



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

**MANOELLA RODRIGUES PEREIRA SENNA VASCONCELOS DA SILVA**

**(RE)VISITANDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM  
EDUCAÇÃO NO NÍVEL DA GESTÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: A 2ª CRE  
EM AÇÃO**

**RIO DE JANEIRO**

**2017**

**MANOELLA RODRIGUES PEREIRA SENNA VASCONCELOS DA SILVA**

**(RE)VISITANDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM  
EDUCAÇÃO NO NÍVEL DA GESTÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: A 2ª CRE  
EM AÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação.

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

RIO DE JANEIRO

2017

## CIP - Catalogação na Publicação

S587 Silva, Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da  
(Re)visitando culturas, políticas e práticas de inclusão em educação no nível da gestão municipal de educação: a 2ª CRE em ação / Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da Silva. -- Rio de Janeiro, 2017.  
191 f.

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Inclusão em Educação. 2. Gestão Educacional. 3. Perspectiva Omnilética. I. Santos, Mônica Pereira dos, orient. II. Título.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**

Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação **"(RE)VISITANDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO NO NÍVEL DA GESTÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO: A 2ª CRE EM AÇÃO"**

Mestrando(a): **Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da Silva**

Orientado(a) pelo(a): **Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 20 de março de 2017.**

**Banca Examinadora:**

**Prof. Dra. Mônica Pereira dos Santos - Presidente**

**Prof. Dra. Daniela Patti do Amaral**

**Prof. Dra. Mylene Cristina Santiago**

**DEDICATÓRIA**

À equipe gestora que se permitiu (re)visitar suas culturas, políticas e práticas de inclusão  
em educação

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela força concedida para sempre superar os obstáculos da vida e acreditar em um propósito maior.

Aos meus pais, Valécio e Andreia, pelo amor e apoio incondicional. Vocês me ensinaram a nunca desistir e a compreender que tudo tem o seu tempo. O crescimento vem não só das conquistas, mas, principalmente, das batalhas travadas na vida. Ao meu irmão, Matheus, pelo “choque de positividade”. Somente com positividade alcançaremos a plenitude.

Ao meu amor, Matheus Lessa, que esteve ao meu lado em todos os momentos, me dando forças e torcendo pelas minhas (nossas) vitórias. Obrigada pelos abraços nos momentos de ansiedade.

Aos meus avós Norma, Anazildo, Rosélia e Álvaro que estão sempre cuidando de mim e me aconselhando nas tomadas de decisão.

À minha eterna professora e orientadora Prof<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos que vem ao longo desses quase sete anos me mostrando a aprender com as incertezas, complexidades e contrariedades da vida. Espero um dia ser tão omnilética quanto você. Obrigada não apenas pela sua orientação, mas por todo o carinho de sempre e pelo voto de confiança no empreendimento desse estudo.

Ao grupo do LaPEADE pelas trocas e pelo apoio com as transcrições. Em especial à Lillian, José Guilherme, Letícia, Angela, Emília e professora Sandra pelo apoio no mestrado.

Às minhas companheiras de estudos omniléticos, Monick, Regina, Moniquinha e Mayara. Obrigada minhas “manas” por esse grupo lindo que formamos, pela ajuda e apoio em todos os momentos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, em especial a Solange Rosa, que é um anjo em nossas vidas. Aos professores do PPGE/UFRJ por todas as contribuições, em especial à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Vitória Maia por estar sempre me apoiando e vibrando com minhas conquistas desde a graduação.

À CAPES, o meu agradecimento pela bolsa de mestrado concedida que contribuiu para a atuação no campo de pesquisa.

À banca examinadora dessa dissertação. Professora Dr<sup>a</sup> Daniela Patti, obrigada por suas aulas e por me deixar aprender mais sobre gestão junto ao seu grupo de pesquisa. Professora Dr<sup>a</sup> Mylene Santiago, agradeço pelas contribuições desde a graduação, você é um exemplo pessoal e profissional para mim. Obrigada às duas por todo carinho e atenção.

## RESUMO

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

A presente pesquisa foi desenvolvida na e com a Gerência de Educação (GED) da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) do município do Rio de Janeiro, e teve por objetivo geral investigar o processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação da Equipe da GED/ 2ª CRE, por meio do desenvolvimento do Index para Inclusão. Os objetivos específicos elencados foram: levantar a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre o trabalho que a Gerência realiza com as escolas sob sua responsabilidade, por meio de questionários, no início e no fim da pesquisa; caracterizar o desenvolvimento do Index para Inclusão da própria Gerência de Educação; e analisar os reflexos do processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação na/com a GED/2ª CRE, desencadeado pelo desenvolvimento do Index para Inclusão. Para tanto, o estudo foi baseado na perspectiva omnilética de análise, que compreende as três dimensões (culturas, políticas e práticas de inclusão em educação) em uma relação dialética e complexa (SANTOS, 2013). A metodologia adotada foi qualitativa do tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986) e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários aplicados aos coordenadores das escolas municipais, entrevistas com os gestores da GED, gravações em áudio e em vídeo dos encontros presenciais com a equipe da Gerência de Educação. Por meio do questionário, percebeu-se uma visão satisfatória dos coordenadores pedagógicos acerca do trabalho da Gerência. Por meio do desenvolvimento do Index para inclusão, sete categorias temáticas foram discutidas pela equipe gestora: acolhimento, organização da GED, conhecimentos, relação GED e comunidade externa, colaboração, diversidade de opiniões e participação. Dentre os reflexos da pesquisa, pontua-se a instituição de um processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de gestão e inclusão na GED, a presença de um olhar mais acolhedor na equipe, as melhoras nas relações interpessoais e a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico da GED/2ª CRE.

**Palavras-chave:** Inclusão em Educação; Gestão Educacional; Perspectiva Omnilética.

## ABSTRACT

SENNA, Manoella. **(Re)visiting cultures, policies and practices of inclusion in Education at the municipal management level of education: the second Education Regional Coordination (2<sup>a</sup> CRE) in action.** Dissertation (Master in Education). College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

The present research was developed in and with the Management of Education (GED) of the Second Education Regional Coordination (2<sup>a</sup> CRE) of the County of Rio de Janeiro. Therefore the general objective of this dissertation was to investigate the process of selfrevision of cultures, policies and practices of inclusion and of Management in education of the GED/2<sup>a</sup> CRE team, through the development of the *Index for Inclusion*. The listed specific objectives were: to raise the perception of the pedagogic coordinators about the job that the Management does with the schools under its responsibility, by means of questionnaires, in the beginning and in the end of the research; to characterize the development of the *Index for Inclusion* of the Management of Education itself and to analyze the reflections of the process of self reflection of the cultures, policies and practices of inclusion and of Management in education in/with the GED/2<sup>a</sup> CRE, triggered by the development of the *Index for Inclusion*. In order to do so the research was based on the omnilectic perspective of analysis that comprises the three dimensions (cultures, policies and practices of inclusion in education) in a dialectic and complex relation (SANTOS, 2013). The adopted methodology was qualitative of the research action type (THIOLLENT, 1986) and the instruments of data collection used were: questionnaires to the coordinators of the municipal schools, interviews with the GED managers, audio and video recordings of the presential meetings with the Management of Education team. Through the questionnaire, we perceive a satisfactory vision of the pedagogic coordinators about the Management job. By developing the *Index for Inclusion* – an instrument of *praxis* that enables reflections about the processes of inclusion and exclusion in education - seven thematic categories were discussed by the Management team: welcoming, organization of the Management of Education (GED), knowledges, relationship between GED and the External community, collaboration, diversity of opinions and participation. Such thematic categories were analyzed taking into consideration the movement of contradiction, complexity and uncertainty of the processes of inclusion/exclusion. Among the reflections of the research, we

point out the institution of a process of self revision of cultures, policies and practices of management and inclusion in the Management of Education (GED),the presence of a more receptive look among the team, the improvements in the interpersonal relations and the collective construction of a Pedagogic Political Project of the Managemant of Education (GED)/ second Education Regional Coordination (2<sup>a</sup> CRE).

**Key words:** Inclusion in Education; Educational Management; Omnilectic Perspective.

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1: LEVANTAMENTO CAPES.....</b>	<b>22</b>
<b>TABELA 2: LEVANTAMENTO SCIELO.....</b>	<b>24</b>
<b>TABELA 3: LEVANTAMENTO BDTD.....</b>	<b>26</b>
<b>TABELA 4: EXEMPLO DAS ADAPTAÇÕES DO INDEX PARA INCLUSÃO.....</b>	<b>78</b>
<b>TABELA 5: RESPOSTAS COM GRAU DE SATISFAÇÃO ABAIXO OU IGUAL A 50%.....</b>	<b>97</b>
<b>TABELA 6: COMPARATIVO DO NÍVEL DE SATISFAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS APLICADOS.....</b>	<b>103</b>
<b>TABELA 7: CATEGORIAS TEMÁTICAS E QUANTIDADE DE REFERÊNCIAS.....</b>	<b>111</b>
<b>TABELA 8: DIMENSÕES DA CATEGORIA “ACOLHIMENTO”.....</b>	<b>112</b>
<b>TABELA 9: DIMENSÕES DA CATEGORIA “ORGANIZAÇÃO DA GED”.....</b>	<b>115</b>
<b>TABELA 10: DIMENSÕES DA CATEGORIA “CONHECIMENTOS”.....</b>	<b>119</b>
<b>TABELA 11: DIMENSÕES DA CATEGORIA “RELAÇÃO GED E COMUNIDADE EXTERNA”.....</b>	<b>122</b>
<b>TABELA 12: DIMENSÕES DA CATEGORIA “COLABORAÇÃO”.....</b>	<b>125</b>
<b>TABELA 13: DIMENSÕES DA CATEGORIA “DIVERSIDADE DE OPINIÕES”.....</b>	<b>127</b>
<b>TABELA 14: DIMENSÕES DA CATEGORIA “PARTICIPAÇÃO”.....</b>	<b>130</b>
<b>TABELA 15: PALAVRAS EVOCADAS “INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO”.....</b>	<b>133</b>
<b>TABELA 16: PALAVRAS EVOCADAS “GESTÃO EM EDUCAÇÃO”.....</b>	<b>134</b>
<b>TABELA 17: PALAVRAS MAIS EVOCADAS DE INCLUSÃO E GESTÃO.....</b>	<b>135</b>
<b>TABELA 18: NÍVEL DE SATISFAÇÃO – AVALIAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>146</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1:</b> QUADRADO LÓGICO, CIRNE LIMA (2002) .....	40
<b>FIGURA 2:</b> REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DA PERSPECTIVA OMNILÉTICA (SANTOS, 2013) .....	47
<b>FIGURA 3:</b> REPRESENTAÇÃO DAS 4 FASES DO CICLO DE INVESTIGAÇÃO.....	62
<b>FIGURA 4:</b> CICLO DE PLANO DE DESENVOLVIMENTO.....	77
<b>FIGURA 5:</b> MAPA CONCEITUAL CONSTRUÍDO PELA GED – BASE DO PPP.....	136

