexão (cultura e prática), planejamento de ações (política e prática) e participação, espaço este que os professores e alunos não costumavam (práticas) ter acesso no cotidiano. Por isso, também podemos dizer que as reuniões do grupo coordenador configuraram um movimento instituinte, descrito por Barembliitt (1992) como “o processo mobilizado por forças produtivo-desejante-revolucionárias, que tende a fundar instituições ou transformá-las” (p. 178). Neste caso, o grupo demonstrava um desejo de mudança (culturas), uma disposição de contribuir para fazer alguma diferença (políticas e práticas) no contexto vivido.

Com esta intenção, o grupo discutiu os indicadores de exclusão levantados nos contatos iniciais e entendeu que a principal barreira à aprendizagem e à participação enfrentada por todos na escola era a dificuldade de comunicação entre os diferentes segmentos. Demonstramos estes problemas através dos relatos abaixo, dentre os quais se encontra a única reunião em que a direção esteve presente:

Carlos (aluno) diz que o problema maior é a comunicação, e não a avaliação que foi diagnosticada na última reunião, pois, em relação à avaliação, eles se entendem com os professores. Ele diz que a comunicação é tão ruim que nem os murais os alunos leem e que os alunos do grêmio já tentaram fazer um jornal, mas não havia verba para impressão. Ele também reclama que a escola tem todo um equipamento para fazer uma rádio, mas que ele não entende por que essa rádio não acontece. (Relatório 7.1, p.4 – 21/06/10)

Adriana (coordenadora pedagógica) fala sobre a necessidade de haver um quadro de avisos organizado com informações precisas, já que “cada um dá uma informação diferente”. Silvia (diretora) fala sobre a necessidade de os murais serem fechados porque as pessoas tiram os avisos dos quadros. (Relatório 8, p.2 – 28/06/10)

Silvia (diretora) disse que nós estávamos ajudando muito e que já sabia dos problemas de comunicação da escola e que por isso tinha feito um caderno com uma circular para cada um dos professores fazendo cada um deles assinar ao receber a circular. Para os alunos tinha xerocado uma circular para ser colada em cada sala. Deu-nos uma cópia. A circular alterava as datas das provas de recuperação, incluindo a da data de hoje. Quer dizer, hoje ela estava divulgando uma mudança que envolvia o dia de hoje, e as coordenadoras pedagógicas presentes também não sabiam. (Relatório 10, p.1 – 12/07/10)

Teve um momento da reunião em que começaram a falar da divulgação das datas das provas, e a prof. Vilma atacou a Silvia (diretora) dizendo que era um absurdo ter marcado prova para o dia 02 porque teria jogo do Brasil. Silvia argumenta que não tinha como saber se o Brasil jogaria neste dia, porque dependia dos resultados obtidos nos jogos anteriores. Vilma contra-argumenta que ela decide tudo sozinha, que se tivesse perguntado eles poderiam ter sugerido uma forma diferente. (Relatório 8, p.3 – 28/06/10)

Evidencia-se que existem problemas de comunicação que, em um primeiro momento, são atribuídos à inexistência ou ineficiência dos veículos que permitiriam maior interlocução. Para isso, quadros-murais ou circulares seriam uma forma de resolução. No entanto, denuncia-se o fato de que “cada um dá uma informação diferente”, antecipando tratar-se de uma questão mais complexa. Situação que se confirma quando a diretora apresenta a circular contendo a informação de uma mudança de calendário que envolvia o dia corrente.

Neste caso, podemos dizer que a falta de comunicação revela a dificuldade de gerenciamento do cotidiano escolar. Fica evidente a falta de articulação da direção com as coordenações pedagógicas e, por consequência, com os professores. As mudanças repentinas e as informações administrativas insuficientes desorganizavam os planejamentos de sala de aula e, de certa forma, desautorizavam os professores perante os alunos. Dessa forma, os professores e

coordenações pedagógicas se sentiam excluídos dos processos de decisão, e os alunos se desinteressavam frente à desorganização a que estavam submetidos.

Pode-se dizer que os impasses detectados na comunicação indicam a cultura determinante do estilo de gestão (política) empregado. A direção ocupa uma posição extremamente centralizadora (cultura), tentando resolver os problemas (política) sem consultar (prática) outros membros da equipe ou os grupos atingidos pelas medidas. Assim, ao invés de sanar as dificuldades, cria um sentimento de exclusão e, muitas vezes, é obrigada a rever suas decisões, dificultando ainda mais a organização.

Em termos omniléticos, vislumbramos como uma barreira detectada (comunicação) desdobra-se em relações e contradições dialéticas e complexas, movimentando culturas, políticas e práticas ao mesmo tempo inclusivas e excludentes, pois assim como se sentiam excluídos das decisões, os professores estavam engajados em um processo participativo (inclusivo) para levantar sugestões e encaminhamentos que auxiliassem no gerenciamento das ações cotidianas. Da mesma forma, a direção tomava decisões excluindo a possibilidade de participação, mas permitia a continuidade do grupo coordenador. Mesmo com dificuldades, a diretora admitiu os problemas e fez algum movimento com a intenção de melhorar.

Ao eleger a questão da comunicação como uma prioridade a ser investigada, os integrantes do grupo externaram uma preocupação legítima com a necessidade de realizar ações para que o grupo não perdesse seu propósito, conforme indicam os seguintes relatos:

O aluno Carlos disse que já se sabia quais eram os problemas da escola e não havia necessidade de ficar falando sobre isso, seria necessária a proposição de ações. (Relatório 7, p. 2 – 21/06/10.)

O professor André revidou dizendo que entendia que nós tínhamos interesses de pesquisa que necessitavam de dados, mas que a prioridade deles eram as ações. Se não iniciassem alguma ação, este grupo se perderia. (Relatório 7, p. 3 – 21/06/10)

Este momento foi importante para esclarecer uma vez mais os propósitos da pesquisa-ação, na qual o compromisso dos pesquisadores é a construção coletiva de soluções para os impasses do grupo de pesquisa. A preocupação do professor revela certa desconfiança com relação aos propósitos da pesquisa, como se estivéssemos ali somente para coletar dados importantes para a universidade sem deixar nada em troca.

Isto foi interessante porque também trouxe à tona as contradições presentes na queixa do professor (cultura) que, ao ser convocado para se responsabilizar (política) por algumas iniciativas (prática) propostas naquela discussão, se esquivou, demonstrando que no fundo

esperava que os pesquisadores levassem as ações adiante. Essa é uma postura (cultura) tanto dialética quanto complexa, muito observada no cotidiano da escola em professores e alunos: reclamar da falta de interesse, mas não se mostrar interessado em nada, queixar-se da falta de organização, mas não colaborar para o cumprimento das regras estabelecidas, e assim por diante.

Entendemos que este tipo de comportamento perpetua uma cultura de vitimização e culpabilização do outro pelo mal-estar nas relações e pelo baixo rendimento escolar. Soma-se a isto a inexistência de momentos de avaliação e reflexão sobre o desenvolvimento das ações cotidianas, e as consequências contribuem para a permanência do *status quo*. Consideramos que esta dinâmica (cultura) provoca a exclusão porque as pessoas não se sentem convocadas (política) a se envolver e se responsabilizar (cultura e prática) por aquilo que está acontecendo no seu ambiente de trabalho e aprendizagem.

Este panorama reflete uma cultura instituída nas escolas, cujo resultado é a repetição da ordem estabelecida, sem questionamento ou reflexão. De acordo com Rocha (2008):

É o funcionamento rotinizado que parece poupar esforços e agilizar processos, o que favorece a produção de dispositivos de manutenção da ordem, repetindo modos de relação, tramas naturalizadoras que acabam restringindo a vida a dualidades estanques – o certo e o errado, o normal e o anormal, por exemplo. (ROCHA, 2008, p. 468).

Sendo assim, a cultura institucional tende a naturalizar os processos de exclusão como parte do sistema educativo, de modo que, se o aluno não aprende, se desinteressa ou evade, sendo dele a culpa. Da mesma forma, se os professores estão insatisfeitos com a falta de organização, as propostas de avaliação ou as políticas educacionais, isto não é um problema para ser discutido na escola. Justamente por quebrar com esta lógica é que a sistemática do grupo coordenador tende a ser instituinte (desvelando movimentos dialéticos e complexos entre culturas, políticas e práticas), convocando todos os membros a contribuir com reflexões e ações que questionem as verdades instituídas, promovendo mudanças.

O próximo passo do grupo coordenador foi propor ações para minimizar as barreiras geradas pela dificuldade de comunicação. A partir das constatações, o grupo pensou em algumas alternativas para minimizar os problemas e melhorar a comunicação, como a criação de um boletim informativo, a instalação de quadros-murais e a promoção de um ciclo de palestras/oficinas.

O boletim informativo teve três edições durante o ano e concentrou-se em divulgar os objetivos e as ações da pesquisa, convocar a participação de todos e veicular informações úteis

aos estudantes do ensino médio, como as datas das provas do Enem e concursos vestibulares. A instalação dos quadros-murais resultou em visível organização das informações, principalmente na sala dos professores. A promoção do ciclo de debates foi a atividade mais significativa no sentido de demonstrar o envolvimento de todos no planejamento e reflexão da temática central da pesquisa – inclusão e exclusão – difundindo valores associados ao sentido de participação

Esta atividade envolveu um número significativo de alunos e professores. Iniciamos o processo consultando os professores, por meio de um cartaz para sugestões fixado na sala dos professores, e os alunos por meio de discussões em sala de aula proporcionadas pelos professores que faziam parte do grupo coordenador. O objetivo desta ação era fazer o levantamento das temáticas com os docentes e discentes para a organização do evento. Os temas elencados foram: sexualidade, meio ambiente e mundo do trabalho.

Para efetivar esta atividade contamos com a colaboração de colegas da universidade e do LaPEADE que atuaram como palestrantes e coordenadores dos debates. O evento contou com 11 conferências simultâneas, sendo que cada turma teve a possibilidade de assistir a duas. Tal atividade envolveu as 27 turmas do turno da manhã, contando com o total aproximado de 800 alunos e 27 professores. Esta ação (política e prática), de caráter inclusivo (cultura), garantiu a participação (cultura e prática) de todos em uma atividade diferenciada (prática), de cunho educativo.

Os assuntos geraram discussões sobre os processos de inclusão/exclusão na medida em que abordaram questões sobre *bullying*, homofobia, conflito de gerações, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, desigualdade no mercado de trabalho e sustentabilidade. Segundo os palestrantes, os alunos foram muito participativos, contribuindo com os debates, surpreendendo seus professores, como demonstra o seguinte relato:

Os alunos demonstraram muito interesse e vontade de participar. Colegas professores comentaram sobre a necessidade de trabalhar com afetividade, carinho e atividade diferenciada. Pensavam que, numa atividade diferente, os alunos não iriam participar, mas, quando se deram conta que as temáticas chamaram atenção dos alunos e possibilitaram a troca, alguns professores procuraram uma aproximação. (Relatório 21, p.2 – 15/11/10)

Os alunos adoraram o evento. Ficaram satisfeitos de ver quantas pessoas estavam envolvidas, tinha equipamento. Interessante para eles saber que houve a preocupação de fazer um evento de qualidade. (Relatório 22, p.1 – 22/11)

Em todas as atividades, foram distribuídos instrumentos para avaliar a temática desenvolvida. As respostas das avaliações demonstraram que 86% dos respondentes consideraram o evento positivo (muito bom e bom). Além disso, havia uma questão perguntando se o aluno já havia presenciado ou vivido alguma situação de preconceito ou discriminação, solicitando sugestões para minimizar os problemas relacionados à exclusão.

Nas respostas, apareceram relatos sobre atos de discriminação e preconceito contra homossexuais. Relacionado a isso, sugeriram que a escola desenvolvesse ações de combate ao *bullying* e promovesse mais atividades sobre o assunto. O tema meio ambiente suscitou reflexões sobre o cuidado com a escola, a produção e reciclagem do lixo, os problemas causados pelo excesso de consumo e gerou sugestões para promover ações de conscientização para manter e melhorar a estrutura da escola. Com relação ao mundo do trabalho, percebeu-se a angústia dos jovens em obter maiores informações sobre possibilidades de inserção no mercado de trabalho, bem como orientações sobre profissões e encaminhamento para emprego.

Por meio destas avaliações percebe-se que, ao convocar (política) a participação dos alunos em uma atividade diferenciada (prática), na qual eles tiveram oportunidade de (dialeticamente) sugerir as temáticas a serem discutidas (cultura e prática), é possível vislumbrar os pontos em que se sentem excluídos e pelos quais são capazes de se mobilizar e agir em prol de mudanças significativas (complexidade).

Com relação à questão da comunicação, entendemos que a organização (política) deste evento propiciou que os professores tomassem conhecimento dos interesses (culturas) imediatos dos alunos, o que pode facilitar a relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem (práticas). O evento foi planejado (política) de forma a promover a relação entre diferentes turmas e também modalidades diferenciadas de aprendizagem (culturas), como oficinas, vivências, discussão de filmes (práticas), etc. Entendemos que isto facilitou a expressão de formas variadas de linguagem, além de exercitar a comunicação entre universidade, estudantes e professores, provocando reflexões sobre as culturas, políticas e práticas escolares. A avaliação dos membros do grupo coordenador com relação a esta ação foi positiva, destacando o interesse dos alunos pelas temáticas, a possibilidade de troca, a participação de todos e a surpresa dos professores com respeito ao interesse demonstrado pelos alunos.

