



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

GABRIELA DA SILVA SARDINHA

**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

GABRIELA DA SILVA SARDINHA

**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.**

Dissertação de Mestrado 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 Mestre em Educação.

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

Rio de Janeiro
2013

GABRIELA DA SILVA SARDINHA

**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.**

Dissertação de Mestrado 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 Mestre em Educação.

Aprovada em:22/08/2013

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

Banca Examinadora:

Prof^º Dr^ª Mary Rangel (UERJ)

Prof^ª Dr^º Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)

]Prof^º Dr^º Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)

Prof^º Dr^ª Libânea Nacif Xavier (UFRJ)

SARDINHA, Gabriela da Silva.

Impactos da gestai escolar no desenvolvimento de processos de inclusão em uma escola pública de ensino médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso/Gabriela da Silva Sardinha. Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.
96f.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
**Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação,
Rio de Janeiro, 2013.**

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

1. Inclusão em Educação. 2. Culturas, políticas e práticas. 3. Gestão escolar –
Dissertação. I. Santos, Mônica Pereira dos (Orient.). II. Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Programa de Pós- Graduação em Educação. III. Título.

Á Jorge Sardinha.

“Se a educação sozinha não pode transformar a sociedade, tampouco sem ela a sociedade muda”.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À Deus primeiramente, que tornou possível esse sonho, me encorajando e concedendo forças, para eu superar os grandes desafios que foram surgindo ao longo do processo.

À professora Mônica Pereira dos Santos pela orientação, apoio, paciência, pela confiança e por não me deixar desistir. Por me acolher, me incentivar e provar que eu não ficaria sozinha nessa jornada.

À CAPES pelo suporte financeiro fornecido por meio da bolsa de estudos durante os 2 anos do curso.

À Escola Estadual Vicente Jannuzzi e sua equipe, em especial à Aucimar e professora Deuscélia, pela colaboração e pelo trabalho sério e competência.

Aos familiares: minhas irmãs Daniele, Mirian e Renata e minha mãe Maria da Conceição da Silva Sardinha.

À Rodolfo Ângelo da Silva pela atenção, compreensão, apoio e por acreditar em mim.

À Leonir de Fátima Di Domenico e Abraão Mauad pelo carinho, apoio incondicional e por me fazer sentir protegida e acolhida nessa fase.

Ao grupo de pesquisas LaPEADE, em especial Silvilene de Barros Ribeiro Moraes, Mara Lago, Angela Maria Venturini, Leandro Teofilo, Manuela Senna, Aline pelo apoio e incentivo.

Às amigas, da pós-graduação, Michele Pereira de Souza da Fonseca e Gisele Araújo pelo companheirismo, força, orientação, se não fosse vocês esse trabalho não seria possível.

À amiga Fabiana Monteiro Viana pela atenção e confiança tão necessárias nesse processo.

À amiga Ludmila Barbosa por dividir comigo anseios, inseguranças, avanços e por ser exemplo de dedicação.

À professora Libânea Nacif Xavier, professor Augusto César Gonçalves e Lima, professor Carlos Frederico Bernardo Loureiro, participantes da banca de avaliação deste trabalho e pelas contribuições proferidas.

RESUMO

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, Rio de Janeiro, 2013.

O presente estudo teve o intuito de investigar os impactos da participação da equipe diretiva em uma Escola Pública Estadual, localizada no município do Rio de Janeiro, no desenvolvimento de uma proposta para redução das barreiras para inclusão no cotidiano dessa escola. Para alcançarmos esse objetivo, delineamos os seguintes objetivos específicos: (1) realizar um levantamento bibliográfico sobre os conceitos de gestão escolar e relacioná-los aos processos de inclusão/exclusão; (2) Descrever o Index para inclusão, bem como seu desenvolvimento na escola campo, destacando os marcos da participação da equipe gestora e (3) revelar o papel da equipe diretiva no que diz respeito à participação nesse processo. Trata-se de um estudo de caso em que as técnicas e instrumentos de coleta de dado foram à análise documental, para a qual usamos os relatórios da pesquisa maior, os diários de campo, os artigos publicados relacionados a essa pesquisa e o Index para inclusão. Foi adotada a perspectiva Omnilética de análise e explicação de Santos (2012 e 2013) dialética e complexamente, tal perspectiva, fundamentada em três dimensões: culturas, políticas e práticas de acordo com Booth e Ainscow(2002 e 2011). Foi possível detectar que o perfil de gestão dessa escola campo condiz com práticas de gestão autoritárias e burocráticas que também são recorrentes no cotidiano de muitas escolas públicas brasileiras. Além disso, pudemos constatar com essa pesquisa que apesar de haver iniciativas isoladas de apoio ao desenvolvimento de propostas alternativas à exclusão escolar, a cultura escolar configurada por uma gestão centralizadora corrobora para a desmobilização de políticas e práticas nesse sentido.

Palavras-chave: Inclusão em educação; Culturas, políticas e práticas; gestão escolar.

ABSTRACT

SARDINHA, Gabriela da Silva. Impacts of School Management in the Development Processes of Inclusion in a Secondary State School in Rio de Janeiro: a case study. Rio de Janeiro, 2013. Dissertation (Master's degree in Education). Faculty of Education, Education, Federal University of Rio de Janeiro.

The present study aimed to investigate the impacts of the management team participation in a public school, located in the Rio de Janeiro city, in the development of a proposal to reduce barriers to inclusion in the everyday life of this school. To achieve this goal, the following specific goals were outlined: (1) to conduct a bibliographic research on the concepts of school management and relate them to the processes of inclusion and exclusion; (2) To describe the Index for inclusion as well as its development in the participant school, highlighting the landmarks of the management team and revealing the role of the management team regarding the participation in this process. It is a case study in which the techniques and instruments for data collection were document analysis, for which we used research reports, field diaries, published articles related to this research and the Index for Inclusion. The analytical perspective adopted was that of Santos (2012 and 2013) named as Omnilectical. Such a perspective assumes the dialectically and complexly intertwined coexistence of the three dimensions used by Booth (xxxx) in the Index for Inclusion: cultures, policies and practices in line with Booth and Ainscow (2002 and 2011). It was possible to detect that the management profile of the investigated school is consistent with bureaucratic and authoritarian management practices, very common in the daily lives of many Brazilian state schools. Furthermore, we also found out that although there have been isolated initiatives to support the development of inclusionary proposals to fight exclusion from the school culture environment, a centralized management style contributes to the demobilization of inclusive policies and practices.

Keywords: Inclusion in education; cultures, policies and practices; school management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CSIE | Centro de Estudos de Educação Inclusiva em Educação |
| GIDE | Gestão Integrada da Escola |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IFF | Instituto Federal Fluminense |
| LA | Laboratórios de Aprendizagens |
| LApeade | Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade |
| NAPES | Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado |
| SEEDUC | Secretaria Estadual de Educação |
| UENF | Universidade Estadual do Norte Fluminense |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |

Sumário

| | |
|---|----|
| Capítulo I - Introdução..... | 13 |
| 1.1 Problema | 16 |
| 1.2 Objetivo Geral..... | 16 |
| 1.3 Objetivos específicos | 16 |
| 1.4 Justificativa | 16 |
| 1.5 Os próximos capítulos..... | 19 |
| | |
| Capítulo II – Inclusão e Gestão: uma visão omnilética | 20 |
| 2.1 Definindo Inclusão..... | 20 |
| 2.2 A perspectiva Omnilética de inclusão..... | 23 |
| 2.3 Definindo Gestão | 26 |
| 2.4 Gestão e Inclusão | 29 |
| | |
| Capítulo III - Metodologia | 32 |
| 3.1 Caracterizações do estudo..... | 32 |
| 3.2 A Escola campo | 33 |
| 3.3 Universo e sujeitos | 33 |
| 3.4 Instrumentos de coleta de dados | 34 |
| 3.4.1 Observação Participante..... | 35 |
| 3.4.2 Pesquisa documental | 36 |
| 3.5 Procedimentos de análise..... | 36 |
| 3.6 Apresentando o Index para Inclusão..... | 37 |
| | |
| Capítulo IV - Resultados e Discussão: O Processo de desenvolvimento do Index na escola campo..... | 43 |
| | |
| Capítulo V- Considerações Finais | 68 |
| 5.1 Retomando nossos objetivos..... | 68 |
| 5.2 Respondendo à nossa questão..... | 69 |
| | |
| Referências..... | 89 |

Capítulo I – Introdução

Antes de iniciar o desenvolvimento do estudo aqui delineado, relatarei sucintamente meu percurso educacional para caracterizar as razões que me motivaram a fazer esse trabalho.

Meu percurso educacional desde a educação infantil ao nível superior foi vivenciado em instituições públicas de ensino. Nessas instituições pude experimentar diversas formas de exclusão, a começar pela primeira escola que frequentei uma escola municipal de educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Nessa escola pude experimentar a condensação de duas turmas em uma sala de aula. Como éramos somente duas alunas de um nível de escolaridade mais elevado, a professora só dava aula para o nível anterior ao nosso, e, no entanto, a turma era a mesma. Sentia desde os anos iniciais que o que era ensinado já não condizia com meu nível de aprendizagem. Ainda me recordo da professora ensinando os primeiros números para os alunos e eu já contando e escrevendo até o número 50.

Assim, tanto no ensino fundamental II, quanto no ensino médio, outros motivos, como a falta de professores e falta de incentivo familiar, colaboraram para que eu terminasse minha educação básica sem a qualidade que eu esperava. Dessa forma, sempre que comparada a colegas que haviam estudado em escolas particulares, eu me sentia excluída diante da defasagem de conteúdos. Prova disso ficou caracterizada no meu primeiro vestibular para universidade pública, em que eu não consegui ser classificada.

Essas experiências provocaram em mim um alto grau de questionamentos sobre a educação pública, os privilégios de quem poderia pagar por uma escola de qualidade, a relação do Estado com a educação, entre outros eixos relacionados à educação e ao meu sentimento de exclusão nesse processo. Essa criticidade aguçada fez com que eu me dedicasse durante um ano e meio a um pré-vestibular oferecido pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) gratuitamente para alunos de baixa renda. Nesse período tive uma rotina de muita dedicação e perseverança, estudando todos os dias da semana, com poucas horas para lazer.

Ao final do curso, interessada pelos temas anteriormente citados, prestei vestibular para Pedagogia na UENF e Geografia no Instituto Federal Fluminense (IFF-Campos). Fui aprovada nesses cursos e nessas instituições pude entrar em contato com a pesquisa por meio da oportunidade de ser aluna de iniciação científica, onde fiz pesquisas no município de Campos dos Goytacazes, minha cidade natal, sobre formação docente e educação do campo. Com essas

pesquisas fiquei muito atraída pelo espírito de pesquisadora e encontrei muitas respostas para os questionamentos que emergiram durante minha educação básica.

Entretanto, o mais surpreendente desse processo de aprendizagem e pesquisa foi a sensação ao final das duas graduações que concluí paralelamente em quatro anos, de que quanto mais me envolvia nas leituras e discussões, mais percebia que me faltavam respostas para os novos questionamentos provocados pelas duas pesquisas. Assim, em 2010 o fechamento de algumas escolas no interior do município e minha primeira experiência como professora de ensino fundamental numa rede particular, contribuíram para que eu reiniciasse outro processo de questionamentos sobre as exclusões vivenciadas pelos alunos da rede pública de ensino e o papel da gestão escolar na transformação de tal realidade.

Inspirada por tais questionamentos pude escrever um projeto relacionado aos temas já mencionados e entrei no processo de seleção do Programa de Pós- graduação da UFRJ, já que em Campos dos Goytacazes eu já havia estudado nas duas Universidades públicas que lá estavam localizadas. Estudar na UFRJ e fazer um trabalho com esse viés era para mim a oportunidade de conhecer novos autores, novos professores, diversas pesquisas e discussões. Dessa forma, me dediquei ao processo de seleção no qual fui aprovada e pude ter a oportunidade de desenvolver essa pesquisa e escrever esse trabalho.

O estudo aqui delineado trata-se de um recorte de uma pesquisa maior intitulada “*Os Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da Educação*”(anexo A), desenvolvida pelo LaPEADE (Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação), do qual faço parte. Esse estudo maior é fruto da cooperação entre o Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e uma Escola Estadual localizada na Barra da Tijuca no município do Rio de Janeiro, como será explanado posteriormente.

O objetivo da pesquisa maior é o desenvolvimento do Index para a Inclusão, que é um material desenvolvido por Booth e Ainscow (2002) que visa à redução das barreiras à participação e à aprendizagem para que se promova a inclusão. Esse processo tem como base teórica a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas inclusivas.

O contato com a escola e as reflexões que essa pesquisa-ação proporcionou foi uma oportunidade de pensar sobre as mais variadas e complexas formas de participação tecidas entre os diversos sujeitos que compõem o que Santos (2012, 2013) tem chamado de uma

perspectiva omnilética¹ de Inclusão/exclusão dentro do contexto escolar. De alguma forma, pensar em participação é também refletir sobre os processos que envolvem e restringem os sujeitos de decidirem e agirem e também se responsabilizarem pelo desenvolvimento de uma escola para todos. Estes movimentos de participação não têm sido muito bem sucedidos em nossas escolas, tendo em vista uma forte tendência burocratizante e centralizadora na gestão² de nossas instituições e sistemas escolares, bem como de seus gestores (LUCK, p. 86-87).

Assim, em termos de participação, o grande desafio de se desenvolver o Index nas escolas é conseguir mobilizar a comunidade escolar para se engajar no seu próprio processo de desenvolvimento. Inicialmente, a equipe gestora da escola campo esteve de acordo com a proposta do Index, entretanto, ao longo do projeto a equipe passou por diversas modificações e foi afetada por uma série de medidas políticas de cunho neoliberal³ que prejudicaram seu engajamento no projeto e, por consequência, sua participação.

O projeto de desenvolvimento do Index trabalhava no sentido de construir junto com a comunidade escolar princípios como participação, inclusão, emancipação e autonomia, como veremos mais adiante. Esse projeto demandava engajamento de vários segmentos da escola, trabalhando num processo de reflexão-ação-reflexão, fazendo um diagnóstico das possíveis barreiras para inclusão, por meio das três dimensões culturas, políticas e práticas de inclusão.

Desse modo, com as modificações sofridas e as medidas introduzidas, percebemos que cada vez mais a equipe gestora se distanciou do desenvolvimento do nosso projeto, diminuindo o nível da participação da comunidade escolar, o que repercutiu, em última instância, no desenvolvimento do projeto Index como um todo.

Em nosso ver a participação da equipe gestora em projetos como o nosso constitui-se um aspecto relevante, já que a mesma tem o potencial de liderar processos que mobilizam a participação dos outros sujeitos que configuram a escola como um todo (BOOTH e AINSCOW, 2002). Os desdobramentos do trabalho de uma gestão desarticulada podem configurar uma desmobilização da comunidade escolar em se responsabilizar por um trabalho coletivo, pelo desenvolvimento de um diagnóstico dos problemas da escola e, por fim, pela construção de objetivos e metas para solucionar problemas.

Acreditamos que analisar o papel da gestão e seus impactos no processo de desenvolvimento do Index no cotidiano escolar, nos ajudará a pensar os limites para a construção de uma escola mais participativa, no que tange aos aspectos gestionários.

¹ Esta perspectiva será explicitada mais adiante.

² Nesta dissertação, estamos utilizando os termos *gestão*, *equipe diretiva* e *direção* como sinônimos.

³ Conjunto de ideias políticas e econômicas que defendem a não participação do Estado na economia, visando a total liberdade de comércio, para garantir o desenvolvimento econômico e social de um país (ROSA, 2009).

1.1 Problema

Partimos do princípio de que inclusão é um processo intimamente ligado à participação e que esta, por sua vez, depende, pelo menos em parte, do engajamento da gestão, professores e alunos (BOOTH e AINSCOW, 2002; SANTOS, 2009). Assim sendo, perguntamo-nos quais foram os impactos da participação da equipe diretiva da escola no desenvolvimento do Index para a Inclusão? Como o estilo da gestão influenciou o desenvolvimento deste material?

1.2 Objetivo Geral

- Analisar como a participação da gestão escolar impactou o desenvolvimento do Index para a Inclusão na comunidade escolar pesquisada.

1.3 Objetivos específicos

- Realizar um levantamento bibliográfico sobre o conceito de gestão e relacioná-lo com os processos de inclusão/exclusão.
- Descrever o Index, bem como seu desenvolvimento na referida escola, destacando marcos relativo à participação da equipe diretiva no projeto.
- Revelar o papel da equipe diretiva, no que tange à participação nesse processo.

1.4 Justificativa

Um dos motivos que tornam o presente estudo relevante é o fato de ele abordar o tema da inclusão em educação sob uma perspectiva ampla, que não restringe o seu foco em termos de um ou outro grupo social de excluídos, mas contempla a todos.

Assim, o sentido da inclusão que é usado como referência nesse estudo é muito mais amplo que o processo de defesa da participação das pessoas com deficiência. É uma inclusão que está intimamente ligada aos princípios de gestão democrática, ou seja, aquela que defende a construção de uma escola pautada em objetivos comuns construídos por seus profissionais (LUCK, 2000, 2011).

Outro aspecto que tornou nosso estudo relevante está na junção que o mesmo realiza de conceitos variados. Apesar de o tema inclusão estar bastante em voga na literatura contemporânea, ainda são poucos os estudos que tratam da mesma em relação ao princípio da participação e em comunhão com o tema da gestão e das políticas públicas. Mais raros ainda são o trato do tema em uma perspectiva omnilética, até porque, esta constitui-se conceito muito recente na literatura científica.

Para verificarmos se nossa suspeita sobre a escassez das publicações se confirmava do quanto, fizemos um mapeamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁴ com as palavras-chaves: Participação, Gestão, Políticas públicas, educação e Inclusão/exclusão nos últimos cinco anos disponíveis no site da CAPES. Os resultados estão mostrados na tabela abaixo:

Tabela 1 - Levantamento de Dissertações e Teses entre 2007 e 2011

| Ano | Participação, educação, Dialética inclusão/ exclusão | | Gestão, educação, Dialética inclusão/ exclusão | | Políticas públicas, educação, Dialética inclusão/ exclusão | | Total | |
|--------------|--|---|--|---|--|---|-------|---|
| | D | T | D | T | D | T | D | T |
| 2007 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 |
| 2008 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 4 |
| 2009 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 2010 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 2011 | 2 | 1 | 0 | 0 | 3 | 0 | 5 | 1 |
| TOTAL | 3 | 1 | 1 | 1 | 6 | 4 | 9 | 7 |

Fonte: Banco de teses da CAPES

Levando em conta os princípios de inclusão defendidos, conforme exposto acima, relacionando-os com as palavras-chaves *participação*, *gestão* e *políticas* que permeiam o tema dessa dissertação, foram localizadas 9 dissertações e 7 teses, somando um total de 16 trabalhos. Entre elas 8, ou seja, 50% fazem parte de pesquisas que abordam a questão da educação inclusiva relacionada a necessidades educacionais especiais, não tendo aproximações com nosso trabalho. Dos outros 8 trabalhos, apenas 4 possuem aproximações com as temáticas da presente dissertação, porque abordam a inclusão num sentido amplo e têm como lócus de estudo escolas públicas brasileiras. Destacam-se tais estudos para apontar as aproximações e as especificidades de cada um, buscando expor as pesquisas que têm revelado resultados relevantes para se pensar os caminhos para a qualidade da educação escolar pública.

⁴ <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>

Com o cruzamento das palavras *Participação, educação, Dialética inclusão/ exclusão*, apenas duas produções se aproximaram das vertentes relacionadas ao tema de nossa pesquisa. A primeira, defendida em 2011 pela mestrande GUEDES, L. A., ocorreu na mesma escola em que realizamos a presente pesquisa e trata-se de um estudo descritivo que investigou as percepções de inclusão/exclusão dos professores no cotidiano da escola, assim como esses processos se relacionavam em suas trajetórias de vida e a relação da construção desses sentidos com a prática docente na instituição. Esse estudo apontou que apesar de haver um investimento por parte dos docentes em tornar seus valores presentes junto ao trabalho com os alunos, nas dimensões culturas, políticas e práticas foram constatadas barreiras que tornam difíceis esse trabalho.

A segunda pesquisa trata-se da tese defendida em agosto de 2011 pela autora SANTIAGO M. C., que fez discussões sobre os Laboratórios de aprendizagens (LA) do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, como promotores de processos de inclusão/exclusão. Nesse estudo destaca-se o papel das políticas em transformar a construção de culturas e orquestrações de práticas de inclusão. Nessa ótica, o político influencia diretamente na maneira com que cada grupo e escola implementa a proposta dos laboratórios. Vale dizer que tanto a dissertação acima descrita quanto a tese, foram ambas produzidas no âmbito do LaPEADE.

A busca com as palavras *Gestão, educação e dialética inclusão/exclusão* levantou apenas um estudo que tem convergências com as discussões aqui tecidas. É uma dissertação defendida em 2010 pela autora: BRASIL, C. H., intitulada “O Programa Nacional escola de Gestores em Foco: um estudo sobre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação”. O objetivo foi o de observar os impactos do curso de especialização lato sensu oferecido pela UFRJ entre 2008-2009 na escola e nos gestores que participaram dessa formação. A autora utilizou como categoria de análise desse estudo as culturas, políticas e práticas e como resultado aponta que as três dimensões contribuíram para compreender os processos de inclusão/exclusão no contexto da escola pesquisada e em sua gestão. Novamente, esta mestrande foi formada no LaPEADE.

Com as palavras-chaves *Políticas públicas, educação, Dialética inclusão/exclusão* destaca-se a dissertação da autora GUEDES, M. C. que investigou numa escola de ensino fundamental da Rocinha, comunidade do Rio de Janeiro, as experiências lúdicas como facilitadoras da aprendizagem de alunos em situação de exclusão. A autora utilizou o mesmo referencial teórico e analítico de inclusão proposto nessa dissertação, posto que também fez seu mestrado no LaPEADE da UFRJ. Esse estudo contribuiu com a afirmação de que as barreiras para inclusão encontram-se nas culturas, políticas e práticas do ambiente escolar e são

reforçadas pelas políticas públicas que geram essas barreiras por conta de sua lógica mercadológica. As práticas lúdicas com os alunos se mostraram um instrumento muito valioso na identificação das barreiras para aprendizagem que vão além do contexto escolar.

Estes estudos nos fazem perceber não somente a importância do tema escolhido para nosso foco, como também a necessidade ainda premente de que mais estudos sejam realizados analisando esta problemática.

1.5 Os próximos capítulos

Esta dissertação está dividida em 4 capítulos, além deste, introdutório, o capítulo II versará sobre o conceito de gestão escolar relacionado aos processos de inclusão/exclusão e a perspectiva Omnilética. No capítulo seguinte, encontra-se a metodologia de pesquisa adotada, assim como as características da escola lócus do estudo, os percursos do mesmo e a descrição do Index para inclusão, instrumento utilizado nessa pesquisa-ação. O capítulo IV é constituído pelos resultados e discussões, onde são destacados fragmentos dos relatórios de pesquisa e o diário de campo. No capítulo V, estão as considerações finais desse estudo, em que retomamos nossa questão e objetivos tendo em vista analisar se os alcançamos ou não.

Capítulo II – Inclusão e Gestão: uma visão omnilética

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o conceito de inclusão dentro da perspectiva Omnilética e, a partir dele, desvelar o modelo de gestão presente na escola campo. Para tanto, iniciaremos o capítulo com uma exposição sobre o conceito de Inclusão, a perspectiva Omnilética e, em seguida refletiremos sobre os conceitos de gestão tendo em vista, em capítulo posterior, analisar o tipo predominante de gestão na instituição pesquisada.

2.1 Definindo Inclusão

A inclusão é um conceito que tem sido discutido na atualidade relacionado a vários campos de estudos. Segundo Santos (2009), no campo educacional brasileiro as discussões sobre esse conceito vão ganhar força a partir da década de 90, estimuladas por conferências e declarações internacionais, entre elas a conferência que discutiu os princípios da Educação para todos e as necessidades básicas para aprendizagem, realizada em Jomtiem, na Tailândia (1990), e a Declaração de Salamanca (1994), que deu um foco maior à exclusão de pessoas com deficiência no que tange aos direitos educacionais.