## **LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS**

**APÊNDICE A** – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

**APÊNDICE B** – PERGUNTAS ACRESCENTADAS NA SEGUNDA VERSÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

**APÊNDICE C** – ENTREVISTA FINAL COM EQUIPE DA GED/2ªCRE

**APÊNDICE D** - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**APÊNDICE E** – USO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

**APÊNDICE F** – MODELO DE PLANO DE AÇÃO 1

**APÊNDICE G** – MODELO DE PLANO DE AÇÃO 2

**APÊNDICE H** – PRIMEIRA ELABORAÇÃO DO PPP DA GED 2016

**APÊNDICE I** – AVALIAÇÃO FINAL – PESQUISA GED/DESENVOLVIMENTO DO INDEX

**ANEXO A-** DIMENSÕES E INDICADORES DO INDEX PARA INCLUSÃO

**ANEXO B** – COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E ABRANGÊNCIAS

## **LISTA DE SIGLAS**

ATLAS.ti – The Qualitative Data Analysis & Research Software

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

GED – Gerência de Educação

LaPEADE – Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MULTIRIO – Empresa Municipal de Mídias

NUGINE – Núcleo de Estudos sobre Gestão e Inclusão em Educação

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PNEGEB – Programa Nacional de Escola de Gestores da Educação Básica

PROINAPE – Programa Interdisciplinar de apoio às escolas

PPP - Projeto Político Pedagógico

PSE – Programa Saúde na Escola

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UE- Unidades Escolares

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>1.1 OBJETIVOS</b> .....	16
<b>1.2 JUSTIFICATIVA</b> .....	17
<b>CAPÍTULO 2 - TECENDO O ARCABOUÇO: INCLUSÃO E GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA OMNILÉTICA</b> .....	29
<b>2.1 CONTEXTUALIZANDO INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO</b> .....	29
<b>2.2 PERSPECTIVA OMNILÉTICA</b> .....	35
<b>2.3 GESTÃO EDUCACIONAL: PERMEANDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS</b> .....	48
<b>2.4 PROCESSOS DE FORMAÇÃO, REFLEXÃO E AUTORREVISÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL</b> .....	56
<b>CAPÍTULO 3 - OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO</b> .....	59
<b>3.1 QUANDO A PESQUISA É AÇÃO E REFLEXÃO</b> .....	59
<b>3.2 COLETA DOS DADOS: A AGULHA OMNILÉTICA</b> .....	66
<b>3.3 INDEX PARA INCLUSÃO: INSTRUMENTO PRÁXICO</b> .....	72
<b>3.4 ANÁLISE DOS DADOS: COSTURANDO OMNILETICAMENTE</b> .....	79
<b>3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA:</b> .....	82
<b>CAPÍTULO 4 - PRODUÇÃO E DISCUSSÃO DA TESSITURA</b> .....	83
<b>4.1. A PESQUISA COM A GED: DESENVOLVIMENTO E CONTORNOS</b> .....	83
<b>4.2. O TRABALHO DA GED: PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS</b> .....	96
<b>4.3. A GED PENSANDO EM INCLUSÃO: O INDEX NA PRÁXIS</b> .....	109
<b>4.4. GESTÃO E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO</b> .....	132
<b>4.5. COMPLEXIDADE E REFLEXOS DA PESQUISA</b> .....	138
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E PERSPECTIVAS</b> .....	151
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	156
<b>APÊNDICES</b> .....	162
<b>ANEXOS</b> .....	187

## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

A busca por uma educação brasileira de qualidade tem como pilar uma educação para todos, na qual não existam grupos excluídos do processo de ensino e aprendizagem e nem da participação das atividades que constituem o processo educacional. Nesse sentido, pensar em inclusão em educação é fundamental na luta pela garantia dos direitos à Educação. Embora o conceito inclusão tenha historicamente surgido nas conquistas do campo da Educação Especial, diretamente ligado, portanto, à inclusão das pessoas com deficiência na escola, o mesmo tem um sentido muito mais amplo que abrange todos os grupos excluídos.

Inclusão em Educação é um processo sem fim contra as barreiras à aprendizagem e à participação de qualquer sujeito na esfera educacional. Trata-se de um processo dialético e complexo, ou seja, *omnilético*<sup>1</sup>, que deve ser estudado de modo que três dimensões sejam consideradas: as culturas, as políticas e as práticas de inclusão em educação, conforme Santos (2013). Nesse sentido, estudar o processo de inclusão em educação é buscar compreender todas essas dimensões bem como os papéis dos sujeitos envolvidos, sejam eles alunos, professores e/ou gestores.

Compreendendo que são poucas as pesquisas que investigam o campo da gestão<sup>2</sup> com foco em processo de inclusão/exclusão em educação e que a mesma – gestão - tem papel essencial na luta em favor da inclusão em educação, visto que tem como objetivo maior mediar políticas (desde nível macro ao micro) no dia a dia da escola, desenvolvendo culturas e práticas, durante a graduação me dediquei ao estudo do papel da gestão no processo de inclusão em educação. O foco principal foi investigar qual a concepção de inclusão dos gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro (SENNA, 2014), já que pensar as concepções nos faz pensar também as práticas, em um movimento intrínseco que as dimensões de culturas, políticas e práticas se apresentam.

Vale ressaltar que esse estudo, construído durante minha formação inicial em Pedagogia, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi fruto da minha participação, desde o início da graduação, no Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE)<sup>3</sup>, do qual fui bolsista de Iniciação

---

<sup>1</sup> Esse conceito será melhor explicado no Capítulo 2.

<sup>2</sup> A concepção de gestão, aqui utilizada, será detalhada no Capítulo 2.

<sup>3</sup> LaPEADE: Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à participação e à Diversidade em Educação, vinculado ao Programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro ([www.lapeade.com.br](http://www.lapeade.com.br)).

Científica, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Minha participação no grupo de pesquisa, durante os quatro anos e meio de graduação, contribuiu para uma inquietação com relação aos processos de inclusão/exclusão em educação.

De certo, ao final da pesquisa, muitas questões ainda permaneceram e novas motivações de estudo surgiram. Dentre elas, algumas perguntas se formaram: que impactos a concepção de inclusão em educação da gestão traz para as escolas em geral? Até que ponto uma gestão educacional, com orientação dos princípios da inclusão, promove mudanças nas escolas com que trabalha? Em que medida, efetivamente para o grupo dos gestores em educação, pensar e refletir sobre inclusão e o trabalho da própria gestão interfere nas escolas com as quais trabalha?

Sendo assim, na busca pela continuação de estudar esse campo do conhecimento científico e responder a essas perguntas, após a defesa da monografia, continuei minha participação no LaPEADE e iniciei os estudos para a entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na nova linha que se inaugurava: Inclusão, Ética e Interculturalidade. Nesse período de estudos é que surgiu a oportunidade de conciliar minha motivação pessoal de pesquisa com uma ação transformadora, solicitada por uma equipe gestora.

Tal fato ocorreu porque o LaPEADE, desde 2012, desenvolve, colaborativamente, uma pesquisa em uma escola da Segunda Coordenadoria Regional da Rede Municipal do Rio de Janeiro (2ª CRE<sup>4</sup>) com uma equipe de professores e outros profissionais. A pesquisa, cuja metodologia é qualitativa, do tipo pesquisa-ação, passou por diversas etapas, que envolveram momentos de reflexão e de tomada de decisões coletivas, na busca pela participação de todos os sujeitos envolvidos na escola. Essa pesquisa, no atual momento, encontra-se na fase de análise de dados e escrita de relatório final. Todas as ações desenvolvidas no processo da pesquisa tomaram como base o Index para Inclusão<sup>5</sup> (BOOTH e AINSCOW, 2011), instrumento de reflexão-ação que, desenvolvido com o suporte da

---

<sup>4</sup> A Secretaria de Educação do município do Rio de Janeiro é composta por 11 coordenadorias, que têm por função acompanhar, avaliar e orientar as escolas no tocante à implementação de políticas públicas de educação. A 2ª CRE é responsável por 148 escolas, distribuídas por 34 bairros da cidade do Rio de Janeiro, que correspondem a 9,2% do universo de 1617 unidades escolares do município. É a 3ª maior CRE do referido município.

<sup>5</sup> Este instrumento será mais detalhadamente apresentado em capítulo posterior.

perspectiva omnilética<sup>6</sup>, coloca as instituições que o desenvolvem em contínua mobilização e autodesenvolvimento.

A partir da repercussão da pesquisa citada na 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), Coordenação Regional na qual se localiza a escola e a cuja circunscrição a ela pertence, o LaPEADE foi convidado para uma reunião com a Equipe Gestora da Gerência de Educação (GED) da 2ª CRE do município do Rio de Janeiro, com vistas a apresentar o trabalho realizado na (e com a) referida escola. A ideia inicial do convite pretendia firmar uma parceria que pudesse abranger mais escolas dessa Rede, em um novo projeto piloto, com o apoio do Index para Inclusão. Entretanto, durante a reunião com a GED, a equipe compreendeu que o trabalho do Index é de uma abrangência que extrapola os muros das escolas, podendo ser, também, contemplado em nível gestor (central e/ou local) da Rede.

Nesse sentido, nos foi solicitado pela Gerente da GED – e assim ficou, portanto, acordado – que, antes da construção do projeto piloto com abrangência de mais escolas, desenvolvêssemos o Index para Inclusão com sua própria equipe gestora (a da GED/2ª CRE). O projeto de pesquisa formulado ganhou o nome “Desenvolvendo o Index para Inclusão na Gerência de Educação da Segunda Coordenadoria Regional de Educação da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro”. Considerando o interesse na investigação do tema gestão e inclusão em educação, propus, junto à professora Mônica Pereira dos Santos, o presente projeto de pesquisa - parte da pesquisa maior - que se tornou, a partir da minha entrada no PPGE/UFRJ, meu projeto de dissertação de mestrado, intitulado “(Re)visitando culturas, políticas e práticas de Inclusão em Educação no nível da gestão municipal de educação: a 2ª CRE em ação”.

Dessa forma, desenvolvo a seguinte pesquisa, diante da problemática da inclusão em educação e da gestão em educação, tendo em vista a presente questão: como se dá o processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação na Gerência de Educação, desencadeado pelo processo de desenvolvimento do Index para Inclusão?

## **1.1 OBJETIVOS**

---

<sup>6</sup>Conforme será explicado adiante.