Este evento proporcionou uma experiência inédita na escola. Foi um acontecimento que mexeu com a rotina, provocou mudanças nos espaços e tempos, causou certo tumulto na junção

de turmas e na mudança de salas, mas produziu uma postura ativa e interessada nos alunos, provocando a reflexão dos professores. Foi tão significativo (porque dialético e complexo ao mesmo tempo) para todos que o consideramos um dispositivo de pesquisa-intervenção institucional, de acordo com a definição de Rocha (2008, p. 479):

É uma abordagem das práticas sociais que tem como pressuposto o reconhecimento de que, embora a educação se constitua entre modelos hegemônicos reguladores de seu funcionamento, as prescrições não dão conta da vida escolar. O que buscamos é a afirmação da dimensão produtiva do cotidiano por meio de análises transversais que ponham em relevo as instituições, os princípios, os valores e a heterogeneidade de formas de existência.

Compreendemos com esta ação (prática) que mobilizamos (cultura) muito mais do que a pretensão (política) inicial de chamar atenção para dificuldades de comunicação na escola. Detectamos vigor nos encontros, a curiosidade e o desejo de aprender que circularam durante os debates. Foi uma experiência que fez emergir a potencialidade existente, que geralmente não é tocada pela rotina da sala de aula. Em uma perspectiva omnilética, diríamos, como Santos (2013), que esta atividade possibilitou compreender os fenômenos sociais em sua integralidade aparente e em sua potencialidade, que por não ser visível não quer dizer que não exista. Ao apreendermos este significado potencial, alçamos a um novo patamar de compreensão, no qual culturas, políticas e práticas assumem novos significados, conservando algo de seus elementos originais, porém complexificados.

Concluimos, assim, um ciclo de ação-reflexão-ação, no qual os indicadores de exclusão provocados por dificuldades na comunicação levaram ao planejamento e execução de algumas atividades que, de acordo com as avaliações, resultaram em aprendizagem para todos os envolvidos. Evidentemente, isso não foi suficiente para resolver os problemas detectados, mas as ações e ponderações sobre o assunto permitiram agregar novos fatos e percepções para aprofundar as discussões.

Neste momento de avaliação, também refletimos sobre os impactos da participação no grupo coordenador. Os integrantes mencionaram a importância dos momentos de troca para pensar sobre os acontecimentos cotidianos, bem como a sensação de ânimo que esta interlocução propicia. Evidenciamos, também, que a colaboração entre alunos e professores nos momentos de reflexão, planejamento e tomada de decisões, contribuiu para um ambiente mais inclusivo. Os alunos apontaram que o fato de escutar os problemas vividos por professores e coordenadores os

fez repensar suas próprias ações e analisar os problemas a partir de outros pontos de vista, conforme relato abaixo:

Aluno - membro do grupo coordenador: “Na minha vida pessoal, me deu força pra falar. Porque nesse colégio, antigamente... Antigamente, não. Esse ano mesmo. Eu não tinha coragem nenhuma de chegar na direção e falar “Oh, isso e isso e isso e isso”. Porque você começa a prestar atenção não só nas coisas que você vive. Você vê o problema que uma coordenadora tem, que uma professora tem... e tem também o seu lado de aluno que, por exemplo, não me lembro o que colocaram... que aluno falando ou fazendo alguma coisa na sala é ruim. Não dava pra seguir a aula. Eu parei de fazer esse tipo de coisa.” (Relatório 18.1 – 27/09/11, p.11)

Outro aspecto positivo da participação no grupo, trazido pelos professores, diz respeito à constância e sistematicidade dos encontros, como se verifica no seguinte relato:

O melhor de todo este processo da pesquisa é que o combinado é cumprido. Tem continuidade, com erros e acertos, mas esta frequência dos encontros dá segurança, é positivo. (Relatório 22, p.1 – 22/11/10)

Estas falas indicam a importância de promover encontros, espaços de interação e discussão para que as pessoas se sintam envolvidas e comprometidas com a produção de alternativas para os impasses cotidianos. Acreditamos que a frequência dos encontros e o cumprimento dos objetivos e acordos também contribuíram para o engajamento do grupo. Além disso, os relatos demonstram que a oportunidade de participação propiciou aprendizagem e crescimento.

Os dados apontam que, ao criar espaços de participação e interação entre os diversos segmentos que atuam na escola, proporciona-se uma ampliação de perspectivas acerca dos problemas, incentivando a criação de soluções compatíveis com a realidade vivida neste contexto. Além disso, o trabalho reflexivo realizado pelo grupo coordenador resultou em uma sensibilização para os valores inclusivos (culturas) que poderiam levar a formulação de políticas e ao desenvolvimento de práticas menos excludentes.

Na avaliação geral sobre o trabalho desenvolvido pelo grupo coordenador, todos os integrantes acreditaram na viabilidade do projeto e se mostraram interessados em prosseguir no ano seguinte. Também apontaram a necessidade de maior participação da equipe diretiva no sentido de garantir que as propostas do grupo fossem incluídas no planejamento geral da escola, possibilitando a participação de um número maior de professores. Além disso, considerou-se a importância de convidar funcionários para fazerem parte do grupo e de pensar em estratégias para

convidar os familiares. Por isso, no ano seguinte, iniciamos fazendo esforços neste sentido, como descreveremos no próximo subcapítulo.

4.3 ANO II: TRABALHANDO EM PROL DE UMA POLÍTICA DE ACESSO

Iniciamos o segundo ano da pesquisa com o firme propósito de obter a participação das famílias dos alunos no grupo coordenador. Para isso estivemos em uma reunião de pais, promovida pela direção no início do ano letivo, cujo objetivo era informar sobre as regras de funcionamento da escola. Aproveitamos o espaço para explicar os objetivos da pesquisa e convidá-los a integrar as reuniões do grupo coordenador. Ao final, conseguimos contato de cerca de 20 pessoas interessadas em participar.

Este momento nos deu alguns indícios das relações entre escola e famílias. Presenciamos a falta de organização e acolhimento para receber os pais na escola, conforme se verifica através do excerto abaixo:

Quando chegamos à sala dos professores, a Carla (vice-diretora) estava orientando os professores sobre o que eles deveriam falar na reunião. Havia ficado decidido que os pais seriam encaminhados para a sala de seus filhos, os alunos seriam dispensados e os professores encaminhariam a reunião. Havia uma pauta que os professores deveriam ler e explicar para os pais. Basicamente, a pauta continha o seguinte: horário de entrada, uniforme, secretaria, sistema de avaliação da rede estadual, material escolar, cartão riocard. A Carla lia a pauta da reunião feita por ela. Era nítido que os professores tinham contato com o texto pela primeira vez. Fiquei com a impressão de que os professores estavam sabendo naquele momento qual seria a dinâmica da reunião: eles sozinhos com os pais para dizer o que estava na pauta. (Relatório 29, p.1 – 11/02/11)

Depois do momento relatado, os professores se dirigiram para as salas e iniciaram a reunião. Nas reuniões das quais participamos, percebemos que os professores fizeram o papel de coordenar a reunião de acordo com a pauta, porém não sabiam responder às perguntas dos pais sobre assuntos práticos, como a aquisição do riocard (cartão que garante a gratuidade no transporte coletivo para estudantes da rede pública), troca de turmas e outras questões administrativas, sendo orientados a procurar a direção e/ou a secretaria.

Ao final dos encontros, os pais fizeram fila para falar com a direção e com funcionários da secretaria a fim de obterem respostas, mas vimos muitos saírem frustrados sem retorno. Especialmente neste último setor havia uma funcionária dizendo que não tinha informações sobre o riocard, que não era sua atribuição e que não poderia ajudar. Isto é extremamente significativo, como demonstraremos adiante, pois muitas famílias dependem da gratuidade do transporte para

acessar a escola, caso contrário os alunos não têm condições de frequentá-la. Trata-se de um direito do aluno¹¹ sob a responsabilidade da Secretaria de Educação, e um servidor da escola deveria minimamente saber como encaminhar os problemas.

Esta situação demonstra que a intenção (política) de aproximar as famílias da escola por meio de uma reunião (prática) tem consequências excludentes, visto que algumas famílias não conseguiram obter respostas para suas indagações e outras não conseguiram resolver o problema do riocard, que pode impedir a chegada do aluno à escola. Ao invés de promover a aproximação, nestes casos criou-se uma barreira ao acesso à informação e uma barreira à presença no colégio.

Além disso, o objetivo informativo da reunião denota uma cultura autoritária em que a escola impõe as suas regras (políticas) de funcionamento sem qualquer chance de questionamento (prática). Isto é reforçado pelo fato de que a pauta também foi imposta aos professores, que não tiveram qualquer participação prévia no planejamento do evento. Além disso, ficou claro que os funcionários não foram preparados para receber os pais ou dar orientações necessárias para a resolução das dificuldades.

Ao contrário do exposto, o Index sugere que se estabeleça um canal de comunicação para escutar os pais e/ou responsáveis sobre sua percepção acerca da escola.

A consulta a pais/responsáveis e outros membros da comunidade pode ajudar a aprimorar a comunicação entre as escolas e as famílias. [...] O grupo coordenador pode achar melhor encontrar os pais longe da escola, caso a frequência seja mais garantida em um ambiente diferente. Pode ser que se precise arranjar uma variedade de oportunidades para que a contribuição aconteça. (BOOTH & AINSCOW, 2002, p.27)

No nosso caso, convidamos os pais/responsáveis interessados para participar das reuniões do grupo coordenador realizadas na escola em horário de aula. Na primeira reunião do grupo coordenador do ano de 2011, contamos com uma representação de pais (8), alunos (11) e professores (5) e realizamos uma dinâmica de grupo com o objetivo de sensibilizar as pessoas presentes para o conceito de inclusão em educação e para a participação na análise do contexto escolar no que se refere às exclusões presentes no cotidiano.

Antes de iniciar a reunião formalmente, conversamos com os familiares dos alunos que já haviam chegado sobre o objetivo da pesquisa e do grupo coordenador. Duas mães nos trouxeram

¹¹ A Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, artigo 403, define quem são os beneficiários da gratuidade no transporte coletivo: I - maiores de sessenta e cinco anos; II - alunos uniformizados da rede pública de ensino de primeiro e segundo graus, nos dias de aula; III - deficientes físicos e seu respectivo acompanhante. Conforme instrução no site <http://www.riocard.com/> para alunos da rede estadual de ensino, o atendimento para o cartão identificação do estudante é realizado diretamente na escola.

dificuldades que estavam enfrentando com a escola. Uma delas precisava retirar o histórico de um familiar na secretaria, mas a funcionária lhe disse para voltar em outro momento porque estavam em obras e não poderia registrar o pedido. Outra estava preocupada porque o filho era repetente e ela julgava que não havia sido colocado em uma turma adequada para sanar suas dificuldades. Tentamos encaminhar as soluções com a representante da direção (coordenadora pedagógica) que estava presente na reunião, mas o segundo caso não teria uma resolução efetiva já que a troca de turma dependia de outros fatores. Delicadamente retomamos os objetivos, reiterando a importância da participação para pensar soluções coletivas para estas dificuldades que poderiam ser também de outras pessoas.

Fizemos uma dinâmica inicial com o objetivo de sensibilizar as pessoas para a importância da parceria e colaboração. A atividade consistia em dar uma bala para cada integrante, solicitar que dessem as mãos e orientar que todos deveriam comer a bala, sendo que não poderiam largar as mãos e nem dobrar os braços. Em seguida, distribuimos um texto com os conceitos principais de inclusão, solicitando que fizessem grupos com até quatro componentes, distribuindo pais, alunos e professores para discutirem e nomearem os conceitos de inclusão de acordo com o nível de importância para o grupo. Todos os presentes participaram com interesse, conforme descrito nos seguintes relatos:

Após alguns minutos, as pessoas conseguiram tirar o papel da bala, e os alunos foram os primeiros a se darem conta de que era preciso erguer as mãos e oferecer a bala para as pessoas que estavam a sua frente. Enquanto isso, houve alguns comentários como: é preciso agir em conjunto, precisamos fazer isto juntos, necessita colaboração de todos, é um trabalho de equipe. A dinâmica foi ótima, o pessoal participou e entendeu o espírito da coisa! (Relatório 32, p.3 – 16/03/11)

Durante a atividade em grupo, foi notável a participação e o interesse de todos que buscavam chegar a um consenso. Cada grupo apresentou sua primeira escolha justificando para os demais o motivo de sua opção. (Relatório 32, p.4 – 16/03/11)

Mara destaca que a discussão sobre a passarela prova que o grupo entendeu o espírito da proposta, que é pensar, discutir e decidir coletivamente sobre os problemas da escola e de sua comunidade, todos participando em prol de conquistas que irão beneficiar a todos. Destaquei que o grupo funcionaria desta forma: compartilhando pontos de vista, levantando sugestões, pensando os pequenos problemas. (Relatório 32, p.4 – 16/03/11)

Ao final, os professores se mostraram muito entusiasmados com a dinâmica da reunião e surpresos com a quantidade de pais e alunos. Pareciam bem empolgados. Os pais e alunos também ficaram entusiasmados. Participaram bastante, e acho que entenderam a proposta. (Relatório 32, p.5 – 16/03/11)

É possível notar, por meio das observações, que a primeira reunião foi muito produtiva e estabeleceu um clima de cooperação e envolvimento. Os professores estavam preocupados que os pais trouxessem muitas queixas com relação à escola, mas não foi o que aconteceu. Acreditamos

que o planejamento, a explicitação dos objetivos e as atividades dirigidas propiciaram que o grupo se mantivesse focado nas discussões, centrando esforços em pensar sugestões para os problemas levantados.