Quando relacionada aos sistemas de ensino, a inclusão tem sido evocada em defesa da garantia de acesso e permanência com qualidade dos seus diversos sujeitos. Os estudos nesse sentido, em grande parte têm pertencido a pesquisas relacionadas aos sujeitos que apresentam algum tipo de deficiência. Tal predominância pode estar relacionada à ênfase que a Declaração de Salamanca apresentou contra a discriminação de tal grupo (SANTOS 2009).

Em se tratando de educação escolar vista como promotora de cidadania e primordial para promover a participação em qualquer espaço social, político e de preparação para o trabalho, a inclusão não precisaria estar relacionada a um determinado grupo de excluídos. De acordo com Booth e Ainscow (2011), a inclusão não deve ter relação apenas com um aspecto de um grupo em particular; nas escolas ela deve estar ligada ao desenvolvimento de atividades fundamentadas em princípios democráticos que possam estimular a aprendizagem e a participação de todos. Santos (2009), afirma que:

Inclusão é diferenciada de contexto a contexto. Isso significa dizer que é impossível fazer comparações de experiências de inclusão, ou mesmo de chegarmos a um conceito único e universal de inclusão, porque para chamar alguma experiência de inclusiva, é necessário que cada contexto identifique seus mecanismos de exclusão continuamente, e trate-os, continuamente, no sentido de eliminá-los, ou de pelo menos minimizá-los. Como em cada

contexto estas exclusões variam e acontecem pelos motivos mais variados, podendo ser, inclusive, de caráter mais temporário ou permanente, a criação de uma cultura de inclusão será determinada por estas variações. Em outras palavras, a “cara” da inclusão muda, assim como a das exclusões (p.20 e 21).

Pensar Inclusão levando em conta as diversidades e subjetividades de cada sujeito que fazem parte do sistema de ensino escolar público brasileiro tem se mostrado como um desafio. Segundo Cury (2008), a educação como um direito universal ainda não alcançou sua distribuição com qualidade quando relacionada à igualdade de oportunidades e de condições para acesso e permanência.

O autor argumenta que a exclusão apresenta-se como um conjunto de dificuldades que os indivíduos enfrentam em contextos sociais caracterizados pela desigualdade de acesso e usufruto dos bens produzidos pela sociedade. A exclusão está relacionada à privação de diversos elementos, entre eles, emprego, liberdade, direitos, e outros. O mesmo aborda o viés das desigualdades sociais para explicar a lógica mercadológica, em que, por exemplo, entre esses bens, encontra-se o conhecimento com caráter universal e com sua organização e sistematização em níveis elevados. O caráter dinâmico que o autor atribui à exclusão opera para justificar a reflexão desse conceito, quando colocado em análise tendo como contexto a lógica capitalista.

Este autor aponta que no sistema capitalista os indivíduos são excluídos ou privados de alguns bens e incluídos de outras formas, e no âmbito educacional essa contradição também é recorrente, por isso, nem todos os sujeitos possuem as mesmas condições de assimilação do conhecimento (Cury, 2008). Portanto, a educação escolar pode tanto ser inclusiva quanto seletiva, ressaltando que muitos sujeitos são excluídos durante a formação.

Cury (idem) então põe em questão o conceito de exclusão, propondo pensá-lo nas entrelinhas do sistema, que em sua lógica aponta para uma *inclusão excludente*. Esta expressão foi cunhada por Veiga-Neto (2001) em artigo em que discute a alteridade e seu enquadramento em uma perspectiva binária de classificação, que por vezes surtem “incômodos”, como por exemplo: normalidade e anormalidade. O referido autor diz que utilizamo-nos, em geral, de quatro alternativas para se lidar com tal incômodo: negar a diferença (caso mais extremo, em que, por exemplo, atitudes racistas podem ser encontradas); uso da “proteção linguística” (p. 108), quando, por exemplo, criamos termos como necessidades educacionais especiais para enquadrar, de modo puramente técnico, certos sujeitos; ou ainda, quando simplesmente naturalizamos as desigualdades, o que reduz, em certa medida, a possibilidade de problematizar e questionar o sentido discriminatório do trato com a diferença. A última alternativa, a defendida pelo autor,

[...] consiste em problematizar essas questões, submetê-las ao crivo de uma “hipercrítica” e expô-las sem ter medo da força que as palavras têm. No plano conceitual e teórico isso envolve riscos e exige cuidadosas análises acerca da genealogia não propriamente do grupo “os anormais”, mas de cada um dos muitos tipos que a Modernidade agrupou sob essa denominação. No plano prático, a situação é tão mais difícil e perigosa quando se trata de pensar, propor e implementar políticas sociais que levem em consideração que afinal, os anormais estão aí e muito tem de ser feito por e junto com eles. (VEIGA-NETO, 2001, p. 108).

Dessa forma, diretrizes e normas podem ser pensadas para incluir pessoas em um grupo com uma denominação criada e pensada de modo a não provocar incômodos, o que acarreta em práticas sociais que supõem uma homogeneidade, não levando em conta a constituição das subjetividades e os fenômenos culturais, políticos e práticos que, em relação dialética e complexa, encontram-se entrelaçados nas formas de compreender tais sujeitos.

Portanto, as políticas podem manter a lógica de incluir para excluir. Um exemplo premente destas políticas é o das de cunho compensatório em prol da inclusão social. A este respeito, e em consonância com Veiga-Neto (2001), Duschatzky & Skliar (2001, p.120) dizem que as mesmas “não seriam nada mais do que palavras suaves... eufemismos que tranquilizam nossas consciências ou produzem a ilusão de que assistimos a profundas transformações sociais e culturais”. No âmbito educacional brasileiro as normas seguem esse modelo e as escolas públicas encontram grandes desafios para a formação de valores emancipatórios.

Complementando essa ideia, mas com ênfase no âmbito institucional, Booth e Ainscow (2011) defendem a criação de valores democráticos para o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas. Assim, a escola apresenta-se como espaço com grandes possibilidades para a formação de sujeitos mais críticos e participativos, com potencial para questionar nosso sistema político excludente e lutar por uma sociedade menos desigual.

Para os autores supracitados, a Inclusão no cotidiano escolar deve ser uma iniciativa compartilhada, considerando que a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à discriminação são trabalhos infundáveis. Por isso demanda de todos os sujeitos que fazem parte de sua comunidade o ato de refletir sobre as barreiras que nós e outros criamos no dia-a-dia para que possamos reduzi-las.

Nesta mesma direção, Santos (2009) destaca que:

Inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes, ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual tem sido geralmente privados. Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma LUTA, um movimento que tem por essência

estar presente em TODAS as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão, em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (p.12).

A inclusão mencionada acima é defendida como uma luta, um processo, sendo norteadada sempre por três dimensões: Culturas, políticas e práticas, que contribuem tanto para a revisão de valores quanto para a compreensão dos processos que dão origem às pressões excludentes. “Políticas referem-se a como a escola é administrada e aos planos de mudanças; práticas têm a ver com o que é aprendido e ensinado e como isso é feito. Culturas refletem as relações e os valores e crenças profundamente enraizados (BOOTH e AINSCOW, 2013, p.13)”. Assim, a transformação das culturas é primordial para o desenvolvimento de políticas e ações inclusivas.

2.2 A perspectiva Omnilética de inclusão

Isto posto, Santos (2013) alerta que estas dimensões não existem isoladamente. Elas compõem os principais contextos em que os fenômenos humanos e sociais acontecem, sendo que estes ali acontecem em relação dialética e complexa. Por este motivo, a autora propôs a perspectiva que chamou de Omnilética. Este nome foi criado por Santos em 2012, em alinhamento teórico com alguns dos autores citados nas seções anteriores, especialmente Booth& Ainscow (2002, 2011), Konder (2008) e Morin (2011). Esse termo, recentemente desenvolvido junto ao LaPEADE, busca propor uma forma alternativa aos modelos binários de refletir, compreender e analisar as in/exclusões.

Para Santos e Fonseca (2011), a dialética inclusão/exclusão pode ser analisada e entendida por meio da tríade Cultura, política e práticas. É por meio dessas dimensões, entrelaçadas dialética e complexamente, que encontram-se as possibilidades de intervir para promover a inclusão reduzindo as ações excludentes.

A dialética aqui em questão, de acordo com Sawaia (2010), refere-se ao caráter dinâmico entre incluir e excluir, não devendo ser concebido como inalterável ou irreversível, já que inclusão/exclusão constituem-se mutuamente. As oposições recorrentes em tais processos devem ser analisadas para além de suas distinções. O dialético dessa relação vai ao encontro de uma análise não apenas dos aspectos que distinguem inclusão de exclusão, mas principalmente de seus elementos constitutivos.

Por meio da dialética podemos compreender as contradições e as prementes transformações em que se encontra a sociedade. A contradição nos permite apreender a existência humana num sentido amplo que vai além da contradição lógica usada pela

metafísica. Konder (2008) está em acordo com essa ideia, ao falar do aspecto dinâmico da dialética, argumentando que: “a dialética não pode admitir contraposições metafísicas, tais como mudança/permanência, ou absoluto/relativo, ou finito/infinito, ou singular/universal, etc. Para a dialética, tais conceitos são como "cara" e "coroa": duas faces da mesma moeda (p.27)”.

A relação entre Inclusão e exclusão para Santos (2009) e Sawaia (2010) apresenta-se em forma de contradição e complementaridade ao mesmo tempo. Com a dialética encontra-se a ideia de que as realidades são transformadas em outras, que o ser humano é concebido como sujeito capaz de mobilizar a construção histórica por meio do reexame da teoria e apropriando-se da teoria para criticar a prática.

Konder (2008) acrescenta que: “Na acepção moderna, (...) dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação (p.3)”.

Somando-se a essa perspectiva para compreensão dos processos de inclusão/exclusão, Santos (2012) afirma que, configurados pela complexidade esses sistemas de interpretações, análises e compreensões não podem ser considerados a partir de modelos binários. Por exemplo, não se pode afirmar que a escola é apenas excludente ou totalmente inclusiva. Na medida em que cada instituição é constituída por relações dialética e complexamente travadas nas dimensões culturais, políticas e práticas há que se considerar, sempre, aquilo que ainda não está imediatamente visível nestas relações, mas que já é parte constitutiva delas mesmas: o devir, a potencialidade, o imprevisto e o invisível. Isto nos leva ao conceito de complexidade em Morin (2011), que a defende como algo que:

[...] conduz à eliminação da simplicidade. A complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põe ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento. Enquanto o pensamento simplificador desintegra a complexidade do real, o pensamento complexo integra o mais possível os modos simplificadores de pensar, mas recusa as consequências mutiladoras, redutoras, unidimensionais e finalmente ofuscantes de uma simplificação que se considera reflexo do que há de real na realidade (p.6).

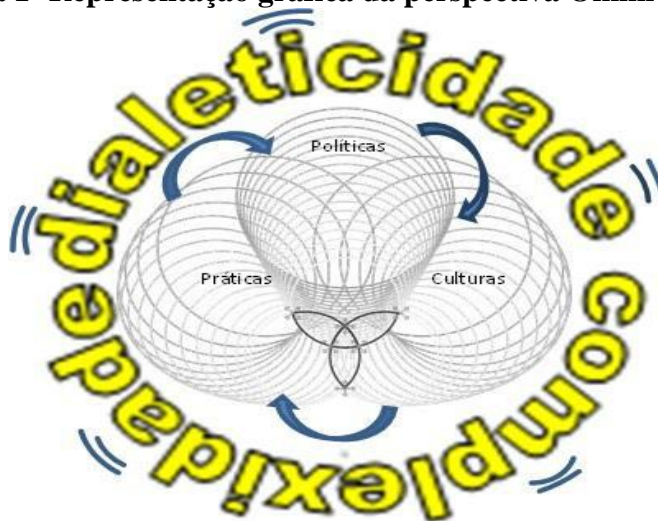
É nas interseções e nos entrelaçamentos complexos e dialéticos das três dimensões: culturas, políticas e práticas, sem que se perca o caráter subjetivo dos processos que a constitui, que Santos defende a perspectiva Omnilética. Para a autora:

Por *omnilética* quero dizer, portanto, uma percepção relacional da diversidade, do que é variada, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos-espacos diferenciados. Trata-se de um modo totalizante de se perceber os fenômenos sociais, os quais compõem, em si mesmos, possibilidades de variações 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. Ou seja, os fenômenos que percebemos e como os percebemos são tão instituídos quanto instituintes deles mesmos e sempre em relação com uma totalidade infinita de fenômenos, visíveis e ainda não-tão-visíveis; previsíveis e imprevisíveis (2012, p.4).

Graficamente essa concepção é representada da seguinte forma:

Figura 1- Representação gráfica da perspectiva Omnilética



Fonte: (SANTOS, 2013, p.27).

Como mostra a figura anterior, a partir das relações e entrelaçamentos dos múltiplos aspectos que constituem as culturas, políticas e práticas inclusivas/excludentes na escola, a realidade em transformação pode ser analisada levando-se em conta que as relações e os fenômenos envolvidos podem ou não aparecer em conflito. Segundo Fonseca & Santos (2011):

Os cruzamentos dos pontos de interseção em aberto representam a possibilidade de que novos elementos adentrem as figuras, aumentando-a, tornando-a mais rica e variada, sem que por isso perca sua harmonia. Os trechos de interseção propriamente ditos representam os pontos em que as relações e fenômenos acontecem, conflituosamente ou não. Os três grandes círculos (cuja parte mais exterior é pontilhada, portanto sempre inacabada ou infundável), por sua vez, representam as três dimensões com as quais vimos explicando e analisando os processos de inclusão/exclusão: a da construção de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração das práticas de inclusão/exclusão em educação. Elas se encontram em vários momentos, tanto periféricos como “nucleares”, dos processos de inclusão/exclusão, tornando-os mais ou menos complexos em sua compreensão e ação (p.99).

Nesse sentido, pensar e fazer inclusão escolar torna-se possível quando os sujeitos tomam decisões coletivamente e compartilham ideias e ações, desafiando as estruturas estabelecidas de poder, as hierarquias, os papéis engessados pela burocracia, o aspecto prescritivo das políticas, etc. Para tal a gestão da escola deve estar atenta aos processos que a

constituem, não se limitando a compreensões aparentes e imediatas. A equipe diretiva, por meio da análise das relações entre as dimensões que compõem a Omnilética Inclusão/exclusão, pode compreender os caminhos para transformações e recriações da realidade escolar.

Pelo exposto, nos deteremos, na seção seguinte, a discutir mais detalhadamente o tema da gestão.

2.3 Definindo Gestão

O Termo Gestão, de acordo com Silva (2007), é de origem latina (gerere e Administrare), está relacionado com o ato de governar, gerir, dar vida, entre outras significações, sendo mais amplo do que o caráter administrativo, que também está envolvido nessa concepção. Em âmbito educacional, segundo Laranja (2004), há uma marcante diferenciação entre os termos administração e gestão. Tais diferenciações estão relacionadas ao contexto de mudanças sócio-políticas recorrentes no Brasil entre o final do século XX e início do século XXI.

Conforme exposto, a concepção de Gestão é historicamente recente, já que até o final do século XX predominava nas instituições o uso da administração tradicional mais ligada a mecanismos operacionais, tendo como princípios a norma, a ordenação e o controle, estimulados pelo regime militar implantado nesse período caracterizado pelo autoritarismo. Tal modelo de administração, no início do século XXI encontrava-se enfraquecido diante de um contexto de transição de uma administração governamental autoritária e centralizadora, para uma administração pública descentralizada e democrática (ROSA, 2009).

Esse período conhecido como redemocratização, em que os militares deixavam de assumir o controle político do país, vai demandar do dirigente escolar um novo caminho para reconstruir o caráter social e político das escolas que estava sendo perdido com a maneira predominantemente operacional e normativa que até então fundamentava a ação administrativa das instituições educacionais (LARANJA, 2004).

A partir dessa abertura política o termo gestão entra em voga como forma de gerir as instituições de maneira democrática. O termo gestão vai ser utilizado como conceito mais amplo e abrangente, estando relacionado à nova demanda de atender a diferentes visões, à participação de diversos sujeitos no planejamento e na tomada de decisões, nas escolas,

incentivadas pelas ideias de autonomia e descentralização, das políticas neoliberais⁵ disseminadas nesse período (ROSA, 2009).

De acordo com Rosa (2009), na defesa por uma gestão educacional com princípio democrático encontravam-se duas óticas: a de esquerda e a de direita. A primeira apoiando a gestão escolar democrática como forma de encurtar as distâncias entre a sociedade e a escola, para construir um ambiente de participação de todos, desenvolvendo dessa forma a valorização da democracia. A segunda visando à redução do Estado, objetivando selecionar os gastos públicos e desviar do interior do aparelho estatal os conflitos.

Nesse sentido, fica evidente o forte caráter político que permeava a gestão escolar. Segundo Souza (2006):

[...] a gestão escolar pode ser compreendida como um processo político, de disputa de poder, explicitamente ou não, através do qual as pessoas que agem na/sobre a escola pautam-se predominantemente pelos seus próprios olhares e interesses acerca de todos os passos desse processo, com vistas a garantir que as suas formas de compreender a instituição e os seus objetivos prevaleçam sobre os dos demais sujeitos, ao ponto de, na medida do possível, levar os demais sujeitos a agirem como elas pretendem (p.127).

Assim, conforme o caráter político e de poder que marca a Gestão, o gestor estabelece relações com os outros sujeitos que compõem a comunidade escolar, podendo colocar em voga sua própria compreensão de educação e seus interesses. Essa prática, por sua vez, vai caracterizar as diversas formas de gerir uma instituição, variando o grau de participação, engajamento, centralização, entre outros, mesmo que nas políticas educacionais esteja clara que a gestão deve ser democrática, conforme preveem a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, e com as quais concordamos. Os princípios que norteiam o trabalho do gestor, dessa forma, vão ter grande influência nos planos e ações da escola. Para Souza (2006):

A gestão democrática é compreendida então como um processo político através do qual as pessoas que atuam na/sobre a escola identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade e no reconhecimento às especificidades técnicas das diversas funções presentes na escola, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas

⁵ Fundamentadas pela ideia de que o mercado possuía a auto capacidade de se regular, estas políticas defendem a redução das atribuições os ações do Estado. Tais políticas operam em favor das privatizações e reformas estruturais e entrada de financiamento do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM). No que tange à educação, tal política reduziu as responsabilidades do Estado, difundindo a ideia de autonomia da escola para estabelecer os rumos de sua administração (ROSA, 2009).

coletivamente construídas para os processos de tomada de decisões e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola (p. 142).

O estilo de gestão democrática para o autor acima, e que aqui defendemos, deve levar em conta a alteridade e deve ser um processo de construção coletiva, pautado em princípios que promovam a participação da comunidade escolar na construção de seus objetivos e tomada de decisões.

Como já mencionamos, a Constituição Federal de 1988 em sua Carta Magna estabelece a forma de gestão educacional como democrática e participativa. No artigo 206, inciso VI, prevê: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. No entanto, vai ser na LDBEN de nº 9394/ 96, em seu artigo 14 que ficará estabelecido que sistemas de ensino vão definir suas normas da gestão democrática na educação básica, de acordo com as suas particularidades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).

O autor supracitado argumenta que apesar de a gestão escolar na legislação ser defendida como democrática e participativa, essas ideias não são garantidas no cotidiano das escolas públicas, sendo a observação desse fenômeno muito importante para se pensar que nas escolas, tal prática tem se mostrado mais como um ideal.

Luck (2007) reforça a ideia de que na realidade das escolas públicas brasileiras, apesar de haver desejo de participação por parte dos diversos sujeitos que a constitui, o desejo apenas, não é o suficiente para mudanças numa cultura estabelecida, sendo esta centralizadora e burocrática.

Na presente dissertação, adotamos como gestão o ato de dirigir a escola em suas variadas maneiras e estilos, os quais serão influenciados pelos valores compartilhados por aqueles que detêm a função gestora. Neste sentido, Silva (2007) ressalta que:

Democracia e participação são condições fundamentais para o bom andamento da gestão escolar que visa, como princípio básico, à formação crítica, reflexiva e participativa dos cidadãos e cidadãs que fazem parte da referida comunidade escolar (p. 26).

Esta ênfase é de fundamental importância para nós, como veremos adiante, ao discutirmos a gestão em relação com inclusão, o que pressupõe uma gestão participativa.

2.4 Gestão e Inclusão

A natureza do processo de gestão escolar democrática no Brasil foi marcada pela abertura política do país após um período de regime governamental militar autoritário. Nessa transição, ficou evidente que politicamente havia forças divergentes em defesa da gestão escolar democrática. Uma delas de esquerda que entendia a escola como ambiente de valorização da democracia, por meio da aproximação da sociedade civil, na participação, nas escolhas e no planejamento. Outra corrente, a de direita, defendia a gestão democrática visando mais especificamente atender a interesses políticos e econômicos, seguindo uma lógica mercadológica em que a escola passava a ser tratada como empresa (ROSA, 2006).

Diante do exposto, o modelo de gestão escolar era pautado por forças políticas opostas, no que tange a maneira de pensar a função da escola. Assim, a participação efetiva como princípio democrático, ganhou diferentes funções quando pensadas no cotidiano escolar. Segundo Luck (2000):

Pode-se, porém, afirmar que se essa situação existe, é porque a compreensão do significado de participação não está claro, nem mesmo para o dirigente. É fundamental que este examine seu entendimento sobre a questão e que alargue seus horizontes sobre a mesma (p. 18).

Não queremos aqui desmerecer a função e importância dos docentes e outros sujeitos que fazem parte da vida escolar. Cada um tem seu papel, fundamental para a construção de uma escola democrática. Conforme a citação anterior, defendemos que o gestor escolar deve fazer uma revisão de suas formas de pensar participação para que tenha como responsabilidade liderar projetos em que todos possam trabalhar em equipe, pautados em princípios de participação plena e objetivando o melhor para a escola. Para isso, primeiramente, o gestor deve ser consciente de seu poder de liderança e estar pautado no que Luck (2011) afirma sobre participação como engajamento. Nas palavras da autora:

O engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados. Portanto, é muito mais que adesão, é empreendedorismo comprometido (p. 47).

O sentido da participação plena também está ligado à consciência e reconhecimento por parte dos sujeitos envolvidos de que têm poder e influência para se opor às práticas centralizadoras e de desrespeito à participação do outro. Segundo Luck (2000):

A participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente, pela quais os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade social, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência, vontade de compreender, decidir e agir em torno de questões que lhes são afetas (p. 17).

Esse sentido da participação é convergente com os princípios da inclusão defendidos aqui, pois conforme Santos (2009):

Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma LUTA, um movimento que tem por essência estar presente em TODAS as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito e sobre a qual ele tem deveres (2009, p. 12).

Esse sentido da inclusão deve ser considerado pelos gestores, que devem fazer uma reflexão sobre as próprias culturas, políticas e práticas no interior da escola. Afinal, tão importante quanto a liderança do gestor e a consciência de seu poder para mobilizar a comunidade escolar, é seu trabalho estar pautado na construção de um ambiente escolar orientado por iniciativas que tenham como base edificar as dimensões citadas acima dentro de uma orientação inclusiva.

Esta não é uma tarefa fácil, mas é possível se os sujeitos que constroem o dia-a-dia da escola tiverem responsabilidade e compreensão de que a escola não é uma instituição onde ordens devem ser simplesmente seguidas, mas sim um espaço em eterna transformação e que precisa das ideias e participação de cada um para a construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de ações que possam garantir um ambiente escolar baseado no respeito, onde todos possam expressar seus sentimentos, onde todos possam ter participação sem barreiras.

Segundo Booth e Ainscow (2002):

Inclusão é considerada como a chave da política governamental de educação. Entretanto, muitos professores argumentam que têm que trabalhar duro para minimizar as pressões excludentes das políticas que, ao encorajarem a competição entre as escolas, podem levar a uma perspectiva limitada de sucesso dos estudantes. Muitas barreiras à aprendizagem e à participação residem em contextos sobre os quais as escolas têm pouco controle. As

barreiras mais poderosas ao sucesso permanecem sendo aquelas associadas à pobreza e ao stress que ela produz. Contudo, as escolas podem mudar, e mudam. Elas podem afetar radicalmente as experiências educacionais dos estudantes e dos funcionários ao desenvolverem culturas nas quais todos sejam respeitados e em que as políticas e práticas apoiem todos os estudantes a se engajarem na aprendizagem e a participarem junto com os outros e a serem bem sucedidos. (p. 14)

Nesta citação fica evidente que algumas políticas formuladas fora da escola podem propor estratégias, como a competição entre as instituições de ensino, por exemplo, que são divergentes dos sentidos da inclusão. Assim, acabam por desencadear dentro das escolas ações pautadas em objetivos que fogem da ótica de uma educação democrática de qualidade. Por isso reafirmamos que a liderança do gestor na escola é fundamental para avaliar essas políticas e junto com os docentes, funcionários, pais e alunos, possam decidir como agir para não perder o foco da inclusão.