Objetivo Geral:

Investigar o processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação da Equipe da Gerência de Educação da 2º Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro, por meio do desenvolvimento do Index para Inclusão.

Objetivos Específicos:

- 1) Levantar a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre o trabalho que a Gerência de Educação /2ª CRE realiza com as escolas sob sua responsabilidade, por meio de questionários, no início e no fim da pesquisa;
- 2) Caracterizar o desenvolvimento do Index para Inclusão da própria Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro;
- 3) Analisar os reflexos do processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação na/com a Gerência de Educação/2ª CRE, desencadeado pelo desenvolvimento do Index para Inclusão.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A primeira justificativa para o empreendimento dessa pesquisa corrobora com a minha motivação pessoal em aprofundar os estudos sobre inclusão e gestão e responder a questões que surgiram após a monografia, conforme explicitado anteriormente. Na arena educacional, que tem sido cenário de inúmeras exclusões, faz-se necessário debruçar-se em investigações que possam contribuir para a minimização destas. Essas investigações, apesar de, em sua maioria, serem iniciadas pelos pesquisadores inseridos no ensino superior, necessitam dialogar com os sujeitos que fazem a mediação entre políticas (de nível macro, por exemplo, advindas da secretaria municipal de educação) e as práticas nas escolas. Esses sujeitos, na presente pesquisa, correspondem aos gestores pertencentes à equipe da GED.

Considerando que esse estudo prevê o diálogo com e na gestão em educação e, principalmente, a autorrevisão das ações em prol da inclusão da – e na – equipe da Gerência de Educação da 2ª CRE, o mesmo se justifica, assim, pelo processo de reflexão-ação que pretende causar no trabalho dessa equipe e, conseqüentemente, nas escolas por ela coordenada. Isso porque se entende, aqui, inclusão como processo *omnilético* de

(re)construção dialética, complexa, contínua e coletiva de culturas, políticas e práticas que deve envolver todos os sujeitos da educação.

Sendo assim, com a intenção de, em caráter de colaboração, promover reflexões em busca de possíveis soluções para os processos de exclusão em educação que possam estar intimamente relacionados aos processos de gestão de uma rede educacional, a presente pesquisa intenta mapear dificuldades, oferecer alternativas de modificação de planejamento e auxiliar a equipe da GED/2ª CRE em suas práticas cotidianas e em direção ao desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão na rede educacional local pela qual é responsável.

Além disso, a pesquisa justifica-se porque reúne Universidade e Educação Básica e, ainda, colabora para a criação de estratégias que poderão servir de auxílio para melhorar e compreensão de tais dificuldades, por parte do corpo gestor, tendo como foco o melhor desempenho da educação, como um todo, e o maior sucesso de suas escolas, em particular.

É importante ressaltar que o Index para a Inclusão, anteriormente mencionado e a ser utilizado na presente pesquisa, tem sido desenvolvido internacionalmente em vários contextos que sobrepõem os das escolas. No Brasil, o LaPEADE faz parte da Rede Internacional do Index para a Inclusão<sup>7</sup>- grupo que reúne pesquisadores de vários países em uma grande rede colaborativa e disseminadora do instrumento. Apesar de o mesmo ter sido trabalhado em diversas escolas, esta é a primeira vez em que é desenvolvido com – e por, já que é adaptado e construído coletivamente - uma equipe de gestão educacional.

Tal fato faz desta uma iniciativa relevante na medida em que, politicamente falando, fortifica ações em curso da referida rede, nacional e internacionalmente, em termos de ações de pesquisa, ensino e extensão e sob a organização de uma equipe de universidade pública (a nossa, da UFRJ) e com a participação de outras instituições públicas, o que valoriza os trabalhos das instituições públicas do país, sejam de ensino ou não.

Embora não seja o foco desta dissertação adentrar o campo das políticas públicas da educação, visto que a análise de políticas educacionais requer a consideração de uma dinâmica que envolve concepções de Estado, agenda política, movimentos históricos e como afirmam Shiroma et. al. (2011. p. 9) “compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica”, destacamos como mais uma justificativa da

---

<sup>7</sup>Sítio eletrônico: <http://www.indexforinclusion.org/index.php>

presente pesquisa o fato de a mesma dialogar com a orientação de diretrizes recentes no campo da formação inicial e continuada de professores.

Dessa forma, ressaltamos a Resolução CNE/CP n. 2/2015 como um exemplo dessas diretrizes que fundamentam, em termos de políticas educacionais, a importância de se desenvolver pesquisas sobre inclusão em educação com e na gestão das redes e nas/das escolas, tendo em vista o desenvolvimento da gestão pública transparente e participativa, capaz de auto rever suas culturas, políticas e práticas de inclusão e, principalmente, de colocar em prática planos de ações que possam mobilizar toda a Rede.

Essa resolução, que define diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada de profissionais da educação, considera como princípios da formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

- I- a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015, p.4).

Além de intencionar conduzir o egresso dos cursos de formação de magistério à efetivação da inclusão, por meio do respeito às diferenças, reconhecimento à diversidade étnico racial, de gênero, sexual, entre outras, a resolução aponta que a formação inicial e continuada deve permitir ao egresso:

- II- a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica (BRASIL, 2015, p.6).

Dessa forma, além de ir ao encontro das propostas da Resolução, documento recente de orientação à formação inicial e continuada de profissionais da educação, no que diz respeito aos aspectos dos processos de inclusão, de formação e de gestão, vale ressaltar, ainda, que esta pesquisa robustece uma rede de colaboração que não se limita à relação entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro – representada pelo LaPEADE - e a Gerência de Educação da 2ª CRE.

Para além dessa parceria, a pesquisa contribui para o diálogo entre grupos preocupados com o processo de inclusão/exclusão em educação no país e no mundo e, aqui, particularmente, a Rede do Index para Inclusão.

Outro aspecto que justifica a realização desse estudo revela-se por meio do levantamento, nas bases de periódicos, dissertações, teses, da produção sobre a articulação dos conceitos *inclusão* e *gestão*. Tendo em vista a importância da revisão de literatura no que tange às discussões sobre a problemática da presente pesquisa, fez-se necessário um levantamento dos estudos já existentes.

Para tanto, foram realizadas consultas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>8</sup>, no Scientific Electronic Library Online (SciELO)<sup>9</sup> e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>10</sup>. As palavras-chave utilizadas no levantamento dialogaram com os principais temas e assuntos desta pesquisa, a saber: inclusão em educação, gestão em educação, formação de gestores e perspectiva omnilética.

Ressaltamos, nesse momento, que a escolha por utilizar o termo “inclusão em educação”, em vez de “educação inclusiva”, é marcada por um posicionamento teórico. Isto porque a palavra “inclusiva” adjetiva a educação, corroborando com uma ideia de um estado final ao qual se deve chegar, enquanto “inclusão em educação” refere-se à ideia de movimento, algo que estará sempre em processo. Dessa forma, apesar de considerarmos a possibilidade de ter mais resultados com a busca “educação inclusiva”, o uso deste termo não dialoga com a ideia de movimento e processo, na qual desenvolvemos a perspectiva de inclusão do presente trabalho e, portanto, não foi considerado em nosso levantamento.

O primeiro levantamento, utilizando as palavras-chave acima citadas, foi realizado no banco de teses e dissertações da CAPES. Antes de apresentar os dados levantados é imprescindível mencionar que, devido a uma minuciosa atualização no sistema, na tentativa de garantir a fidedignidade dos dados da pós-graduação, no momento inicial do levantamento de produções, apenas os trabalhos de 2012 e 2011 encontravam-se disponíveis - essa informação constava no próprio site do banco de teses da CAPES, na época dessa pesquisa exploratória.

---

<sup>8</sup> Site: - <http://bancodeteses.capes.gov.br/>

<sup>9</sup> <http://www.scielo.org/php/index.php>

<sup>10</sup> <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

Assim, após nova tentativa de levantamento, perto da conclusão deste trabalho, embora os anos para pesquisa na plataforma tivessem sido atualizados (apresentando produções de 2013 a 2016), não foi possível utilizar os mesmos filtros da pesquisa inicial, de modo que os resultados encontrados foram muitos, impossibilitando uma análise minuciosa, tal qual a primeira. Contudo, tendo em vista a importância desta base na produção do conhecimento científico, consideramos necessário expor os dados recolhidos, mesmo que apenas dos anos de 2011 e 2012.

A tabela 1, a seguir, representa o resultado obtido na pesquisa com as palavras-chave selecionadas e suas combinações. Por meio do levantamento, encontramos apenas sete produções (sendo cinco dissertações de mestrado e duas teses de doutorado). Destas sete produções, nenhum resultado foi encontrado na combinação das quatro palavras-chave. As únicas palavras-chave que elencaram produções foram: inclusão em educação (3 dissertações e 1 tese); gestão em educação (1 dissertação); formação de gestores (2 dissertações e 1 tese).

Explorando as produções, percebemos que com a palavra-chave “inclusão em educação”, as três dissertações e a única tese encontradas concebem inclusão em educação como processo de luta pela participação e aprendizagem de todos os sujeitos, conforme a presente dissertação e dialogam, portanto, com o tema da mesma. Não por acaso elas foram produzidas por autores membros do LaPEADE, a saber: Guedes, M. C. (2011), Guedes, L (2011), Leme (2011), Silva (2012).

Com a palavra-chave “gestão em educação”, a única dissertação encontrada foi a de Dalcorso (2011), intitulada “O Planejamento Estratégico: um instrumento para o gestor da escola pública”, que dialogou com os temas gestão em educação e formação de educadores, pois teve como objetivo refletir sobre o papel do gestor escolar na perspectiva do profissional que entende a qualidade da educação como a promoção da aprendizagem dos alunos. O estudo teve como foco analisar se o uso do planejamento estratégico pela gestão escolar proporcionou melhor desempenho de suas funções bem como na aprendizagem dos alunos. Apesar de focar nos gestores escolares, a dissertação de Dalcorso parece-nos importante de ser estudada na contribuição deste trabalho.

Por sua vez, com o termo “formação de gestores”, das três produções encontradas, uma é um estudo histórico que teve por objetivo analisar as matrizes teóricas do Programa Nacional da Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), por meio da verificação dos modelos de gestão incorporados nas mediações de gestão democrática, de Rosa (2012).

A segunda, de Almeida (2011), é da área de administração e versa sobre processo de formação de gestores na área administrativa, não se relacionando, portanto, ao contexto educacional, assim como a terceira produção – a tese de Araujo (2012), que realiza uma pesquisa sobre o conceito de gestão social, no campo do Serviço Social.