Percebemos que a dinâmica da reunião proporcionou o entendimento do conceito de inclusão como se referindo “à minimização de todas as barreiras em educação, para todos os estudantes.” (BOOTH & AINSCOW, 2002, p.8) Ao mesmo tempo, oportunizou uma experiência de cooperação entre diferentes segmentos que não estavam acostumados a compartilhar opiniões em nível de igualdade. Dessa forma, atingimos o objetivo de sensibilização com relação ao conceito e às intenções do grupo coordenador da pesquisa.

Consideramos que este primeiro encontro do grupo foi um exemplo de prática inclusiva, planejado a partir de intenções (políticas) claramente voltadas para o acolhimento e participação das pessoas, a fim de compartilhar valores (culturas) como colaboração, respeito, solidariedade, preocupação com o bem-comum, etc. No entanto, isto não impede que algumas pessoas tenham se sentido excluídas (dialética e complexidade da coexistência entre culturas, políticas e práticas diferenciadas), como pode ter sido o caso da mãe que gostaria que o filho trocasse de turma e que saiu sem seu problema ser resolvido. Ou da coordenadora pedagógica que se viu obrigada a intervir junto à funcionária da secretaria para que ela registrasse a solicitação do histórico.

Dessa forma, assinalamos que a percepção dos processos de inclusão e exclusão também depende do ponto de vista, pois de uma visão macrossocial a experiência foi considerada inclusiva, porém a partir da noção individual pode parecer excludente. De acordo com Sawaia (2008), “a exclusão é processo multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas”. Por isso, a inclusão não pode ser avaliada como algo fixo e imutável e está sempre em relação.

Estavam em jogo percepções convergentes e divergentes sobre o mesmo fenômeno a partir de experiências subjetivas diferenciadas e interesses individuais e coletivos diversos. Sendo assim, fica nítida a perspectiva omnilética de análise que admite a coexistência de políticas, culturas e práticas ao mesmo tempo inclusivas e excludentes em uma relação dialética e complexa de cada realidade-totalidade presente no cotidiano escolar.

Seguindo o ciclo de planejamento indicado no Index, na segunda reunião do ano propusemos uma atividade para introduzir os conceitos de culturas, políticas e práticas e, ao mesmo tempo, para proceder a um diagnóstico das barreiras à aprendizagem e participação

existentes no ambiente escolar. Para isso, dividimos o grupo (nove alunos, quatro pais e três professores) em três, de forma que cada um trabalhasse sobre uma dimensão e elaborasse um plano contendo quais as barreiras encontradas, quem sofre com esses obstáculos e que recursos poderiam ser criados para minimizar os obstáculos.

Com relação à dimensão política, o grupo identificou uma barreira administrativa que impedia a nomeação das duas vice-diretoras, deixando o diretor sozinho na gestão da escola, o que trazia muitas dificuldades na organização do cotidiano escolar. Na dimensão das culturas, o grupo considerou uma barreira a dificuldade de relacionamento de alguns alunos e enfatizou a necessidade de desenvolver uma cultura de solidariedade para ajudar aqueles alunos que têm dificuldade de interação. Com relação às práticas, o grupo apontou que muitos alunos não estavam frequentando a escola porque não conseguiam obter o cartão riocard, portanto isto era uma barreira. Sugeriram fazer um levantamento do número de alunos com este problema para cobrar providências das autoridades competentes.

Durante a atividade, surgiram muitos questionamentos sobre os conceitos de políticas, culturas e práticas, proporcionando ótima oportunidade para discuti-los e aprofundar a compreensão sobre eles. A principal questão dizia respeito à articulação entre eles, como demonstra a seguinte fala, colocada durante a apresentação dos grupos:

Demoramos pra entender o que era essa dimensão: práticas. Acho que são todos intercalados, as fronteiras são sutis. (Relatório 33, p.3 – 23/-3/11)

Este fato denota que, apesar das dúvidas, houve um entendimento sobre o princípio omnilético de análise das três dimensões, que é justamente a interconexão entre elas e a dificuldade de analisar cada uma separadamente. Tanto assim que todas as barreiras elencadas continham elementos passíveis de serem desenvolvidos em cada uma das dimensões. Vamos nos deter somente no último tópico mencionado (acesso ao riocard) porque foi o assunto que mais mobilizou o grupo e sobre o qual trabalhamos mais intensamente e por mais tempo no período de atividade do grupo coordenador no ano de 2011.

O grupo que mencionou o riocard como uma barreira de acesso à escola associou este problema com a dimensão das práticas porque partiu de uma situação vivenciada por uma aluna. Entendeu que a aluna passava por uma situação (prática) de exclusão, pois não conseguia obter o cartão e estava pagando as passagens. Com isso, muitas vezes não podia vir à aula porque não tinha dinheiro. De fato, ela tem o direito (política) à gratuidade no transporte coletivo por ser

estudante, em função de uma cultura voltada à valorização da educação (cultura), minimamente representada pela obrigação do Estado de oferecer condições a todas as crianças e jovens de frequentar a escola.

Por isso pensamos que criar estratégias (práticas) para que todos os alunos tenham este direito garantido (políticas e culturas) seria trabalhar em prol de uma política de acesso. O grupo propôs fazer um levantamento para saber quantos alunos tinham problemas com o cartão e quais os motivos que provocavam as dificuldades. Com base nos resultados seria possível pensar soluções.

Estabelecida a prioridade, o grupo coordenador deu início às ações. Elaborou um formulário a ser preenchido pelos alunos para apurar os problemas relacionados ao riocard. Também discutiu e decidiu sobre como os questionários seriam aplicados, quem os aplicaria e em quantas turmas seria feito o levantamento, como ilustram os seguintes relatos:

Professora Lúcia, que estava de passagem na sala dos professores, se ofereceu para fazer a consulta nas salas em que ela dá aula. Professora Amélia sugeriu que excluíssemos da consulta os alunos que não estão com problemas com o cartão, para economizar tempo e esforço do grupo. Camila (aluna) se dispôs a articular o grêmio e os alunos presentes na reunião do grupo coordenador para organizarem a aplicação da consulta com os demais alunos. Ficou decidido que a consulta será feita em todas as salas e turnos existentes na escola, todos os alunos serão contemplados pela consulta. (Relatório 34, p.1 – 06/4/11)

Foi muito interessante a participação dos alunos, que tomaram decisões sobre como resolver a distribuição dos questionários. Tomaram a responsabilidade para eles e se comprometeram a resolver a questão. (Relatório 34, p.3 – 06/4/11)

As observações demonstram que o grupo se envolveu com a iniciativa a ponto de chamar atenção de uma professora que estava na sala, mas não fazia parte do grupo. Podemos supor que as pessoas se empolgaram por se tratar de uma medida de fácil aplicação, cujos resultados poderiam ser mensurados. Além disso, todos acreditavam que, a partir dos resultados, ou seja, sabendo quais motivos provocavam tantos problemas, não seria difícil resolver a situação. Assim, com uma ação simples talvez fosse possível solucionar um grande problema. Os alunos realmente se mobilizaram e se responsabilizaram pela aplicação do questionário em todas as turmas do turno da manhã e fizeram o levantamento dos dados.

No levantamento feito com os alunos, em 29 turmas consultadas (cerca de 800 alunos) constatou-se que 127 alunos (15,87%) ainda não haviam recebido o riocard, apesar de já o terem solicitado. A maioria deles (73%) não tinha conseguido identificar o motivo do não recebimento. Em conversa com as pessoas responsáveis pelo cadastramento na escola descobrimos que

qualquer erro de digitação faz que o sistema não gere o cartão, e muitas vezes leva muito tempo para que a escola seja informada disso. Mas também verificamos que muitos cartões chegavam e ficavam guardados na secretaria até que o aluno o buscasse, sem que ele fosse avisado que o cartão já estava na escola, como demonstrado no relato a seguir:

No término da reunião, resolvemos conversar com as funcionárias da secretaria sobre o riocard. Elas enfatizaram o tempo todo que o problema do cartão era do banco de dados e que elas não tinham como resolver. Uma delas pediu o cartão de um estudante, nos mostrou como funcionava e como o material era de má qualidade, estando sujeito a danos. Quando estávamos na sala, chegou a correspondência, e a funcionária abriu um envelope para nos mostrar que normalmente chegavam um ou dois cartões de cada vez e que, por isso, não anunciava a chegada dos mesmos, o que nos deu a entender que a secretaria não entrega os cartões na medida em que os mesmos chegam. Por fim, tive a sensação que a conclusão era: se o problema é do sistema, eu cruzo os braços. (Relatório 40, p. 3 – 18/05/11)

Este relato explicita, uma vez mais, a dificuldade de circulação da informação na escola, já que os cartões chegavam e os alunos não eram avisados, e os alunos estavam com dificuldades e não sabiam a quem recorrer. Além disso, ficou evidente que os funcionários não estavam dispostos a colaborar para a resolução dos problemas encontrados. Agiam como se não tivessem relação com os acontecimentos, colocando-se como vítimas de um sistema que não funcionava. Dessa forma, naturalizavam a situação, como se não houvesse o que fazer. Reproduziam uma cultura instituída na qual o problema é sempre do outro e o envolvimento com o trabalho é mínimo.

Os alunos se ofereceram para ajudar na divulgação dos cartões que já se encontravam na secretaria, mas os funcionários não se mostraram disponíveis a isto, colocando uma série de empecilhos. Em todo caso, a mobilização fez que a escola tomasse atitudes com relação a este funcionamento, conforme relatórios abaixo:

O assunto em pauta a ser resolvido era sobre o riocard. Ao chegarmos, percebemos que a escola já tinha se manifestado sobre isso, colocando num mural uma listagem dos alunos que dependem do cartão e também vários avisos para que eles procurassem a secretaria para resolver essa questão. Foi colocado na reunião que, se essa iniciativa não resolvesse o problema, o grupo recorreria a outras instâncias. (Relatório 36, p.1- 27/04/11)
Concluimos que não adianta fazer uma mobilização com a Secretaria de Educação, pois a secretaria da escola é que precisa se organizar para resolver os problemas que são da própria escola (erro de digitação ou no cadastro, lentidão do programa, etc.). (Relatório 41, p.1 – 25/05/11)

Constatam-se nas observações que estas ações foram uma consequência direta dos questionamentos feitos pelo grupo coordenador. É muito provável que a equipe diretiva tenha

tomado alguma atitude para resolver a questão junto aos funcionários da secretaria, uma vez que ficou explícito que a origem dos problemas estava no processo dentro da própria escola. Assim, ao invés de simplesmente culpar o sistema, foi possível encontrar meios de melhorar a situação com recursos internos.

Consideramos esta ação do grupo coordenador como uma forma de intervenção institucional, pois o grupo reuniu forças e mostrou-se potente para interpelar uma verdade instituída, que há tempos vinha sendo repetida: as dificuldades em obter o riocard eram um problema do sistema. Afirmamos isto com base na definição de pesquisa-intervenção de Rocha (2008):

O estatuto de Verdade está em discussão, colocando em questão tanto o poder das teorias, no que tange ao conhecimento, como o poder das relações sócio-político-institucionais que dão respaldo a um certo modo de organização do processo. Não há, então, a validação de um fundamento *a priori*, inquestionável; a ênfase é dada à fundação, ou seja, à capacidade de operar para a construção de um novo campo de referência. (p.474)

No nosso caso, o que estava sendo questionado era um modo de organização que deixava transparecer uma afirmação de poder dos funcionários sobre os alunos. Relação que só foi quebrada pela intervenção de uma instância superior (direção), que também só se posicionou por se sentir pressionada. Mas ficou claro que existia outro modo de fazer e, mesmo que o sistema tivesse falhas, era possível aprimorar o processo.

Concluimos que a gratuidade do transporte público para estudantes é uma política de inclusão social que objetiva permitir a chegada de todos os alunos à escola, reduzindo a exclusão na medida em que minimiza a evasão escolar por este motivo. No entanto, a ineficiência dos processos administrativos, provocada em grande parte pela má vontade dos funcionários (cultura), se tornava uma prática excludente, já que muitos não conseguiam exercer esse direito. A partir de uma análise omnilética, observou-se o caráter dialético dessa situação que, somado à complexidade dos desdobramentos gerados pela mobilização para resolver o problema, evidenciou o interjogo entre culturas, políticas e práticas presentes nas realidades macro e microsocial de uma simples situação.