Vale dizer que o gestor não pode ser o único responsável pelo sucesso ou fracasso na escola, todos os sujeitos são importantes nesse processo de construção de uma escola participativa. O líder tem maior destaque porque ele é quem vai estimular e incentivar a equipe.

No próximo capítulo, trataremos dos aspectos metodológicos da pesquisa.

Capítulo III - Metodologia

3.1 Caracterizações do estudo

O estudo se enquadra no perfil de um estudo de caso, que segundo Yin (2010) “é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes (p.39)”.

Assim, Ludke e André (1986) acrescentam que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo (p. 11)”.

Esse estudo tem como campo uma escola pública estadual e seu problema foi formulado tendo em vista resultados que atendem ao “como” e “por que” do processo. De acordo com Yin (2010), quando uma pesquisa atende a essas questões se diferencia das demais e pode ser definida como um estudo de caso (p.22).

Ludke e André (1986) também contribuem com esse tema e defendem que:

Os estudos de caso enfatizam a interpretação em contexto. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas (pág. 19).

Nesse sentido converge a presente pesquisa, já que o contexto em que se dão as ações da equipe gestora será um dos núcleos para se pensar a inclusão. Esse contexto estará em constante relação com as reflexões tecidas em todos os momentos de coleta de dados. Nessa perspectiva, os autores supracitados afirmam que:

[...] o pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 19).

Assim sendo, essa pesquisa pode ser caracterizada como qualitativa, uma vez que prioriza os aspectos subjetivos relacionados às ações dos sujeitos da pesquisa no cotidiano da

escola campo, mais especificamente, da equipe gestora, levantando dados, relatos de ações/interações em seu ambiente natural de trabalho.

Os estudos de Viero e Trevisan (2010) também corroboram com a definição de características de abordagens qualitativas. Para esses autores:

O diferencial das pesquisas qualitativas está relacionado com a inclusão da subjetividade; não é possível pensá-las sem a participação do sujeito. São qualitativas porque o conhecimento não é indiferente; porque não existe relato ou descrição da realidade que não se refira a um sujeito (p.4).

São as relações, as atitudes, os gestos, entre outros, que vão dar sentido ao contexto investigado. Esses traços, ricos de significados, irão contribuir para a identificação dos aspectos que trazem respostas e novas indagações para o tema em questão.

3.2 A Escola campo

O colégio está localizado na Barra da Tijuca, na Avenida das Américas, número 6.120, bairro de classe média do município do Rio de Janeiro e atende a alunos do ensino médio, que possuem residência perto da escola e alunos em grande parte de bairros como Jacarepaguá e Cidade de Deus. Por sua localização privilegiada e por ser referencia entre outras escolas públicas do entorno, a procura pelos pais para matricular seus filhos é grande.

O colégio funciona nos três turnos, manhã, tarde e noite atendendo no total a 83 turmas, cada uma com cerca de 40 a 50 alunos, totalizando uma população estudantil de cerca de 4000 alunos. No turno da noite as aulas são para a Educação de Jovens e Adultos, possuindo dois prédios de salas de aula com dois andares cada um. Possui uma folha de ponto com 220 professores. A escola é dividida em dois blocos, no primeiro estão logo na entrada à secretaria e a sala dos professores. Entre elas fica o pátio, ao lado direito fica a cantina, refeitório, auditório, sala do grêmio e entrada para as salas de aula. Ao lado esquerdo está localizada a direção e entrada para salas de aula do 1º e 2º andar.

No segundo bloco está à sala de informática e dois andares de salas de aula, no lado esquerdo, mais para os fundos estão à quadra. A escola possui muitas grades nas janelas e portas. O pátio da escola está sempre com número muito grande de alunos circulando

3.3 Universo e sujeitos

O universo pesquisado é a escola apresentada na seção anterior. Os sujeitos foco de meu interesse neste universo são os componentes da equipe diretiva. Esta escolha foi feita por dois motivos. O primeiro é que o projeto maior já gerou duas dissertações cujo foco foi nos

professores. O segundo parte do pressuposto já explicitado no capítulo I, relativo à importância de quem está ocupando o papel da gestão em termos de mobilizar a comunidade e provocar mudanças. Isto não significa dizer que os outros atores do universo escolar (professores, pais, alunos, etc.) não tenham poder de mobilização. Apenas queremos dizer que, quando esta liderança é exercida especificamente enquanto se está à frente, na gestão, as possibilidades de transformação podem ser maiores, se o estilo de gestão participativa for o adotado.

A equipe gestora ao longo da pesquisa passou por diversas transformações. No primeiro ano da pesquisa (2010) a gestora atuante deu entrada em sua aposentadoria, criando certo clima de instabilidade para a comunidade, que passaria a contar no ano seguinte com novos integrantes e possivelmente novos direcionamentos.

Em 2011 a escola se mobilizou para eleger um professor da escola para o cargo de diretor geral e as coordenadoras pedagógicas, como diretoras adjuntas, visto que, se a escola não tomasse uma decisão, a Secretaria estadual de educação poderia indicar alguém de fora da escola. Nesse mesmo ano o governo estadual publicou apenas o cargo do diretor geral em diário oficial. Essa ação causou mais instabilidade na escola, uma vez que, por não conseguirem a efetivação, as coordenadoras, voltaram para seus cargos e a direção geral ficou sem o auxílio das mesmas.

No fim de 2011 a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro lançou processo de seleção interna para os cargos de direção, trazendo novos integrantes para a equipe. Assim, em 2012 a escola contava, em sua equipe diretiva, com o diretor geral de 2011 e mais três integrantes, sendo uma que anteriormente atuava na coordenação pedagógica e dois que exerciam a função de professor na referida escola, no ano anterior.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

A seguir descreveremos os meios pelos quais coletamos os dados nesta pesquisa. Ressaltamos que o tempo de coleta em campo durou aproximadamente um ano, sendo iniciado em abril de 2011, as visitas aconteceram semanalmente e duravam entre 2 a 4 horas, até o mês de novembro de 2012. Este tempo foi interrompido pelas férias escolares e pela greve dos professores da rede estadual, que durou aproximadamente 2 meses. Vale dizer ainda que antes mesmo da entrada em campo efetuamos a leitura de todos os materiais, relatórios e artigos produzidos pela pesquisa maior até então.

3.4.1 Observação Participante

A observação se deu durante as visitas semanais. Tal procedimento é um instrumento muito valioso, porque possibilita o contato com situações inéditas, muitas vezes surpreendentes, que acontecem naturalmente no dia-a-dia da escola.

[...] permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.26).

Assim, estar presente no cotidiano escolar como pesquisadora representa uma grande oportunidade de aproximação com os sujeitos da pesquisa e também com seu trabalho. Isso ajuda a estabelecer uma relação de confiança e responsabilidade, mostrando para a comunidade escolar a seriedade de nossa proposta e presença na escola. Com a confiança conquistada, podemos dar início à coleta de dados. Os autores citados anteriormente defendem que:

[...] para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador. Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar (Ludke e André, 1986, p. 25).

Em nosso caso, tal planejamento se deu por meio da formulação prévia das questões de estudo e objetivos, assim como da definição dos sujeitos para foco nas investigações. Ao longo do ano, a observação ia sendo feita ao mesmo tempo em que a pesquisa maior ia sendo desenvolvida. As situações que iam emergindo do dia-a-dia da escola, e que pareciam fazer relação ao tema planejado, eram anotadas no diário de campo.

Como a pesquisa maior consistia no desenvolvimento do index para inclusão e o objetivo dessa dissertação é o de avaliar os impactos da participação da equipe gestora nesse processo, a cada dia presente na escola, enquanto participava e trabalhava no sentido de mobilizar a comunidade escolar para participação na proposta do index, os dados iam sendo gerados na relação com componentes da escola.

3.4.2 Pesquisa documental

Esse procedimento também é um instrumento valioso para a coleta de dados, e geralmente é usado para complementar os dados coletados por outras técnicas, contribuindo para desvelar novos elementos referentes ao tema. Dos documentos podem-se tirar evidências para fundamentar as afirmações tecidas sobre o contexto investigado.

A escolha da documentação não pode ser feita de maneira aleatória, por isso os documentos devem ser selecionados guiados pelo problema, questões de estudos e hipóteses. De acordo com Ludke e André (1986), os documentos são fontes ricas de informações sobre o contexto pesquisado, por isso, não devem ser ignorados. O uso da pesquisa documental é indicado para pesquisas que apresentam problemas ou restrições para acesso aos dados.

Nessa dissertação foram utilizados como fonte de pesquisa documental os relatórios da pesquisa maior, as dissertações produzidas sobre a escola em questão, o index para inclusão e os boletins informativos criados pelos participantes da pesquisa.

3.5 Procedimentos de análise

Ao terminar a coleta de dados é importante fazer uma organização dos mesmos para que esses possam ser analisados. Nesse estudo trabalhamos com análise de conteúdo temática, focando nas ações e relações tecidas entre a equipe diretiva e a escola, levando em conta a diferenciação interna do grupo. Segundo Ludke e André (1986):

[...] analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (p. 45).

Tão importante quanto à separação citada acima é ter em vista quais aspectos são convertes ou divergentes, com relação ao tema de estudo. Segundo Gomes (2011):

[...] na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas e, por último, na interpretação – que pode ser feita após a análise ou após a descrição – buscam-se sentidos das falas e das ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado (p.80).

A análise de conteúdo é a que melhor atende aos objetivos aqui delineados. Segundo Gomes (2011) nesse tipo de análise o tema é o foco.

Esse comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, uma frase, um resumo. O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. Trabalhar com análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido (BARDIN, 1979 apud GOMES, 2011, p. 86-87).

Nesta dissertação, como a análise será feita com base na perspectiva omnilética, que se apropria das três dimensões do Index, passaremos agora à apresentação deste instrumento.

3.6 Apresentando o Index para Inclusão

O Index para inclusão é uma ferramenta que possui um grande potencial para promover a aprendizagem e participação da comunidade escolar na construção de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação. Trata-se de um material desenvolvido entre 1998 e 2000 na Inglaterra por um grupo reunido pelo Centro de Estudos de Educação Inclusiva (CSIE) que já trabalhava em defesa da inclusão nas escolas. Inicialmente foi desenvolvido em algumas escolas da capital inglesa, sendo avaliado e aprimorado por seus criadores, ambos os pesquisadores da área educacional (BOOTH e AINSCOW, 2011).

O trabalho envolvendo o Index ganhou grandes proporções por meio dos estudos feitos pelos autores supracitados, sendo utilizado por várias escolas e secretarias de educação ainda em território europeu. A partir das experiências na Inglaterra ele foi publicado em 2002 já em sua segunda edição, contendo uma linguagem mais simples e novos indicadores. Mesmo sendo criado no contexto das escolas Inglesas esse material foi adaptado para outras realidades e tem sido usado por mais de 40 países.

Segundo Booth e Ainscow (2011), o desenvolvimento do Index em diversas escolas para diferentes níveis de ensino contribuiu para que o mesmo fosse discutido e avaliado por pesquisadores de educação e inclusão em diferentes partes do mundo. As experiências com essa ferramenta possibilitaram sua edição pela terceira vez em 2011, trazendo como respostas as adaptações, a questão do currículo, sendo ele um dos recursos primordiais, para incentivar a aprendizagem e a participação na escola.

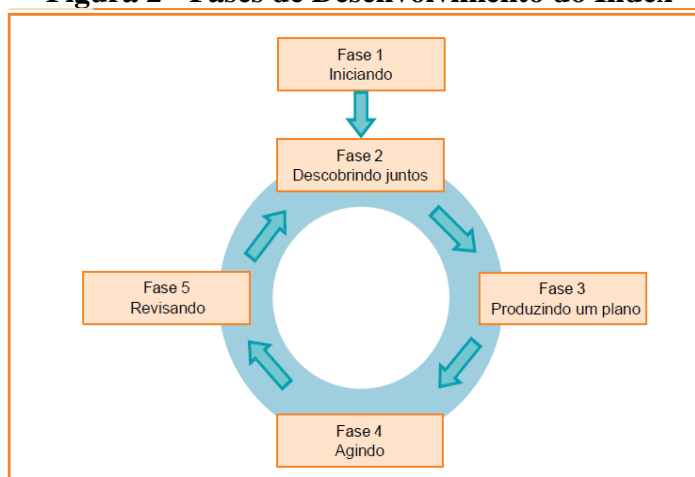
Apesar de ter sido iniciado na Inglaterra ele atualmente encontra-se difundido por países de norte a sul e não mudou os referenciais que fundamentam o trabalho de incremento da

participação para uma escola inclusiva. Assim, trabalha com três conceitos: culturas, políticas e práticas que podem ser utilizadas como dimensões analíticas e explicativas dos processos de inclusão e exclusão. Segundo Booth e Ainscow, o Index para inclusão:

[...] é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores, salas de aulas, nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e colocá-lo em prática (2011, p.9).

O Index pode ser definido como um material inspirador de reflexões, constituído por uma parte explicativa de conceitos como inclusão, culturas, políticas, práticas, barreiras, recursos e participação. A compreensão desses conceitos é a base para encorajar os leitores a relacionarem suas ações a valores inclusivos. Nessa parte do Index tais conceitos são apresentados e possuem relação com relato de experiências de vários sujeitos que tiveram a oportunidade de trabalhar com esse instrumento. Outra parte do Index é composta por indicadores, questões e questionários que podem ser utilizados como suporte para iniciar o processo de investigação, diálogo/reflexão, planejamento, ação e revisão, formando um ciclo de trabalho infundável na redução das barreiras para aprendizagem e participação. A figura abaixo mostra um esquema do Index em ação.

Figura 2 - Fases de Desenvolvimento do Index



Fonte: BOOTH e AINSCOW (2011, p.52)

De acordo com Booth e Ainscow (2011) essa ferramenta pode ser utilizada por qualquer segmento da escola, pode ser iniciada em qualquer parte, mas é fundamental a criação de um grupo coordenador para auxiliar a implantação pelo menos durante o início. Tal grupo pode ser formado por um representante de cada segmento da instituição, mas deve ser aberto para participação de todos que desejarem. Além da comunidade escolar, na proposta do Index está

prevista a participação de um sujeito que conheça o cotidiano escolar e o instrumento, mas que não esteja em seu quadro de funcionários, para que atue tanto na apresentação do material, quanto para estimular a investigação, colocar as ações como desafiadoras e colaborar com a revisão. Nesse sentido:

Criar um grupo para trabalhar na escola que cuide paralelamente da revisão comum e das atividades de desenvolvimento significa sobrecarga ao trabalho geral dos profissionais. Suscita preocupações com a coerência das atividades da escola e a sustentabilidade de quaisquer mudanças que se façam. Às vezes o trabalho com o *Index* é iniciado pelos membros da equipe existente de um plano de desenvolvimento da escola. Como quer que inicie, pode haver necessidade de aumentar a adesão ao grupo para representar professores docentes e não docentes, pais, crianças, jovens e gestores. É importante que um grupo reflita a composição de gênero e étnica da escola. Novas pessoas podem ser aliciadas à medida que o trabalho progride (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.54).

O grupo de trabalho terá como base para iniciar o processo, o entendimento de que só se promove inclusão em educação por meio da utilização das três dimensões anteriormente citadas: Culturas, políticas e Práticas (figura 3). No que se refere às *culturas*, o sentido que melhor expressa essa dimensão:

[...] é a ideia de que a transformação de nossas vidas em vidas mais justas, menos excludentes, mais distributiva de poderes e recursos, depende, em grande parte, de que *acreditemos* nesta transformação e *conheçamos* suas razões, suas virtudes, sua importância. A dimensão das culturas passa por aquilo em que cremos, aquilo que defendemos como valor; nossos valores, percepções, representações e mesmo sentimentos. (SANTOS, 2010, pág.9).

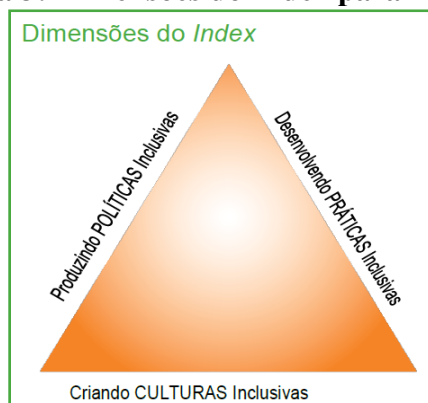
Sobre o sentido das políticas, Santos (2010) afirma que:

[...] adoto-a no sentido de intenções que orientam ações, ou seja, um sentido bem mais amplo do que o referente a políticas públicas ou partidárias, por exemplo. Quando digo que a dimensão das políticas nos remete a considerar nossas intenções, refiro-me, por exemplo, àquilo que nos direciona em nosso dia-a-dia. No caso da instituição escolar, a dimensão das políticas traduz-se nos códigos e regras disciplinares e de conduta, no projeto político-pedagógico, em seus projetos didáticos, nos planejamentos de aula, nas grades curriculares, nos avisos, nas circulares internas e externas, e assim sucessivamente. Traduz-se, ainda, nas regras e valores *ditos* e defendidos com certa consistência no cotidiano (pág. 9).

No que se refere à dimensão das práticas, Santos (2010) se remete “ao que acontece em campo, diariamente: o que vivemos o que fazemos o que vemos como (e se) traduzimos, enfim, nossos princípios, e as políticas que nos cerceiam, em prática (pág.10).”.

Tais dimensões são fundamentais para o desenvolvimento de uma escola que garanta o sucesso escolar de todos, mas essas não podem ser compreendidas se separadas. Uma depende da outra, estando em permanente relação.

Figura 3: Dimensões do Index para Inclusão



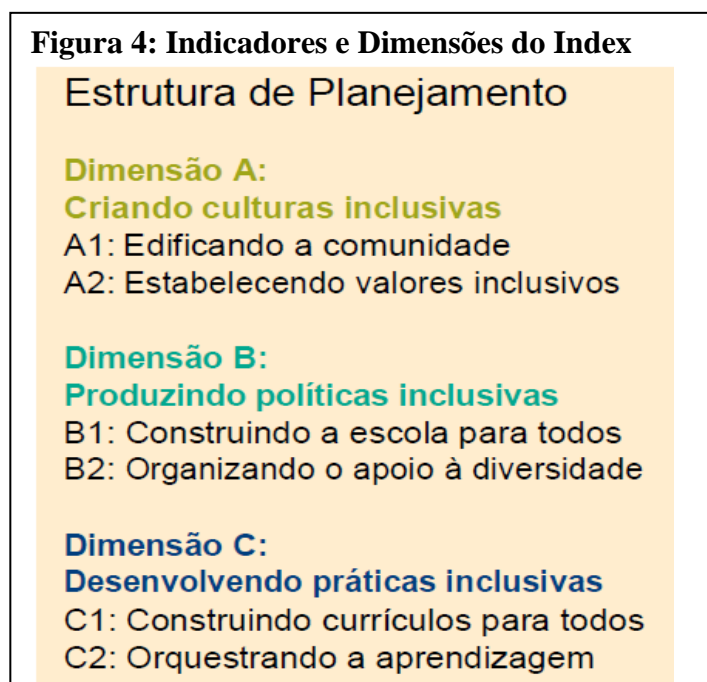
Fonte: Booth e Ainscow (2011, p. 14).

As mudanças de valores que podem produzir a redução de barreiras para a aprendizagem e a participação vão acontecendo na medida em que a comunidade escolar passa a compreender que inclusão não está relacionada apenas à defesa da participação de sujeitos que possuem algum tipo de deficiência. A inclusão se dá com o compromisso de por em ação valores como igualdade, no sentido de reconhecer o valor de cada um, participação, comunidade, respeito pela diversidade, e sustentabilidade⁶. (BOOTH e AINSCOW, 2011).

Para Booth e Ainscow (2011) as barreiras “podem ocorrer na interação com qualquer aspecto da escola: seus prédios e disposição física; organização escolar, culturas e políticas; relação entre todas as crianças e adultos; e abordagens ao ensino e aprendizagem (p.40)”. As barreiras não são, em geral, encaradas pela comunidade escolar como resultado de suas próprias ações. Costumamos vê-las predominantemente como criadas pelo outro, o que nos alivia da responsabilidade de reduzi-las. Por este motivo é que os autores acima propõem que este processo seja feito coletivamente, tendo em vista reconhecer a autoria e promover o engajamento de todos.

⁶ Ressaltamos que Booth utiliza o conceito de sustentabilidade de modo desvinculado de uma visão ambientalista economicista e acrítica. Para ele, sustentabilidade é estado que as instituições alcançam quando desenvolvem sua autonomia e passam a atuar sem continuamente necessitar de ajuda alheia ou superior.

Outro conceito importante que está relacionado com as barreiras é o de recursos, já que, por meio deles se dá a redução das pressões excludentes. Os valores são recursos primordiais para a redução das barreiras à aprendizagem e à participação, mas só ganham esse norte se forem inicialmente bem esclarecidos e adotados no cotidiano escolar. Os recursos, assim como as barreiras, também podem encontrar-se em diversos aspectos da escola; como em suas culturas, políticas, e práticas.



Fonte: BOOTH e AINSCOW (2011, p.13).

Tanto a parte conceitual quanto a parte composta de atividades e materiais para iniciar o processo de revisão e identificação das barreiras na escola são norteadas por questões como:

Quais são as implicações dos valores inclusivos para a ação em todos os aspectos da escola? Como podemos aproximar as abordagens com base em princípios ao desenvolvimento da educação? Como podemos remover as barreiras à aprendizagem e à participação e mobilizar recursos de apoio à aprendizagem e à participação de todos? (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.52).

Por meio dessas perguntas foram levantadas todas as questões relacionadas às três dimensões como mostra a figura 4. Quando inicia-se o processo de reflexão pelos membros da comunidade escolar tendo como norte tais questões, os sujeitos envolvidos passam a refletir sobre seu papel, sua ação, identificar as barreiras daquela escola e formar os indicadores da instituição em que atua.

Os materiais do Index contemplam toda a comunidade escolar. As sugestões de atividades, o papel do currículo como recurso para aumentar a participação e a aprendizagem, os indicadores e questões foram construídos de modo a provocarem discussões e reflexões sobre todos os aspectos e sujeitos da escola. Das culturas às práticas, o instrumento oferece uma série de questões para serem relacionadas a cada contexto escolar em que ele for desenvolvido, propondo momentos em que os alunos, professores, pais e gestão contribuam para identificar as barreiras e repensem suas práticas para planejamento de ações que possam promover inclusão.

Em assim dizendo, o Index não deve ser entendido como um material prescritivo, já que pode ser adaptado de acordo com a escola em que estiver sendo desenvolvido. Ele funciona mais como um material inspirador de um processo de investigação e ação infundável, objetivando a formação de valores pautados em princípios inclusivos que possam contribuir com a transformação de culturas discriminatórias e individualistas. Segundo Booth e Ainscow:

Muito embora o *Index* tenha sido produzido para escolas inglesas, ele tem sido adaptado para uso em muitos outros países e traduzido para trinta e sete línguas. Uma equipe internacional apoiada pela UNESCO procurou ver como que versões do *Index* poderiam ser desenvolvidas para áreas economicamente pobres de países do hemisfério sul (2011, p.6).

Segundo Santos (2009), por meio dessa iniciativa apoiada pela UNESCO e que envolveu países como Índia e África do Sul, o Brasil pôde colaborar com construção e validação do Index. Esse processo aconteceu entre 1998 e 2002, e a partir dessa experiência o LaPEADE tem sido tradutor, desenvolvedor e distribuidor do Index no Brasil.

Capítulo IV - Resultados e Discussão: O Processo de desenvolvimento do Index na escola campo

Este capítulo tem por objetivo relatar o processo de desenvolvimento do Index na escola campo tendo em vista ressaltar os momentos que destacam a participação da equipe diretiva e os impactos desta participação no andamento do projeto. Para tanto, recorreremos aos dados coletados por meio das observações e anotados nos diários de campo, tanto por mim mesma, como por colegas copesquisadores neste projeto. Sempre que possível, traremos exemplos relativos ao trabalho da equipe diretiva, nos quais assinalaremos a presença e o entrelaçamento (sempre dialético e complexo) das três dimensões adotadas em nossa perspectiva analítica, a fim de que o leitor tenha uma ideia deste mesmo entrelaçamento e suas características omniléticas (complexas e dialéticas das três dimensões). Isto lançará as bases para o capítulo final, em que retomaremos, por meio da omnilética, nossos objetivos e questão de estudo tendo em vista responde-los.