Tabela 1: Levantamento CAPES

<b>CAPES</b>		
<b>Ano das publicações: 2011 e 2012</b>		
<b>Palavras-Chave/Combinações</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
<b>Inclusão em Educação</b>	3	1
<b>Gestão em Educação</b>	1	0
<b>Formação de Gestores</b>	2	1
<b>Perspectiva Omnilética</b>	0	0
<b>Inclusão em Educação; Gestão em Educação</b>	0	0
<b>Inclusão em Educação; Formação de Gestores</b>	0	0
<b>Inclusão em Educação; Perspectiva Omnilética</b>	0	0
<b>Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Formação de Gestores</b>	0	0
<b>Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Perspectiva Omnilética</b>	0	0
<b>Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Formação de Gestores; Perspectiva Omnilética</b>	0	0
<b>TOTAL</b>	5	2
	<b>7</b>	

Fonte: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>

O segundo levantamento realizado foi na base de periódicos Scielo. Tal como na do Banco da Capes, a pesquisa exploratória teve como base as palavras-chave: inclusão em educação, gestão em educação, formação de gestores e perspectiva omnilética, além de suas combinações. O filtro utilizado e mantido em todas as pesquisas teve como país de origem Brasil, a língua selecionada o Português e a área das Ciências Humanas, Educação e Pesquisa Educação, além do período estimado das publicações dos últimos cinco anos (2011 a 2015). No total, foram encontrados 259 periódicos, que foram cuidadosamente selecionados para estudo, por alguns aspectos que serão explicitados a seguir.

Quando colocada a palavra-chave “inclusão em educação, 134 artigos foram encontrados, sendo que 33 foram descartados por não se relacionarem diretamente ao campo da educação (alguns relacionavam-se ao campo da saúde), e que apenas estavam no levantamento, pois, em seus resumos, continham a palavra inclusão, com outro significado. Sessenta e três artigos, ainda, direcionavam-se ao público alvo da educação especial e trinta e nove, somente, dialogavam com um conceito de inclusão em educação mais ampliado que não somente o foco na educação especial, conforme aqui trabalhado. Contudo, dessas 39, apenas duas produções dialogavam diretamente como o tema trabalhado nesta dissertação e foram selecionadas.

A primeira produção é um artigo, de Santos et al (2014), que propõe uma análise crítica a respeito do uso do Index para Inclusão como instrumento de pesquisa. A segunda produção, por sua vez, trata-se de artigo, de Mattos (2012), que discute inclusão/exclusão escolar, afetividade e o fracasso escolar das crianças de classes populares. Ambos os artigos foram produzidos por pesquisadores do LaPEADE e, portanto, interagem diretamente com a concepção de inclusão adotada nesta dissertação, fato que mobiliza a leitura dos mesmos na busca por inseri-los na discussão proposta.

De acordo com a tabela 2, a seguir, na busca com utilização da palavra-chave “gestão em educação”, 92 artigos foram encontrados, sendo que 53 deles não representam discussões do campo educacional, pois apareceram no levantamento por apresentarem, em seus resumos, a palavra gestão, mas conversando com temas da avaliação, política ambiental, governo. Quarenta e cinco artigos apresentaram palavra destacada, mas articulada a estudos de gestão do currículo, da aprendizagem, da sala de aula, da escola, do trabalho, da educação infantil. Desses últimos, apenas 6 aproximam-se do tema trabalhado nesta pesquisa, ou seja, apresentaram uma discussão a respeito do processo de gestão em educação, seja na escola ou nos sistemas educacionais, tratando, por exemplo, sobre visão de gestão, gestão dos sistemas e redes e gestão democrática.

É importante ressaltar que os artigos selecionados não contemplam, na totalidade, a abordagem temática da dissertação, mas dialogam com a conceituação de gestão em educação e se fazem necessários para aprimoramento da construção do trabalho, auxiliando os estudos de revisão de literatura.

Vale destacar, portanto, Peroni (2012), que analisa a relação público/privado e suas influências para a gestão democrática da educação; Martins & Silva (2011), que realizam um estudo sobre o Estado da Arte em torno do tema gestão, autonomia e funcionamento dos

colegiados – estudo este que será importante para um entendimento das publicações anteriores sobre o tema.; Xavier et al (2013), que apresenta questões pertinentes ao campo da formação do curso de Pedagogia para docência e gestão de sistemas educacionais, em São Paulo; Oliveira & Drago (2012), que realizam uma análise da gestão política do processo de inclusão escolar da rede municipal de São Paulo e que, apesar de discutir questões da gestão municipal, têm foco nos alunos com necessidades especiais, não pensando, portanto, inclusão em seu sentido mais ampliado; e, para finalizar, Chrispino et al. (2012), que polemiza a necessidade da formação de profissionais em Políticas Públicas e Gestão, tendo em vista o momento social do Brasil, em que pesem as cobranças da sociedade por resultados e eficiência.

Tabela 2: Levantamento Scielo

<b>SCIELO</b>		
<b>Ano das publicações: 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015</b>		
<b>Palavras-Chave/Combinações</b>	<b>Periódicos</b>	<b>Dialogam com temática</b>
<b>Inclusão em Educação</b>	134	2
<b>Gestão em Educação</b>	92	6
<b>Formação de Gestores</b>	15	0
<b>Perspectiva Omnilética</b>	1	1
<b>Inclusão em Educação; Gestão em Educação</b>	6	1
<b>Inclusão em Educação; Formação de Gestores</b>	1	0
<b>Inclusão em Educação; Perspectiva Omnilética</b>	0	0
<b>Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Formação de Gestores</b>	1	0
<b>Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Perspectiva Omnilética</b>	0	0
<b>Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Formação de Gestores; Perspectiva Omnilética</b>	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>259</b>	<b>10</b>

Fonte: <http://search.scielo.org/advanced/?lang=pt>

No que tange à pesquisa da palavra “formação de gestores”, apesar de encontrados 15 artigos, apenas três se aproximaram do campo, entretanto, nenhum deles contemplando experiência de formação de gestores em educação propriamente. Por sua vez, com a palavra-chave “perspectiva omnilética” foi encontrada uma produção intitulada “Planejamento de Estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão”, de Santiago & Santos (2015). As autoras são as coordenadoras do LaPEADE, que vêm desenvolvendo estudos sobre essa perspectiva. Apesar de relevante, no que concerne ao estudo da perspectiva omnilética, o artigo tem o foco na análise de uma formação continuada para o Atendimento Educacional Especializado, não conversando diretamente com o campo da gestão em educação.

Na tentativa de conciliar os temas propostos, foram realizadas combinações entre as palavras-chave, a exemplo da tabela 2. Entretanto, nas combinações em que foram encontradas produções - Inclusão em Educação; Gestão em Educação (6)/Inclusão em Educação; Formação de Gestores (1)/Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Formação de Gestores (1) – somente um artigo pertencente ao primeiro grupo de palavras foi selecionado para estudo, por dialogar com os dois temas - gestão e inclusão - e tratar-se da produção de Oliveira & Drago (2012), citada anteriormente.

A terceira consulta foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O filtro utilizado no levantamento foi: Dissertações/Português/2011-2015 e Teses/Português/2011-2015. Ao colocar a palavra-chave “inclusão em educação”, foram encontradas 753 dissertações e 310 teses. Em “gestão em educação”, 1187 dissertações e 412 teses. Com a palavra “formação de gestores”, 414 dissertações e 158 teses foram levantadas, enquanto para “perspectiva omnilética” nenhum resultado foi encontrado.

Ao iniciar as combinações – ponto que interessa no sentido de conciliar os temas propostos – descobrimos em “inclusão em educação; gestão em educação” 85 dissertações e 38 teses; “inclusão em educação; formação de gestores” 30 dissertações e 14 teses; “inclusão em educação; perspectiva omnilética” nenhum resultado encontrado. No que concerne à combinação de três palavras-chave, por sua vez, só foram encontrados resultados de produções em “Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Formação de Gestores”, sendo 8 dissertações e 4 teses, conforme tabela 3.

Tabela 3: Levantamento BDTD

<b>BDTD</b>		
<b>Ano das publicações: 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015</b>		
<b>Palavras-Chave/Combinações</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
<b>Inclusão em Educação</b>	753	310
<b>Gestão em Educação</b>	1187	412
<b>Formação de Gestores</b>	414	158
<b>Perspectiva Omnilética</b>	0	0
<b>Inclusão em Educação; Gestão em Educação</b>	85	38
<b>Inclusão em Educação; Formação de Gestores</b>	30	14
<b>Inclusão em Educação; Perspectiva Omnilética</b>	0	0
<b>Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Formação de Gestores</b>	8	4
<b>Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Perspectiva Omnilética</b>	0	0
<b>Inclusão em Educação; Gestão em Educação;; Formação de Gestores; Perspectiva Omnilética</b>	0	0
<b>TOTAL</b>	2476	936
	<b>3412</b>	

Fonte: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>

Vale mencionar que, das oito dissertações, apenas uma contempla, efetivamente, o tema da gestão em educação, por Firmino (2013), por se tratar do curso de especialização em gestão escolar do Programa Nacional Escola de Gestores, apesar de contemplar assunto da inclusão digital de professores. As outras dissertações variam entre os assuntos: políticas de inclusão digital, intelectuais coletivos, hospitais e gestão terceirizada, Educação de Jovens e Adultos (EJA), democracia, rádio escola, evasão escolar – não relacionando, portanto, as quatro palavras-chave. Já das quatro teses levantadas, nenhuma relaciona também os três temas, referindo-se, assim, às pessoas com deficiência, inclusão social, saúde e educação à distância.

Importante mencionar que, inicialmente, foi feita a escolha pelo termo “gestão em educação” e, por isso, os levantamentos realizados no primeiro ano da escrita do projeto de dissertação utilizaram esse termo. No entanto, no ano seguinte, durante a qualificação, a banca pontuou que seria interessante que o levantamento na base de dados utilizasse “gestão educacional”. Revendo os conceitos, optamos, assim, por utilizar gestão educacional, tendo em vista o diálogo deste conceito com o referencial teórico adotado (conforme será melhor

explicitado no próximo capítulo). Nesse sentido, acrescentamos novos dados levantados com a pesquisa das palavras-chave.

Na tentativa de repetir as mesmas bases, anos e procedimentos adotados no levantamento, percebemos que na base da CAPES, ainda incompleta e em atualização, a busca refinada não nos permitiria alcançar os mesmos padrões adotados no primeiro levantamento. Dessa forma, realizamos o novo levantamento na base de dados do Scielo e da BDTD.

No Scielo, com o termo “gestão educacional”, foram encontrados 52 artigos, sendo 6 deles apresentando proximidade com o tema da presente pesquisa. A maioria dos artigos referia-se à avaliação externa, qualidade da educação e reformas políticas e de Estado. Entretanto, dos seis artigos que destacamos com importantes para o diálogo, 3 deles já haviam sido citados no primeiro levantamento: Martins & Silva (2011), Xavier et al (2013) e Oliveira & Drago (2012).