Observamos que como consequência deste movimento do grupo coordenador os alunos sentiram-se empoderados e entusiasmados com o resultado da participação, como demonstra o seguinte relato:

O processo de participação e exposição de ideias está cada vez mais presente nas reuniões, mas fica evidente a falta de articulação e de comunicação entre os segmentos da escola (alunos/professores/direção). Buscamos propor estratégias que viabilizem essa articulação e que envolva a participação de todos para que as ideias apresentadas pelos alunos não esmoreçam e que possam ser conduzidas à ação. (Relatório 38, p.4-04/05/11)

Percebemos, como aponta o relatório, que os alunos mostravam-se muito participativos, mas nem sempre eram acolhidos em suas sugestões. Quando traziam ideias de organização, os professores se posicionavam dando sugestões e tentando ajudar, mas no fundo pareciam incomodados com a situação. Como se o protagonismo do aluno colocasse o lugar do professor em segundo plano. Confirmamos isto quando os alunos se dispuseram a fazer uma paralisação para chamar atenção e cobrar da direção e/ou da Secretaria de Educação uma posição diante da falta de professores na escola. Para tanto, o grêmio estudantil chamou uma assembleia de alunos, na qual o diretor concordou em prestar alguns esclarecimentos sobre o assunto. No dia marcado, na reunião do grupo coordenador, presenciamos o seguinte posicionamento:

Débora (professora) falou que não tem certeza que a paralisação dos alunos vai ocorrer, pois parece que não avisaram a direção ou convocaram os pais. Fez uma defesa do diretor dizendo que ele tem tentado resolver os problemas, mas que está sozinho, sem vice-direção e que isto dificulta suas ações. (Relatório 41, p.1 – 25/05/11)

Não entendi o posicionamento da Débora, pois ela faz todo um discurso crítico sobre as condições de trabalho dos professores e a necessidade de mobilização e quando os alunos se posicionam a favor de fazer um movimento político ela parece desmobilizá-los completamente. Nenhum professor se colocou de forma a apoiar o movimento dos alunos. (Relatório 41, p.3 – 25/05/11)

Através deste relato, identificamos certa contradição no discurso dos professores. Em vários momentos, falaram da sua insatisfação com as condições de trabalho e a política educacional a que estão submetidos, mas na hora em que são confrontados com o descontentamento dos alunos em função da falta de professores parecem sentir-se ameaçados e não apoiam o movimento. Omnileticamente, entendemos que isto faz parte de uma cultura em que somente os professores têm direito à voz, cabendo aos alunos apoiá-los no seu movimento, sendo que o contrário não acontece porque altera a ordem estabelecida. Novamente vislumbramos culturas, políticas e práticas ora convergentes, ora dissonantes, revelando as relações dialéticas e complexas que permeiam o movimento do grupo.

Acreditamos que a mobilização dos alunos foi um resultado direto da participação deles no grupo coordenador, pois este assunto foi pauta de reunião e houve uma reflexão sobre ações possíveis para resolver o problema. Dessa forma, pode-se dizer que, quando os alunos têm

oportunidade de participar com direito a se expressar efetivamente, sendo valorizados por isso, demonstram o interesse e o engajamento necessários para promover mudanças. De maneira que a escola poderia utilizar este potencial como recurso de apoio também para a aprendizagem, como sugerido no Index:

Sempre há mais recursos para o apoio à aprendizagem e à participação do que os que frequentemente se usam dentro de um contexto. Recursos não se referem apenas a dinheiro. (...) Os recursos nos estudantes, em suas capacidades de dirigir sua própria aprendizagem e apoiar a aprendizagem uns dos outros, podem ser particularmente subutilizados, assim como também o pode o potencial do Pessoal em apoiar o desenvolvimento uns dos outros. Existe uma riqueza de conhecimentos, dentro de uma escola, sobre o que impede a participação e a aprendizagem dos estudantes, que podem nem sempre ser usados ao máximo. (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 10)

Conforme sugere o texto citado, constatamos que a escola subestima as possíveis consequências de promover a participação. Em nossa experiência tivemos oportunidade de demonstrar que, antes de fazerem parte do grupo coordenador, os alunos eram vistos, no geral, como totalmente desinteressados. A partir do momento em que se fizeram presentes e se sentiram ativamente colaborando com o processo, mostraram sua capacidade de ação. Compreendemos, a partir de uma perspectiva omnilética, que muitas vezes as potencialidades não estão visíveis. É preciso abrir espaços e provocar movimentos nas relações entre culturas, políticas e práticas para o surgimento do inesperado. Assim, talvez seja possível a criação de novas formas de interação entre saberes e aprendizagens que tragam um sentido mais positivo de estar na escola.

Ao mesmo tempo em que visualizamos a sinergia dos alunos, notamos que os pais deixaram de vir às reuniões e que os professores sinalizavam um desânimo com o futuro da pesquisa. Esses últimos mostravam-se desmotivados e começaram a faltar às reuniões do grupo. Este movimento coincidiu com um indicativo de greve da categoria. Diante disso, fizemos uma avaliação com o grupo coordenador, conforme relatório:

Comentou (pesquisadora) que estamos sentido a desmobilização por parte dos professores, acrescentando que compreendemos as dificuldades da escola e perguntou à Carolina (professora) se devemos continuar esse investimento. Bruna (aluna) comentou que os problemas da direção abalam a escola inteira, que a direção precisa se organizar para que as pessoas consigam e queiram participar da reunião. Carolina falou que se sente muito desanimada e que sente que o mesmo está ocorrendo com os colegas. Sente grande falta de expectativa e cansaço em relação às queixas frequentes que são ouvidas e não têm encaminhamento por parte da direção. Todos estão se envolvendo cada vez menos, centrados em sua própria sala de aula, não sabendo como mobilizar os colegas que estão muito desanimados.

Bruna (aluna) não percebe essa situação com todos os professores. Os alunos consideram que faz sentido continuar mobilizando a escola e tentar promover a participação de todos. Mara acredita que a mobilização dos alunos talvez incentive os

professores. Os alunos têm muito desejo de participar e estão ansiosos com a semana científica. (Relatório 39, p.2 – 18/05/11)

Nota-se pelo relato que o grupo esperava mais apoio por parte da direção. A visão da professora revela que não houve mudança no posicionamento da equipe diretiva, embora tenha se efetivado a troca das pessoas nos cargos. A aluna se mostra mais otimista, mas percebe que a falta de suporte da gestão da escola interfere na participação das pessoas no grupo coordenador. Os pesquisadores compartilhavam desta opinião, pois verificavam cotidianamente que a direção não conseguia vislumbrar a intervenção da pesquisa como algo que pudesse colaborar com a gestão da escola. Assim, compreendemos que sem o envolvimento da equipe diretiva dificilmente as ações do grupo (práticas) teriam repercussão nas políticas internas da escola, embora estivessem colaborando para difundir uma cultura de participação.

Avaliamos também a presença dos pais/responsáveis nas reuniões, que se restringiu aos dois primeiros meses do ano, totalizando oito encontros. Observamos que, inicialmente, eles trouxeram demandas muito particulares, pedindo auxílio para resolver alguma questão. Apesar disso, participaram com interesse e demonstraram entendimento da proposta. No entanto, assinalaram a dificuldade de participar em função dos horários das reuniões. Percebemos também que alguns se desestimularam diante da ineficiência da escola para resolver os seus problemas.

Verificamos que a política da escola não previa a participação dos pais, como vimos na reunião convocada no início do ano, que além de desorganizada era apenas informativa. Os pais que compareceram logo perceberam a dificuldade de acesso à direção e a morosidade na resolução dos problemas (culturas). Esses fatos (práticas) não promovem uma cultura de cooperação, ao contrário provocam o afastamento das famílias.

Em junho deste ano, foi deflagrado o movimento de greve, que perdurou por dois meses. No reinício das aulas, os professores explicitaram que não participariam mais das reuniões do grupo em função da necessidade de recuperar as aulas. O grupo de pesquisa foi levado a refletir intensamente sobre o processo vivenciado até aquele momento e sobre quais seriam os caminhos possíveis a seguir levando em consideração os objetivos da pesquisa. Já não havia mais um tipo de demanda que permitisse a continuidade de uma pesquisa-ação. Por outro lado, as situações de exclusão detectadas continuavam latentes e mereciam atenção.

Decidimos nos reposicionar, planejando a aplicação de um questionário para os alunos, sugerido no Index, com o objetivo de levantar os indicadores de inclusão e, posteriormente, tentar

compartilhar os resultados com os demais segmentos da escola. Ainda neste ano, participamos dos conselhos de classe. Em um deles ficamos sabendo da existência de um grupo de professores de português coordenado pela professora Débora (membro do grupo coordenador da pesquisa), a pedido da direção, que estava se reunindo para discutir os parâmetros curriculares. Os professores elogiaram muito esta iniciativa e pediram a continuidade no ano seguinte. Definimos então, acompanhar as reuniões deste grupo no próximo ano, considerando que isto representava uma iniciativa de participação por parte da escola, como veremos a seguir.

4.4 ANO III: ORQUESTRANDO PRÁTICAS INCLUSIVAS

Começamos o ano com o objetivo de participar dos encontros de professores de português e dar continuidade à aplicação do questionário para os alunos do turno da manhã, os quais estavam nos revelando dados extremamente interessantes que poderiam ser compartilhados com a direção, mesmo que somente a título de devolução.

Passaremos a descrever estas duas atividades em itens separados para facilitar o entendimento e o fluxo do texto. No primeiro item, intitulado *A Voz dos Alunos*, desenvolveremos a análise dos dados obtidos no questionário. Em seguida, apresentaremos o clube dos escritores, prática que emergiu na reunião dos professores de português.

4.4.1 A Voz dos Alunos

Quando anunciamos para a direção da escola a intenção de aplicar o questionário, a vice-diretora sugeriu que fizéssemos isto aproveitando os horários vagos de algumas turmas que estavam com falta de professor. Percebemos se tratar de uma estratégia utilitária para encobrir a ausência de atividade para as turmas. Porém, concordamos com a proposta entendendo que seria uma oportunidade de trabalharmos diretamente com os alunos a temática da inclusão. Para isto planejamos promover um debate sobre o assunto, bem como retornar em algumas turmas após o levantamento de dados para esclarecer questões e obter sugestões de ações para minimizar os fatores de exclusão detectados.

Ao entrarmos nas turmas, introduzíamos uma pequena discussão para inserir o grupo na temática antes do preenchimento do instrumento. Neste momento perguntávamos o que eles entendiam por inclusão. Depois de ouvir as respostas, fazíamos um questionamento sobre a

desproporção entre o quantitativo de turmas de primeiro e de terceiro ano existentes no colégio, incentivando-os a elencarem os motivos que podem levar a exclusão de alguns alunos do ensino médio.

Com isso pretendíamos mostrar que a inclusão vai além da inserção de alunos oriundos da educação especial. Entendemos que isso facilitaria a compreensão e relação das afirmativas contidas no questionário. Contudo, esta preocupação mostrou-se desnecessária, pois fomos positivamente surpreendidos pelo fato de os alunos terem falado de outros tipos de inclusão, como inclusão social, inclusão digital e exclusão de alunos que trabalham ou que sofrem *bullying* por alguma característica peculiar. Os principais motivos apontados para evasão escolar foram a gravidez na adolescência, a falta de recursos financeiros para a permanência na escola, o trabalho, as drogas e as dificuldades de aprendizagem.

Dentre estes motivos para o afastamento dos estudos, realçamos a questão das dificuldades de aprendizagem por ter uma relação mais direta com a escola. Estas costumam estar associadas a práticas excludentes perpetradas pelos sistemas de ensino. Em geral, as causas que impedem o aluno de aprender determinado conteúdo são atribuídas exclusivamente a ele. Segundo Booth & Ainscow (2002):

A ideia de que as dificuldades educacionais podem ser resolvidas pela identificação de algumas crianças como tendo ‘necessidades educacionais especiais’ tem limitações consideráveis. Ela atribui um rótulo que pode levar a expectativas mais baixas. Ela desvia a atenção das dificuldades experimentadas por outros estudantes que não tenham rótulo, e das fontes de dificuldades nas relações, culturas, currículos, abordagens de ensino e aprendizagem, organização escolar e política. (p.9)

Como sugerem os autores, procedendo desta forma a escola se exime de analisar qual a sua parcela de contribuição para a dificuldade apresentada pelo aluno. Além disso, os estabelecimentos escolares ainda têm muita dificuldade em pensar políticas que proporcionem os recursos de apoio necessários para a identificação e a superação das barreiras à aprendizagem.

Pode-se dizer também que, em termos de cultura, a identificação de um aluno com problemas de aprendizagem geralmente está associada com um valor negativo. Esta atribuição pode gerar uma cristalização identitária difícil de remover. Deste modo, separam-se os alunos que têm dificuldades, dos alunos exemplares. De acordo com Veiga-Neto (2011):

[...] a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, por classes sociais, etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e

anormalidade. Nesse caso, o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção; não tem sentido, portanto, tomá-lo como um datum prévio, natural. A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros. (p.110)

Imersos nesta lógica, é plausível (embora nada justificável) pensar que alguns docentes nutram expectativas menores com relação a estes alunos e que, possivelmente, tendam a investir menos tempo, atenção e esforço para ensiná-los. Talvez isto ajude a explicar por que um número significativo dos alunos (58,2%) concordou apenas em parte ou discordou da afirmação que quando tem alguma dificuldade procura seus professores. A partir do que concluímos, estes jovens não se sentiam à vontade para pedir ajuda para os próprios professores quando encontravam algum obstáculo, levando a uma percepção de que não estão aprendendo nesta escola. Isso parece se confirmar por meio da constatação de que apenas 28,3% dos alunos concordaram que estivessem aprendendo muito nesta escola, sendo que 57,8% concordaram apenas em parte. Questionados sobre a dificuldade de pedir auxílio aos docentes, os alunos deram a explicação relatada a seguir:

Eles responderam por vergonha, porque alguns professores não têm paciência com as perguntas, não explicam direito, são agressivos e dizem que eles já deveriam ter aprendido isso e se não sabem é porque são burros. Queixaram-se muito de um professor de matemática, relatando que ele ameaçou bater em algumas alunas numa outra turma e disse que não vai mais dar aulas lá. Consideram o professor grosseiro, porque muitas vezes os chama de burros. Relatam que no ano passado ele quebrou uma porta com um pontapé. (Relatório 62, p.3 – 23/05/12)

Neste relato, percebe-se que a relutância em solicitar auxílio pode estar associada à dificuldade encontrada com relação a alguns professores específicos. A maior parte das explicações dizia respeito a dificuldades de interação e não estava necessariamente ligada estritamente à matéria lecionada. Neste caso, parece que a alternativa encontrada por grande parte dos alunos (45,5%) é pedir ajuda aos colegas quando têm dificuldade com os deveres. Fato que nos pareceu muito positivo, pois revela a existência de colaboração entre eles. Infelizmente, a escola não conta com professores assistentes ou de apoio, mas 54,8% concordaram que este recurso poderia facilitar a aprendizagem.