O desenvolvimento da proposta do Index no Colégio Estadual Vicente Jannuzzi foi pensado a partir de um ano de trabalho feito por pesquisadores do LaPEADE na instituição. Esse trabalho inicial se deu em 2008 por meio de uma solicitação do Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado (NAPES), para intervenção do grupo na escola para reduzir as pressões excludentes (bullying⁷) sofridas por um aluno com Síndrome de Asperger⁸ que cursava o 1º ano do ensino médio.

Assim, com a missão de apoiar e promover a participação e a diversidade em educação nas dimensões culturais, políticas e práticas das instituições e sistemas educacionais, o LaPEADE, em 2008, organizou um grupo de mestrandos e doutorandos para conhecer a realidade da instituição e assim desenvolver atividades que contribuíssem com a redução das práticas de exclusão que estavam afetando diretamente o aluno.

⁷ Bullying é uma situação caracterizada por atos agressivos verbais ou físicos de maneira repetitiva por parte de um ou mais alunos contra um ou mais colegas. O termo inglês refere-se ao verbo “ameaçar, intimidar”. Disponível em: <http://www.cecb.edu.br/index.php/ensino-fundamental-i/315-o-que-e-bullying.html>.

⁸ A Síndrome de Asperger é um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), resultante de uma desordem genética, e que apresenta muitas semelhanças com relação ao autismo. Alunos com Síndrome de Asperger costumam escolher temas de interesse, que podem ser únicos por longos períodos de tempo, por exemplo, falam repetidamente nesse assunto. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/sindrome-asperger-625099.shtml>.

A fim de se aproximar da escola e de sua dinâmica de trabalho o grupo passou a visitar a escola de duas a três vezes por semana. Essa aproximação permitiu um levantamento sobre os processos de falta de comunicação entre os setores da escola, verificável nas dimensões de suas culturas, políticas e práticas. Por exemplo: era comum a direção da escola soltar uma normativa (dimensão política) e “esquecer” de avisar aos interessados (práticas/culturas). Isto provocava uma situação conflituosa (culturas/práticas) na medida em que, quando se descobria que a ordem (políticas) não estava sendo cumprida (práticas), docentes se queixavam de não terem sido avisados (práticas) e a gestão se queixava do descompromisso e incoerência (culturas) de seu corpo docente.

Conhecendo um pouco mais da escola o grupo pôde durante todo o ano de 2008 desenvolver uma série de atividades tendo como norte a ideia de que a inclusão não deve ser pensada apenas para garantir a participação de pessoas com algum tipo de deficiência.

As atividades desenvolvidas na instituição se deram por meio de sensibilizações sobre os processos de exclusão/inclusão social/educacional, curso sobre os transtornos globais do desenvolvimento e suas implicações sobre as práticas educacionais para os professores, reuniões, vivências lúdico criadoras para os alunos, construção de planos de aulas a partir das discussões feitas sobre inclusão para que as aulas fossem pensadas considerando a diversidade e apresentação de trabalhos também em torno da temática.

Esse trabalho, que utilizou vários recursos como filmes, peças teatrais, reflexão sobre o planejamento das aulas, entre outros, que convergiam com o objetivo maior, que era sensibilizar a comunidade escolar para a redução das pressões excludentes, envolveu cerca de 150 alunos concentrados nas turmas de 1º ano, sendo uma delas a classe do aluno até então vítima de *bullying* e professores de diversas disciplinas.

Essas experiências para o grupo de pesquisadores contribuíram para que as relações tecidas no dia-a-dia da escola no que tange às suas culturas, políticas e práticas provocassem uma série reflexões sobre as barreiras que aprofundaram os processos de exclusão naquela escola. Dentre essas barreiras, como já dito, a comunicação entre os diferentes segmentos da escola foi a que mais sobressaía. Em assim dizendo, o grupo sentiu que o caso de *Bullying* era apenas reflexo de muitas outras questões que perpassavam o que até então era visto somente como práticas de exclusão geradas pelos alunos.

Diante dessas vivências no cotidiano do colégio estadual o grupo do Laboratório sentiu a necessidade de permanecer na instituição e propor um trabalho que pudesse envolver toda a comunidade escolar. Assim, depois de muitas reuniões com a coordenação do LaPEADE, foi

construído o projeto intitulado Os Transtornos Globais do Desenvolvimento como Desencadeadores de Possíveis Soluções aos Transtornos Globais da Educação.

Esse projeto foi sendo construído a partir da continuidade do contato das pesquisadoras com a instituição e as reuniões com a coordenação do LaPEADE durante o ano de 2009. O projeto consistia no desenvolvimento do Index na escola e tinha como objetivo proporcionar um exame detalhado das possibilidades de incremento da aprendizagem e da participação em todos os aspectos da escola para todos os alunos, através do engajamento no planejamento do desenvolvimento institucional, na escolha de prioridades necessárias às mudanças, na implantação de inovações, elaboração de material didático-pedagógico e na revisão do progresso das mesmas.

Durante o ano de 2009 o projeto não foi iniciado por conta de pendências burocráticas: a autorização de início da pesquisa pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Durante esse ano o grupo manteve contato esporádico com a escola. Com a liberação da documentação e aceitação da proposta por parte da Secretaria de Educação, o Index começou a ser desenvolvido no início de 2010.

No início do ano letivo de 2010 o grupo de pesquisa, com a intenção de apresentar a proposta do Index para toda comunidade escolar e sensibilizá-la para participar do projeto, realizou uma palestra sobre os processos de inclusão/exclusão tendo como base o Index (BOOTH e AINSCOW, 2002). Além dessa palestra, o grupo realizou três reuniões em dias diferentes para apresentação, reflexão e discussão da proposta, buscando contemplar a participação de mais professores e, se possível, de todos os segmentos da escola. Nessa fase, que contou com a presença de professores, alunos e gestão⁹, foi feito um resgate do trabalho desenvolvido em 2008 e a discussão do projeto de aplicação do Index. Esse momento pode ser definido como a fase 1 do Index: seu início.

O início, segundo o Index, pode começar com qualquer iniciativa que tenha por objetivo juntar pessoas interessadas. Como narrado anteriormente, estes movimentos, de nossa parte, se iniciaram em 2008, foram mais escassos em 2009, por conta dos problemas burocráticos, que não nos deixavam iniciar o projeto, e foram retomados com mais força em 2010. Neste ano, conseguimos iniciar as reuniões com presenças cuja média anual foi de 05 professores e 1 aluno por encontro. A participação da diretora sempre foi problemática e mostrou-se muito esporádica ao longo de 2010, embora outros membros da equipe diretiva estivessem presente,

⁹ Vale ressaltar que apesar de nossas tentativas, os funcionários de apoio da escola nunca participaram de nenhuma reunião, em que pese nossas cobranças.

intercaladamente: ora uma orientadora, ora outra, ora ambas, perfazendo uma média de representação da equipe diretiva de 1 pessoa por encontro.

No que tange à gestão, nosso foco de estudo, este momento foi limitado por algumas situações. Uma delas, já mencionada, foi a dificuldade de trazer a própria diretora a participar. Com efeito, ela esteve presente, neste ano de 2010, a duas reuniões com o grupo coordenador. Outro percalço encontrado relativo à gestão foram as constantes remarcações de datas de nossos encontros (previamente combinados com a diretora) e a consequente desmobilização dos professores, alunos e mesmo coordenadores em participarem do projeto. Além disso, estas comunicações eram feitas (quando eram feitas) muito em cima da hora. Os extratos de diários de campo da equipe de pesquisadores relatados abaixo mostram o incômodo gerado por esta situação:

A reunião demorou a começar, já que alguns professores se atrasaram porque estavam dando aula de recuperação, enquanto outros se manifestaram dizendo que não foram informados da reunião. (Diário de Campo, 06/05/10, Viviane e Mara Lago).

A Márcia nos encaminhou para a sala de vídeo porque lá havia ar condicionado. Quando estávamos esperando que os professores chegassem a professora Maria Dulce perguntou se a Suely (diretora) não iria participar. Eu respondi que não havíamos encontrado com ela, ao que ela argumentou que ela estava na escola e que deveria participar. Decidi ir até a Direção para convidá-las para a reunião.

Fui até a direção, e lá estavam a Claudia e a Suely. Perguntei se elas iriam à reunião. Elas responderam que estavam ocupadíssimas, que quase nunca se encontravam e que estavam fazendo uma reunião para passar o trabalho uma para outra e, além disso, precisavam responder a uma demanda da Secretaria de Educação.

Eu falei que entendia a ocupação delas, mas reforcei a importância de elas estarem presentes, porque o objetivo daquela reunião era formar um grupo coordenador para o processo de pesquisa, que deveria contar com todos os segmentos da escola, professores, alunos, pais, funcionários, equipe diretiva. A Suely falou que já sabia tudo o que os professores iriam dizer que só se surpreendeu que o professor de educação física tivesse reclamado na última reunião sobre o alagamento da quadra, porque ela já tentou resolver, mas agora tinha descoberto o verdadeiro problema de porque a quadra alagava. E assim, começou a rebater todas as queixas que haviam sido veiculadas na última reunião como se ela estivesse estado presente.

Eu tentava interromper dizendo que não se tratava de responder às queixas dos professores. Mas ela não parava de falar. Quando eu conseguia um espaço, esclarecia que deixamos que todos falassem sobre suas insatisfações, mas que o objetivo disto era encaminhar para a formação de um grupo coordenador, onde então, poderíamos trabalhar de forma cooperativa, buscando soluções para os problemas. E que em algum momento seria importante a participação delas. A Claudia falou que elas precisavam se preparar para estar nesta reunião, porque a Suely estava muito estressada e não tinha condições de enfrentar uma situação assim, porque havia professores muito agressivos na forma de veicular suas críticas.

A Suely começou a dizer que tinha querido muito a nossa presença ali, que nós poderíamos ajudar e já tínhamos ajudado muito na situação do Pedro, que elas deveriam ir lá à reunião para nos apoiar e deixar claro para os professores que elas queriam a pesquisa e que estavam nos apoiando. Mas a Claudia sinalizava que não seria bom para ela, que ela não estava bem, nem deveria ter vindo, tinha que ter ido ao médico. (Diário de campo, 20/05/10, Mara Lago).

Por estes extratos, podemos perceber algumas situações. A primeira é a cobrança dos professores em relação à presença da gestão – queixa que se configurou, ao longo do ano, como característica da falta de apoio recebida pelos professores da gestão da escola, em relação a um comportamento mais participativo, como por exemplo, este, de participar de um projeto que provocava reflexões sobre as culturas, políticas e práticas da escola. Em outras palavras, é como se a participação da diretora respaldasse a participação da escola como um todo, por meio de seus diferenciados segmentos, no projeto. Em termos omniléticos, esta situação denota uma cultura de omissão, em que pese politicamente (no discurso) a diretora achar importante sua participação no projeto e nossa presença na escola. Por outro lado, há que se reconhecer, dialética e complexamente, que as políticas estaduais de educação têm demandado, cada vez mais, o uso do tempo dos profissionais da educação (em particular os da equipe diretiva) com a execução de tarefas de cunho muito mais burocrático do que educativo. Esta situação, dada a sua complexidade, não é de simples solução, pois requereria um posicionamento político que reverberasse com coerência nas práticas da escola.

Outro aspecto é o receio (culturas) da gestora em ver-se confrontada (práticas) pelos professores. Isto fica claro quando a gestora principal diz estar assoberbada de trabalho exigido pela Secretaria (políticas e práticas), e quando a segunda gestora traz a saúde da primeira como justificativa para sua ausência (culturas). Podemos destacar nessa situação uma cultura (conveniente) de aceitação por parte da gestora com relação às políticas impostas pela secretaria. Essa cultura desenvolve uma prática que se caracteriza como refém dessas políticas, ou seja, uma prática de isolamento, afastando-a da demanda de seu envolvimento em atividades com caráter pedagógico em que os professores estão inseridos.

Assim é que, no que tange ao papel da gestão, podemos destacar que o desenvolvimento de culturas inclusivas na escola depende de que a função do diretor esteja para além das ações somente administrativas, perante a centralidade do caráter pedagógico da escola, em função do qual todos os trabalhos da escola se justificam. As práticas de caráter mais administrativo que a direção tem a desempenhar são indispensáveis, pois muito da organização da educação pública no país depende das mesmas. Mas, a grande lacuna desse tipo de trabalho encontra-se na

centralidade de seu aspecto técnico, que encobre a face política da função, no que diz respeito a não contemplação da dimensão pedagógica (SOUZA, 2006).

A partir dessa primeira fase formou-se o grupo coordenador inicialmente contando com parte da equipe diretiva (coordenadores), alunos e professores. O encontro era feito uma vez por semana, não tinha um lugar fixo dentro da escola, mas tinha um horário combinado com antecedência, convite para a participação de outros segmentos e durava em torno de 1h.

Por meio das reuniões do grupo coordenador, participação nos conselhos de classe e observação do cotidiano escolar por seus integrantes, o grupo coordenador entrou na fase 2 do desenvolvimento do Index, que centra-se em ações de investigação e levantamento de problemas. Nessa fase o grupo visava avaliar o que precisaria ser priorizado como algo a ser mudado, nas dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão no ambiente escolar. Nas discussões e reflexões sobre as barreiras para inclusão o grupo pôde detectar: alunos com necessidades especiais, homossexualidade, falta de comunicação, falta de acolhimento tanto dos alunos como dos professores novos.

Abordaremos agora exemplos cotidianos de cada uma destas temáticas, levantadas como “problemas”, em relação a como a equipe diretiva as encarava.

No que tange às barreiras identificadas como associadas a alunos com necessidades educacionais especiais, pudemos notar que a representante da equipe gestora identifica o trabalho do grupo coordenador como se fosse voltado para a inclusão dos alunos com deficiência matriculados na escola. Essa afirmativa pode ser exemplificada com o trecho a seguir, onde uma das pesquisadoras pergunta ao grupo se os componentes sabiam qual era o papel do mesmo.

Perguntei se ficava claro o papel deste grupo. Professora Sonia pediu maiores esclarecimentos. Remeti para o restante do grupo e Marcia pegou a palavra e começou a falar da importância de identificar os alunos incluídos (referindo-se à questão das necessidades especiais). Disse que sabia que não tínhamos a receita, mas que podíamos contribuir com uma “receitinha” para ajudá-los. Começou a contar casos de alunos específicos com deficiência e em como ela estava conduzindo a situação. Tentei interrompê-la remetendo para o papel deste grupo neste assunto (Diário de Campo, 21/06/10, Mara Lago).

É notável nesse trecho a maneira com que a componente da equipe gestora entende (culturas) a função do grupo coordenador. Tal visão é limitada, uma vez que o trabalho com o Index não tem a proposta focada num ou noutro grupo de alunos, sendo a função do mesmo reduzir as barreiras para a inclusão de todos, ou qualquer aluno. A mesma acredita (culturas) que o grupo de pesquisadores possui uma receita de como trabalhar com alunos com deficiência, portanto assume (políticas) uma atitude (práticas) de esperar que o grupo indique

como deve ser tal trabalho, não corroborando com a proposta de desenvolver (práticas) uma política de construir no coletivo um plano (políticas) para reduzir as pressões excludentes (práticas) sofridas por qualquer aluno, e conseqüentemente, crendo na ideia (culturas) de que exista uma receita (práticas prontas) para isso.

A crença (culturas) por parte desta integrante da gestão em que o trabalho de inclusão desenvolvido na escola é voltado para os alunos com deficiência foi recorrente, mesmo depois de explicações, esclarecimentos das pesquisadoras e desenvolvimento de ações (práticas) que demarcavam a inclusão num sentido amplo que atendesse a todos. Esta recorrência ficou evidenciada no final de 2010, quando a referida integrante da equipe gestora fala sobre a participação das pesquisadoras numa reunião que tratava de assuntos referentes aos alunos com deficiência, chamando atenção para tais alunos matriculados na escola e mais enfaticamente, considerando que o grupo coordenador deveria iniciar um trabalho com foco nesse tema.

Procuramos a Marcia (coord. Pedagógica) para convidá-la para a reunião. Ela disse que ela estaria na escola às quartas-feiras e que participaria na medida do possível. Observou: “vamos ver se nesse ano entramos logo no assunto, porque temos vários alunos com necessidades especiais, 02 cadeirantes, 01 cego, 01 PC”. (Diário de Campo, 16/10/10, Érika Leme).

No tocante ao tema da homossexualidade, destacamos a seguinte situação, trazida pela diretora geral no encontro em que ela esteve presente:

Sueli tomou a palavra para falar sobre o homossexualismo [sic] na escola. Segundo ela, há uns anos atrás, os meninos homossexuais eram reconhecidos por andarem somente com meninas e fazendo-se como uma delas, mas atualmente, as coisas mudaram. Ela responsabilizou a mídia pela nova tendência comportamental, onde meninos e meninas homossexuais convivem, brincam, conversam com meninos e meninas heterossexuais. Segundo ela, há uma aceitação maior pelas diferenças de gênero. A diretora apresentou uma preocupação: meninos homossexuais estão querendo usar o banheiro das meninas, e segundo ela, já tem acontecido de usarem. Ela disse que chamou os alunos que assim procederam para uma conversa dizendo que isso não era permitido na escola, que meninos devem usar o banheiro dos meninos e meninas devem usar o banheiro das meninas. O professor de sociologia/filosofia argumentou que os meninos homossexuais querem usar o banheiro das meninas porque estão sendo ameaçados fisicamente por meninos heterossexuais. Sueli destacou como uma possibilidade a construção de um banheiro alternativo, para ser frequentado por quem quisesse. Um dos professores chamou a atenção para o que poderia acontecer dentro deste banheiro sem o conhecimento da escola. Ao mesmo tempo em que a diretora lançou a possibilidade do banheiro alternativo, disse ser uma ideia discriminatória, já que existem apenas dois sexos (Diário de Campo, 11/05/10, Viviane).

A gestora reconhece que o homossexualismo apresenta-se na escola de uma forma mais natural do que em anos anteriores. Como exemplo, cita o fato de alguns alunos preferirem usar

o banheiro feminino. O que seria uma questão de preferência mostra-se como pressões excludentes por parte dos outros alunos, já que o motivo, na opinião de um professor (que corrobora vários relatos científicos¹⁰), que leva os homossexuais usar o banheiro feminino são as ameaças feitas pelos colegas heterossexuais. A gestora se coloca numa postura de atender tais alunos, sugerindo a construção de um banheiro alternativo, mostrando que reconhece a questão de gênero premente na escola, mas, em seguida aponta uma visão limitada ao colocar que existem apenas dois sexos.

Tal situação revela o quanto as culturas, políticas e práticas se encontram entrelaçadas na escola de maneira dialética e complexa. Ao mesmo tempo em que a gestora reconhece (culturas) a presença da homossexualidade na escola (práticas), planejando atender a demanda com a construção de um banheiro alternativo (políticas e práticas), mostra uma postura desinformada (se não resistente mesmo - culturas) ao afirmar que só existem dois sexos (cultura). Fica clara, nesse momento, a importância das culturas para que se desenvolvam políticas e práticas inclusivas.

Quanto à comunicação, este tema mostrou-se problemático em variados aspectos: entre a gestão e discentes e pais, entre a gestão e seus próprios membros, e entre a gestão e os docentes. Um exemplo ligado à pobre comunicação entre a equipe diretora e a comunidade escolar refere-se ao quadro de avisos, que nunca era atualizado ou mesmo usado. Este espaço foi criado (políticas) para manter os alunos informados de suas obrigações acadêmicas (práticas), que acabavam não cumpridas (práticas) por puro desconhecimento (culturas). Não era raro, por exemplo, os alunos perderem provas e avaliações por conta deste problema. O extrato abaixo ilustra a “questão” da comunicação via mural:

Kristofer (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 lêem 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 porque essa rádio não acontece (Diário de Campo, 21/06/2010, Mara Lago).

Aucimar fala sobre a necessidade de haver um quadro de avisos, que seja organizado com informações precisas, já que “cada um dá uma informação diferente.” Suely fala sobre a necessidade de os murais serem fechados porque as pessoas tiram os avisos dos quadros. Disse que já encomendou quadros fechados para este fim. Armando fala sobre emissor e receptor das mensagens, destacando a necessidade de separação das informações de acordo a que e quem elas se destinam. Suely fala sobre a dificuldade de manter o quadro da secretaria como divulgação de informações

¹⁰ Sobre este assunto ver, por exemplo, FREITAS, 2010.

administrativas porque alguns professores o utilizam para divulgar seus projetos e não aceitam que estes sejam retirados do local. Fala-se sobre a hierarquização nas divulgações das informações. Suely acredita que toda a informação precisa de aval da direção para ser divulgada (Diário de Campo, 28/06/2010, Mara Lago).

Um aspecto desta falta de comunicação relativo aos alunos e pais reside na grande confusão vivenciada no meio do projeto em relação à participação dos alunos no mesmo, que se tornou escassa em dados momentos. Os alunos alegavam (práticas) terem sido proibidos (políticas) de participarem pela diretora (práticas), enquanto que alguns professores e coordenadores não acreditavam (culturas) nesta versão.

Neste momento, Vânia relatou que se dirigiu ao Christopher (aluno) para saber se houve uma reunião do grêmio e se já teriam uma proposta elaborada e, segundo ela, o grupo não tinha se organizado até então e a desculpa dada foi que Suely proibiu o grêmio de participar da reunião do grupo coordenador. [...] Vera Lúcia (professora) colocou que nem sempre o representante de turma ou do grêmio é o aluno ideal para participar e por isso deveríamos priorizar os alunos que estivessem interessados. (Diário de Campo, 12/07/2010, Érica Leme).

Já no que tange à relação entre os próprios membros da equipe diretiva, esta falha na comunicação ficou premente em vários momentos:

Chegamos por volta das 8:00hs e a reunião ainda não havia começado. Os professores aguardavam a chegada de Sueli (Diretora). As 8h: 20min Sueli chegou relatando estar surpresa pelo fato da reunião ainda não ter começado. Segundo ela, Aucimar deveria ter dado início aos trabalhos. Enquanto os professores tomavam seus lugares, Sueli queixou-se da organização do Conselho de Classe. De acordo com a diretora, o Conselho que havia começado ontem, deveria ter terminado o trabalho com as turmas do primeiro ano para depois passar para as turmas do segundo e terceiro anos. No entanto, mesmo sem ter esgotado com as turmas do primeiro ano, a reunião de hoje foi agendada para trabalhar com as turmas do segundo ano e a de amanhã com as do terceiro, depois com o restante das turmas de primeiro ano. (Diário de Campo, 11/05/2010, Viviane).

Ao chegar ao Colégio Vicente Jannuzzi, fui recebida pelo funcionário Carlinhos que me encaminhou à Aucimar, que se apresentou como coordenadora. Eu me apresentei e ela disse que estava sabendo da reunião que seria com os professores “inscritos”. Eu disse que a reunião estava programada para ser com um novo grupo de professores - os que trabalham na segunda-feira. Em seguida, chegou a Mara e falamos para Aucimar que se não fosse possível, poderíamos fazer a reunião com o grupo coordenador, pois achávamos muito complicado ter que dispensar os alunos das aulas sem nenhum aviso prévio.

Aucimar disse que iria conversar com a Suely e que resolveria o problema rapidamente. Minutos depois volta Aucimar e nos avisa que Suely suspendeu as aulas e liberou os alunos.

Aucimar disse que poderíamos ir para o auditório, que seria o local onde aconteceria a reunião. (Diário de Campo, 31/05/2010, Viviane).

Márcia comentou que tem um aluno ex-detento que entrou na escola quando tinha 17 anos e hoje tem 18. Ele estudava no período da tarde, mas estava tendo problemas com outros alunos e como ela acredita que todos devem ter direito a inclusão social, sugeriu que ele arrumasse um emprego para colocá-lo no turno da noite. Estava parcialmente combinada a troca de turno, quando ela soube nesta semana que esse mesmo menino procurou a Suely que o transferiu para o turno da manhã. Márcia quis ressaltar o problema da comunicação que está instalado na escola e que esses ruídos na comunicação ou a falta dela geram exclusão também. (Diário de Campo, 31/05/2010, Viviane).