Dos outros 3 artigos, vale destacar: o texto de Ferreira (2015), que aborda os desafios do planejamento educacional na gestão do sistema municipal de educação, o artigo de Araújo & Castro (2011), em que os autores discutem em seu texto as mudanças ocorridas na gestão pública e suas repercussões para o campo educacional, ou seja, trata-se de um estudo de concepção de gestão tendo em vista o modelo flexível de produção, e o trabalho de Silva & Souza (2014), em que os autores, além de analisar o atendimento educacional nas escolas públicas do Norte e do Nordeste, apontam para os desafios da gestão educacional no âmbito municipal.

Ao realizar as combinações “Inclusão em Educação; Gestão Educacional”, foram encontrados três artigos, sendo que apenas um deles, com proximidade com o tema, publicado há mais de cinco anos, de Moehlecke (2009), aborda concepções de diversidade presentes nas políticas do governo Lula. Já nas combinações “Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Formação de Gestores” e “Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Formação de Gestores; Perspectiva Omnilética”, não foram encontradas produções.

Na BDTD, por sua vez, ao selecionar o termo “gestão educacional”, encontramos 720 dissertações e 207 teses. Na combinação “Inclusão em Educação; Gestão em Educação” foram encontradas 43 dissertações e 17 teses e na combinação das palavras-chave Inclusão em Educação; Gestão em Educação; Formação de Gestores”, 4 dissertações e 3 teses foram encontradas. Dessas 4 dissertações, uma especificamente dialoga com o presente trabalho, pois apresenta um estudo realizado no Estado de São Paulo sobre processos de

inclusão/exclusão em uma escola pública de ensino fundamental, com utilização do Index para Inclusão. Das 3 teses que apareceram no levantamento, os assuntos relacionam-se à Educação à Distância na formação continuada, à política de permanência universitária e ao campo da inclusão social voltada para o mundo do trabalho, não se relacionando com o objeto desta dissertação.

Dessa forma, com base na análise do levantamento proposto, percebemos uma lacuna do conhecimento quanto às produções que dialogam sobre os processos de inclusão e gestão em educação/gestão educacional. Essa lacuna, portanto, precisa ser preenchida com pesquisas e estudos que pensem inclusão em educação como processo que vai além de exclusões das pessoas com deficiências, ou seja, processo que demanda pensar em qualquer pessoa e/ou grupo que por ventura esteja enfrentando barreiras à participação e à aprendizagem. No caso da presente pesquisa, essa perspectiva será desenvolvida com gestores do campo educacional, considerando-os importantes sujeitos de articulação, promotores de formações e ações nas escolas, contribuindo, portanto, com o campo das produções científicas em educação.

## **CAPÍTULO 2 - TECENDO O ARCABOUÇO: INCLUSÃO E GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA OMNILÉTICA**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar o quadro teórico-analítico deste trabalho. Sendo assim, inicialmente, faremos uma contextualização acerca dos processos de inclusão e exclusão em diálogo com algumas políticas de inclusão em educação recentes. Após essa contextualização, explicitaremos a Perspectiva Omnilética, referencial analítico aqui utilizado, seguido de uma discussão acerca do conceito de gestão em educação compreendido a partir dessa perspectiva.

### **2.1 CONTEXTUALIZANDO INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO**

Dialogar sobre inclusão requer um posicionamento diante de uma perspectiva de pensamento e análise. De acordo com Sawaia (2011), existem diversas vertentes e conceituações do termo exclusão, tendo em vista a complexidade e a contraditoriedade do processo. Do mesmo modo podemos pensar sobre o termo inclusão. Isso porque é possível compreender esses processos pela ótica da economia, da política, do social, da saúde, entre outras. Segundo Ainscow (2009), há cinco formas de conceituar inclusão: 1) inclusão referente à deficiência e à necessidade de educação especial; 2) inclusão como resposta a exclusões disciplinares; 3) inclusão que diz respeito a todos os grupos vulneráveis a exclusões; 4) inclusão como forma de promover escola para todos; 5) inclusão como educação para todos.

A fim de melhor situarmos nosso pensamento, é importante dizer que partimos, aqui, de uma visão mais aproximada de uma análise ético-psicossocial. Corroborando com Sawaia (2011), em sua análise do processo de exclusão, abordamos o processo de inclusão sob a perspectiva ético-psicossociológica, uma vez que inclusão é processo histórico e social, com dimensões ao mesmo tempo subjetivas e objetivas, individuais e coletivas, racionais e emocionais. Se considerarmos as conceituações existentes e pontuadas por Ainscow (2009), aproximamos nossa visão de três delas, ou seja, como um processo de inclusão que considere grupos vulneráveis e que estão sendo, no momento, excluídos, tendo em vista a promoção de escolas e de educação para TODOS os sujeitos.

Entendemos, dessa forma, inclusão como processo de luta contra qualquer tipo de barreira à participação. Nesse sentido, inclusão é processo amplo que envolve diferentes instâncias de nossas vidas. É característica da atividade do ser humano participar (ou ter o

direito de não querer participar) e usufruir das coisas, seja bens materiais ou imateriais, assim como é da natureza do ser humano aprender. Segundo Ainscow (2009, p.11), “inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa”. Assim, inclusão é vista como a participação e aprendizagem plena de toda e qualquer pessoa, no mundo.

Entretanto, o princípio da inclusão só existe (e se consiste) em relação ao princípio da exclusão. Só pensamos em inclusão porque existe a exclusão, ou seja, só pensamos que todos os seres humanos devem usufruir dos mesmos direitos porque há momentos em que nem todos os seres humanos estão usufruindo desses mesmos direitos, porque há desigualdades (sociais, políticas, educacionais, econômicas, entre outras). Inclusão constitui, portanto, processo indissociável da exclusão e vice e versa. Por isso, utilizamos, muitas vezes, os termos “processos de inclusão/exclusão” ou “processos de inclusão e exclusão”.

Tendo em vista que inclusão e exclusão podem ser pensados em diferentes panoramas e por diferentes perspectivas, concentramos nossa análise e referencial nos processos de inclusão/exclusão em educação. A arena educacional é historicamente marcada por exclusões. No que tange ao contexto educacional brasileiro, muitas foram as lutas a favor da democratização do ensino e pelo direito de educação de todos (mulheres, homens, crianças), e mesmo com tantos avanços, ainda é preciso falar (e para além, lutar) sobre inclusão e sobre participação de todos quando nos referimos às instituições educacionais. Romanelli (2014) aponta que esses avanços e retrocessos, no que tange à demanda e ao desenvolvimento escolar, podem estar relacionados à fatores e interesses econômicos, sociais e políticos, dependendo do contexto histórico.

Embora o processo de inclusão apresente perspectivas diferenciadas, ainda é muito comum, ao falar de inclusão, que se associe esta ideia às pessoas com deficiência. Certamente, o campo da educação especial - referindo-me aqui às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação – travou lutas e embates que foram imprescindíveis para o processo de inclusão dessas pessoas nas salas regulares. No entanto, não podemos reduzir inclusão em educação à luta de um único grupo.

Inclusão em educação é processo amplo de luta pela participação e aprendizagem de todos, independentemente de raça, cor, etnia, gênero, sexualidade, deficiência ou não. Dessa forma, não podemos reduzir inclusão ao campo da educação especial, conforme Santos (2009):

Inclusão não é 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 têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos e participação social plena. [...] Ela é uma LUTA, um movimento que tem por essência estar presente em TODAS as áreas da vida humana, inclusive a educacional (p. 12).

Cabe ressaltar que, internacional e nacionalmente, diversas disputas foram, e ainda estão sendo, travadas em prol da educação de todos e para todos. Algumas políticas podem ser utilizadas como marcos referenciais dessas lutas e disputas no campo da educação. Embora não seja o objetivo desta dissertação analisar políticas, considerando a complexidade e importância dessa ação, concordamos ser necessário, mesmo que resumidamente, apontarmos algumas delas, principalmente as que foram marco para o processo de inclusão (seja ele em educação ou na sociedade como um todo).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos - realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990 – é um marco legal para pensarmos o processo de Inclusão em Educação, pois foi o primeiro documento internacional a preconizar a educação como direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, do mundo inteiro. Essa declaração aponta 10 artigos como objetivos principais. Dentre eles, cabe ressaltar aqueles que dialogam diretamente com os princípios da inclusão em educação.

É objetivo da declaração, além de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem, propiciar ambiente adequado à aprendizagem, mobilizar recursos humanos e financeiros, comprometer autoridades internacionais e seus países nessa causa e fortalecer alianças entre os países do mundo, expandir o enfoque a respeito da educação, ou seja:

Lutar pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos exige mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica. É necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos, das estruturas institucionais; dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes (UNESCO, 1990. p. 2).

Nesse sentido, é objetivo ultrapassar fronteiras de conhecimentos, articulando aprendizagens, culturas e recursos de modo que todos os sujeitos possam ser beneficiados de alguma forma. Vale destacar, ainda, o objetivo de “universalizar o acesso à educação e promover equidade”, a partir do qual a declaração traz um avanço ao propor o compromisso em superar as disparidades educacionais, principalmente no que tange aos grupos excluídos:

[...] os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo discriminação no acesso às oportunidades educacionais (UNESCO, 1990. p. 2).

Caracterizando esses grupos excluídos, a declaração abrange àqueles que por ventura sofrem barreiras à participação e à aprendizagem na educação. Sendo assim, traz um olhar amplo, não focado em apenas um grupo de excluídos, considerando todos os sujeitos como potencialmente excluídos.

Após o documento construído em Jomtien, em 1994, uma nova reunião internacional foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), na qual foi reafirmado o compromisso com a Educação para Todos e, ao mesmo tempo, promulgada a Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.

Embora a Declaração de Salamanca seja um documento importante na luta do campo da educação especial e inclusiva, e que nele tenha sido expandida a visão da educação especial na perspectiva da inclusão em educação, tendo em vista que se compromete com a educação de todas as crianças (com necessidades educacionais especiais ou não) no mesmo ambiente escolar, é importante destacar que, se considerarmos que a Declaração Mundial de Educação para Todos já se compromete com a educação de TODOS, sem importar-se com grupos específicos, compreendendo as barreiras de todos os sujeitos diante da questão educacional, pensar em grupos específicos, como as pessoas com deficiência, se trata de um retrocesso no que tange à luta pelo enfoque ampliado da inclusão.

Isso porque a Declaração de Salamanca, mesmo abrindo um olhar para “as necessidades educacionais especiais” e para as dificuldades de aprendizagem, em vez da deficiência, ainda tem como foco um grupo de excluídos, defendido pelo campo da educação especial. Sem questionar a importância dessa luta, ao pensarmos inclusão em educação de forma ampla, pautada nas diferenças e na diversidade, questionamos a necessidade de se fazer documentos que se limitem à pequenos grupos, quando deveríamos pensar em termos de participação e aprendizagem de todos os sujeitos (homens e mulheres de todas as idades, de todos os países, diante de todas as diferenças e da diversidade).