Outra situação parece indicar a dificuldade de interação entre alunos e alguns professores. Os dados apontam que 30,7% dos alunos discordaram da afirmação de que os professores dão atenção às suas ideias em sala de aula. Quando perguntados sobre o motivo desta percepção, eles responderam conforme o seguinte relato:

Alguns consideram que os professores pensam que eles são burros, outros argumentam que é tanta bagunça na sala de aula que não tem como falar, os professores não conseguem ouvir os alunos que gostariam de participar. Neste momento, se estabelece uma discussão entre os alunos da frente, que falam isto diretamente para o grupo que está jogando cartas. (Relatório 62, p.4 – 23/05/12)

Neste caso surge uma divergência dentro da turma, pois um grupo acusou alguns colegas de perturbarem o andamento das aulas. Estes últimos pareceram sentir-se orgulhosos ao perceberem que provocavam tamanha hostilidade. Pareceu-nos que se estabeleceu uma divisão pautada em uma norma de comportamento, em que os bons alunos sentiam-se prejudicados pelos outros. Sendo assim, pode-se pensar que o resultado da argumentação seria que, se os professores não dão atenção às suas ideias, a culpa é dos alunos malcomportados. Ficamos nos perguntando até que ponto estes últimos não são justamente aqueles que acreditam que os professores não lhes dão atenção porque são burros. Acreditamos que a explicação dos alunos seja a reprodução de um discurso instituído (cultura) que circula na escola.

Isto parece estar ligado ao fato de que o mesmo percentual de alunos concordou que os professores são capazes de relevar os erros cometidos, desde que eles demonstrem um esforço extra na realização das tarefas. Ou seja, um grupo significativo de alunos sentia-se desvalorizado por alguns professores, mas acreditava que, se apresentasse um comportamento que correspondesse às expectativas, teria seu esforço reconhecido.

Vemos esta situação como representativa de uma cultura excludente, pois significa que os alunos são atendidos em suas dificuldades somente se forem capazes de provar que são merecedores deste auxílio. O simples fato de se depararem com um obstáculo à aprendizagem não garante o apoio para superá-lo. Isto demonstra a perpetuação de culturas e práticas de exclusão que criam barreiras à permanência e, principalmente, ao sucesso escolar dos alunos no ensino médio.

Outro dado que reiterou a existência de dificuldades nas relações interpessoais foi que apenas 15% concordaram que os profissionais da escola são atenciosos, enquanto 52,9% concordaram apenas em parte. Acreditamos que a concordância parcial permite ressaltar que nem todos os profissionais agem da mesma maneira, mas que de forma geral não podem concordar totalmente com a afirmação, conforme revela o excerto abaixo:

Eles argumentam que os funcionários do refeitório empurram os alunos como se eles fossem animais, que muitos funcionários os tratam mal no pátio, que ninguém atende na

direção, que se sentem ignorados, e que não conseguem resolver o problema do riocard.
(Relatório 62, p.4 – 23/05/12)

Assim como relatado, também ouvimos muitas reclamações com relação ao modo como eram tratados por membros da equipe diretiva e alguns professores. Isso explicita mais uma barreira enfrentada pelos alunos, pois uma gestão e professores que expressam valores autoritários (culturas) não possibilitam (políticas) a participação dos alunos e da comunidade nas atividades (práticas) e no espaço escolar como um todo.

Mesmo revelando culturas, políticas e práticas excludentes, vemos que sempre há espaço para a emergência de valores inclusivos, conforme uma análise omnilética da realidade, expressa por relações dialéticas e complexas travadas no cenário institucional. Em função da política nacional de inclusão, a escola tem matriculado, já há alguns anos, alunos com deficiência física, paralisia cerebral, síndrome de asperger, etc. Interpretamos que esta convivência levou 78,5% dos alunos a concordarem que os colegas com deficiência são tratados com consideração, e apenas 2% discordaram dessa afirmação. Isto nos leva a crer que valores como sensibilidade, apoio e solidariedade estejam sendo desenvolvidos na escola, mesmo que não seja ainda compartilhado por todos. Neste caso uma política externa possibilitou a veiculação de valores (culturas) que podem resultar em práticas inclusivas.

Para reforçar a complexidade e a dialética presentes nas relações entre culturas, políticas e práticas, constatamos que, ao mesmo tempo em que a maioria dos alunos acredita que os colegas com deficiência são bem acolhidos na escola, 40,6% parecem ter dúvidas de que qualquer outro aluno terá a mesma recepção. Entendemos que essa questão está condicionada a um significativo grau de subjetividade. Provavelmente esta percepção associa-se diretamente com a experiência de acolhimento vivenciada por cada um, evidenciando que um mesmo evento ou situação pode representar inclusão ou exclusão conforme o sentimento que desperta em cada pessoa. De acordo com Sawaia (2008):

A dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.
(p.9)

Portanto, o fato de sentir-se excluído ou incluído é multideterminado, dependente de diversos fatores, variando ao longo do tempo, conforme a situação e a referência. Entretanto, ao assinalarmos que esta percepção é passível de mudança, não queremos dizer que experimentar

uma situação de exclusão não gere sofrimento. Por isso nos preocupamos em minimizar os fatores que coloquem qualquer um em risco de ser excluído.

Verificamos que a maioria dos alunos (54,1%), também se mostrou apreensivo com isto, pois assinalaram concordância com a afirmação de sentirem-se temerosos com a possibilidade de ser alvo de intimidações e xingamentos, sofrer *bullying*. Neste caso, 52,7% se queixariam a um professor. O número de alunos que não se reportaria ao professor para solicitar ajuda nos chamou a atenção. Ao questionarmos, em algumas turmas, por que não procurariam professores para pedir auxílio, eles responderam que não acreditavam que eles fossem resolver o problema. Prefeririam se queixar aos pais ou mesmo à polícia. Entretanto, alguns alunos enumeraram possíveis professores para ter esta conversa e solicitar apoio, visto que nem todos são acessíveis. Compreendemos que estas respostas reforçam as interpretações anteriores sobre as dificuldades de relacionamento e interação com alguns docentes, que, inclusive, podem ser agentes das intimidações.

Perguntados se existe *bullying* na escola e por que isto acontece, obtivemos a explicação contida no relato a seguir:

Esta turma refere que existe *bullying* na escola em função das diferenças entre os alunos, principalmente entre quem mora na barra e outros que moram na Cidade de Deus. Outro fator citado é a aparência física. (Relatório 63, p. 2 – 30/05/12)

Percebe-se que o *status* social e a aparência física são fatores de discriminação presentes na escola e ignorados pela gestão escolar, cuja percepção é de que não existe este tipo de problema no colégio. Entendemos que muitas vezes as pessoas têm dificuldades para discernir o quanto os alunos podem se sentir atingidos por determinadas brincadeiras e provocações. É possível inferir que, na percepção dos alunos, os professores não costumavam levar a sério suas queixas com relação a isto, já que eles pensavam em recorrer a outras pessoas para pedir ajuda em caso de *bullying*.

Isto se confirmou em algumas reuniões do grupo coordenador, no ano anterior, quando discutimos este assunto e somente uma professora se mobilizou para trabalhar com este tema em uma turma. Os alunos presentes naquele momento sugeriram fazer um evento abordando este conteúdo, mas os demais professores do grupo não se mostraram disponíveis. Consideramos que os alunos vivenciavam estas situações no cotidiano, sendo afetados diretamente, enquanto os

professores, em sua maioria, preferiam não se envolver, deixando que eles resolvessem o assunto sozinhos.

Nosso objetivo inicial com o questionário foi promover um processo de reflexão entre os alunos acerca de sua condição de inclusão/exclusão na escola. Para isso as questões versavam sobre as interações entre alunos e professores, acolhimento, relações colaborativas de aprendizagem, entre outras relacionadas ao cotidiano da sala de aula e da escola como um todo. Em conformidade com nosso referencial, buscamos evidenciar as barreiras existentes e refletir sobre as possibilidades de minimizá-las, desenvolvendo culturas, políticas e práticas voltadas para a inclusão no universo investigado.

Concluimos que o instrumento utilizado para coletar os dados mostrou-se adequado e revelador de indicadores importantes de exclusão no ambiente escolar. Deduzimos também que a estratégia adotada na aplicação do questionário transformou-se em uma prática inclusiva, uma vez que proporcionou a participação dos alunos. Promovemos debates, nos quais eles tiveram direito a se expressar livremente sobre as pressões a que estão submetidos, sem temer retaliações.

Novamente, os alunos demonstraram que, quando são valorizados por sua opinião, revelam comprometimento com a tarefa e grande potencial de transformação. Evidenciaram grande capacidade crítica ao identificar e problematizar as práticas excludentes, mas, infelizmente, não encontram o apoio necessário para promover mudanças. Ainda não existe uma cultura de participação consolidada na escola que lhes possibilite apresentar propostas (políticas) e sugestões que favoreçam práticas mais inclusivas.

Pensamos que para haver mudanças significativas, seria importante a participação e a colaboração de todos os atores escolares. Todavia, encontramos resistência por parte da gestão e da maioria do corpo docente, que se recusava a assumir e discutir as dificuldades existentes. Sabemos que o processo de aprendizagem não se limita a aulas e conteúdos. Por isso, barreiras à participação e exclusões persistentes podem impedir a continuidade e a permanência de muitos alunos nos bancos escolares. Felizmente, dentro desta realidade, também encontramos iniciativas passíveis de promover rupturas com o modelo instituído, como apresentaremos no próximo subcapítulo.

4.4.2 Clube dos Escritores

Decidimos acompanhar a reunião do grupo de professores de português porque a coordenadora desta atividade foi membro ativo do grupo coordenador da pesquisa. Percebemos que ela foi uma das pessoas que se sentiu motivada com a participação e, sempre que possível, reproduzia com seus alunos as discussões travadas no grupo. Além disso, presenciamos o entusiasmo dos docentes solicitando a continuidade dos encontros iniciados no ano anterior. Assim, vislumbramos a oportunidade de testemunhar uma iniciativa de participação promovida pela própria escola.

Desde o primeiro encontro, ficou claro que a colaboração da equipe diretiva para este processo resumia-se à liberação dos docentes em horário de aula. Toda a organização, incluindo o conteúdo trabalhado, era planejada pela professora Débora, sem a presença de uma coordenação pedagógica. As reuniões eram muito bem preparadas, seguindo uma pauta, desenvolvendo conteúdos, encaminhando sugestões, e transcorriam em um clima muito proativo. Destacamos uma questão discutida que ressalta o binômio inclusão x exclusão e que provocou e incentivou o surgimento do clube dos escritores.

O debate começou em função das recomendações da Secretaria de Educação (políticas) sobre os conteúdos que deveriam ser desenvolvidos na primeira semana de aula. A professora Telma argumentou que não concordava com esta indicação, pois considerava que, antes de trabalhar qualquer conteúdo, seria necessário fazer uma acolhida aos alunos, principalmente nas turmas de primeiro ano. Conversamos a respeito da recepção (inclusão) dos alunos novos na escola, e a professora relatou a seguinte experiência:

Conta que fez um trabalho de acolhimento e que, ao final da segunda semana, pediu para eles escreverem um texto com temática livre. Três alunos escreveram sobre o primeiro dia de aula. Segundo a professora, os relatos foram impressionantes, pois explicitavam a falta de cuidado da escola na recepção destes alunos. Todos eles se disseram assustados e com medo, dizendo que não sabiam para onde se dirigir, não tinha professor e ninguém para orientá-los. Uma aluna dizia que se trancou no banheiro, chorando, ligou para a mãe vir buscá-la porque ela não ficaria mais ali. (Relatório 62, p.2 – 29/05/12)

O relato dos alunos reitera a importância de um acolhimento por parte da escola, principalmente nos momentos iniciais. A professora faz uma crítica à política educacional oficial que reforça a necessidade de priorizar os conteúdos do currículo sem mencionar os aspectos relacionais e afetivos. Sua postura denota que valores inclusivos determinam sua prática e constituem uma política de ação. Assim, o planejamento de suas aulas prevê o estabelecimento de

um vínculo referencial para que os alunos novos se sintam incluídos, evitando a sensação de abandono e desorientação.

Esta postura pode ser considerada inclusiva de acordo com os propósitos do Index, que estabelece como primeiro indicador da dimensão de culturas a afirmação: “Todos são bem vindos”. Com isso sugere que se investigue a percepção das pessoas com relação ao primeiro contato com a escola, a existência de rituais positivos para receber alunos e professores novos e para marcar a sua saída, o sentimento de apropriação e cuidado com relação ao colégio, etc. (Booth & Ainscow, 2002, p. 41). Esta recomendação objetiva a construção de uma comunidade de inclusão. Entendemos que se parte do pressuposto de que, se as pessoas sentirem-se acolhidas e valorizadas, elas provavelmente desenvolverão um sentido de pertencimento, criando laços afetivos e o compromisso com o bem-comum.

Com esta mesma intenção a professora Débora contou sobre um trabalho que fez com algumas turmas do primeiro ano assistindo ao filme “Escritores da Liberdade”¹². Como consequência do debate sobre o filme os alunos propuseram a criação de um clube de escritores na escola. A professora se colocou a disposição para trabalhar com eles em encontros mensais. Os docentes, então, deram sugestões de como viabilizar este projeto. Ficou combinado que eles poderiam indicar alunos de todas as turmas de primeira série e que, ao final do ano, eles poderiam organizar a edição de um livro com noite de autógrafos. Diante disso, propusemo-nos a acompanhar esta iniciativa, trabalhando questões relativas à inclusão em educação, auxiliando na organização do livro que poderia vir a ser utilizado como material didático na escola.