Estes três episódios têm em comum uma falta de comunicação que prejudicava as combinações previamente feitas entre a equipe diretiva e outros sujeitos (pesquisadores, alunos, outros integrantes da equipe...). Dada à recorrência destes eventos, podemos hipotetizar que esta falta de comunicação não era um resultado de mau planejamento, mas sim parte da própria cultura da escola, afetando o próprio estilo de gestão, que não se planejava porque não se “combinava”, não se comunicava com eficiência. Isto pode ser explicado, pelo menos em parte, pelo fato de que os valores (culturas) que permeavam a equipe gestora não eram os mesmos e nem eram compartilhados, deixando sempre a decisão final (políticas e práticas) para a figura da Diretora geral, o que, em última instância, caracterizava uma gestão autoritária (culturas e práticas). Esse perfil de gestão marca a distância que ainda existe nas escolas públicas brasileiras de na prática adotar um modelo democrático para gerir seu cotidiano. De acordo com Paro (2001, apud Rosa, 2009):

É grande a diferença que existe entre o conceito de gestão escolar democrática e a tentativa de conciliar a sua aplicação à realidade vivida pela maioria das escolas. Muitas vezes, tal termo se configura como um mero chamariz para um pacote de ações que na prática pouco transformam a realidade escolar; mesmo assim, investir em um projeto que visa construir uma escola estatal mais política e pública é uma grande possibilidade de melhoria na formação dos estudantes e, por isso, um caminho que deve ser trilhado pelas instituições educacionais brasileiras (p.57).

Com os professores, o mesmo problema pôde ser repetidamente verificado:

Antes de iniciarmos a reunião a Suely passou por lá para dizer que não ia ficar na reunião porque precisava ir até o Banco do Brasil para retirar um dinheiro da escola que precisava ser gasto. Disse que nós estávamos ajudando muito e que já sabia que a escola tinha problemas de comunicação e por isso, tinha feito um caderno com uma circular para cada um dos professores pudessem assinar ao receber a circular. Para os alunos tinha xerocado uma circular para ser colada em cada sala. Deixou uma cópia com o grupo coordenador. A circular alterava as datas das provas de recuperação, incluindo a data de hoje. Quer dizer, hoje ela estava divulgando uma mudança que envolvia o dia de hoje. [...] Novamente os ânimos se exaltaram e pedi para que eles nos explicassem o que havia acontecido. Realmente a Suely mudou o calendário da recuperação, transformando o dia de hoje em segunda chamada para a prova. Assim, quem não pôde fazer a

prova na semana passada poderia fazê-la hoje. O que aconteceu foi que a maioria dos alunos foi embora e perderam o dia de aula. Com isso os conselhos de classe começam amanhã. (Diário de Campo, 12/07/2010, Érika Leme).

A Márcia chegou atrasada e foi informada pela Aucimar do conteúdo da circular na nossa reunião. Depois de se colocar surpresa de mais uma modificação do calendário, os professores se posicionaram contrariados com a mudança e reafirmaram o problema da comunicação, pois segundo Kátia (professora) a circular não resolve nada, tendo em vista que as mudanças continuam sendo em cima da hora, quebrando o planejamento do professor. Aucimar explica que o calendário foi elaborado pela Secretaria de Educação e que em momento algum a Suely afirmou outras datas. (Diário de Campo, 12/07/2010, Érika Leme).

Nos episódios acima, fica caracterizada, uma vez mais, uma solução autoritária (culturas) para a falta de comunicação. Afinal, o professor receber uma circular (práticas) não significava que ele pudesse ter participado (práticas) da decisão (políticas) explícita na circular. A assinatura (práticas) apenas confirmaria uma decisão (políticas) unilateral. Para piorar, tendo em vista que a alteração das datas foi feita pela própria Secretaria estadual (políticas) e acatada sem discussão pela diretora (práticas), podemos inferir certa submissão por parte da gestora principal (culturas e práticas). Nesse sentido Souza (2006) observa que:

[...] a importância da administração da educação estar estruturada a partir do princípio da participação, pois considera que, em relação aos objetos com os quais o campo lida, o que é decisivo é o processo de tomada de decisões. Assim, a participação coletiva é o paradigma que pode ser o diferencial no encaminhamento dessas decisões, pois ela constitui um poderoso antídoto ao autoritarismo institucionalizado na burocracia formal e à ação dogmática de grupos minoritários, qualquer que seja sua formação ideológica (p.63).

Cabe ressaltar que esta falha na comunicação, via de regra, estendia-se também ao grupo de pesquisa: por vezes, a equipe diretiva combinava certas ações e além de não cumpri-las, não nos informava em tempo, de modo que só ficávamos sabendo, quando o fato já estava consumado:

Suely chegou enquanto olhávamos o mural e explicou que fez aquilo para que os alunos se pronunciassem e, apesar de muitos comentários inadequados ela considerava que eles estavam aproveitando o espaço. Aproveitou para falar que não aplicou o instrumento de avaliação durante os conselhos de classe, como havíamos combinado, porque achou inadequado para o momento, porque aquele não era um momento de avaliação e eles tinham muitas coisas para discutir. Disse que nos conselhos que a Marcia coordenou parece que ela tinha falado alguma coisa sobre isso (Diário de Campo, 09/08/2010, Mara Lago).

Em que pese este problema refletir uma falta de comunicação, perguntamo-nos se ele também não reflete, uma vez mais, uma cultura autoritária de gestão, pois a gestora tomou

sozinha, e em detrimento do andamento do projeto, uma decisão (políticas) em não aplicar a avaliação como estava combinado (práticas). Isto foi frontalmente contrário a todo o trabalho de uma cultura de participação que o grupo coordenador tentava a partir do projeto Index, desenvolver.

Este problema foi “herdado” pela nova gestão, que assumiu em 2011, como veremos mais adiante. Em continuidade à apresentação dos resultados, referir-nos-emos, agora, a exemplos colhidos em relação à queixa de falta de acolhimento, tanto dos alunos como dos professores novos. Um exemplo relativo à falta de acolhimento aos professores foi obtido no seguinte trecho:

Houve várias colocações confirmando a falta de acolhimento na escola, tanto para professores como para alunos. Muitas falas de falta de apoio por parte da direção. [...] Uma professora nova, Carol, falou que se sentia excluída, pois chegou à escola e não foi apresentada a ninguém. Mas estava achando muito positivo aquele momento em que junto com os alunos estavam podendo refletir sobre seus problemas. (Diário de Campo, 20/05/2010, Mara Lago).

E quanto aos alunos, temos o seguinte exemplo:

Uma aluna deu um depoimento sobre a falta de acolhimento e, de como foi difícil para ela superar isto. Passou um ano sem ir ao recreio e se relacionando muito pouco com outros. Hoje é diretora de comunicação do grêmio. Outra aluna fala que é muito difícil entrar na escola no primeiro ano, porque tudo é diferente e a escola é muito grande e a adaptação demora. “Todo o aluno é especial e precisa de apoio.” Falaram também que a falta de apoio da direção para os professores reflete na falta de apoio por parte dos professores aos alunos. Falaram de maneiras de tornar o ensino mais interessante para eles. (Diário de Campo, 20/05/2010, Mara Lago).

Os exemplos acima denotam a omissão (práticas) da escola em receber seus novatos, sejam alunos ou professores, resultando em que os mesmos se sentissem em situação de exclusão, sem nenhum tipo de apresentação da escola, tendo que, por si mesmos, descobrir o funcionamento da escola. Isto denota uma omissão também cultural e política: na escola não se encontrou, ao longo de todo o projeto, documentos (políticas) ou desejos (culturas) em que se demonstrasse que tal questão fosse importante para quem já era da escola. Apenas os novatos levantavam este problema.

Depois dessa fase, composta por várias reuniões, o grupo pôde entrar na fase 3 do desenvolvimento do Index, que tem por objetivo a produção de um plano de ações prioritárias (políticas) para promover as mudanças (práticas) levantadas como relevantes. Nessa fase o grupo planeja ações (políticas) tendo em vista minimizar as barreiras (práticas) detectadas. Nas reuniões do grupo para traçar as prioridades para agir, novas barreiras foram sendo levantadas, e a mais evidente, nas discussões, era, mais uma vez, a dificuldade de diálogo e a parceria com

a direção da escola. Isto nos levou a reconhecer uma prática diretiva bastante autoritária e em vários momentos confusa (culturas), o que fica claro nos exemplos abaixo:

A Márcia disse se identificar com essa situação, que também é excluída, falou que tem sido boicotada e repreendida pela direção, que foi proibida de se comunicar com os professores por email. Disse que atualmente só pensa numa música “Quando entrar setembro, e a boa nova andar nos campos...” Fazendo referência à possível saída da diretora. (Diário de Campo, 20/05/2010, Mara Lago).

Alguns professores falaram do calendário de provas, como um exemplo de informação que muda sem consulta e sem aviso prévio. Aí iniciou uma discussão “quente” sobre a inadequação da proposta de calendário em que as provas de recuperação são imediatamente após as provas, não tendo um tempo para corrigir as provas e nem para recuperar o conteúdo com os alunos. Além disso, os Conselhos de Classe, marcados para a última semana de aula também eram inadequados porque não teriam as provas de recuperação corrigidas para apresentar nos conselhos, tornando este espaço inócuo e sem sentido. Comentaram que já haviam solicitado para a direção esta mudança, mas que a direção alega que é uma ordem da Secretaria de Educação do Estado, em função de que os lançamentos das notas devem ser feitos antes de agosto. Os professores argumentam que não é necessário seguir a risca tudo que vem da secretaria, que é possível argumentar e que não cumprir os prazos não gera nenhum efeito. (Diário de Campo, 05/07/2010, Luíza Guedes).

Esta questão do autoritarismo foi piorando ao longo de 2010, com o clima de instabilidade (culturas) na escola gerado pela provável aposentadoria da diretora (políticas e práticas), que então deixaria a escola no fim do ano. As informações sobre questões administrativas, sobre a equipe gestora do ano seguinte, tomadas de decisão eram mal articuladas (práticas) provocando instabilidade (culturas) do gerenciamento (políticas e práticas) do cotidiano escolar:

A reunião de hoje foi um pouco complexa, nos pareceu que paira algum mal-estar que não percebemos completamente. Como combinado tentamos planejar o ciclo de debates e o boletim, mas foi difícil objetivar as coisas. Participaram Aucimar, Vera, Vania e Marcia que chegou tarde e, pra variar tumultuou bastante. Katia e Armando não participaram apesar de estarem na escola [...].

Vania falou mais de uma vez que o clima estava complicado por conta da saída da Sueli, que parece que é certa mesmo, ela mesma já comunicou aos professores, então, não sabem quem vai assumir e isso provoca um clima tenso [...] (Diário de campo, 09/08/2010, Mara Lago).

Como retorno da reunião passada li uma sugestão de comunicado à direção sobre o evento. Fizeram as correções que julgaram necessárias e comentaram sobre a saída da diretora. Este assunto sempre toma um tempo longo, porque ficaram discutindo se ela ia mesmo sair, sobre os comentários de quem vai assumir. Marcia comenta que está muito disputada esta indicação, parece que tem muitas pessoas procurando a Secretaria para assumir este lugar, que a escola é uma vitrine, principalmente, em função da localização [...].

Kátia e Érika comentaram sobre a receptividade com relação à distribuição do boletim. Kátia comentou que alguns professores se mostraram surpresos com o boletim e, com o mural novo na sala dos professores. Com relação ao mural, já havia um boato dizendo que seria mais uma manobra da direção para ficar no cargo e coisas deste tipo. Kátia aproveitou para esclarecer que se tratava de uma ação do grupo coordenador que havia feito a sugestão para a direção que havia acatado e, que a Aucimar era responsável pela chave do mural e divulgação. (Diário de Campo, 30/08/2010, Mara Lago).

Por outro lado, os participantes reconheciam que a falta de comunicação (culturas e práticas) e o autoritarismo (culturas e práticas) também estavam relacionadas com certa postura passiva (culturas) por parte dos professores, como pode ser visto no diálogo narrado abaixo:

Márcia: tem projetos que ficam na gaveta da Suely, que ela não divulga e acabam os prazos. Luisa falou da importância de ter os nomes dos responsáveis pelo mural [...] De um dia na semana para ir buscar as informações na direção. Aucimar diz que está ficando com medo dessa função. Kátia: já sabemos que a direção funciona de um jeito. Precisamos agir sabendo disso. Letícia concorda. Armando fala de irmos levando as decisões, negociando. Kátia: Há tempos que as pessoas da escola estão esperando as coisas mudarem e não se organizam para fazerem as coisas mudarem. Se organizar, num primeiro momento, é se expor. Colocar a cabeça na guilhotina. As pessoas colocam a culpa dos problemas na diretora, mas a responsabilidade não é só dela. As pessoas se omitem. Algumas pessoas preferem o caos, porque têm menos cobrança. (Diário de Campo, 06/07/2010, Luíza Guedes).

As reuniões com o grupo continuaram (práticas) e como resultado da fase 3 o grupo planejou (políticas) fazer uma consulta à comunidade escolar (práticas) sobre temáticas para elaboração de um ciclo de palestras que pudesse envolver a todos. Além disso, foram planejados (políticas) com os professores do grupo coordenador debates em sala de aula (práticas) sobre processos de inclusão/exclusão a fim de também identificar temas que fossem de interesse dos alunos para programação das palestras.

Vale comentar que neste momento, como em alguns outros, ficou patente a preocupação (culturas), por parte de alguns professores, em consultar a diretora tendo em vista sua aprovação quanto ao que planejavam o que denota, em certa medida, um nível de autoritarismo (culturas) por parte da diretora e de dependência (culturas) por parte dos professores. O exemplo a seguir foi extraído de uma reunião em que o grupo coordenador decidia (políticas) pela realização do Ciclo de Palestras:

Falou-se sobre a necessidade de criar um nome para o evento que fosse convidativo e, surgiram algumas sugestões, Já-nuzzi em foco, foi uma delas. Outra necessidade é mandar um comunicado para a direção sobre o evento e pedindo a disponibilidade da data prevista. (Diário de Campo, 23/08/2010, Mara Lago).

O Grupo então entrou na fase 4, voltada essencialmente para colocar o plano de ação em prática, que era o de levantar temáticas para as palestras. Para isso foram fixados cartazes nas salas dos professores pedindo que neles os colegas escrevessem sugestões de temas relevantes para serem trabalhados nas palestras (práticas). Nesse mesmo sentido, os professores que faziam parte do grupo coordenador fizeram debates em sala de aula, objetivando levantar os temas de interesse dos alunos (práticas). Nessa fase foram três os temas levantados: sexualidade, meio ambiente e mundo do trabalho.

A organização do ciclo de palestras (políticas) foi feita ao longo dos meses de setembro e outubro. O grupo planejava, dividia funções (políticas) e colocava-as em prática (práticas). Entre as atividades divididas para o grupo estava o contato com os palestrantes, a escolha das salas para realização das palestras, a confecção de boletins anunciando o evento, a realização de uma reunião com os professores no final de outubro para explicar como funcionaria a dinâmica do evento, objetivando sensibilizá-los para se engajarem, entre outras ações. Entre essas reuniões houve novamente, por parte dos professores, uma preocupação (culturas) de enviar um documento para a direção (práticas), almejando (culturas) a autorização (políticas), da mesma para o evento. Essa necessidade de autorização adotada pelos professores em diversos momentos de tomada de decisões não estão de acordo com o que Guerra (1994, apud Souza, 2006) pressupõe para tal processo. Para o autor:

[...] o poder e a tomada de decisões devem ser compartilhados por alguns ou por todos os membros da organização. [...] existe um conjunto de valores e de objetivos comuns que são compartilhados por todos os integrantes. [...] todos os membros da organização têm uma representação formal nos órgãos de decisão. [...] a organização deve determinar políticas e tomar decisões através de processos de discussão guiados pelo consenso (p.157).

Depois de aproximadamente 10 reuniões do grupo coordenador, foi realizado o evento, que envolveu 11 palestras simultâneas, com os temas levantados conforme dito acima, contando com a participação das 27 turmas do turno da manhã, com o total aproximado de 800 alunos e 27 professores. Em termos de inclusão, esta ação representou um marco positivo no projeto, tendo em vista que, dentre todas, talvez tenha sido a que garantiu a participação de um maior contingente da comunidade escolar em uma atividade diferenciada, de cunho educativo.

Outra ação (práticas) do grupo com o intuito (culturas) de diminuir as barreiras para as comunicações (práticas) levantadas na segunda fase foi a confecção de um boletim informativo (anexo B). Foram feitas durante o ano de 2010 três edições, e elas continham informações da coordenação de turno sobre os horários de funcionamento da escola para todos os turnos, avisos sobre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), olimpíadas de matemática, textos para

reflexão, avisos sobre entrega de documentação na secretaria direcionado para cada ano de escolaridade, formatura, entre outros.

As reuniões do grupo coordenador do ano de 2010 se encerraram com o evento “Jannuzzi em foco para professores”, no início de dezembro. Para esse evento, dinâmicas foram planejadas (políticas), para envolver (práticas) todos os professores do turno da manhã, visando à reflexão (práticas) do grupo sobre: a comunicação, a principal barreira detectada durante o ano. Apesar de ter sido apoiada pela nova equipe diretiva que já havia tomado posse, a participação foi apenas dos professores do grupo coordenador, pesquisadores, a diretora adjunta e dois outros professores da escola. Assim, finalizamos o ano com a preocupação de que estava havendo uma baixa participação (práticas) no projeto, um baixo engajamento/comprometimento (culturas) dos atores da escola no mesmo, ao contrário do que ocorrera em meses anteriores. Infelizmente, esta suspeita confirmou-se no ano seguinte.

Por conta disso, já no início de 2011 o grupo de pesquisadores fez uma reunião com a nova vice-diretora, buscando reafirmar a continuidade do trabalho, uma vez que uma nova equipe formada por pessoas que faziam parte da escola assumiu a gestão. Nessa oportunidade, o grupo se disponibilizou para auxiliar na construção do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP), levando em conta as propostas da nova gestão e as orientações acerca da inclusão presentes no Index e no tratamento das informações das matrículas dos alunos do 1º ano. Em acordo com a vice-diretora o grupo ainda conseguiu garantir a participação na reunião de pais que estava marcada para o início do ano letivo.

Assim se deu a participação, em várias reuniões que envolviam os responsáveis pelos alunos. Nesses momentos o grupo explicava um pouco do trabalho, seus objetivos e fazia o convite para a participação nas reuniões do grupo coordenador que estavam marcadas para iniciar em março. Esses momentos também foram a oportunidade do grupo conseguir uma lista com os contatos dos responsáveis. Em fevereiro de 2011 foi feita uma dinâmica para sensibilizar o grupo acerca dos processos de inclusão/exclusão, visando estimular o grupo a participar da revisão e reflexão sobre as exclusões presentes no cotidiano do colégio. As atividades desenvolvidas nessa reunião visavam refletir sobre valores inclusivos

Desta forma, o ano de 2011 contou com uma média de participação de 2 pais/responsáveis; 5 alunos; 3 professores e nenhum gestor por reunião.

O grupo tinha em vista que um novo ciclo de trabalho com o Index se iniciava neste ano e foi proposta a identificação de barreiras para a aprendizagem nas culturas, políticas e práticas. Foi detectada como barreira a nomeação apenas do diretor geral, deixando em aberto a situação

administrativa das duas diretoras adjuntas, provocando instabilidade e sobrecarga de trabalho para a direção geral.

Aliás, esta situação apenas tornou mais problemático o que já vinha acontecendo no ano anterior, de modo que, como dissemos anteriormente, a maior barreira identificada continuou sendo “herdada” pela nova equipe diretiva: falta de diálogo, comunicação truncada e, por vezes, autoritarismo, como se pode ver nos exemplos abaixo.

Com a própria equipe dos pesquisadores:

Havia uma reunião marcada com a Mônica (coordenadora da pesquisa) e a Cida (diretora adjunta da escola), na qual participaríamos. No dia anterior Mônica ligou para confirmar e Cida disse que seria melhor remarcar a reunião, pois neste dia estaria recebendo uma pessoa da Secretaria de Educação responsável pela Gestão Escolar. Mônica me ligou para dizer que não haveria a reunião, mas que nós deveríamos ir até lá e participar deste encontro com a Secretaria de Educação.

Ao chegar ela disse que havia conversado com a Mônica e que não poderia recebê-la, pois estava esperando uma pessoa da Secretaria, mas que nós poderíamos realizar nossas atividades. Foi nos encaminhando para fora da sala. (Diário de Campo, 16/10/2010, Mara Lago).

Com os alunos, os exemplos também continuaram:

Os alunos colocaram a dificuldade de contato com a direção da escola como problema que limita as ações do grêmio. Falou-se sobre a centralização de decisões com o diretor. Armando (professor) comenta que realmente o diretor está muito sobrecarregado e que seria importante quando fosse falar com ele já levar ideias de solução dos problemas. Mara (pesquisadora) reforça esta fala e sugere que tentem uma comunicação por email. (Diário de Campo, 04/05/2011, Gabriela Sardinha).

E igualmente com os professores, o que culminou na desmobilização do grupo coordenador, pois a partir deste dia, quase não conseguimos mais nos reunir com o mesmo:

Comentamos que estamos sentindo a desmobilização por parte dos professores. Mara (pesquisadora) acrescentou que compreendíamos as dificuldades da escola e perguntou à Kátia (professora) se devíamos continuar esse investimento. Brenda (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. Kátia (profa.) 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 não são ouvidas e não tem encaminhamento. Considera que o desgaste emocional é maior que o físico, se sentiu contente ao ver a Alessandra (coordenação) marcando a prova da dependência e que posteriormente ficou decepcionada ao ver que as datas não foram seguidas. Ela se organizou e não pode aplicar sua própria prova. Todas estão se envolvendo cada vez menos, centrados em sua própria sala de aula, não sabem como mobilizar os colegas que estão muito desanimados. (Diário de Campo, 18/05/2011, Mylene Santiago).

A constante falta de comunicação e autoritarismo (culturas e práticas), continuados pela gestão seguinte (práticas), contribuiu, em nosso ver, para a desmobilização do projeto (práticas), o que ficou claro especialmente na fala da profa. Kátia. Por outro lado, não podemos deixar de lado a influência que as próprias políticas públicas (políticas) parecem ter sobre a gestão da escola, pois as mesmas fazem com a escola aquilo de que a escola reclama ser vítima: falta de comunicação (não avisar previamente sobre sua visita à escola) e autoritarismo (imposição do calendário escolar - culturas e práticas). Em assim dizendo, Souza (2006) afirma que:

[...] parece que há dificuldades para a constituição dessa educação política e, pior, em seu lugar parece haver a constituição de elementos de reprodução do autoritarismo pela própria educação escolar. A escola, como todas as demais instituições, está solidificada pelos mesmos princípios instituidores da sociedade, uma vez que é parte dela, instituinte dela e instituída por ela. Dessa maneira, expressa formas de manutenção e reprodução da cultura muito próximas ao que acontece fora dos seus domínios. Essa contradição, de ser adaptadora e reprodutora da sociedade e, ao mesmo tempo, permitir condições de superação da sociedade pelos indivíduos, não é verdadeiramente o problema, mesmo porque o próprio ato educativo formal, como desenhado ao longo da modernidade, é um fenômeno de repetição do antigo e construção do novo, constantemente. O problema reside nas sucessivas expressões da perversidade institucional que a escola demonstra, educando não contra, mas a favor do autoritarismo (p.145).

Outra questão ligada às barreiras foram os problemas ocorridos com o Riocard¹¹ (políticas). Em reunião com o grupo coordenador, foi revelado por alguns alunos que muitos de seus colegas não estavam indo para a escola (práticas) por conta de problemas com o cartão.

Outras reuniões com o grupo coordenador foram feitas para planejamento de ações (políticas) para redução das barreiras identificadas (práticas). Essas reuniões não contaram com a participação da direção, os pais também foram ausentes, permanecendo apenas um pequeno grupo de alunos e professores. Com relação ao Rio Card os alunos fizeram um levantamento (práticas) para saber quem tinha problemas com o cartão e a direção cobrou da secretaria (práticas) ações para solução. Além disso, os alunos se disponibilizaram para ajudar (práticas) a secretaria da escola, já que o número de alunos com problemas no cartão era grande.