Um dos princípios do documento de Salamanca, composto por 83 artigos, que orienta a estrutura das ações, numa perspectiva da inclusão, propõe que:

[...] as escolas deveriam **acomodar todas as crianças** independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes, super-dotadas, **crianças de rua e que trabalham**, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a **minorias linguísticas, étnicas ou culturais** (grifos nossos) (UNESCO, 1994, p. 3).

Assim, com olhar ampliado, a declaração apresenta o termo “necessidades educacionais especiais” como referentes às deficiências e/ou dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças, jovens, adultos e idosos, em determinado momento da escolarização.

Além disso, a declaração de Salamanca traz ideias importantes para o processo de inclusão em educação, como os princípios da aprendizagem em conjunto, não segregada, o reconhecimento da acomodação dos estilos de aprendizagem, da qualidade de educação para todos, do currículo apropriado e das estratégias de ensino de acordo com as diferenças e à diversidade dos alunos. Outro ponto significativo é que a Declaração de Salamanca se desprende do olhar clínico das deficiências, compreendendo que o ambiente de aprendizagem deve se adequar aos sujeitos, não os sujeitos a ele.

Dessa forma, enfatiza-se a escola, o ensino e os meios para esse processo de aprendizagem de maneira que não é mais o aluno o “fracassado” e sim o ambiente escolar e seus meios que não tiveram sucesso nesses processos de ensino e aprendizagem. Todavia, ainda é preciso cuidado para evitarmos uma visão linear desses processos, haja vista que pessoas e instituições são tanto potencialmente inclusivas quanto excludentes e que, apesar de parecer simples, essa mudança de perspectiva demanda mudanças nas culturas, políticas e práticas institucionais. Como aponta Fleuri (2009), o desafio para essa educação, na perspectiva da inclusão, é justamente:

[...] articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreça a construção de processos singulares e de contextos socioeducacionais críticos e criativos (p. 76).

Em termos de documentos legais nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, garante o princípio da “igualdade de condições, acesso e

permanência na escola” (BRASIL, 1996). No que tange à educação, é o documento que organiza os princípios da educação do Brasil, sendo, portanto, de suma importância. Alguns de seus artigos reforçam o atendimento às diferenças e à diversidade como o princípio da “consideração com a diversidade étnico -racial”, acrescentado pela lei 12.796, de 2013. Vale ressaltar que, como consequência das lutas e dos movimentos do campo da educação especial, consta na LDB uma seção a respeito dessa modalidade de educação escolar, com garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e educação oferecida preferencialmente na rede regular.

Apesar das lutas e conquistas em termos de documentos legais, ainda há muitos processos excludentes no que respeita à educação de nosso país. Os motivos para essas exclusões são variados e perpassam desde dimensões micro (como processos escolares subjetivos, discriminações, desrespeito às diferenças culturais, intolerância religiosa) a dimensões macro (diferenças regionais, econômicas, sociais que afetam o acesso e permanência na escola). Identificar essas exclusões e combatê-las depende de processos investigativos que possam não apenas caracterizar essas as barreiras à aprendizagem e à participação, mas, de certa forma, modificar a realidade, minimizando-as, tendo em vista três importantes dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão em educação (BOOTH & AISNCOW, 2011).

A primeira dimensão, de culturas, se refere, primordialmente, a tudo aquilo que nós, seres humanos, acreditamos, defendemos, damos valores e compartilhamos. São as formas pelas quais enxergamos os processos e orientamos nossas políticas e práticas. A segunda dimensão, das políticas, corresponde ao que intencionamos, planejamos e acordamos - seja individual ou coletivamente, seja de forma escrita, dito ou não. Os olhares, as intenções e acordos subjetivos entram nessa dimensão e fazem parte do encorajamento das ações. A dimensão das práticas, por sua vez, constitui-se das próprias atitudes e ações em prol (ou não) da minimização de barreiras à aprendizagem e à participação em educação.

Inclusão, portanto, a nosso ver, se constitui no movimento em que essas três dimensões perpassam umas às outras, embora, em certos momentos, percebamos uma ou outra com maior força e abrangência, dependendo do contexto, do momento e do olhar com que se analisa. Culturas, políticas e práticas são dimensões que, para além de se complementarem, se auto constituem e, assim, costumam todo um processo que pode ter em vista a inclusão ou não. De acordo com Santos (2013), essas dimensões se articulam de

maneira complexa e dialética, de modo que o processo de inclusão em educação passa a ser compreendido por meio da perspectiva omnilética.

## 2.2 PERSPECTIVA OMNILÉTICA

*Deixa eu dançar pro meu corpo ficar odara  
Minha cara minha cuca ficar odara  
Deixa eu cantar que é pro mundo ficar odara  
Pra ficar tudo joia rara  
Qualquer coisa que se sonhara  
Canto e danço que dará  
(Caetano Veloso, 1977)*

“Odara<sup>11</sup>”, de origem hindu, significa paz e tranquilidade. Apropriado pelas religiões do Candomblé e Umbanda<sup>12</sup>, o conceito está relacionado ao que é infinito, sem começo e nem fim. Para o Candomblé, especificamente, “Odara” representa um Exu bom, aquele que guia e mostra o caminho. Já na Umbanda, diz respeito a uma fase do Exu que representa o equilíbrio, o não transitar no caos<sup>13</sup>. Em ambas religiões, “Odara” significa algo positivo, assim como foi empregado seu significado na música de Caetano Veloso.

A intenção de iniciar essa seção, referente à perspectiva omnilética, com essa música é, inicialmente, fazer-nos embalar na canção, quase mantra, de Caetano Veloso, abrindo olhos e mentes para possibilidades de ser e existir no mundo. Se “Odara” apresenta tantos significados positivos e, ao mesmo tempo, instigantes, é a partir deles que pretendemos apresentar a nossa perspectiva, ainda em construção, que outrora foi chamada de “teoria odara”.

Em um evento semanal, organizado pelo nosso programa de pós-graduação, durante o debate proposto, um dos professores que mediava a mesa fez um comentário a respeito de que outros professores da casa (Faculdade de Educação da UFRJ) estavam criando e escrevendo sobre teorias que não dizem nada, com nomes estranhos e que a produção tem

---

<sup>11</sup> Significado dado por: <http://www.significados.com.br/odara/> Acesso em: 04/09/2016

<sup>12</sup> Religiões Afro-Brasileiras

<sup>13</sup> Significado dado por: <https://www.significadosbr.com.br/odara> Acesso em: 04/09/2016

sido sempre mais do mesmo, intitulado a iniciativa do/a criador/a desta/s perspectiva/s de “teoria odara”, e adicionando a isto um olhar irônico e um tom pejorativo. A crítica foi compreendida com jocosidade pelos alunos e professores que lá estavam. Embora nomes não tenham sido citados identificando esses professores que estavam “criando teorias odara”, alguns alunos do nosso grupo de pesquisa sentiram-se constrangidos com a forma como o assunto foi tratado, haja vista que se espera dos sujeitos que frequentam a universidade o respeito mútuo e o diálogo aberto com relação às produções de todos. Essa colocação promoveu em nosso grupo de pesquisa um momento de discussão e reflexão, diante de nosso referencial

Deixando de lado a forma como foi tratada a opinião exposta; atribuindo-lhe importância epistemológica e considerando que a partir das críticas podemos (re)ver questões e conceitos, aproveitaremos esse momento para abrir um campo de diálogo, apresentando o referencial teórico aqui adotado. Dessa forma, inicialmente, destacamos que a perspectiva omnilética não pode ser considerada uma teoria. Isso porque, como afirma a autora dessa perspectiva (SANTOS, 2013), ela não está acabada, nem pretende ser finita, uma vez que o conhecimento está em constante (trans)formação.

A perspectiva omnilética vem sendo desenvolvida por Santos (2013) tendo em vista não ser uma teoria, mas uma maneira de ver e compreender os fenômenos humanos sociais, principalmente aqueles referentes aos processos de inclusão em educação. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que compreende os processos de inclusão/exclusão a partir de cinco dimensões: culturas, políticas e práticas (conforme seção anterior), dialética e complexa.

Segundo sua criadora, o termo *Omni* quer dizer tudo, todo, *Lektos*, diz respeito à variedade e diferença e *ico* é o sufixo grego que significa concernente a. Assim, omnilética, refere-se “a uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética” (SANTOS, 2013, p. 23).

Antes de explicitar as dimensões dessa perspectiva, vale retomarmos a questão da “teoria odara”. Se refletirmos sobre a omnilética, é possível encontrarmos aproximações e distanciamentos, no que tange ao significado de “Odara”. Embora tenha sido chamada de “teoria odara” e criticada pelo fato de “dizer tudo e nada ao mesmo tempo”, a perspectiva omnilética não tem realmente a pretensão de ser fechada e acabada. Como “Odara”, a perspectiva omnilética é um caminho para reflexão, compreensão e análise que não pretende ser linear e muito menos finita. É, de fato, uma forma de ver e ser no mundo cuja

compreensão dos fenômenos não pode se prender a uma só dimensão ou ótica, muito menos dar como concluídas análises que podem ter impactos e significações distintas.

Embora tenha essa aproximação com o significado de “Odara”, a Omnilética se distancia da ideia da paz e da tranquilidade. Isso porque pensar omnileticamente, no que tange principalmente ao campo da inclusão/exclusão em educação, é considerar a dúvida e a incerteza como potência para a construção de novas culturas, políticas e práticas. Nesse sentido, a omnilética, embora vislumbre ideologicamente a inclusão como um processo de participação e aprendizagem de todos, compreende que inclusão como estado final não existe e que exclusão se constituiu como força motriz para que se busque inclusão.

A perspectiva omnilética tem a característica de não trabalhar com ideias fixas e imutáveis. Dessa forma, analisar os fenômenos por essa perspectiva significa compreender que nem sempre haverá tranquilidade e paz, mas ao contrário, poderá haver o caos, as divergências, as contrariedades, os embates. Ou seja, é possível nos depararmos com os choques entre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação e esse choque não é um problema e muito menos um limite. Ao contrário, os embates nessa perspectiva devem ser entendidos como desafios e impulsos para a construção de algo novo.

Vale ressaltar que esse “caos” é potência para a criação e construção de novas formas de ver e compreender um mesmo fenômeno que levem em consideração mais de uma percepção sobre o mesmo assunto. Esse movimento entre caos e tranquilidade é o que permite enxergarmos a beleza do processo de inclusão/exclusão e, ainda, mais um lado “Odara” da perspectiva omnilética.