Na primeira reunião do clube dos escritores, estiveram presentes cerca de 30 alunos. A professora Débora iniciou o encontro situando o objetivo do grupo, que é o de trabalhar com as possibilidades de inclusão e acolhimento de todos os alunos na escola, além de incentivar os talentos e habilidades daqueles que gostavam de ler e escrever.

Nesta ocasião houve um depoimento muito interessante. Um aluno contou que estava ali pela professora, que ela era muito importante para ele, como demonstra o excerto abaixo:

Relatou que era repetente porque no ano anterior não ia à aula, preferia ir à praia direto. No primeiro dia de aula deste ano, teve aula com a Prof.^a Débora. Neste dia ele subiu na mesa do professor, e ela pediu que ele descesse na direção para pegar um papel e limpar

¹² Um filme dirigido por Richard LaGravenese (2007). Conta a história de uma jovem professora idealista que chega a uma escola na qual os alunos se mostram rebeldes e sem vontade de aprender, havendo entre eles uma constante tensão racial. Para fazer que os alunos aprendam, a professora cria um método alternativo, no qual, por meio de um diário, os alunos vão retomando a confiança em si mesmos, aceitando mais o conhecimento e reconhecendo valores como a tolerância e o respeito ao próximo.

a mesa. Ele desceu indignado sem intenção de voltar para a aula. A vice-diretora Adriana conversou com ele e pediu para ele voltar e pedir desculpas à professora, fazendo-o refletir se queria repetir novamente de ano. Ele voltou e pediu desculpas, mas pretendia sair da sala e não voltar mais. Mas, segundo ele, a professora, ao invés de isolá-lo e tratá-lo com desprezo, como outros poderiam fazer, o tratou com muito respeito, continuou falando com ele como se nada tivesse acontecido e passou a tratá-lo como a um filho. Ele se sentiu tão comovido com isso que passou a frequentar as aulas com outra postura. (Relatório 66, p.1 – 11/07/12)

Por meio deste relato podemos inferir que a professora veiculou uma política inclusiva. Dentre as regras que norteiam o andamento de suas aulas não cabiam à expulsão ou o afastamento de um aluno, mas sim a reparação de um dano causado. Segundo Booth & Ainscow (2002) “a remoção temporária ou permanente de um estudante da escola por quebrar as regras da mesma, é o resultado de um conjunto de pressões excludentes.” (p.8) Os autores denominam este tipo de expediente de exclusão disciplinar.

Ao contrário disto, a postura da professora reflete valores como acolhimento e respeito que, no caso, teve como consequência uma prática educativa. Parece-nos que o aluno agiu tomado por um desejo de ser excluído, queria que o professor reforçasse que ali não era o seu lugar, para que ele pudesse seguir seus impulsos sem culpa. No entanto, surpreendeu-se com uma resposta contrária, com um convite a permanecer e dar algo em troca.

Na ação da vice-diretora vemos uma ambivalência, pois ao mesmo tempo em que produziu um momento de reflexão e necessidade de reparação com relação ao respeito que devia a professora, também apelou para a ameaça da reprovação. Este mecanismo talvez seja o maior símbolo de coerção do sistema educativo, no qual se ancora a autoridade da maior parte dos professores. Autoridade legitimada pelo poder de reprovar, enquanto o que vimos na ação da professora Débora é uma autoridade construída a partir da empatia, no sentido de se colocar no lugar do outro.

Naquele momento a professora revelou a capacidade de avaliar o comportamento do aluno na perspectiva dele, permitindo um ato de rebeldia sem tomá-lo como um ataque pessoal e dando-lhe a chance de retomar a relação de outra forma, ganhando o respeito do aluno, o que lhe garantiu a autoridade. Segundo Macedo (2005), esta atitude é uma forma de desenvolver as capacidades afetivas necessárias para aquisição da autonomia, no sentido de administrar a ação voluntária. Para o autor todas as atividades ou projetos podem conter uma parte desagradável, que é preciso tolerar e assumir em favor dos resultados, e isto requer o exercício da vontade. Este processo é resultado de uma construção que

Requer descentração ou coordenação entre meios e fins, bem como consideração de múltiplas perspectivas. Requer tomada de decisões e tolerância a frustrações. Ação voluntária corresponde, assim, ao que já comentamos sobre o desenvolvimento da autonomia, como uma disciplina. Supõe obediência a deveres e regras para sua realização. Supõe respeito mútuo, pois implica a consideração do outro com quem fizemos um compromisso. [...] Implica, igualmente, ter reciprocidade de pontos de vista, ou seja, coordenar os diferentes aspectos que, de modo sincrônico e diacrônico, expressam um valor, um compromisso, a realização de um desejo. (MACEDO, 2005, p.156)

Sendo assim, não se pode esperar que os alunos cheguem à escola com estas capacidades. Trata-se de promover condições para desenvolvê-las. Mas para isto é necessário disposição, pois não se trata de um conteúdo a ser ensinado, é um aprendizado que se dá por meio de práticas relacionais, calcadas em valores inclusivos. Pretendemos demonstrar, a seguir, como isto se deu na prática do clube dos escritores.

Em um encontro do grupo, fizemos uma dinâmica sensibilizando para a temática da inclusão, em que os alunos trouxeram muitos relatos interessantes marcados por momentos de exclusão. Muitos falaram sobre seu primeiro dia de aula, o estranhamento com relação ao tamanho da escola, a falta de amigos, o desconhecimento, conforme a seguinte descrição:

Uma aluna relata como desistiu das aulas de matemática porque se sentia ignorada pelo professor. Ao contrário da professora de português ali presente, que a fez sentir importante. Tem certeza que pode ser escritora e decidiu fazer faculdade de letras. Conta que, nas aulas de matemática, os alunos fingem que estão aprendendo para não perguntarem e passarem vergonha porque o professor os trata muito mal quando perguntam. (Relatório 69, p.2 -07/11/12)

Mais uma vez, fica clara a postura inclusiva da professora, que reforçou as potencialidades dos alunos, ao contrário do colega de matemática que inibiu o principal veículo de acesso ao conhecimento – a pergunta. Infelizmente, esta aluna explicita o que acontece em muitas salas de aula, onde a postura de alguns professores impede que os alunos sintam-se à vontade para esclarecer suas dúvidas. Eles impõem uma barreira à aprendizagem que não tem necessariamente ligação com o conteúdo, mas trata-se de um bloqueio relacional. Certamente, assim como esta aluna, muitos outros serão excluídos da possibilidade de aprender a matéria com este professor, assim como alguns poderão sentir-se incapazes de entender matemática, mesmo com outros professores e, outros ainda, poderão sentir-se totalmente incompetentes para qualquer tipo de aprendizagem. Muitos professores não têm a real dimensão das possíveis consequências de uma prática excludente.

Também fica evidente, pelos relatos dos alunos, o quanto a inclusão está associada aos vínculos relacionais e afetivos desenvolvidos na escola, como descrito a seguir:

Outros relatos falavam da dificuldade de se ver sozinho, sem conhecer ninguém, da dificuldade de se aproximar de outros e do alívio quando conseguiam estabelecer algum laço inicial com alguém. Alguns contam histórias de exclusão em outras escolas, da dificuldade de não fazer parte de um grupo e da necessidade de se sentirem aceitos e reconhecidos. (Relatório 69, p.2 -07/11/12)

Este projeto do clube dos escritores proporcionou a valorização de cada um e promoveu a criação de vínculos de amizade, trazendo como resultado, além da aprendizagem do conteúdo de português, o prazer de ler e escrever. Mais uma vez fomos testemunhas de que, em um ambiente favorável e acolhedor, os alunos demonstram seu interesse em aprender, participar, colaborar e compartilhar suas descobertas. Foi interessante ver como os alunos mostravam-se participativos, demonstrando atenção e entusiasmo em todos os encontros.

Com o clube dos escritores vivenciamos a orquestração de uma prática inclusiva, experiência extremamente inspiradora. Os alunos tiveram tempo para exercitar variados estilos de escrita motivados por discussões cujos temas versavam sobre inclusão x exclusão. Tivemos a oportunidade de acompanhar este grupo e vislumbrar o engajamento, compromisso e maturidade com que estes alunos se reuniram, discutiram e compartilharam seus textos e sentimentos amparados e direcionados por uma professora a quem todos tratavam com admiração. Mais de uma vez escutamos o quanto sua prática docente os inspirava a seguir na trilha do conhecimento e o quanto o seu olhar os fez enxergarem-se como alunos capazes até mesmo de se tornarem escritores.

A culminância do projeto se deu com a edição de um livro que representou a possibilidade de criação e avanço que um grupo é capaz de construir quando se une com objetivos comuns, engajados em um ideal de participação e aberto à diversidade. Os textos dos alunos representam seus pensamentos e experiências vividas neste colégio e expressam a cultura na qual estão inseridos. Em muitos momentos, expressam situações de inclusão e exclusão que poderão ser compartilhadas por quem vive este contexto.

No dia do lançamento do livro, organizamos uma sessão de autógrafos para os pais, professores e convidados, e durante a cerimônia os alunos fizeram depoimentos, dentre os quais destacamos o seguinte relato:

Alguns alunos foram chamados para falar, cada um com uma responsabilidade de agradecimento a alguém. Alguns lendo poesias e/ou seus textos do livro. Foi muito emocionante quando a aluna Cássia leu o seu texto. Esta aluna tem algum tipo de atraso cognitivo, lê e escreve com dificuldade e comporta-se de uma maneira muito infantil. Em seu texto, ela fala da experiência e da dor de se sentir invisível na escola. Em seguida, Antônio é chamado para ler seu texto dedicado à colega Cássia. Ali ele fala que ela experimentou muitas experiências de quase morte e foi na escola que encontrou o seu lugar, principalmente por meio da atenção da professora, que lhe deu um lugar e que a fez se sentir incluída. (Relatório 70, p.2 – 14/08/13)

Através desta descrição, evidenciamos uma experiência que deu visibilidade a uma jovem que já havia sofrido muitas experiências de exclusão. Em seu discurso, transpareceu a alegria que representava aquele momento, em que se sentia reconhecida como parte de um grupo. Ao mesmo tempo em que o colega reconta a estória de exclusão com final feliz, reconhece que esta relação promoveu o crescimento e aprendizagem de todos, exaltando o papel da professora como mediadora desta ação.

Concluimos que, quando encontraram um ambiente favorável como o clube dos escritores, os alunos demonstraram seu potencial de análise, de colaboração e a alegria de desfrutar do espaço escolar com criatividade e afeto. Certamente estes jovens desenvolveram valores inclusivos por meio de uma prática diferenciada direcionada por uma política de participação e envolvimento. Dessa forma, constatou-se que uma atividade (prática) calcada em uma orientação (política) inclusiva resultou na construção de relações baseadas em valores (culturas) como respeito, solidariedade, colaboração e amizade.

A perspectiva omnilética, além de nos permitir perceber o acima exposto, também nos aponta que, dialeticamente, é possível, em um mesmo contexto institucional, promover iniciativas tanto de inclusão quanto de exclusão, visto que o contexto mais amplo da escola continuou a ser predominantemente excludente. Além disso, o caráter de complexidade desta perspectiva de análise também nos permite concluir que, mesmo com as contradições presentes na realidade, os acontecimentos microdimensionais, em especial os contra-hegemônicos (experiência da professora e do Clube de Escritores), e seus efeitos possibilitam vislumbrar um contexto alternativo já presente em potencialidade, ainda que não tão facilmente visível. Tal se faz por conta da própria maneira pela qual culturas, políticas e práticas diferenciadas e inclusivas vão se alterando na medida em que outras proposições são feitas, planejadas e atuadas.

Dessa forma encerramos a análise dos dados e, no próximo capítulo, apresentamos as considerações finais, em que retomaremos os objetivos iniciais da pesquisa relacionando-os com o que foi exposto anteriormente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese consiste em um estudo de caso no qual nos propusemos a desenvolver o Index para a Inclusão em uma escola de ensino médio no Rio de Janeiro. Neste percurso vivenciamos muitos desafios que nos levaram a inúmeras reflexões e questionamentos. Dentre eles elegemos como norteador da pesquisa ponderar até que ponto, nesta experiência, o Index mostrou-se útil como ferramenta metodológica-conceitual para autoavaliação e promoção da inclusão.

Estruturamos o texto de modo a apresentar o Index e, ao mesmo tempo, apreciar seu conteúdo por meio de uma perspectiva teórica e da prática realizada na escola. Desse modo, consideramos ter concretizado nosso primeiro objetivo específico de analisar o Index enquanto um instrumento teórico-metodológico capaz de apoiar uma escola em um processo de autorrevisão. Esta análise nos permitiu fazer reflexões, estabelecer contrapontos e propor sugestões.

Primeiramente, detectamos que o fato de não conter referência a outros autores permite a ancoragem e a fundamentação conforme a filiação teórica e compreensão dos pesquisadores. Ainda assim, pode-se dizer que o Index é uma ferramenta teórico-metodológica, pois ele determina com muita clareza quais são os princípios norteadores dos conceitos veiculados, bem como da proposta de intervenção. Neste sentido, entendemos que é possível agregar outros referenciais, desde que eles estejam de acordo com as principais definições propostas de inclusão, barreiras à aprendizagem e à participação e recursos de apoio.