Foi detectado pelo grupo coordenador que cerca de 100 alunos estavam com problemas no cartão. Tais problemas estavam relacionados a erro de digitação ou no cadastro, lentidão do

¹¹ Cartão de gratuidade nos transportes para estudantes do ensino fundamental e médio. Essa gratuidade é garantida por meio de cadastro enviado para Secretaria de Educação Estadual do trajeto que cada aluno faz de sua residência até a escola.

<http://www.rj.gov.br/web>

programa, ou seja, barreiras da própria escola, não levando adiante a ideia do grupo em procurar a Secretaria de Educação para tentar resolver a situação, já que, muitos alunos estavam faltando às aulas por falta do cartão.

A secretaria da escola, a partir dessa mobilização (práticas) iniciada pelo grupo coordenador, passou a se organizar (políticas) para atendimento e revisão no cadastro (práticas), fixando num quadro informativo várias informações sobre o recadastramento, dias de atendimento e lista de alunos com pendências para o cartão. Os problemas com o Rio Card levantaram uma situação que já foi citada anteriormente, a falta de diálogo (culturas e práticas), só que dessa vez, isso ocorre com os funcionários da secretaria com a gestão, responsáveis e com os alunos, como mostram os trechos abaixo:

Dona Rute Rosas (mãe do Daniel), falou da dificuldade que teve na secretaria pela manhã. Gostaria de solicitar um histórico de uma sobrinha que estudou na escola há muitos anos. A pessoa que estava na secretaria disse que o sistema não estava funcionando e disse para ela voltar daqui a duas semanas para fazer a solicitação. Dona Ruth mostrou-se indignada porque a pessoa não quis nem anotar os dados do pedido. Poderia compreender se ela mandasse voltar dentro de um mês para pegar o histórico, mas voltar para fazer a solicitação é incompreensível.

Ao final da reunião dona Ruth (mãe) veio nos pedir ajuda para resolver isto e pedimos ajuda à Alessandra (coord. Pedag.) que, com alguma resistência, aceitou ir com Ruth até a secretaria. Meia hora depois entramos na secretaria para ir ao banheiro e a dona Ruth veio nos abordar novamente para dizer que ainda não tinha conseguido resolver, que haviam dito a ela que não tinham um caderno para anotar o pedido.

Dispusemos-nos a anotar em um papel os dados da pessoa, quando chegaram Alessandra (coord. Pedagógica) e Aucimar (vice-diretora) para resolverem o problema. Aucimar instruiu a secretária (que parece ser uma estagiária) que ela não poderia fazer isto, que ela deveria anotar o pedido, não podia mandar ninguém voltar para casa sem poder registrar o pedido. Alessandra tenta se justificar dizendo que é um absurdo e que foi obrigada a chamar Aucimar para resolver o problema.

A secretaria é um problema sério. Não sabemos quem são os funcionários que trabalham lá. Na época da Sueli (ex-diretora), ela contratava pessoas temporárias para determinados trabalhos porque os funcionários de carreira não serviam para nada. Já conversamos sobre isso com a Cida (diretora) e ela se mostrou extremamente irritada, concordando que era muito problemático este setor. (Diário de Campo, 16/03/11, Érika Leme).

Henrique (aluno) fez comentário sobre a constatação de que alguns cartões não foram entregues e que eles poderiam auxiliar nessa tarefa. Sugeriram isto aos funcionários da secretaria, que eles poderiam fazer uma lista dos cartões que estavam lá e procurar pelos alunos. A secretaria ficou de dar uma resposta, mas até agora não haviam sido procurados. (A desorganização da escola aparentemente é notória para todos, embora ninguém faça críticas em relação a isso), (Diário de campo, 18/05/1, Mylene Santiago).

Esse tipo de isolamento entre os funcionários da secretaria, a direção e outros sujeitos do ambiente escolar contrapõem-se aos princípios de uma gestão democrática. De acordo com Hora (2002, apud Rosa, 2009), no modelo administrativo de gestão:

[...] existiria um isolamento das partes entre si e com o todo, por falta de comunicação entre as subunidades de uma escola, como se estas tivessem vida própria e fossem independentes. Na gestão democrática, ocorreria uma visão de conjunto, que estabeleceria um diálogo entre as subunidades para que o seu funcionamento fosse interdependente (p.50).

O grupo de professores presentes nas reuniões levaram as discussões para sala de aula e trouxeram material didático e várias sugestões para realização de um trabalho contra o Bullying na escola. Alguns alunos do grêmio escolar participaram da reunião, manifestaram apoio e sugeriram envolver a temática do *Bullying* (práticas) na feira científica e cultural que estavam planejando (políticas) para o 2º semestre. Durante o mês de maio as reuniões feitas (políticas e práticas) foram para articular a ideia de um evento contra ao *bullying* junto à programação da feira. Como reflexo dessas reuniões os alunos do grêmio espalharam pela escola cartazes (práticas) com conteúdo que mostrava apoio (culturas) à campanha contra o *bullying*.

Outro movimento por parte dos alunos foi cobrar da direção escolar respostas e ações com relação à falta de professores (práticas): algumas turmas estavam sem professores de diversas disciplinas desde o início do ano. Essa ação foi feita por meio de reunião marcada com a direção pelo grêmio (políticas). No dia marcado cerca de 100 alunos aguardavam no pátio, próximos da sala onde aconteceria a reunião. A direção não apareceu no horário marcado, mesmo estando presente na escola. Em meio à espera alguns professores falavam que o diretor não havia chegado, outros falavam que a direção não iria comparecer. Isto acabou contribuindo para desmobilizar grande parte dos alunos, que acabaram indo embora. Num momento em que a maior parte dos alunos já não estava presente, enfim, o diretor geral foi até a sala contando apenas com a presença de aproximadamente 15 alunos.

Nessa reunião o diretor fez um discurso falando sobre sua dedicação à escola (práticas), que era de muitos anos de experiência, destacando que as mudanças que os alunos aspiravam não dependiam somente dele. Outro aspecto colocado pelo diretor foi com relação à sobrecarga de trabalho diante das demandas administrativas da Secretaria Estadual de Educação (políticas e práticas). Aqui ele enfatizou que seu trabalho (práticas) estava sendo mais que voluntário (culturas), já que trabalhava aos sábados e domingos, para dar conta das tarefas cobradas pela secretaria (políticas).

A propósito disto, esta fala da equipe diretiva já havia sido incorporada por alguns docentes que apoiaram a nova direção, quando, esse apoio fica claro em uma reunião do grupo coordenador, no mesmo dia da assembleia dos alunos, quando:

Deuscélia (professora) fez uma defesa do diretor dizendo que ele tem tentando resolver os problemas, mas que está sozinho, sem vice-direção e isto dificulta suas ações. Comentou que isto parece ser proposital (complô) por parte da Secretaria de Educação para que o diretor desista e eles possam indicar alguém para a direção da escola. Esclareceu o processo de concurso para suprir as vagas da direção e conta que já encaminharam uma vice-diretora para assumir vaga na escola, trata-se da prof. Cláudia, que já era vice-diretora na gestão anterior (sabe-se que na gestão anterior o Anderson, atual diretor, era vice-diretor e havia brigado, tanto com a Claudia como com a Suely e por isso, tirou uma licença longa deixando as duas sozinhas na direção). (Diário de Campo, 25/05/2011, Luíza Guedes).

Em maio de 2011 a escola entrou em greve (políticas e práticas), só retomando as atividades em agosto. Nesse período, marcamos uma reunião com o diretor geral para reforçar a importância de sua participação no projeto e por meio da apresentação de alguns indicadores do Index explicamos que a proposta de construção de valores inclusivos podia ser articulada às suas metas de gestão.

Houve um diálogo proveitoso entre o grupo e direção, que mostrou entender a proposta do Index, mas citou o novo modelo de gestão (políticas) implantado pela Secretaria da Educação, mostrando que esse modelo, denominado Gestão Integrada da Escola (GIDE), aponta vários indicadores para serem trabalhados para melhorar a aprendizagem dos alunos. Tal ferramenta trata-se de um aplicativo contendo itens agrupados nas dimensões políticas e ambientais, com foco na atividade fim, que vão servir como referência para alcançar as metas. As metas são traçadas na criação de marco referencial (documento que contém marco situacional em que são descritos os aspectos da realidade da escola, o marco doutrinal, que é a filosofia da escola e o marco operativo, que são as ações propostas para a avaliação, currículo, utilização dos recursos, entre outros), (anexo C).

A sistemática implica a aplicação de questionários envolvendo as dimensões ambientais e pedagógicas para diferentes segmentos da escola (práticas). Depois, esses dados são passados para o aplicativo, gerando faróis que vão apontar quais itens precisam ser melhorados pela escola (práticas e políticas). Os faróis vermelhos e laranjas simbolizam o que precisa ser mudado, os faróis verdes apontam para o que está bom e não necessita de mudanças. Com esses resultados a escola deve fazer um plano (políticas) de ações corretivas (práticas).

Essa ferramenta de Gestão (políticas) visa à criação de metas, o levantamento do que não está indo bem na escola (práticas) e o planejamento (políticas), execução e revisão de ações

corretivas (práticas), contribuindo, supostamente, para um aprimoramento nos índices de Educação Básica (IDEB) das escolas, assim como com a interação entre a SEEDUC e as escolas.

O novo diretor considerou que com esses indicadores os professores poderiam planejar aulas diferenciadas (políticas) para atrair mais interesse e bom desempenho (práticas), mas sente por parte dos docentes muitas dificuldades em entender a proposta (culturas).

Como proposta sugeriu que o grupo, junto com a própria direção e as coordenadoras pedagógicas desenvolvesse um trabalho somando a proposta de trabalho do Index com as metas do currículo mínimo, sugerindo então como questão: Como fazer diferente na sala de aula para atingir o currículo mínimo incluindo a todos.

Com o retorno das aulas o grupo de pesquisadores tentou retomar as reuniões do grupo coordenador, com a proposta de investir na formação continuada dos professores de acordo com a proposta da direção, e por meio de cursos, resgatar a ideia da feira cultural, pensada no início do ano e envolver a parceria da direção, para mobilizar maior participação da comunidade escolar.

Os pesquisadores, ao longo do segundo semestre, permaneceram na escola uma vez por semana, tentando articular o trabalho mencionado (políticas), mas havia uma grande desmobilização (culturas e práticas), tanto por parte dos integrantes do grupo coordenador, quanto dos que haviam anteriormente aceitado participar com o fim da greve. As diretoras adjuntas só foram nomeadas no fim do ano letivo de 2012. Os professores, por sua vez, ficaram sobrecarregados e muito envolvidos com a reposição das aulas e, por conta de certo grau de instabilidade diante da situação administrativa da gestão passaram a não participar das reuniões do projeto, dizendo-se com falta de entusiasmo diante daquele contexto (culturas). A falta de entusiasmo por parte dos professores parece ser um sentimento compartilhado também pelo diretor geral.

Quando o Anderson (atual diretor) chegou, a Aucimar (diretora adjunta) comentou como estava encaminhando a situação da briga. Me olhou e disse que mesmo que “esse povo da inclusão” não concordasse ele estava sugerindo que algumas famílias procurassem outras escolas para sua própria proteção. Anderson falou que apesar de acreditar na inclusão, por ele mandaria todas as alunas envolvidas embora da escola. E alguns professores também (Diário de campo, 28/09/11, Mara Lago).

Nas tentativas de contato com a direção geral, as coordenadoras pedagógicas e as diretoras adjuntas para retomada do trabalho, sentíamos que de alguma forma nossa presença passou a ser vista como incômodo (culturas), já que na maior parte das visitas a equipe estava trabalhando em torno do multiplicador da GIDE, na execução de tarefas demandadas por

ferramenta e na entrega de material solicitado para funcionamento desse novo modelo de gestão. Algumas vezes a equipe gestora explicou que estava envolvida no cumprimento de questões burocráticas que estavam relacionadas ao cumprimento das tarefas propostas pela GIDE e em grande parte desses contatos, nem justificavam mais a falta de engajamento no projeto, ficávamos esperando ser atendidas e presenciávamos o foco totalmente voltado para atender à GIDE, não sendo possível nos atender (práticas).

Assim, o desenvolvimento do Index, que iniciou em 2010 de maneira otimista, teve um impacto negativo após junho de 2011, particularmente com o início da greve. As duas integrantes da equipe diretiva que tinham participado do projeto no ano anterior, foram se afastando até se tornarem completamente ausentes. Uma delas mostrou um novo horário de trabalho não condizente com os encontros do grupo coordenador. Além disso, não tentou outras formas de continuidade e contato. A que estava presente nos horários de reunião do projeto, passou a mostrar que não teria mais tempo disponível para participação diante das demandas de cumprimento de muitas tarefas por parte da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

O ano de 2012, lamentavelmente, foi marcado pela ausência de reuniões do grupo coordenador. A equipe de pesquisadores conseguiu acompanhar apenas o trabalho de uma professora, que era integrante do grupo coordenador, com o projeto Escritores da Liberdade, que deu origem a um livro, que marcará o fim oficial do projeto na escola, em agosto de 2013. Acreditamos, em última instância, que a nova gestão não apenas não melhorou a situação da escola no que tange às barreiras identificadas quando do desenvolvimento do Index (práticas), como ainda contribuiu, ao abraçar acriticamente uma política pública (culturas e políticas) que lhe colocava muito mais em situação de controle do que de autonomia, para deteriorar ainda mais as relações interpessoais e tornar as barreiras ainda mais difíceis de serem transpostas (práticas). Um exemplo bastante concreto desta situação se deu com a saída de uma das coordenadoras que tinha se tornado diretora adjunta, no meio do ano de 2012, a professora Aucimar:

Aucimar (diretora adjunta) fala que ficou brava porque não imaginava que as pessoas fossem se mobilizar tanto com a sua saída e que não queria atrapalhar o cotidiano da escola com este assunto. Fala que não está se sentindo bem na equipe, que se sente excluída, porque percebe que os outros vice-diretores juntamente com o diretor comungam das mesmas ideias e que formam uma equipe coesa enquanto ela não concorda com algumas coisas e acha que está atrapalhando o andamento dos trabalhos. Destaca que o restante da equipe costuma se reunir à noite e muitas vezes no final de semana e que ela não pode participar. Mas mesmo que pudesse não concorda que eles devem dedicar mais do que 40 horas para a escola, já que não são pagos para isso. Não esconde que tem muitos problemas com a Poly (diretora

adjunta), que já sabia desde o começo que seria muito difícil conviver com ela, pois a Poly já era professora na escola.

Os professores retomam a fala e fazem um apelo para que ela fique, pois concordam totalmente com seu modelo de gestão do cotidiano escolar. Em nenhum momento Aucimar fala sobre problemas particulares e parece muito comovida com o apelo dos professores. Diz que precisa de um tempo para pensar, que se o Anderson concordar ela vai tirar uns dias para que possa resolver com calma o que deve fazer. Anderson diz que ela pode tirar quantos dias quiser e que ele já havia oferecido isto. Faz elogios a ela e seu trabalho dizendo que ela tem todas as condições para ser diretora da escola.

Aucimar fala ainda que quando ela era orientadora pedagógica e a Sueli era diretora ela não concordava com várias coisas que a Sueli fazia, que muitas vezes ficava sozinha na escola como única responsável porque a Sueli(ex-diretora) ligava dizendo que não vinha trabalhar. Ela diz que lutou para que o Anderson (atual diretor) aceitasse o desafio de ser diretor, para que a SEEDUC não mandasse ninguém de fora para assumir a direção. E que quando ela se tornou vice-diretora queria fazer tudo diferente da Sueli, queria tornar esta escola melhor e que agora fica muito frustrada de ver que muitas vezes se pega fazendo coisas iguais às que a Sueli fazia. Diz ficar muito frustrada de não conseguir levar adiante os projetos com os quais sonhou e sabe que a escola precisa. (Diário de campo, 30/05/12, Mara Lago).

Esta saída marca a força de uma cultura autoritária dentro da escola, uma vez que a prática desta gestora tinha mais relação com os princípios de participação e engajamento (portanto, de inclusão), fazendo-lhes, portanto, oposição. Foi tão forte a característica centralizadora que nem mesmo esta gestora conseguia romper esta barreira (do autoritarismo e centralização), o que lhe causou um grau de frustração que provocou sua saída. Assim, muitas iniciativas que envolviam participação, eram abafadas pelo autoritarismo, por vezes velado (quando feito com a desculpa de “erros de comunicação”), por vezes explícito (quando simplesmente se tomava decisões sem consultar os principais envolvidos), da gestão da escola. Diante de tal cultura centralizadora, desenvolver um trabalho pautado em princípios coletivos encontra muitos desafios. Dessa forma Souza (2006) observa que:

[...] a escola é uma instituição que está compartimentalizada dentro de um formato sistêmico de gestão e que teve padronizados os seus processos de tomada de decisões à luz de uma razão não comunicativa, não dialogada. A conversa aberta e franca entre os sujeitos individuais e coletivos, em uma instituição voltada à formação dos homens e mulheres, é pré-condição, segundo o autor, para a democratização da sua gestão, levando-nos a crer que o diálogo é condição de superação social (p.157).

A fase 5 do Index, que trata da revisão das ações postas em prática, foi sendo feita em paralelo a cada uma das outras fases aqui relatadas, já que a pesquisa maior, que era uma pesquisa-ação, implicava, necessariamente, neste procedimento a cada nova decisão tomada e posta em prática pelo grupo coordenador.

Apresentados e discutidos os dados, passaremos agora às considerações finais retomando nosso problema e objetivos.

Capítulo V- Considerações Finais

5.1 Retomando nossos objetivos.

Objetivo geral desse estudo foi analisar como a participação da gestão escolar impactou o desenvolvimento do Index para a Inclusão na comunidade escolar pesquisada. Para essa análise, os objetivos específicos consistiram em um levantamento bibliográfico sobre o conceito de gestão e sua interlocução com os processos de inclusão/exclusão. Consistiram, ainda, em uma descrição do Index, bem como na narrativa de seu desenvolvimento na referida escola, em que destacamos marcos relativos à participação da equipe diretiva no projeto.

A partir do caminho traçado para o alcance dos objetivos percebemos que os gestores da escola campo foram de acordo com a proposta de desenvolvimento do Index, mas na prática não se engajaram. Esse é um grande problema, já que, a participação da direção escolar é fundamental para mobilização de toda comunidade escolar.

A ausência dos gestores da escola campo no desenvolvimento do projeto pode ser pensada por meio de questões que perpassam a cultura escolar, estando relacionada às políticas de burocratização das atividades escolares, limitando extremamente o engajamento em atividades (práticas) de caráter formativo crítico (portanto, omnilético), centralizando decisões e ações, aumentando a falta de comunicação entre os diversos sujeitos que fazem parte da vida da escola, entre outros.

Esses fatores prejudicam o desenvolvimento de um trabalho coletivo pautado em princípios democráticos e inclusivos. O desenvolvimento do Index requer a participação da comunidade escolar e a mesma não tem conseguido se reunir sequer para elaborar o Projeto Político Pedagógico, que está desatualizado desde 2001. A escola encontra muitas dificuldades para a construção desse projeto, que requer minimamente encontros para discussão e construção do mesmo.

O mesmo acontece com as reuniões, conselhos de classe e o próprio desenvolvimento do projeto, que foram/são momentos que demandam a participação de sujeitos que representam os diferentes segmentos da escola e que requerem a participação da comunidade escolar.

Assim, no dia-a-dia da escola esses dados foram provocando muitas reflexões e questionamentos acerca do trabalho da gestão, princípios da gestão democrática no cotidiano da escola e as consequências para o desenvolvimento de uma proposta (Index) que pudesse garantir uma escola menos excludente. O que pudemos depreender como reflexão final, no que

tange a estes aspectos, é que a escola em muito deixou a desejar quando olhamos omnileticamente a promoção de culturas, políticas e práticas de inclusão em seu cotidiano.

Com relação às culturas de inclusão, o imaginário parece ser de desânimo entre os professores, a equipe de direção e de desinteresse por parte dos jovens; quanto às políticas de inclusão, parece haver um descompasso entre o que estas ditam e sua respectiva implantação, ou seja, existe um distanciamento entre a teoria e a prática, possivelmente devido à falta de continuidade e/ou aperfeiçoamento das mesmas, sejam políticas públicas ou as políticas construídas no interior da escola; na dimensão das práticas de inclusão, observamos algumas iniciativas por partes isoladas de segmentos da unidade escolar, que indicam a busca de práticas alternativas compatíveis com a diversidade de desafios enfrentados, e apontam para um desejo de mudança. No entanto, pelo fato mesmo de se tratarem de práticas isoladas, acabaram por ser obstruídas pelas culturas e políticas autoritárias de gestão.

5.2 Respondendo à nossa questão

Partimos do pressuposto que inclusão é um processo diretamente ligado à participação e para que esta aconteça, é necessário o engajamento da gestão, professores e alunos. Partindo desse princípio buscamos nesse estudo revelar o papel da equipe diretiva, no que tange à participação nesse processo.

Identificamos, nesse trabalho, que a equipe gestora da escola pode ter um papel importante na tomada de decisão, mobilização dos outros segmentos da escola e liderança no desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas. Diante das potencialidades dessa função, acreditamos que a mesma, para representar sua comunidade, deve estar pautada em valores como: respeito, participação, otimismo, confiança, transparência, alto grau de comunicação, entre outros.

Entretanto, a participação da equipe gestora no desenvolvimento do index foi inexpressiva ao final, já que o tipo de gestão predominantemente identificada foi de caráter burocrático e centralizador, não condizendo com os princípios de gestão democrática em que pese à participação da comunidade escolar na tomada de decisões, na construção de projetos alternativos a práticas excludentes, na reflexão sobre suas culturas, políticas e práticas, entre outras. Tal perfil de gestão reflete a grande distância entre as políticas que prescrevem a mesma como democrática e sua prática ainda relacionada ao caráter administrativo e técnico, não alcançando, assim, todas as subjetividades presentes no caráter pedagógico demandado no gerenciamento das escolas.

As propostas de criações de espaços/tempos de reflexões e ações que pudessem reduzir as barreiras para a aprendizagem e a participação, por meio de utilização das categorias culturas, políticas e práticas (omnileticamente analíticas e explicativas) dos processos de inclusão/exclusão, necessitam de apoio da equipe gestora da escola. Na escola campo essa proposta só obteve adesão de tal equipe no discurso, sendo na prática desenvolvida principalmente por um grupo de professores e alunos. A falta de engajamento e posicionamento da direção escolar em defesa do desenvolvimento do Index teve impacto negativo, já que os resultados positivos obtidos não partiram da direção e a mesma em muitos momentos corroborou para a desmobilização não apenas do grupo coordenador do Index, como também com um clima de desmobilização de toda comunidade escolar.

Por fim, observamos a falta de autonomia da gestão escolar diante das políticas públicas e diretrizes criadas por esferas superiores, destinadas às escolas, mas sem serem discutidas pelos sujeitos que fazem parte de seu cotidiano.

Referências

BENEVIDES, Pablo Severino. (2011). As retóricas contemporâneas e a significação da educação inclusiva. **Psicologia & Sociedade**, 23(2), 248-253.

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2011.

BORDIGNOM, Genuíno. **Gestão democrática da Educação**. Boletim 19, 2005. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/151253Gestaodemocratica.pdf>. Acesso em: setembro de 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Escolar, A Exclusão e Seus Destinatários. Educação em Revista**. Dez 2008, Belo Horizonte, n. 48, p.205-222.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O DIREITO À EDUCAÇÃO: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. S/a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. de 1996. Brasília/DF: MEC, 1996. Acesso em: novembro de 2011.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; SANTOS, Mônica Pereira dos. Culturas, políticas e práticas de inclusão na formação de professores em educação física: analisando as ementas. **Movimento Porto Alegre**, v. 17, n.1, p.95-116, janeiro-março, 2011.

FREITAS, José Guilherme Oliveira. **No quadro: o tema diversidade sexual na escola, como foco na homossexualidade. Nas carteiras escolares: os professores**. 2010. 254p. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2010.

GOMES, Romeu. A análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010, p.79-108.

LARANJA, M.. Discutindo a Gestão de Ensino Básico. In: COLOMBO, S. S.. (Org.). **Gestão Educacional: Uma nova visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 238-248.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Série cadernos de gestão.

LÜDKE, Menga. & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

ROSA, Isaac Gabriel Gayer Fialho da. **A gestão escolar democrática: o caso da rede municipal de Mesquita/RJ**. 2009. 138p. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Culturas, políticas e práticas de formação docente para a diversidade: um desafio premente, mas nada atual. In: Org. FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva...et al. XV ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, Coleção **Didática e Prática de Ensino- Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais**. Autêntica, Belo horizonte, 2010.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. 1ªed. Curitiba, PR: CVR, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Políticas Públicas de Inclusão de Pessoas com Deficiência: Uma Análise *Omnilética*. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, São Paulo, **Anais...**p.1-18.