A perspectiva omnilética, de certo modo, nos permite ousar em nossas análises. Ela nos possibilita contemplar do silêncio ao barulho, da inércia ao movimento, sem deixar de perceber e nos preocupar com o que é dito (ou não) nas entrelinhas presentes nesses processos. Nos permite, assim, ousar a enxergar o que foi colocado no escuro, ouvir o que por ora foi silenciado e a falar o que, uma vez, foi proibido.

No entanto, apesar dessa característica flexível e, ao mesmo tempo, sensível da omnilética diante dos dados e fenômenos, não podemos relativiza-los, mas compreendê-los diante das cinco dimensões da omnilética. Assim, esse “ousar” não significa que toda e qualquer coisa é aceita como possibilidade de análise, significa acreditar que não existe (nem deve existir) limites em nossas compreensões, visto que as percepções, intenções e ações dependem de um movimento complexo e dialético. A ousadia, dessa forma, consiste em não se contentar com o que aparece de imediato, mas com o que potencialmente existe.

A perspectiva omnilética constitui-se por meio de uma de suas dimensões, a dialética. Importante neste momento reforçar que, tendo em vista que a perspectiva omnilética está em construção, nossas aproximações com relação à dialética também estão em constante transformação. Compreendemos outrora a dialética de acordo com Marx e Engels (SENNA, 2014; SANTOS & SENNA, 2012; SANTOS, 2013), assim como aproximada ao olhar de Konder (LAGO, 2014). Na busca por melhor compreendermos a dialética e, ainda, sua representação para perspectiva omnilética, vimos estudando esse conceito por meio de Cirne Lima (2002), Novack (1969) e Lukács (2003) e encontrando aproximações e distanciamentos.

Essa busca pela melhor compreensão do conceito se justifica, principalmente, porque a essência do materialismo dialético, de Marx, não pode ser distanciada das práxis do proletariado. O materialismo dialético, segundo Lukács (2003), não pode ser separado do movimento de luta de classes. Nesse sentido, em respeito a toda uma concepção materialista histórica, uma primeira posição aqui é tomada. A perspectiva omnilética não se baseia no materialismo dialético enquanto método de investigação e análise da sociedade. Embora a dialética seja essencial para a perspectiva omnilética, é preciso reconhecer, aqui, que nossa análise não toma como central a questão da luta de classes, ainda que ela seja compreendida em sua importância histórica para o pensamento que aqui se constrói.

Considerando toda a luta e construção dos marxistas “ortodoxos”, não seria justo utilizar o materialismo dialético sem uma profunda análise diante das lutas de classes. Nesse sentido, cabe elucidar aqui alguns pontos chave da dialética materialista que inspiram e constituem alguns dos pressupostos da perspectiva omnilética. Para tanto, iniciaremos com apontamentos desde a dialética de Hegel - ponto de partida, junto ao materialismo de Feuerbach, da dialética materialista de Marx e Engels, conforme nos aponta Novack (1969) – que servem como base para o pensamento omnilético.

Segundo Novack (1969), a dialética é a lógica do movimento, da transformação, da mudança. A dialética compreende a realidade como movimento contínuo de mudanças e oposições que são ponto de partida para os procedimentos de análise. Por não poder ser comparado a nenhum conjunto fixo de fórmulas e por não ter regras universais e eternas, o pensamento dialético diferenciou-se no que tange ao pensamento lógico formal, proposto por Aristóteles. Isso porque “o pensamento dialético deve ser concreto, variável, sempre arejado e fluido como um riacho, pronto para detectar e usar contradições que lhe apresentem” (NOVACK, 1969, p. 29).

Embora a dialética de Hegel compreendesse o conflito, a oposição e a contrariedade como semente e fruto da evolução da realidade, segundo Marx e Engels, essa dialética de conceituação metafísica ainda se constituía por meio de uma rigidez que precisava ser dissolvida. Assim, de acordo com Lukács (2003), a dialética marxista apresentou-se como método revolucionário e necessário para a compreensão e transformação da realidade social, sendo, portanto, de abrangência tanto teórica quanto prática. Sobre a crítica de Marx e Engels à conceptualização metafísica da dialética, Lukács (2003) aponta:

(...) que a dialética é um processo constante da passagem fluida de uma determinação para a outra, uma superação permanente dos contrários, que ela é sua passagem de um para dentro do outro; que, por conseqüência, a causalidade unilateral e rígida deve ser substituída pela ação recíproca (p. 67-68).

Dessa forma, para se tornar revolucionária, a dialética necessita compreender a transformação da realidade como ponto central e, ainda, que a própria essência do objeto não é imutável e nem pode ser vista de uma só forma. Considerando que o conhecimento da realidade se dá pelo conhecimento da totalidade (não reduzindo aqui as unidades a uma só totalidade) e que a totalidade é sempre aparente, já que sempre existe uma totalidade maior, a essência do objeto não pode ser imutável, mas potencialmente transformadora, haja vista os múltiplos olhares e percepções que se pode ter de um mesmo objeto.

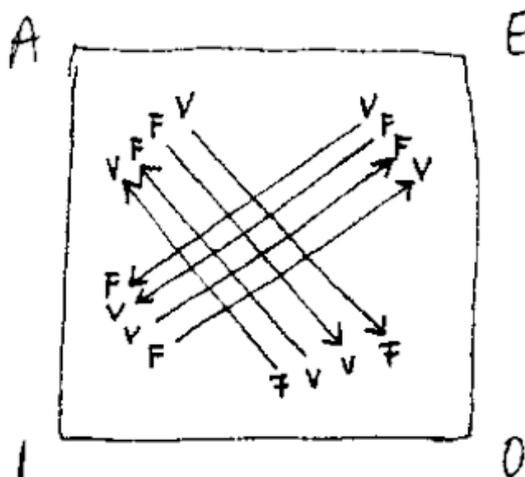
Além da ideia de totalidade, uma das principais características da dialética, incorporada pela perspectiva omnilética, diz respeito ao potencial que se é dado para as oposições. Nessa questão, Cirne Lima (2002) nos aponta um dos maiores desentendimentos da história da dialética. Segundo o autor, os analíticos (que seguiam as leis da lógica analítica) criticavam os dialéticos e suas ideias a respeito da contradição. Para os analíticos, segundo Cirne Lima, os dialéticos equivocavam-se quando falavam em contradição, pois o que deveriam querer dizer é a ideia de contrário.

Cirne Lima (2002), em seu livro, elucida bem essa diferença, pontuando que esse entendimento por anos diferenciado se dava, principalmente, por conta da linguagem utilizada pelos grupos, que são duas línguas com sintaxe diferentes. Esse fato causava toda uma interpretação distorcida quando comparadas sem a compreensão dessa diferença sintática, como explica o autor:

[...] os Dialéticos falam e falam, mas nunca dizem explicitamente de que estão falando. E aí os Analíticos não entendem mais nada. Uma linguagem usa o sujeito sempre oculto, a outra exige que o sujeito seja expreso. Daí a Grande Confusão. Essa confusão fica bem específica e engrossa mais ainda quando se trata de Contrários e de Contraditórios. Contrários e Contraditórios são coisas bem diferentes e obedecem a regras diferentes. Aristóteles e os Analíticos sabem bem disso. Mas os Dialéticos, que não têm sujeito expreso na predicação, fazem uma grande confusão. Falam de contradição, mas estão querendo dizer contrariedade. Falam de contraditórios, mas querem dizer contrários (s/p).

Nesse sentido, o quadrado lógico é o instrumento que melhor pode nos orientar e fazer compreender essa diferença. Embora não seja o objetivo dessa dissertação e nem possível, neste momento, aprofundar todas as questões sobre o quadrado lógico e a lógica analítica, vale resumirmos a ideia que Cirne Lima (2002) explicita, tendo em vista elucidar o ponto onde encontramos a dialética. Vejamos o quadrado lógico a seguir:

Figura 1: Quadrado Lógico



Fonte: Cirne Lima (2002)

No quadrado lógico, A e E são proposições universais. I e O são proposições particulares. A e O formam uma oposição de contraditórios, na qual, se um é verdadeiro, o outro é falso e, se um é falso, o outro é verdadeiro. Já A e E formam uma oposição de contrários, cuja regra difere dos contraditórios. Nesse caso, se um contrário é verdadeiro, o outro é sempre falso, mas o inverso não se pode concluir, o que permite dizer que se um dos contrários é falso não podemos concluir nada sobre o seu oposto. Dessa forma, como afirma Cirne Lima (2002),

A falsidade de ambos os opostos, em se tratando de contrários, é perfeitamente possível. Mas em se tratando de contraditórios, isso é impossível. Eis aqui o exato lugar em que Dialéticos e Analíticos se perdem na confusão. [...] Eles falam muitas vezes de contraditórios e da contradição existente entre tese e antítese, mas o que realmente querem dizer são os contrários. Pois, se tese e antítese fossem contraditórios, sendo uma verdadeira, a outra seria falsa. E, assim sendo, nunca poderia ocorrer que ambas, tese e antítese, fossem falsas, como se afirma na Dialética do jogo dos opostos. Mas se tese e antítese são contrários, no sentido técnico do termo, então tudo bem, é perfeitamente possível que ambas sejam falsas. É aqui, é exatamente aqui, e é somente aqui que se faz Dialética (s/p.).

Assim, é preciso retomar um ponto, aqui exposto pelo autor, que diz respeito à língua utilizada por dialéticos e analíticos. Para a formação dos contrários e da aceitação de duas proposições falsas, tanto tese quanto antítese, é preciso compreender que, na dialética, o contrário não se constrói a priori como fazem na lógica analítica. Considerando que os dialéticos não têm nem sujeito e nem quantificador expressos em sua sintaxe, eles precisam procurar na linguagem e na História o polo oposto à primeira preposição, a tese (CIRNE LIMA, 2002).

Citemos um exemplo simples, sem o uso das proposições tese, antítese e síntese, apenas com o uso de conceitos, a fim de facilitar a compreensão. Ao nos perguntarmos sobre o oposto de alegre, poderíamos pensar na contradição não-alegre. Essa contradição, ao mesmo tempo que contempla no “não-alegre” todas as outras possibilidades de quando não se está alegre, não nos permitiria nenhum movimento, nenhum diálogo. Entretanto, quando utilizamos a oposição triste, compreendemos que triste não significa a totalidade de possibilidades existentes nessa oposição (poderíamos, por exemplo, opor alegre ao raivoso, ao depressivo, ao ansioso, dependendo do contexto em que se fala e da pessoa que se fala). Nesse sentido, abrimos portas para outras oposições contrárias. É nessa oposição contrária - que abre espaço para outras possibilidades e para o diálogo - que se forma a dialética.