Por isso, desenvolvemos nossa perspectiva conceitual a fim de dialogar e enriquecer as reflexões que emergiram a partir do exame crítico do Index. Acreditamos ter mantido a mesma linha de raciocínio proposta por Booth & Ainscow (2002). O conceito de inclusão proposto pelos autores incentiva o envolvimento ativo de todos os segmentos da escola na análise dos processos educativos, criando possibilidades e recursos de apoio para minimizar a exclusão. Deste modo, possibilita a formulação de maneiras inovadoras de conceber, transitar e agir no espaço pedagógico, questionando as verdades naturalizadas que tendem a dividir os fenômenos em dualidades opostas, hierarquizadas e sujeitas a um julgamento valorativo, conforme referencial teórico indicado no Subcapítulo 3.1.

Examinando a estrutura proposta para a revisão do cotidiano por meio das dimensões culturais, políticas e práticas, reiteramos, no Subcapítulo 3.2, nossa conformidade na utilização dessas categorias para efetivar uma leitura da realidade social. Porém, em função dos resultados

das pesquisas desenvolvidas pelo LaPEADE e confirmados em nossa análise de dados, não podemos mais concordar com a ênfase colocada na criação de culturas como a base para efetivar mudanças na produção de políticas e orquestração de práticas de inclusão. Acreditamos que a intervenção em uma dada situação provocará mudanças na inter-relação entre as dimensões. Portanto, as transformações podem ser impulsionadas por qualquer uma delas, inclusive de forma concomitante.

Em vista disso, sugerimos a utilização da perspectiva omnilética de análise, proposta por Santos (2013), que contempla as três dimensões relacionadas de forma dialética e complexa, rompendo definitivamente com uma perspectiva hierárquica. Dessa forma, considera-se que culturas, políticas e práticas encontram-se interligadas por um fluxo constante sujeito a influências diversificadas. Este movimento não pressupõe harmonia, ao contrário, pode ser convergente e divergente, ao mesmo tempo conferindo um caráter complexo às relações. As tensões e contradições presentes na dialética dos processos de inclusão e exclusão, diretamente ligadas ao contexto histórico em que se encontram, afetam continuamente as três dimensões, provocando mudanças, muitas vezes imperceptíveis, mas não sem consequências.

Com relação à proposição de indicadores e questões, verificamos se tratar de uma ferramenta extremamente interessante para proceder a um exame crítico de situações que podem levar à exclusão. A apresentação por meio de afirmativas contendo questões esclarecedoras para cada ponto orienta a reflexão para acontecimentos muito específicos, passíveis de alteração através de pequenas ações. Isto ajuda a manter o foco nas possibilidades de mudança ao alcance de cada um, evitando a dispersão provocada por queixas de difícil resolução que dependem de um agente externo.

Demonstramos, no Subcapítulo 3.3, que o instrumental metodológico proposto no Index configura-se como uma pesquisa-ação. No entanto, vimos que existem variadas concepções sobre esta metodologia e, em função das vicissitudes encontradas durante a pesquisa, optamos por explorar suas conexões com a teoria da Análise Institucional. Esta se constitui em uma forma de intervenção que propõe a autoanálise e autogestão dos grupos e/ou organizações, identificando modos de funcionamento instituídos passíveis de mudança.

De acordo com esta perspectiva, indicamos a possibilidade de adotar a pesquisa-intervenção como metodologia substitutiva à pesquisa-ação no desenvolvimento do Index.

Entendemos que desse modo seguimos fiéis à lógica participativa, mas atentos às rupturas do contexto instituído de onde quer que elas surjam. Consideramos que isto nos permite fomentar ações promotoras de políticas e culturas inclusivas que envolvem a micropolítica das relações estabelecidas no espaço escolar, permeadas por tensões e interesses que estão em constante mobilidade.

Esta compreensão nos permitiu persistir no campo de pesquisa apesar dos constantes descompassos demonstrados por parte da direção da escola, da desmobilização do grupo coordenador, das críticas e desinteresse demonstrado por alguns professores e alunos. Foram inúmeras as vezes que nos sentimos excluídas e, por isso mesmo, nos sentimos desafiadas a permanecer, porque nossa presença marcava uma intervenção institucional. Em muitos momentos, personificamos a presença de um incômodo, evidenciamos a ausência de discussão, assinalamos a falta de participação e a necessidade de falar de inclusão.

Apesar das dificuldades, encontramos pessoas, escutamos depoimentos, estabelecemos relacionamentos que propiciaram acontecimentos permeados de valores inclusivos. O grupo coordenador, professores e alunos envolvidos no ciclo de palestras, o coletivo de professores de português, o grupo de alunos que respondeu à pesquisa, o clube de escritores, todos que de alguma forma participaram destas ações ou ficaram sabendo de sua existência tiveram oportunidade de vivenciar políticas, culturas e práticas de inclusão.

Na pesquisa-intervenção isto é muito importante. Essas pessoas puderam compartilhar modos diferentes de fazer e se relacionar, e isto certamente tem consequências. Embora não tenhamos controle sobre esses efeitos, acreditamos que eles contribuem para a abertura de possibilidades, a experimentação do inédito, a repetição com diferença. Mais do que encontrar soluções para os problemas, a questão é produzir e ser afetado pelas relações que se estabelecem nas tentativas de resolução, provocando as pessoas a exercer uma escuta sensível, um olhar acolhedor, uma troca efetiva, um gesto de solidariedade. Acreditamos que este exercício permite movimentar o entrelaçamento entre culturas, políticas e práticas na direção da inclusão, configurando-se como uma intervenção institucional.

Ainda com base nos pressupostos da Análise Institucional, procedemos, no Capítulo 4, à análise da demanda contida na solicitação da pesquisa. Compreendemos que, no momento em que a direção da escola concordou com a pesquisa, ela por um lado reconheceu as necessidades de intervenção e o potencial da universidade em fornecer auxílio, mas por outro lado sabia da sua

impossibilidade de engajamento em função de sua saída. Supomos que isto tenha sido uma tentativa de se manter no cargo, ou talvez um movimento inconsciente de negação desta possibilidade.

Vimos que a falta de envolvimento dos diretores trouxe dificuldades, mas não impediu a proposição de ações inclusivas na escola. A participação de outros representantes da equipe diretiva permitiu a continuidade da pesquisa. No entanto, em função disso consideramos importante recomendar que a análise da demanda faça parte da primeira fase de desenvolvimento do Index. Parece-nos necessário que esteja explícito algum desejo de mudança do contexto escolar. Caso contrário, fica difícil imaginar que a escola vai tomar para si a incumbência de levar adiante o processo de discussão coletiva dos processos de exclusão quando os pesquisadores não estiverem mais presente.

Indicamos também que a implicação dos pesquisadores foi alvo de análise no processo de pesquisa, e isto foi fundamental para permitir o prosseguimento das intervenções. O convívio, principalmente no grupo coordenador, proporcionou a criação de laços intensos de confiança que nos levaram a sentir o desânimo e a angústia que, em alguns momentos, permeavam as relações no ambiente escolar. Mas a sistematicidade que conseguimos imprimir nos encontros deste grupo, bem como o procedimento de reflexão sobre as ações, conforme proposto no Index, determinou o apoio necessário para a implementação das ideias resultantes das discussões.

Demonstramos como o grupo coordenador enfrentou a tarefa de examinar algumas práticas excludentes presentes no cotidiano escolar e propor soluções para minimizá-las, bem como identificou situações e protagonizou ações em prol da inclusão. Dessa forma, consideramos atingidos o segundo e o terceiro objetivo específico: constituir o grupo, desenvolvendo práticas de investigação de situações de exclusão, e instigar a revisão dos processos inclusivos.

Nossa experiência neste grupo mostrou-nos como é complexo articular um grupo de discussão reunindo diferentes segmentos da escola para analisar problemas relacionados à inclusão e propor ações. A tendência do grupo era expressar reclamações generalizadas sobre as dificuldades encontradas no cotidiano, adotando uma postura de vitimização. Além disso, também foi um desafio conduzir as reuniões de modo que todos prescindissem de sua posição hierárquica.

No entanto, a constância dos encontros e a disseminação de valores inclusivos permitiram que o grupo estabelecesse relações de horizontalidade e conseqüente colaboração, assumindo,

muitas vezes, uma postura ativa diante das dificuldades. A experiência de proporcionar aos alunos um lugar em que a expressão de suas ideias tinha o mesmo valor que a de um professor ou coordenador foi muito gratificante para todos. Tornou-se uma oportunidade de compartilhar diferentes pontos de vista, que trouxeram à tona o questionamento de algumas verdades instituídas, como a fala de que os alunos não demonstram interesse em aprender.

O ciclo de palestras foi muito significativo para questionar essa ideia de que os alunos não têm interesse, pois a avaliação da maioria das atividades relatava a participação ativa dos alunos e a curiosidade demonstrada pelas temáticas. Consideramos que o fato de organizarmos o seminário em conjunto com representantes de alunos e professores e o fato de proceder a uma consulta sobre os assuntos relevantes para eles foram determinantes para o sucesso da empreitada.

Assim se repetiu em outras situações elencadas na análise dos dados. Quando alunos e/ou professores tiveram espaço para participar, demonstraram capacidade de análise crítica e disposição para se envolver nas atividades, como aconteceu com a mobilização em torno do riocard, situação na qual os alunos tomaram para si a responsabilidade de fazer um levantamento de quantos colegas ainda não tinham recebido o cartão e quais eram os motivos da demora. Esta ação resultou em uma intervenção da direção para melhorar os processos administrativos. Outro exemplo foi a colaboração dos alunos nos debates promovidos para a aplicação dos questionários, em que revelaram competência para identificar e problematizar práticas excludentes às quais estavam submetidos. Assim também aconteceu na experiência do clube dos escritores, em que uma professora proporcionou aos alunos uma prática inclusiva na qual o grupo demonstrou seu potencial de análise e cooperação, criando um espaço criativo repleto de aprendizagens.

Compreendemos que, nestas situações, políticas de incentivo à participação resultaram em práticas inclusivas permeadas por valores como colaboração, parceria e entusiasmo em aprender. Ao mesmo tempo, resistências por parte da equipe diretiva provocavam sentimentos contraditórios como desânimo e desmotivação, levando o grupo à postura de espera. Em uma perspectiva omnilética, entendemos que este movimento faz parte da complexidade das relações entre inclusão e exclusão, acionando mecanismos por vezes instituintes e em outras ocasiões de retorno ao instituído.

De qualquer forma, concluímos que a prática do grupo coordenador, tal qual proposto pelo Index, de investigar o contexto escolar, trabalhando de forma cooperativa, dando voz a todos

os participantes de forma igualitária, tem um enorme potencial de estimular processos inclusivos para além das relações aí estabelecidas. Isto nos leva a crer que concretizamos o último objetivo específico da pesquisa, que preconizava a avaliação da prática deste grupo e sua relação com a promoção da inclusão no contexto escolar.

Infelizmente, não conseguimos agregar ao grupo representantes de pais e funcionários de uma forma efetiva e constante, mas podemos supor que a presença destes segmentos teria enriquecido ainda mais esta experiência, multiplicando as alternativas de ação. Interpretamos esta dificuldade como uma reprodução da relação que a escola estabelece com estes segmentos, de distanciamento, cobrança e desvalorização.

Evidenciamos a desorganização com que os pais foram recebidos para uma reunião convocada pela própria escola, na qual os professores não estavam envolvidos e, portanto, não falavam em nome próprio. A pauta da reunião era totalmente informativa, sem previsão para as famílias se pronunciarem, eliminando, portanto, qualquer chance de participação.

Com relação aos funcionários, desde o primeiro momento ficou explícita a dificuldade dos professores de vislumbrar a cooperação com este segmento, revelando a descrença no seu potencial de contribuir para as discussões. Mesmo assim, os convidamos inúmeras vezes para participar. Eles aceitavam, mas nunca compareciam. Suspeitamos que se sentissem discriminados pelos professores e não se encorajavam a se integrar no grupo, acreditando naquilo que lhes era atribuído, que nada tinham a acrescentar.

Certamente estes são pontos importantes a serem trabalhados em futuras pesquisas: quais as barreiras impostas à participação das famílias e dos funcionários no contexto escolar? Que ações poderiam ser feitas para minimizar estas barreiras? Quais as estratégias da escola para que todos se sintam acolhidos? Qual a importância do acolhimento para a aprendizagem? Como organizar espaços de participação no cotidiano da escola? Como tornar o currículo participativo? Enfim, são muitas as alternativas para continuar trabalhando a partir do Index para a Inclusão.

Podemos concluir, a partir deste estudo de caso, que o Index é uma ferramenta extremamente fecunda para auxiliar as escolas em um processo de revisão. Constitui-se como um referencial prático, já que provê a sustentação necessária para promover a reflexão sobre os processos de inclusão e exclusão, bem como aponta caminhos e sugestões de como proceder. Ainda assim, apresenta grande flexibilidade para adequação aos contextos e espaço para a criação de percursos peculiares.

Atestamos, ainda, seu grande potencial de promover a inclusão em educação através do incentivo à participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Testemunhamos o quanto o diálogo franco e aberto entre professores e alunos revela os impasses vividos neste processo e possibilita a criação de alternativas para superá-los. Temos consciência de que o Index tem elementos para aprofundar muito mais a concepção de educação, currículo e avaliação do que tivemos a oportunidade de alcançar no momento da pesquisa.