SANTOS, Mônica, Pereira dos; FONSECA, Michele Pereira de Souza; MELO, Sandra Cordeiro (orgs). **Inclusão em Educação. Diferentes Interfaces**. Curitiba: CRV, 2009.

SAWAIA, Bader. (Org.). **As Artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SILVA, Josias. Benevides. Um olhar histórico sobre gestão escolar. **Educação em revista**, v. 8, n. 1, p.21-34, 2007.

SOUZA, Ângelo. Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar do Brasil**. 2006. 302p. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

VEIGA-NETO, A. (2001). Incluir para excluir. In J. Larrosa & C. Skliar (Orgs.), **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença** (pp. 105-118). Belo Horizonte: Autêntica.

VIERO e TREVISAN. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência. **Revista Brasileira de Educação**. V. 15 . n. 43. jan/abril 2010.

YIN, Roberto K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad. Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena 4ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

Anexo A: Projeto Os Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da Educação

- **Universidade Federal do Rio de Janeiro**
- **Coordenação:**

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

LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – FE/UFRJ.

III. Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

Título: Os Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções aos transtornos globais da Educação

IV. Resumo:

A demanda para a realização desta pesquisa surgiu com o contato da Secretaria Estadual de Educação, a partir da coordenação de um NAPES - Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado, solicitando auxílio técnico ao LaPEADE para um de seus casos: um aluno com Síndrome de Asperger que sofria *Bulling* em uma Escola de Ensino Médio Estadual do Rio de Janeiro. Entendemos que a situação deste aluno refletia um problema maior da instituição escolar, qual seja, as práticas de exclusão experimentadas pela sua comunidade. Desta forma, iniciamos os contatos, realizando o que chamamos de reconhecimento da instituição. Esse projeto pretende dar continuidade à pesquisa já iniciada em 2008 e elaborar os indicadores de Inclusão da escola através do desenvolvimento do Index para a Inclusão. Segundo BOOTH e AINSCOW (2005), seus autores, o Index é, ao mesmo tempo, um instrumento de análise, e uma estrutura explicativa dos processos de Inclusão/Exclusão em Educação que propõe a discussão coletiva entre os representantes dos diversos setores da instituição escolar sobre as dimensões de Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão. Utiliza a abordagem qualitativa do tipo Pesquisa-Ação, baseada nos pressupostos de (GOLDSTEIN, 1992 e THIOLENT, 1997) por entender que todo o processo de discussão sobre as barreiras à participação e à aprendizagem

no interior da instituição escolar é coletivo, compartilhado e dinâmico. Representa a busca por alternativas críticas e reflexivas para o desenvolvimento da Educação.

Palavras-Chave: Inclusão em Educação, Barreiras à participação e à aprendizagem, Pesquisa-Ação.

Introdução:

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), tivemos o privilégio de contribuir para a elaboração e validação do Index para a Inclusão em Educação.

O Index é, ao mesmo tempo, um instrumento de análise de contexto relativo à dialética inclusão/exclusão em educação, e uma estrutura explicativa de tais processos, na medida em 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.

O processo do Index pode ser desencadeado tanto em nível sistêmico (de redes educacionais) quanto em níveis institucionais. Dentro de uma instituição escolar, ele reflete-se em pesquisa-ação, no decorrer da qual, partindo-se de uma série de investigações e reflexões-ações provocadas por perguntas “detonadoras” de discussões e lideradas por um grupo representativo de toda a comunidade escolar (com a ajuda de um “amigo crítico”, ou seja, alguém que está em contato e conhece a instituição, mas que não é parte de seu cotidiano), a instituição desenvolve o hábito de constantemente investigar, refletir e agir sobre suas práticas e políticas internas, bem como sobre a/s cultura/s da e na escola. Este processo leva pelo menos um ano e tem como produto final a elaboração coletiva do próprio Index – Conjunto de Indicadores – de inclusão da escola.

Demanda inicial:

Em maio de 2008 o LaPEADE foi contatado, pelo NAPES da região metropolitana do Rio de Janeiro com uma demanda referente à situação de um aluno com Síndrome de Asperger que, em 2008, cursava a 1º série do ensino médio e sofria *bullying*, ou seja, era abordado de forma agressiva, debochada, irônica, por seus colegas. Coordenado pela Prof^a. Dr^a. Mônica Pereira dos Santos, este laboratório desenvolve pesquisas a partir de uma perspectiva ampla de Inclusão. De acordo com SANTOS:

Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de

participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. (2003, p.81)

Desta forma, durante o ano de 2008 trabalhamos com o intuito de conhecer o ambiente escolar. Esta escola é Estadual e, localiza-se na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. É grande, com 62 turmas divididas em 3 turnos (25 no turno manhã, 25 no turno tarde, 12 no turno noite). São 2.525 alunos, 162 funcionários estatutários, dentre os quais 154 são professores, 4 são professores desviados de função, 2 para secretaria e 2 para biblioteca, 1 servente e 1 vigia. Além destes existem 13 funcionários contratados como serventes e vigias. A equipe de direção conta com uma diretora, duas diretoras adjuntas e uma coordenadora pedagógica. Não há orientador educacional nem inspetores.

Além destes dados, buscamos conhecer pessoalmente os diversos setores da escola, como a equipe de direção, boa parte dos professores, e os alunos do turno da manhã. Através de visitas que oscilavam entre duas e três vezes na semana, procuramos conhecer as demandas dos diferentes setores, seus processos de comunicação, as culturas, as políticas e as práticas da instituição. Como resultado da primeira fase, realizamos três eventos: uma ação de sensibilização aos processos de exclusão/inclusão social/educacional com os alunos e professores do turno da manhã; uma atividade de reflexão sobre os processos de exclusão/inclusão social/educacional com os professores do turno da manhã e; um curso sobre Transtornos Globais do Desenvolvimento e suas implicações sobre as práticas educacionais, ministrado pela Prof^a. Ms Sandra Cordeiro de Melo, membro do LaPEADE, oferecido à todos os professores.

No dia 02 de junho de 2008, O LaPEADE realizou uma reunião de sensibilização com os alunos das turmas do primeiro ano do ensino médio – um total de 150 alunos – e com os professores do dia.

Uma das dinâmicas realizadas foi a apresentação do filme *Crianças Invisíveis*, de Spike Lee, Cap. 5, de aproximadamente 20 minutos. O filme retrata a exclusão de uma menina com HIV dentro do seu ambiente escolar, que também sofria bullying na escola. Através do filme buscamos problematizar a temática inclusão/exclusão no ambiente educacional.

Após o filme, os alunos foram separados em grupos com pelo menos um participante do LaPEADE e um professor da escola. Nos grupos foram problematizadas as seguintes questões: Esse filme tem a ver com a escola de vocês? Se sim, em quê? Se não, não mesmo?

Além disso, levantamos aspectos referentes à exclusão da garota, os desconhecimentos sobre as diferenças.

Ao final da discussão, houve uma plenária em que cada coordenador do grupo (professor e pelo menos um membro LaPEADE) resumiu e apresentou as reflexões levantadas pelo grupo. Após a plenária, foi proposto que cada grupo elegeisse um assunto referente à disciplina (Matemática, Português, História, Geografia, Física, Biologia, Química, Educação Física, Línguas ou Artes) ministrada pelo professor do grupo, para ser relacionado com as questões levantadas sobre o filme. Assim, professores e alunos elaboraram um plano de aula, sobre o conteúdo escolhido, que contemplasse as reflexões acerca da temática inclusão/exclusão levantadas sobre o filme. Nosso objetivo era que este plano de aula fosse útil para o trabalho em sala de aula, sendo incorporado ao programa da disciplina.

As turmas do primeiro ano do ensino médio (1001, 1002 e 1003) produziram os seguintes trabalhos: uma peça de teatro, cuja temática foi a exclusão de uma menina que possuía HIV, elaboração de artigos e cartazes referentes ao tema inclusão/exclusão.

Como fechamento desta primeira ação, preparamos algumas questões para serem discutidas e observamos que, na turma em que o professor estava ausente, a discussão foi mais ampla e direta, apesar das conversas paralelas e brincadeiras dos alunos.

Nas outras duas turmas, percebemos que houve o maior silêncio dos alunos, nestas salas, as professoras eram quem respondiam nossas questões, dificultando que os alunos emitissem suas opiniões.

No dia 08 de outubro de 2008 realizamos vivências lúdico-criadoras do fazer artístico com os professores do turno da manhã com objetivo de sensibilizar o grupo para os processos de inclusão/exclusão no que tange às dimensões das culturas, políticas e práticas na instituição escolar.

Ao término das vivências abrimos um espaço para a reflexão e o debate com a seguinte questão: como vocês relacionariam tudo o que vivenciaram com o cotidiano escolar?

Seguiu-se uma calorosa discussão; destacamos aqui algumas falas dos professores e da gestão escolar:

- Falamos de todos os nossos problemas, mas de outra forma;
- Estávamos precisando nos conhecer, ter um momento de trocarmos idéias;
- Precisávamos ter mais tempo de nos encontrar e ficarmos juntos descontraídos;
- Em muitos momentos pensei: será que é pra olhar meu colega ou meu aluno? Será que olho para esse aluno?;
- Também me vi pensando nos alunos em algumas situações, talvez eu faça diferente depois dessas vivências;
- Essa escola precisa ouvir mais a gente;
- Vocês repararam que na hora da dinâmica dos tecidos, todos os grupos falaram do mesmo problema de forma diferente?;

- Com certeza queremos mais desses encontros;
- Primeiro com os alunos e depois nós com eles;
- Qualquer coisa diferente, que saia da rotina deles, os alunos vão gostar;
- Vale a pena qualquer ação de vocês com a gente e com os alunos;
- Puxa na quarta que vem é feriado, mas vocês podem vir na outra;

Deixamos duas questões a serem pensadas para um próximo encontro:

- O que me levou a escolher a profissão de professor? O que permanece dessa escolha hoje em dia? (reflitam sobre o que ficou no caminho e o porquê ficou);
- Qual o momento mais marcante em sua trajetória escolar e o que isso influenciou na sua prática docente?

No dia 6 de fevereiro de 2009, realizamos o Curso: Transtornos Globais do Desenvolvimento e suas implicações nas práticas educacionais. Durante o ano de 2008, este curso, foi oferecido em onze diferentes regiões coordenadas pelos NAPES no Estado do Rio de Janeiro para um público médio de 80 professores. Nesta escola, tivemos a presença de 20 dos 154 professores da instituição.

Além destes eventos, apresentamos algumas reflexões extraídas dos contatos com a comunidade escolar, destacamos algumas: a escola possui muitos alunos ociosos durante o período de aula, fato registrado em relatórios de visitas que apontavam a frequência de alunos no pátio da escola durante o horário escolar. Possui um grêmio estudantil cuja presidência e vice-presidência composta por alunos do último ano. Em relação às instalações, observamos que a instituição apresenta muitas trancas e grades guardando salas bem equipadas, como biblioteca e sala de informática, sem uso livre dos alunos. A escola possui 13 funcionários contratados, entre vigias e serventes para os 3 turnos, responsáveis pelo cuidado dos espaços comuns. Apesar da escola possuir cozinha, não há merendeiras para aprontar e servir as refeições. Os professores parecem desmotivados e queixam-se dos baixos salários e da falta de investimento na formação continuada. Há problemas na comunicação entre professores e direção escolar. Segundo o relato de um dos professores: *reprovamos os alunos e no ano seguinte para nossa surpresa eles são aprovados e se encontram em dependência; vamos começar o ano esta semana e não sabemos ainda a nossa grade de horário; nesta escola nunca sabemos de nada certo, cada um diz uma coisa...* A informação é controlada a medida em que as discussões e decisões intra e inter segmentos não são devidamente divulgadas, como por exemplo, atividades que acontecem dentro e fora do espaço escolar (saraus pedagógicos, cursos ministrados, atividades de pesquisa como as que realizamos) não foram de conhecimento geral dos diversos segmentos. A utilização de murais ou comunicados internos parece frágil uma vez que os encontramos, por diversas vezes, desatualizados.

No que diz respeito as dimensões das Culturas, Políticas e Práticas, observamos que: com relação às Culturas de Inclusão, o imaginário parece ser de desânimo entre os professores,

a equipe de direção e de desinteresse por parte dos jovens; quanto às Políticas de Inclusão, parece haver um descompasso entre o que estas ditam e sua respectiva implantação, ou seja, existe um distanciamento entre a teoria e a prática, possivelmente devido à falta de continuidade e/ou aperfeiçoamento das mesmas, sejam políticas públicas ou as políticas construídas no interior da escola; na dimensão das Práticas de Inclusão, observamos algumas iniciativas por partes isoladas, segmentos da unidade escolar, que indicam a busca de práticas alternativas compatíveis com a diversidade de desafios enfrentados, e apontam para um desejo de mudança. Com base nessas considerações iniciais, propomos continuidade da pesquisa, desta vez com o planejamento para a implantação do Index para a Inclusão (BOOTH e AINSCOW, 2005).

V. Justificativa: O desenvolvimento da pesquisa para os anos de 2009-2013

O desenvolvimento desta pesquisa está de acordo com o pensamento de Booth e Ainscow (2005) de que a inclusão se inicia com o reconhecimento das diferenças entre estudantes e que o desenvolvimento de abordagens inclusivas ao ensino e à aprendizagem respeita e se baseia nestas diferenças. Desta forma, pesquisas que direcionam seus esforços à identificação das barreiras que impedem ou dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos se justificam à medida que buscam concretizar o ideal de educação para todos.

Acreditamos que o trabalho em identificar e reduzir as dificuldades de um estudante pode beneficiar outros estudantes cuja aprendizagem não seja inicialmente um foco de preocupação. Esta é uma maneira através da qual as diferenças entre estudantes, interesses, conhecimentos, habilidades, origens, língua materna, sucesso ou impedimento, podem funcionar como recursos de apoio à aprendizagem. Como Booth e Ainscow (2005), apoiamos a idéia de que Inclusão tem a ver com tornar as escolas lugares estimulantes e que apóiam seus funcionários, estudantes e sua comunidade em geral. Tem a ver com a construção de comunidades que encorajam e celebram seus sucessos. Tem a ver ainda com a construção de comunidades em um sentido mais amplo. Neste caso, as escolas podem trabalhar com outras agências e com as comunidades para promover as oportunidades educacionais e as condições sociais dentro de suas localidades.

A noção de barreiras à aprendizagem e à participação pode ser usada para direcionar a atenção àquilo que precisa ser feito para aprimorar a educação para qualquer criança. As barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais. As barreiras também surgem na interação entre estudantes, na

maneira como são ensinados e no que é ensinado. As barreiras à aprendizagem e à participação podem prevenir o acesso à escola ou limitar a participação do sujeito dentro da escola.

Como Booth e Ainscow (2005), entendemos que a inclusão em educação supõe a valorização de todos os estudantes e profissionais; o aumento da participação dos estudantes e a redução da exclusão das culturas, do currículo e das comunidades das escolas locais; a reestruturação das políticas, das culturas e das práticas nas escolas de forma a responder à diversidade de estudantes; e a redução das barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes e não apenas aqueles com impedimentos ou categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais”.

O Lapeade está de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva quando esta objetiva, dentre outros, o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Para tanto, orienta os sistemas de ensino a promoverem respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;

Nesta perspectiva 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 do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

De acordo com o Documento Subsidiário à Política de inclusão, uma política efetivamente inclusiva deve ocupar-se com a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço da escola ou em outras estruturas sociais. Assim, a implementação de políticas inclusivas que pretendam ser efetivas e duradouras devem incidir sobre a rede de relações que se materializam através das instituições, já que as práticas discriminatórias que elas produzem, extrapolam, em muito, os muros e regulamentos dos territórios organizacionais que as evidenciam.

De acordo com este documento, o sucesso de uma política inclusiva depende da qualidade de uma rede de apoio que lhe dê sustentação e que as interações entre profissionais envolvidos, da educação, saúde e assistência, são fundamentais a um processo de inclusão do sujeito na escola e na sociedade. As escolas especiais, ao reconhecerem como sua tarefa o apoio às escolas regulares comuns nos processos de inclusão contribuem no acompanhamento do processo educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais, na formação

docente, no atendimento educacional especializado, na orientação à família e na rede de serviços das áreas de saúde, assistência social, trabalho e outros de interface com a educação.

O Documento Subsidiário à Política de Inclusão assegura que dentre as competências da equipe destaca-se atividades como: a realização do levantamento de necessidades específicas da escola; a elaboração de programas de assessoramento às escolas; a orientação e supervisão dos agentes da Rede de Apoio à Educação Inclusiva; a orientação e acompanhamento das famílias de alunos com necessidades educacionais especiais; a assessoria aos educadores que têm alunos com necessidades educacionais especiais incluídos nas classes comuns do ensino regular.

Com este pensamento, o LaPEADE propõe esta pesquisa-ação, a partir da colaboração entre o Programa de Pós Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Escola participante, levando em consideração toda a comunidade escolar (alunos, professores, servidores, comunidade do entorno, dentre outros).

Questões Norteadoras:

Qual o estado de arte da escola no que tange às suas culturas, políticas e práticas de inclusão?

O que é preciso mudar para que a escola desenvolva culturas, produza políticas e exerça práticas inclusivas em seu cotidiano?

VI. Objetivos:

Geral:

Proporcionar um exame detalhado das possibilidades de incremento da aprendizagem e da participação em todos os aspectos da escola para todos os alunos, através do engajamento no planejamento do desenvolvimento institucional, na escolha de prioridades necessárias às mudanças, na implementação de inovações e elaboração de material didático-pedagógico, e na revisão do progresso das mesmas.

Específicos:

- Avaliar o que precisa ser contemplado nas dimensões de culturas, políticas e práticas de inclusão no ambiente escolar.
- Desenvolver práticas de investigação contínua sobre/com a comunidade escolar, no que tange às exclusões presentes na escola.
- Acompanhar o ambiente de ensino e aprendizagem, através do desenvolvimento de valores inclusivos, envolvendo toda a comunidade escolar num processo de auto-revisão.

- Criar atividades promotoras de culturas inclusivas.
- Contribuir para que a escola desenvolva políticas institucionais que assegurem os processos de inclusão educacional.
- Contribuir para que a escola construa práticas acessíveis a todos os alunos através do apoio à aprendizagem, e do incremento de atividades que aumentem a capacidade da escola em responder à diversidade do alunado.
- Incentivar e auxiliar a escola a elaborar materiais didático-pedagógicos (peça teatral, vídeos e livretos para o professor, aluno e familiares) que disseminem e promovam informação e discussões acerca das culturas, políticas e práticas de inclusão em seu cotidiano.

VII. Método: Pesquisa-Ação

A pesquisa-ação teve sua origem com os trabalhos de Kurt Lewin como nos aponta Dickens & Watkins (1999), já que Lewin foi o proponente da idéia de pesquisa-ação. Meio século depois, o termo permanece como uma espécie de guarda-chuva para abrigar várias atividades que pretendem promover mudança no grupo nos diversos segmentos da sociedade. Para o autor, a pesquisa-ação consistiu num ciclo de análise, fato achado, concepção, planejamento, execução e mais fato-achado ou avaliação. Circularmente, num processo dialético, este proceder se repete como num espiral de atividades. No entanto, a maioria dos pesquisadores que utilizam essa abordagem concorda que pesquisa-ação consiste em ciclos de planejamento, ação, reflexão ou avaliação e, mais adiante, ação. A pesquisa-ação se dá num processo que consiste em um grupo de profissionais, e possivelmente teóricos, que planejam, agem, avaliam os resultados das ações que foram executadas e monitoram as atividades. Fazem isso repetidamente até que um resultado satisfatório seja alcançado (Thiollent, 1997).

O processo de pesquisa-ação começa com a identificação de um problema no seu contexto particular. Frequentemente, do facilitador externo é solicitada a capacidade de gerenciar, através de dinâmicas de grupo, uma forma em que os participantes possam interagir sem as amarras que, tradicionalmente, o ambiente e o convívio do cotidiano impõem. Depois de identificar o problema dentro do contexto, a equipe de pesquisa-ação trabalha para coleccionar os 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. Coleccionando dados sobre um problema, o pesquisador identifica a necessidade de mudança e a direção que esta mudança pode tomar. Seguindo a diretriz de envolvimento, todos os membros da equipe participam na fase de coleção de dados.

Depois de coleccionar os dados, os membros do grupo analisam e então geram possíveis soluções ao problema identificado. Além disso, o grupo tem que dar significado aos dados, apresentando o mesmo a todos os membros. A avaliação para a comunidade formada pode agir como uma intervenção, ou ainda, os pesquisadores podem implementar ações estruturadas que criam mudanças internas para enfrentamento do problema (Goldstein, 1992 e Thiollent, 1997).

Como ressalta Goldstein (1992, p.1), a pesquisa-ação não enfatiza a predição, mas sim pretende permitir que a ação ocorra de acordo com a necessidade. O problema não é apenas uma questão conceitual, mas de métodos e processo de aplicação de conhecimento. Há uma dificuldade natural de se passar da linguagem para a ação, ou do arcabouço teórico para o mundo da experimentação. Esse problema está sempre presente no decurso da pesquisa-ação.

Thiollent (1997, p. 117), sobre o assunto, assim se expressa: *nenhuma frase ou discurso incitando ao 'fazer' será tão poderosa quanto fazer-fazendo*. Assim, a formulação do problema de forma mais específica deve ser parte do próprio processo de investigação, fruto da interação e negociação com os atores envolvidos no processo. Como afirma Gajardo, (1986 p.32) são os participantes que, através da discussão das questões, objetivam um problema em seu contexto, problematizam sua situação, colocam-se como sujeitos ativos e agentes, buscando, a partir de sua experiência e realidade, um caminho de ação mais apropriado para enfrentá-lo.

A pesquisa-ação busca caminhar na direção de produção de explicações e significados para os fenômenos em processo, não se preocupando, *a priori*, com os seus resultados. O sujeito é entendido como uma fonte central para o fornecimento de significações sobre o mundo onde cada um ocupa diferentes lugares numa mesma configuração. Não há controle absoluto acerca do processo da investigação. Toma-se como base fundamental para a pesquisa-ação a perspectiva da transformação – através da tomada de decisão, – superando, dessa forma, a dicotomia teoria e prática, sujeito e objeto, podendo ser recriadas formas próprias de viver, fazer e saber.

A pesquisa-ação é uma extensão lógica da Teoria Crítica que fornece o aparato para a espécie humana ver a si mesma (Kincheloe 1997, p. 186). A reflexão neomarxista proposta pelos teóricos da Teoria Crítica ou Escola de Frankfurt tem como alvo criar nexos entre teoria e prática com a intenção de prover idéias e potencializar temáticas que auxiliem na mudança de circunstâncias opressivas. Tem, também, como objetivo, conquistar emancipação humana e construir uma sociedade racional que satisfaça as necessidades e as capacidades humanas. O uso que fazem autores como Henry Giroux e Peter McLaren cria argumentos para enfrentar o

desafio proposto pela Escola de Frankfurt. Sem este reconhecimento crítico da dominação e opressão, os pesquisadores da ação considerarão simplesmente o *locus* de estudo como um valor neutro e seu papel como o de observadores desinteressados e desapaixonados. (Kincheloe, 1997, p. 186). O autor concebe a pesquisa-ação como “extensão lógica da Teoria Crítica”, visto que, ao centrar suas ações evidenciando a importância da reflexão nesse processo de investigação, criam-se possibilidades de ver o mundo por muitos e novos ângulos, oferecendo “o aparato para a espécie humana ver a si mesma” (Kincheloe 1997, p. 186), o que proporciona inúmeros saberes e aprendizagens. Afirma, ainda, que se o professor assumir-se como “ser crítico” nas suas ações de pesquisa no campo educacional, terá o compromisso de desencadear mudanças efetivas na prática que realiza - transformações ocorridas especialmente no âmbito cognitivo.

A pesquisa-ação assim concebida pode ser de grande utilidade na alteração da forma com que os pesquisadores e consultores entendem e implantam mudanças nos sistemas educativos. Michel Thiollent define a pesquisa-ação como associada a diversas formas de ação coletiva. Ela seria orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação e buscaria uma interação entre o pesquisador e os participantes das situações pesquisadas. De acordo com o autor, na pesquisa-ação, o planejamento das ações é realizado pelos atores sociais, podendo ser o pesquisador um animador ou até mesmo um participante ativo. Na pesquisa etnográfica, o único planejamento é o do próprio pesquisador. Outra característica marcante da pesquisa-ação é seu compromisso com a resolução dos problemas da situação pesquisada. No dizer de Maturana (apud Thiollent, 1992), o conhecimento do conhecimento obriga o pesquisador a envolver-se histórica e existencialmente com as pessoas e o tema pesquisado.

De acordo com Thiollent (1992), existem pelo menos sete estratégias que orientam a pesquisa-ação. São elas: 1) existe uma ampla e explícita interação entre pesquisador e pessoas implicadas na situação investigada; 2) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; 3) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; 4) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; 5) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; 6) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo); e 7) pretende-se aumentar o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

Estas características exigem um diálogo entre prática e teoria, um esforço epistemológico e científico para a execução de uma pesquisa-ação, de modo a evitar a ideologização da pesquisa por parte do pesquisador. A pesquisa-ação é uma forma de experimentação em tempo e espaço reais, nos quais o pesquisador tem uma participação consciente e compartilha seus métodos e epistemes com os demais participantes. Desta forma, há uma valorização do saber e da experiência das pessoas envolvidas, bem como das imprecisões, ambigüidades, conflitos e contradições observadas, para as quais o pesquisador utiliza o poder mediador da linguagem e de técnicas comparativas e construtivistas de consenso.

VIII. Linhas de Investigação: Políticas e Instituições Educacionais. Análise de experiências educacionais com alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento no contexto da educação inclusiva.

IX. Resultados Esperados:

Acreditamos que esta pesquisa favorecerá a criação e o desenvolvimento de espaços mais democráticos, justos e equitativos, onde as barreiras à participação e à aprendizagem, historicamente construídas e mantidas no ambiente educacional, serão desveladas, na intenção de colocá-las como ponto fundamental de reflexão coletiva. Os grupos de discussão proporcionarão um espaço rico para a troca de informações sobre os diversos setores da organização escolar.

Entendemos que os processos de exclusão não acontecem somente voltados às pessoas com necessidades educacionais especiais, mas dizem respeito à todas as pessoas. Neste mesmo raciocínio, os processos de inclusão educacional não podem estar voltados somente a uma parcela da população escolar. Pensar a Educação para Todos supõe pensar os processos de inclusão e de exclusão que permeiam o cotidiano da escola. A comunidade escolar, por inteiro, está envolvida.

Esta pesquisa planeja criar e manter durante o período de seu desenvolvimento, o diálogo intra e inter setores da escola, entendendo que o contato estabelecido aproximará instâncias que durante tempo demasiado longo estiveram em lados opostos, entendendo que, no momento de sua finalização, deixará um ambiente mais comunicativo.

Além do trabalho dentro da escola, esta pesquisa estimulará a criação de espaços, no interior das disciplinas coordenadas pelo Departamento de Fundamentos da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, para a reflexão sobre o

andamento dos grupos, simultaneamente em que acontecem na escola. Apostamos neste movimento de ligação entre Universidade e Escola como uma forma de promoção de alternativas críticas para o desenvolvimento da Educação em nosso país. Finalmente, esta pesquisa espera contribuir para a dinâmica que reúne ensino, pesquisa e extensão, dever da Universidade, formando pesquisadores, professores e graduandos na perspectiva de uma educação mais democrática.

X. Metas Estabelecidas:

- Formação e aperfeiçoamento de docentes da escola colaboradora: Oferecimento de cursos de capacitação e extensão sobre os processos de inclusão e exclusão educacional; desenvolvimento do Index para inclusão (Booth e Ainscow, 2005)
- Formação e aperfeiçoamento de pesquisadores: estabelecimento de um grupo coordenador com representantes de todos os segmentos da escola, que lidere a investigação e exploração da posição atual da escola relativa aos processos de exclusão e inclusão, bem como as iniciativas de avanço na direção da inclusão; formação de pesquisadores na medida em que favorece a participação destes em todas as etapas do processo: elaboração do projeto, o aprimoramento da sensibilidade na coleta de dados, a interpretação crítica dos mesmos, e a finalização com a redação clara dos resultados.
- Melhoria dos programas de pós-graduação participantes: criação de grupos de discussão na Universidade, sobre o andamento da pesquisa nas disciplinas coordenadas pelo Departamento de Fundamentos da Educação-EDF.
- Aplicabilidade dos resultados das pesquisas e impactos previstos: ao utilizar um instrumento como o Index para a Inclusão, os impactos e as mudanças poderão ser observados durante o processo de desenvolvimento da pesquisa.
- Publicações conjuntas: artigos e livros sobre os resultados parciais e finais da pesquisa.

XII. Cronograma

| Ano 0 - 2008 | J | F | M | A | M | J | J | A | S | O | N | D |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Pesquisa de campo: visitas à escola | | | | | * | * | * | * | * | * | * | * |
| Sensibilização da comunidade escolar para a diversidade | | | | | | * | * | * | * | * | * | * |

| Ano 1 - ago 2009 - jul 2010 | A | S | O | N | D | J | F | M | A | M | J | J |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Organização dos grupos de discussão | * | * | | | | | | | | | | |
| Trabalho com os grupos de discussão | | | * | * | * | | | | | | | |
| Planejamento de ações formuladas a partir das reflexões dos grupos de discussão | | | | | | | * | * | * | * | * | * |
| Realização das ações formuladas a partir das reflexões dos grupos de discussão | | | | | | | | | * | | | * |
| Produção de material didático-institucional a partir das ações realizadas | | | | | | | | | | | | * |
| Inserção do andamento da pesquisa no programa das disciplinas do EDF-UFRJ | | | | | | | | * | * | * | * | |
| Publicação dos resultados parciais | | | * | * | | | | | * | * | * | |
| Colóquio trimestral na UFRJ, aberto ao público | | | | | * | | | * | | | * | |
| Análise parcial dos dados | * | * | * | * | | | | | | | | |
| Redação dos resultados parciais | * | * | * | * | * | | | | | | | |

| Ano 2 – Ago 2010 – Jul 2011 | A | S | O | N | D | J | F | M | A | M | J | J |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Trabalho com os grupos de discussão | * | * | * | * | * | | * | * | * | * | * | * |
| Planejamento de ações formuladas a partir das reflexões dos grupos de discussão | * | * | * | * | * | | * | * | * | * | * | * |
| Realização das ações formuladas a partir das reflexões dos grupos de discussão | | * | | * | | | | | * | | * | |
| Produção de material didático-institucional a partir das ações realizadas | * | | | | | | | | | | | * |
| Inserção do andamento da pesquisa no programa das disciplinas do EDF-UFRJ | * | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * |
| Publicação dos resultados parciais | | | * | * | | | | | * | * | * | * |
| Colóquio trimestral na UFRJ, aberto ao público | | * | | | * | | | * | | | * | |
| Análise parcial dos dados | * | * | * | * | | | | | | | | |
| Redação dos resultados parciais | * | * | * | * | * | | | | | | | |

| Ano 3 – Ago 2011 – Jul 2012 | A | S | O | N | D | J | F | M | A | M | J | J |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Trabalho com os grupos de discussão | * | * | * | * | * | | * | * | * | * | * | * |
| Planejamento de ações formuladas a partir das reflexões dos grupos de discussão | * | * | * | * | * | | * | * | * | * | * | * |
| Realização das ações formuladas a partir das reflexões dos grupos de discussão | | * | | * | | | | | * | | * | |
| Produção de material didático-institucional a partir das ações realizadas | * | | | | | | | | | | | * |
| Planejamento do evento artístico-cultural na Escola, sobre o processo do Index | | | | | | | * | * | * | * | * | |
| Realização do evento artístico-cultural na Escola, sobre o processo do Index | | | | | | | | | | | | * |
| Inserção do andamento da pesquisa nas disciplinas do EDF-UFRJ | * | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * |
| Publicação dos resultados parciais | | | * | * | | | | | * | * | * | * |
| Colóquio trimestral na UFRJ aberto ao público | | * | | | * | | | * | | | * | |
| Análise parcial dos dados | * | * | * | * | | | | | | | | |
| Redação dos resultados parciais | * | * | * | * | * | | | | | | | |

| Ano 4 – Ago 2012 – Jul 2013 | A | S | O | N | D | J | F | M | A | M | J | J |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Trabalho com os grupos de discussão | * | * | * | * | | | | | | | | |
| Avaliação do evento artístico-cultural na Escola sobre o processo do Index | * | * | | | | | | | | | | |
| Produção de material didático institucional a partir do evento artístico-cultural | | | * | * | * | | | | | | | |
| Culminância do projeto na escola com a apresentação do material didático- institucional | | | | | * | | | | | | | |
| Inserção do andamento da pesquisa nas disciplinas do EDF-UFRJ | * | * | * | * | * | | | * | * | * | * | * |
| Planejamento do Seminário Index para Inclusão na UFRJ | | | | | | * | * | * | * | * | | |
| Realização do Seminário Index para Inclusão na UFRJ | | | | | | | | | | * | | |
| Avaliação do Seminário Index para Inclusão na UFRJ | | | | | | | | | | * | * | * |
| Análise parcial dos dados | * | * | * | * | | | | | | | | |
| Redação dos resultados parciais | * | * | * | * | * | | | | | | | |
| Publicação dos resultados parciais | | | * | * | | | | | * | * | * | |
| Análise Final dos Dados | | | | | | | | | * | * | * | |
| Redação Final dos Dados | | | | | | | | | | | * | * |
| Publicação dos resultados finais da pesquisa | | | | | | | | | | | | * |

II. Referencias bibliográficas:

- BOOTH, Tony, e Mel AINSCOW. *Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. 2a. Edição. Edição: UNESCO/CSIE. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2005.
- BRASIL, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, Janeiro, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Documento Subsidiário à Política de Inclusão. Brasília – 2005
- GAJARDO, M. Pesquisa Participante na América Latina. São Paulo:Brasiliense, 1986. 94 p.
- KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político. Mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOLDSTEIN, Jeffrey. Beyond Planning and Prediction: Bringing Back ActionResearch to OD. ORGANIZATION DEVELOPMENT JOURNAL, 1992, 10(2):1-7.
- LINDA, Dickens & KAREN, Watkins. *Action research: Rethinking Lew Management Learning*. Thousand Oaks; Jun 1999; Geographic Names – US.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. “Formação de professores no contexto da inclusão”.Paradoxa - Projetivas múltiplas em Educação – Ano IX – n. 15/16 – 2003- ISSN 1415.3963- jan.dez.2003.
- SANTOS, Mônica Pereira dos Cap. 1 Deficiência e Eficiência: Quem é o sujeito? Psicomotricidade: educação especial e inclusão social/ organizadores Carlos Alberto de Mattos Ferreira, Maria Inês Barbosa Ramos. -Rio de janeiro: Wak editora, 2007.
- THIOLLENT, M. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas São Paulo:Atlas, 1997.
- THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992

Anexo B: Boletim Jannuzzi .

Anexo C: Marco referencial Jannuzzi.

MARCO REFERENCIAL
COLÉGIO ESTADUAL VICENTE JANNUZZI
ANO: 2011

*"A prática de pensar é a melhor maneira de pensar certo".
(Paulo Freire, Revista Educação e Sociedade n.1, p. 65.)*

MARCO SITUACIONAL

A) QUADRO DE PERCEPÇÕES – Análise Macro do Ambiente

| Percepção da Realidade | Aspectos Positivos | Aspectos Negativos |
|------------------------|---|---|
| MUNDO | <ul style="list-style-type: none"> Um mundo próximo e mutante. Sinais da globalização em todos os aspectos | <ul style="list-style-type: none"> Um mundo violentado e violento Um mundo dividido e desigual. Resultados financeiros como o objeto principal das organizações e das relações humanas. |
| SER HUMANO | <ul style="list-style-type: none"> ser social, relaciona-se com a natureza, com outros homens e consigo mesmo. Ser que possui valores construtivos (aqueles que respeitam e defendem a vida e o conforto do homem). Ser com capacidade de pensar o mundo, de atribuir significado à realidade, e assim criar o conhecimento. | <ul style="list-style-type: none"> A ausência ou a deturpação de suas condições humanas (trabalho) constituem fator de desumanização. Ser que possui valores destrutivos (aqueles que ameaçam a vida e saúde física e mental das pessoas, a harmonia social e o equilíbrio ambiental) |
| EDUCAÇÃO | <ul style="list-style-type: none"> Busca constante de um comportamento ético perante a sociedade e o meio-ambiente. Consenso sobre a necessidade de melhoria do nível educacional brasileiro. | <ul style="list-style-type: none"> Não dar verdadeira importância às formas pelas quais é construído o saber na sociedade atual. Família, quase sempre ausente da Educação de seus filhos, delegando esta atribuição exclusivamente para a escola. |

G.E.VICENTE, IANNUZZI- 2011

Quadro síntese I

| | |
|--------------------|--|
| Situação Econômica | <ul style="list-style-type: none"> Economia globalizada, tendo o Brasil seu crescimento econômico em fase de expansão; Altos índices de desemprego, atrelada a baixa qualificação da maioria dos brasileiros; Sociedade marcada pelo consumismo desenfreado, onde o importante é "Ter". Necessidade de melhoria da escolarização para atender as demandas do mercado de trabalho e economia do país. |
| Tecnologia | <ul style="list-style-type: none"> Ciência e a tecnologia a serviço do bem-estar do homem, porém com acesso ainda restrito a uma parte da população. Poucos investimentos tecnológicos na área educacional, e pouco incentivo à capacitação dos professores; |
| Mídia | <ul style="list-style-type: none"> Pouca atitude ética da mídia com as relações humanas, visando sempre o "sensacionalismo" e não a busca da informação; Falta de incentivo e valorização de outras formas de obter informação (impressos- livros , revistas, jornais) no país. Acesso ainda limitado a informação de qualidade a grande parte da população. |
| Valores Universais | <ul style="list-style-type: none"> Necessidade de imbuir na escola os valores para a consciência do aluno e no seu modo de ver o mundo. Os valores precisam ser aprendidos e vividos, pois não são espontâneos. Dificuldades de serem alcançados em face das características individualistas e altamente competitivas da sociedade em que vivemos. |
| Educação | <ul style="list-style-type: none"> Desempenha apenas a função de transmissão de conhecimento e de aprendizagens, necessitando trabalhar conhecimentos socializados e valores humanos, a fim de instrumentalizar o aluno para sua efetiva participação na sociedade letrada. A escola necessita superar as barreiras existentes entre aluno, professor e família, para expandir os conhecimentos. |
| Estrutura Familiar | <ul style="list-style-type: none"> Famílias com estruturas distintas e pouca convivência e participação na vida escolar dos filhos, em virtude da necessidade de manter o sustento da casa. |

| | |
|-------------------------------------|---|
| Parceria Familia- Escola | <ul style="list-style-type: none"> Famílias valorizam a escolarização como forma de alavanca social, porém, são omissos e pouco participativos nas questões levantadas pela escola. |
| Outros | <ul style="list-style-type: none"> Professores desmotivados pelas pressões sociais que recaem sobre a escola, baixos salários e investimentos na sua formação. Alunos, ingressam nas escolas sem perspectiva de estudo, pouca ou quase nenhuma participação familiar, só cobrando seus direitos porém sem executar seus deveres. Violência e agressões que chegam às escolas (por parte de pais, alunos, professores e da comunidade em seu entorno), e que impedem ou dificultam o trabalho pedagógico. A escola não recebe apoio das Instituições a que estão subordinadas hierarquicamente, contribuindo em muitas vezes para o desgaste da instituição escola. |

MARCO DOUTRINAL

| | |
|---|--|
| Que tipo de Sociedade queremos construir? | <ol style="list-style-type: none"> Socialmente justa, porém com a criticidade necessária. Humanizadora pautada em valores humanos e democráticos Inclusiva e sem preconceitos Ecologicamente sustentável Saudável, organizada e feliz |
| Que tipo de Homem/Pessoa Humana queremos colaborar na formação? | <ol style="list-style-type: none"> Conscientes da realidade e críticos (cidadão) Participativos, ativos e atuantes na vida escolar e social. Competentes e responsáveis Comprometidos com as causas sociais e ambientais. Coerentes com os princípios da ética e dos valores humanos. |
| Que finalidade queremos para a Educação? Que papel desejamos para a Escola em nossa realidade? | <p>Desejamos uma educação que seja:</p> <ol style="list-style-type: none"> Crítico-reflexiva Ética e democrática Formadora de autonomia Formadora da cidadania <p>Para isto é papel da Escola:</p> <ol style="list-style-type: none"> Conscientizar sobre os direitos e deveres Formar para o exercício da cidadania Colaborar na Transformação da realidade social local Preparar para o exercício da liberdade (individual e coletiva) de ideias, opiniões, formas de expressão, etc... Formar pessoas reflexivas, éticas e críticas. |

| | |
|------------------------|--|
| MISSÃO | <ul style="list-style-type: none"> • Ser uma Unidade Escolar, na essência da palavra, de forma a proporcionar e garantir uma educação de qualidade a todos os nossos alunos, buscando a participação efetiva de toda a comunidade escolar na melhoria das relações interpessoais, na capacitação de seus profissionais e na construção de práticas educativas que ampliem as experiências e o interesse pelo processo do conhecimento de forma interativa, significativa e prazerosa. Que torne nossos alunos agentes empreendedores de transformações sociais no sentido de uma vida de qualidade. |
| VISÃO DE FUTURO | <ul style="list-style-type: none"> • Obtermos o reconhecimento da sociedade e comunidade local, como uma escola de referência pública que permite e oferece excelentes condições de ensino-aprendizagem para que o aluno ingresse no mercado profissional ou na continuidade dos seus estudos com equidade. |
| VALORES | <p>Destacam-se os seguintes valores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento crítico e contextualizado dos conteúdos; • Valorização dos profissionais da Unidade Escolar • Transparência administrativa e pedagógica • Ética e exercício constante da cidadania e de valores humanos • Inovação (práticas inovadoras) |

MARCO OPERATIVO

A) Quadro síntese I - Resumo das Diretrizes Pedagógicas

| | |
|--------------------|--|
| Conteúdos | <ul style="list-style-type: none"> • Devem estar relacionados a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias, que lhe garanta uma aprendizagem satisfatória e significativa. • Proporcionem uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como cidadão. |
| Metodologia | <ul style="list-style-type: none"> • Baseia-se no campo das teorias interacionistas, onde a construção do conhecimento pelo sujeito se dá a partir da constante interação com o meio, com outros sujeitos históricos, mediadas pela linguagem e pela cultura. O objetivo principal é o trabalho de grupo, com vistas à interação social e mental proveniente dessa modalidade de tarefa. A preocupação máxima é a integração do educando e ao meio social e a troca de experiências significativas em níveis cognitivos e afetivos. • Busca de uma prática pedagógica que contemple conteúdos vivos, atualizados, conectados com as realidades sociais locais e globais a fim de possibilitar aprendizagens significativas e que levem a formação integral de nossos alunos. |

| | |
|---------------------|---|
| Planejamento | <ul style="list-style-type: none"> • Deve prever o referencial teórico necessário para o professor, para a transformação da sua prática metodológica em sala de aula. • Ampliar o conceito de interdisciplinaridade nas diversas áreas do conhecimento, procurando integrar os conteúdos às diversas disciplinas; • Contextualizado, e relacionado aos conhecimentos prévios dos alunos. Por isso, só deverá ser realizado após contato com as turmas. |
| Disciplina | <ul style="list-style-type: none"> • Será fomentada através do diálogo, da conscientização, do comprometimento, da elaboração coletiva das regras disciplinares da sala de aula e da escola; • Estimular práticas escolares dialógicas, baseadas no respeito e no diálogo, na diversidade de formação dos educadores, seus valores, sua maneira de agir, pensar, e onde haja o respeito a essa diversidade de pensamento procurando desenvolver ações coletivas a serem seguidas por todos na busca de um mesmo ideal. • É necessário que a escola esteja organizada e que o professor planeje muito bem suas aulas, usando uma metodologia adequada a fim de que os mesmos não caiam no imprevisto dos conteúdos, procurando dessa forma atender as necessidades e expectativas de seus alunos, mostrando-lhes onde podem aplicar tais conteúdos no decorrer de suas vidas, dando significado ao que está sendo trabalhado. |

| | |
|------------------|--|
| Avaliação | <ul style="list-style-type: none"> • Precisa estar coadunada com uma prática docente voltada para a análise de todo o processo de ensino-aprendizagem. • Considerar os aspectos qualitativos, realizados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, atribuindo uma mensuração final (notas). • Prevê a retomada do planejamento para corrigir as distorções de aprendizagem. |
| Currículo | <ul style="list-style-type: none"> • Articulação do currículo mínimo proposto pela SEEDUC no ano letivo de 2011, com as especificidades de cada turno do colégio e com os conhecimentos prévios dos alunos, objetivando a integração dos mesmos. • Promoção de encontros periódicos com os professores para acompanhamento, avaliação e o replanejamento, com vistas à consecução do currículo estabelecido. |

Quadro síntese II - Resumo das Diretrizes Administrativo-Comunitárias

| | |
|---|---|
| TIPO DE GESTÃO A SER ADOTADA | <ul style="list-style-type: none"> • Participativa e democrática, com tomada de decisões no coletivo da escola; • Comprometida com a melhoria da qualidade dos serviços educacionais prestados pela sua unidade escolar, através da mobilização de recursos para o desenvolvimento de Projetos, capacitações, organização e melhores condições de trabalho; • Integrada com a sua clientela e sociedade do entorno, com vistas a propor ações que permitam a formação continuada de seus docentes, discentes e funcionários. |
| UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS FINANCEIROS | <ul style="list-style-type: none"> • Focada em promover melhorias na Unidade Escolar, como resultado da mobilização e do envolvimento de todos na priorização das necessidades da U.E. • Garanta a infraestrutura adequada, quadro de pessoal qualificado e apoio estudantil; |
| ESPAÇOS DE PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR | <ul style="list-style-type: none"> • Implementar mecanismos reais de participação e exercício de democracia que garantam o envolvimento de todos nos processos de decisão e partilhamento das responsabilidades e conseqüentemente, no aperfeiçoamento do processo democrático. |

| | |
|--|--|
| PRESTAÇÃO DE CONTAS DE SERVIÇOS E RECEITAS FINANCEIRAS | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentada em Planejamento administrativo e acompanhada sistematicamente pelos membros da A.A.E. e divulgada em toda a comunidade escolar; |
| PRESTAÇÃO DE CONTAS DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM | <ul style="list-style-type: none"> • Informar com clareza os objetivos das atividades propostas para que o aluno e sua família compreendam o que se espera com as ações empreendidas e para perceber em o sentido do que está sendo ensinado e o que está sendo avaliado; • Acompanhamento bimestral do desempenho escolar das turmas através do quadro de desempenho, gráficos e outros instrumentos que permitam a visualização dos resultados obtidos, • Buscar o comprometimento de todos (professores, alunos e pais) para as alternativas pedagógicas propostas com vistas a melhoria dos resultados apresentados e do próprio processo de ensino-aprendizagem; |
| RELACIONAMENTOS NA ESCOLA | <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer o diálogo como marca prioritária de nossas relações interpessoais nas diferentes parcerias; • Aprimorar a consciência profissional e melhorar a comunicação interna no colégio; • Contribuir para a organização e o fortalecimento de representatividades no espaço escolar (Professores conselheiros, Grêmio Estudantil e Representantes de turma) |

| | |
|---|--|
| <p>RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Potencializar a relação dialógica com a família, objetivando fortalecer os vínculos entre esta e o colégio, para a formação da cidadania; • Promover reuniões, fóruns de discussão e outros canais que favoreçam a aproximação da família na vida escolar de seus filhos; |
| <p>PARTICIPAÇÃO DOS ORGANISMOS ESPECÍFICOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Acolher a diversidade de organismos em nossa U.E para a promoção da melhoria nos resultados do processo ensino-aprendizagem; • Buscar a permanente parceria desses grupos (internos e externos à escola) para o desenvolvimento de projetos pedagógicos; |
| <p>ESTRATÉGIAS PARA FORTALECER OS ORGANISMOS COLEGIADOS</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Planejamento integrado, com o estabelecimento de ações corretivas, análise dos resultados e criação de estratégias na busca de inovações e resolução de conflitos e problemas. |