A perspectiva omnilética de análise nos permitiu compreender a variedade de elementos relacionados ao movimento de culturas, políticas e práticas inclusivas e excludentes forjadas nas relações micropolíticas que se estabeleceram durante a pesquisa. Assim, mesmo que houvesse intenções de promover a inclusão, muitas vezes as ações se tornaram excludentes para alguns, como a política de gratuidade do transporte, por exemplo, que por ineficiência nos processos administrativos impedia alguns alunos de vir à escola. Em outros momentos, práticas de exclusão deram origem a uma cultura solidária, proporcionando uma política de ação inclusiva, como o clube dos escritores. Enfim, neste ir e vir de ações e reações, constatamos a complexidade de um ambiente repleto de contradições, mas que contém a abertura necessária para continuar em movimento.

Assim chegamos ao fim desta escrita, sabendo que não conseguimos transmitir tudo o que vivenciamos, estudamos e refletimos neste período longo e intenso de pesquisa. Mas acreditamos que, por meio desta narrativa, proporcionamos aos leitores um conhecimento fidedigno do conteúdo do Index para a Inclusão e um vislumbre dos efeitos do seu desenvolvimento na escola.

6. REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Katia Faria & ROCHA, Marisa Lopes. **Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise.** Psicologia Ciência e Profissão, 2007, 27 (4), p. 648-663.
- AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva:** como essa tarefa deve ser conceituada? IN: FÁVERO, Osmar et al. (org) Tornar a educação Inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.
- ALVES, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 77, maio 1991. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n77/n77a06.pdf> Consultado em 15/10/2013.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 2ª edição. São Paulo: Pioneira, 2004.
- ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso: seu potencial na educação.** Cadernos de Pesquisa, nº 49, maio, 1984.
- ARAÚJO, Giselle de Oliveira. **As políticas universitárias e sua influência na concepção de docentes sobre inclusão/exclusão: percepções de Brasil e Portugal nos cursos de formação de professores.** Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- BARBIER, René . **A pesquisa-ação.** Tradução de Lucie Didio. Série Pesquisa, v.3 Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BAREMBLITT, Gregório F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.
- BARROS, Regina Benevides de. **Grupo: a afirmação de um simulacro.** 2a. ed. Porto Alegre: Sulina/Ed UFRGS, 2009.
- BOOTH, Tony. **Curricula for the common school: What shall we tell our children?** In: special issue of Forum, 2011. Edited by Michael Fielding.
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. **From them to us: an international study of inclusion in education.** London, Routledge, 1998.

_____. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** 2ª Ed. Edição: UNESCO/CSIE. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2002.

_____. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** 3ª Ed. Edição: UNESCO/CSIE. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei no 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB 2 de 11 de setembro de 2001.

_____. Ministério da Educação. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC, SEESP, 2004.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826

_____. **Decreto 7611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Publicado no DOU em 18/11/2011.

_____. **Decreto 7690** de 02 de março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.

BRAZIL, Christina Holmes. **O programa nacional Escola de Gestores em Foco: um estudo de caso sobre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação.** Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BRITO, Leandro Teófilo de. **Inclusão em educação, gênero e sexualidade: um estudo de caso.** Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

CANEN, Ana & XAVIER, Giseli Pereli de Moura. **Multiculturalismo e educação inclusiva: contribuições da universidade para a formação continuada de professores de escolas públicas no Rio de Janeiro.** Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez, Campinas: 2008. Disponível em: <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/sumario28.html>

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** 2ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2002.

COIMBRA, Cecília & NASCIMENTO, Maria Lívia do. **Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder.** In: GEISLER, A. R. R.; ABRAHÃO, A. L. e COIMBRA, C. (Org.). Subjetividade, violência e direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde. Niterói - RJ: EDUFF, 2008.

CROCHIK J. L. *et al.* **Análise de um formulário de avaliação de inclusão escolar.** Revista Imagens da Educação, v.1, n.2, p. 71-87, 2011. ISSN 2179-8427 (*on-line*).

DENZIN, Norman K. & LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2ª edição. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EL ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia.** Tradução Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FONSECA, Michele Pereira de Souza. **Inclusão: culturas, políticas e práticas na formação de professores em educação física da UFRJ.** Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FONTES, Rejane de Souza. **A educação inclusiva no município de Niterói (RJ): das propostas oficiais às experiências em sala de aula - o desafio da bidocência.** Rio de Janeiro, 2007. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCO, Maria Amélia S. F. **Pedagogia da pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, José Guilherme de Oliveira. **No quadro: o tema diversidade sexual na escola, com foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores.** Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GUEDES, Luisa Azevedo. **Das culturas às práticas: o que dizem professores do ensino médio de uma escola pública sobre processos de inclusão/exclusão.** Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GUEDES, Marta Cardoso. **Inclusão em educação na Rocinha: vivências lúdico-criadoras do fazer artístico nas culturas, políticas e práticas de uma escola de ensino fundamental.** Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

GUIRADO, Marlene. **Psicologia institucional: o exercício da psicologia como instituição.** Interação em Psicologia, Universidade de São Paulo: 2009, 13(2), p. 323-333.

HICKEL, Neusa Kern. **Escola – por que te quero especial?** IN: MEDEIROS, Isabel Letícia; MORAES, Salete Campos de; SOUZA, Magali Dias de. **Inclusão Escolar: Práticas e Teorias.** Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor.** Porto Alegre, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

LAPASSADE, G. **Grupos, organizações e instituições.** 3ª Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

LEME, Erika Souza. **Inclusão em Educação: das políticas públicas às práticas do cotidiano escolar.** Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LOPES, Maura Corsini. **Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade.** IN: LOPES, Maura Corsini & DAL'LGNA, Maria Cláudia. (org) **In/exclusão: nas tramas da escola.** Canoas: ed. Ulbra, 2007.

- LOURAU, René. **A análise institucional**. Tradução de Mariano Ferreira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1988.
- LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação**. Fortaleza, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.
- MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MANTOAN, Maria Tereza. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.
- MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Caminhos pedagógicos da inclusão - como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras**. São Paulo: Memnon, 2001.
- MARINHO, Regina Célia Spiegel. **Professor alfabetizador: representações e impactos na sua prática profissional**. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- 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, a partir de um caso de autismo**. Rio de Janeiro, 2010. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza & SANCHES, Odésio. **Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?** Cad. Saúde Pública. Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MINAYO, MARIA Cecília de Souza *et al.* **Métodos, técnicas e relações em triangulação.** IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MORAIS, Silvilene de Barros Ribeiro. **Museu de ciência: o diálogo com as diferenças.** Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

NASCIMENTO, S.D.P. **Indisciplina escolar: o professor pode ser o causador desse problema?** In: FERREIRA, A.L. (org.). A escola socializadora: além do currículo tradicional. Natal, RN: EDUFRN, 2009, p. 207-224.

PACHECO, José *et al.* **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAEZ, Stella. **A integração como processo: da exclusão à inclusão.** Escritos da Criança, n.6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

PAEZ, Stella & JERUSALINSKY, Alfredo. **Carta aberta aos pais acerca da escolarização das crianças com problemas de desenvolvimento.** Escritos da Criança, n.6. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

PAULON, Simone; FREITAS, Lia; PINHO, Gerson (Org). **Documento subsidiário à política de inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, 2005.

PAULON, Simone Mainieri. **A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção.** Revista Psicologia & Sociedade, 17 (3), p. 18-25, set-dez: 2005.

PERRENOUD, Phillipe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ROCHA, Marisa Lopes da. **Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação.** Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v 13, n 3, p. 467-474 jul/set, 2008.

ROCHA, Marisa Lopes & AGUIAR, Katia Faria. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises.** Psicologia: Ciência e Profissão, 2003, 23 (4), 64-73.

SANTIAGO, Mylene Cristina. **Laboratório de aprendizagem: das políticas às práticas de inclusão e exclusão em educação.** Rio de Janeiro, 2011. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SANTOS, Mônica Pereira. **Educação especial: integrada ou paralela?** Vivência – Revista da Fundação Catarinense de Educação Especial, nº 11, 1º semestre de 1992.

_____. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva.** Movimento, nº 7, Maio/2003, p. 78-91.

_____. **Relatório de pesquisa: ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva.** Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.

_____. **Inclusão.** In: SANTOS, Mônica Pereira; FONSECA, Michele P. S. e MELO, Sandra Cordeiro de. (org) **Inclusão em Educação: diferentes interfaces.** Curitiba: Editora CRV, 2009.

_____. **Culturas, políticas e práticas de formação docente para a diversidade: um desafio premente, mas nada atual.** In: DALBEN, A. DINIZ, J. LEAL, L. e SANTOS, L. (orgs.). Coleção Didática e Prática de Ensino – Convergências e Tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação de Jovens e Adultos, Educação de Pessoas com Deficiências, Altas Habilidades e Condutas Típicas, Educação do Campo, Educação, Gênero e Sexualidade, Educação Indígena e Relações Raciais e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a, pp.269-291. (ISBN:978-85-7526-468-3)

_____. **Construindo uma cultura inclusiva de avaliação da aprendizagem.** In: Anais do IV Congresso Brasileiro de Educação Especial / VI Encontro Nacional dos Pesquisadores da Educação. São Carlos: UNESP, 2010b. (ISSN: 1984-2279)

_____. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos).** Curitiba: Editora CRV, 2013.

SANTOS, M. P. & SANTIAGO, M. C. **As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação.** In: Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares: diferenças nas políticas de currículo, João Pessoa, PB, 2009. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/As%20multiplas%20dimensoes%20do%20curriculo.pdf>

SANTOS, M. P. & SANTIAGO, M. C. **Ciclo de formação de professores sobre inclusão em educação: em direção a uma perspectiva omnilética.** Artigo aprovado para ANPED, 2013. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/CICLO%20DE%20FORMACAO%20DE%20PROFESSORES%20SOBRE%20INCLUSAO%20EM%20EDUCACAO%20EM%20DIRECAO%20A%20UMA%20PERSPECTIVA%20OMNILETICA.pdf>

SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático.** IN SANTOS FILHO, José Camilo dos & GAMBOA, Silvio Sánchez (org). Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa época; v. 42)

SARDINHA, Gabriela da Silva. **Impactos da gestão escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso.** Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SAWAIA, Bader. (org) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SILVA, Ana Patrícia da. **Corpo, inclusão/exclusão e formação de professores.** Rio de Janeiro, 2012. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** 9 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.

SOUSA, Luciane Porto Frazão de. **Orquestrar a gestão para respostas educativas na diversidade.** Rio de Janeiro, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

STAKE, Robert. **Estudos de casos.** In: DEZIN, N; LINCOLN, Y. Handboock of qualitative research. Tradução de Francisco Settineri. Londres: Sage, 1994.

STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem** (Conferência de Jomtien). Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

_____. **Educação Para Todos: o compromisso de Dakar.** (Conferência de Dakar). Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>

VEIGA-NETO, Alfredo & LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e governamentalidade**. Educação e Sociedade, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, Campinas: out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

VEIGA-NETO, Alfredo. **Incluir para excluir**. IN LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos. Habitantes de Babel: Políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. 2ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. 2ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

YIN, Robert K. **Estudo de caso planejamento e métodos**. 2ª edição. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXO A – Questionário aplicado aos alunos

Questionário sobre inclusão para os alunos

Sou do sexo feminino ()

Sou do sexo masculino ()

Estou cursando a _____série.

Tenho _____ anos.

		Concordo totalmente		
		Concordo em parte		Discordo
01	Nas aulas, frequentemente trabalho com outros alunos em duplas ou em pequenos grupos.			
02	Gosto da maior parte das minhas aulas.			
03	Quando encontro alguma dificuldade nas atividades de aula, peço ajuda aos meus professores.			
04	Estou aprendendo muito nesta escola.			
05	Meus colegas me ajudam na aula quando tenho dificuldades com os deveres.			
06	Ter um professor assistente para algumas matérias facilitaria minha aprendizagem.			
07	Os professores dão atenção às minhas ideias nas aulas.			
08	Os professores relevam os meus erros desde que eu tenha me esforçado ao máximo.			
09	Os meus trabalhos são fixados nas paredes da escola.			
10	Os profissionais desta escola são atenciosos comigo.			
11	Acho que os professores, quando punem um aluno, agem com justiça.			
12	Acho que os professores são honestos quando elogiam um aluno.			
13	Acho que alguns professores gostam mais de alguns alunos do que de outros.			
14	Geralmente, entendo o que é preciso fazer no dever de casa.			
15	Normalmente faço os deveres de casa.			
16	Na maior parte do tempo gosto de estar na escola.			
17	Esta escola é a que eu escolhi quando concluí o curso primário.			
18	Acho que esta é a melhor escola da região.			
19	Para minha família esta escola é uma escola boa.			
20	É bacana esta escola, temos alunos de diversas origens.			
21	Nesta escola, os alunos portadores de deficiências são tratados com consideração.			

22	Qualquer aluno será bem acolhido aqui.			
23	Se, realmente, você se portar mal nesta escola, sua frequência será suspensa.			
24	É certo a escola suspender um aluno que se comportou mal.			
25	Tenho bons amigos nesta escola.			
26	A ideia de ser alvo de xingamentos na escola me preocupa.			
27	A ideia de sofrer intimidações (<i>bullying</i>) na escola me preocupa.			
28	Se eu sofresse intimidações (<i>bullying</i>), eu me queixaria a um professor.			
29	Algumas vezes, após as aulas, permaneço na escola participando de alguma atividade ou praticando algum esporte.			
30	Há espaços agradáveis nesta escola, onde gosto de ir para ficar à vontade na hora do intervalo.			
31	Se eu faltar muitas aulas, os professores vão querer saber o que aconteceu.			

O que eu mais gosto nesta escola:

Algo que eu gostaria muito de mudar nesta escola:

Muito obrigado por sua ajuda!