Vale complementar que, se pensássemos em termos de opostos contraditórios, entretanto, teríamos apenas uma possibilidade. Ou seja, ou a pessoa está alegre ou a pessoa está triste, não podendo coexistir, assim, esses sentimentos. É por esse motivo que a omnilética se baseia na dialética dos contrários, pois além de se preocupar com a historicidade, com o contexto e com as intersubjetividades presentes e constituintes das relações, essa perspectiva analisa, sobretudo, processos de inclusão e de exclusão, compreendendo que os mesmos podem coexistir, em um movimento complementar.

Relacionando ao contexto da omnilética, em termos contraditórios, inclusão e exclusão não poderiam coexistir. Considerando que, na contradição, quando uma proposição é falsa a outra é verdadeira, ao opor inclusão e exclusão, um dos dois não poderia existir. Isto é, em se tratando de uma gestão, por exemplo, ou ela abraça atitudes em prol da inclusão (como participação, diálogo, respeito às diferenças) ou ela conduz com atitudes excludentes (como falta de diálogo, decisões verticais, não respeito à diversidade). Isso, em termos de oposição contraditória. Já no caso de oposição contrária, inclusão e exclusão poderiam coexistir. Retomando o exemplo, uma gestão pode, ao mesmo tempo, defender um trabalho com participação e diálogo e ser excludente. Pode, assim, ser tanto inclusiva quanto excludente, principalmente se considerarmos a subjetividade presente nas dimensões culturais, políticas e práticas.

Embora nossos exemplos com conceitos (palavras) nos ajudem a compreender o pensamento de Cirne Lima (2002), ao explicar o jogo de oposições do quadrado lógico, vale destacar que a dialética trabalha com proposições (teses, antíteses e sínteses). Neste caso, tendo em vista a ideia de teses e antíteses, pensemos em um exemplo de oposições contraditórias:

*Toda gestão democrática é inclusiva*

*Algumas gestões democráticas não são inclusivas*

Neste caso, sendo uma proposição universal afirmativa e a outra particular negativa, percebemos que se a primeira é verdadeira, a segunda é falsa, visto que as duas, por serem contraditórias, não podem coexistir. Se afirmamos que toda gestão democrática é inclusiva, não podemos afirmar que algumas não podem ser inclusivas. Já em termos de oposição contrária, podemos pensar nos seguintes exemplos:

*Todas as gestões democráticas são inclusivas*

*Nenhuma gestão democrática é inclusiva*

No segundo exemplo, se afirmarmos que a primeira proposição, universal afirmativa, é verdadeira, podemos afirmar que a segunda proposição, universal negativa, é falsa. Entretanto, se dissermos que a primeira proposição - todas as gestões democráticas são inclusivas - é falsa, nada podemos afirmar sobre a falsidade ou a veracidade da segunda

proposição, da mesma forma que se se dissermos que a segunda proposição – nenhuma gestão democrática é inclusiva – é falsa, nada podemos inferir sobre a primeira proposição. Assim, elas podem ser tanto falsas quanto verdadeiras. Dessa forma, voltamos à ideia de Lukács (2002, s/p.) “a falsidade de ambos os opostos, em se tratando de contrários, é perfeitamente possível. Mas em se tratando de contraditórios, isso é impossível”.

Aqui chegamos a um dos principais motivos da perspectiva omnilética ter como uma de suas dimensões a dialética. A dialética é o movimento, a abertura para as contrariedades e para o diálogo profícuo. Baseada na existência da contingência e da historicidade das coisas e do homem, a dialética permite analisarmos e discutirmos os fenômenos considerando contextos diferenciados, opiniões diferentes e, ainda, captando a intersubjetividade existente nas relações sociais. Complementando, como afirma Cirne Lima (2002):

Não é a Analítica, mas sim a Dialética que capta e compreende adequadamente as relações intersubjetivas. Para a Analítica, as relações sociais, na maioria das vezes, são apenas acidentes que ocorrem entre substâncias. Na Dialética, ao contrário, o homem é um nó na grande rede de relações sociais. Na Dialética, o homem individual só é o que é enquanto elemento de um todo maior, que é a rede de relações sociais (s/p.).

Essa ideia de rede de relações sociais, em que o homem individual é elemento, nos remete à outra dimensão constituinte da perspectiva omnilética: a complexidade. Baseada na teoria dos sistemas, a complexidade, como expõe Morin (2011), vem de encontro ao “paradigma da simplificação”, ou seja, aos princípios de disjunção, redução, hiperespecialização, redução do complexo ao simples ou ao menos complexo. Esse pensamento simplificador, segundo o autor, ainda está muito presente nas ciências e não compreende o conjunto do uno e do múltiplo, ora anulando a diversidade existente, ora justapondo a diversidade sem contemplar a unidade. Necessita, assim, de ser superado e é nesse momento que entra o pensamento complexo diante do conhecimento.

Segundo Morin (2011), a complexidade diz respeito àquilo que é tecido junto, a uma rede de ações, acontecimentos, relações e interações. Funciona como laços que interligam os fenômenos do nosso mundo. A complexidade valoriza o paradoxo do múltiplo e do uno, compreendendo a interações entre eles, sem anular um em detrimento do outro. Dessa forma, compreende o que se denominava, em um paradigma simplificado, “simples” (noções não contraditórias, claras e distintas) e “a base de todas as coisas”, como a representação de um momento entre complexidades (macro e microfísica).

Morin (2011), ao explicar as bases do pensamento complexo, aponta-nos a teoria sistêmica como propulsora para se pensar a complexidade. Isso porque a teoria dos sistemas traz como virtude sistêmica a ideia de que o todo não pode ser reduzido à soma de suas partes. Além disso, ela compreende a relação entre sistemas abertos e fechados. Assim, considera o sistema fechado aquele que está em equilíbrio, sem trocas de matéria e energia com o exterior. Já o sistema aberto, aquele que circunscreve o sistema fechado. Ambos os sistemas dependem um do outro, sendo, portanto, complementares.

O sistema fechado necessita de abertura para manter-se no “desequilíbrio alimentador”, ou seja, para manter-se em estado de estabilidade, fecha-se na sua relação com o ambiente, com o exterior, embora só possa ser fechado porque existe uma abertura. Dessa forma, a complexidade, se apoderando desses conceitos dos sistemas, interpreta a ideia de sistema fechado compatível com uma visão de mundo que simplifica, classifica e reduz, enquanto o sistema aberto permite abertura para as incertezas e ambiguidades.

Além da teoria de sistemas, a complexidade baseia-se nos princípios da cibernética e na teoria da informação, valorizando, principalmente, as relações entre as informações e seus aspectos comunicacionais. Para tanto, Morin (2011) aponta para a importância de uma organização nessas teorias e de uma “teoria da organização”. Nesse sentido, sobre organização, pode-se dizer, inicialmente, que não se trata de um conceito organizado. Além disso, um de seus fundamentos é a auto-organização. A respeito desse sistema, elucida Morin (2011):

[...] ao mesmo tempo que o sistema auto-organizador se destaca do meio ambiente e dele se distingue, por sua autonomia e sua individualidade, ele se liga mais a este pelo aumento da abertura e da troca que acompanham todo o processo de complexidade: ele é auto-eco-organizador. Enquanto o sistema fechado não tem qualquer individualidade, nenhuma troca com o exterior, e mantém relações muito pobres com o meio ambiente, o sistema auto-eco-organizador tem sua própria individualidade ligada a relações com o meio ambiente muito ricas, portanto dependentes (p. 33).

Vale destacar que o autor acrescenta que, com autonomia, esse sistema está menos isolado, necessitando de alimento (energia/matéria), informação e ordem. Esse processo de ordem e desordem auto-eco-organizada pode ser comparado, por exemplo, ao processo de inclusão/exclusão. Isso porque, de imediato, poderíamos relacionar exclusão à desordem e inclusão à ordem. Dessa maneira, compreendemos que uma não existe sem a outra. Ordem

só pode existir porque desordem existe e vice e versa, sendo que, tanto a ordem quanto a desordem estão presentes em ambos os processos, de maneira auto-eco-organizadora.

No campo social e econômico, há ordem nos processos de exclusão, já que exclusão é necessária para a manutenção de status e das desigualdades que alimentam o sistema capitalista, por exemplo. Podemos pensar que também há desordem no processo de inclusão quando dizemos que, mesmo em propostas “inclusivas”, podemos encontrar a exclusão, já que existe uma dimensão subjetiva inerente às culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação.

Analisando complexamente os processos de inclusão e exclusão, percebemos o quanto pequenos detalhes (que não podem ser ofuscados pelo todo maior e nem reduzir o todo a apenas uma visão) fazem diferença na rede tecida pelos fenômenos, compondo e sendo compostos por essa rede de interações que se forma desordenada e ordenadamente ao mesmo tempo. A respeito da relação ordem e desordem, Morin (2011) discursa:

Pode-se dizer que é se desintegrando que o mundo se organiza. Eis uma ideia tipicamente complexa. Em que sentido? No sentido em que devemos unir duas noções que, logicamente, parecem se excluir: ordem e desordem. [...] A complexidade da relação ordem/desordem/organização surge, pois, quando se constata empiricamente que fenômenos desordenados são necessários em certas condições, em certos casos, para a produção de fenômenos organizado, os quais contribuem para o crescimento da ordem (p. 63).

Aderir ao pensamento complexo é fundamental para a perspectiva omnilética, mas, no entanto, não é tarefa fácil. Não que complexidade signifique complicação, como bem nos lembra Morin (2011), mas porque pensar complexamente requer mais do que o distanciamento do paradigma simplificador, requer, sobretudo, despir-se de opiniões totalmente formadas e formatadas, requer aceitar que nada é preciso e certo. Em outras palavras, é necessário, para o pensamento complexo, considerar a imprecisão, a ambiguidade e a contrariedade.

Alguns outros princípios da complexidade são fundamentais para a perspectiva aqui adotada. Complexidade, segundo Morin (2011), é fenômeno tanto quantitativo quanto qualitativo. Isso porque, ao mesmo tempo em que complexidade diz respeito a quantidade de interações e interferências entre um número muito grande de unidades, compreende, em termos qualitativos, as incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios. O autor reforça, ainda, a inexistência de uma única rede de relações. Para ele, o que existe são redes com

inúmeras relações, o que nos permite olhar para diferentes realidades que são produzidas pelos jogos entre os sistemas. Essa multiplicidade de realidades é que traz o desafio inerente ao pensamento complexo.

Vale destacar, também, três princípios expostos pelo autor acerca da complexidade: a dialógica, a recursão organizacional e o hologramático. O primeiro diz respeito à oposição que se fundamenta em uma complementariedade, ou seja, quando dois termos ao mesmo tempo se complementam e são antagônicos. O segundo princípio, da recursão, refere-se a um processo onde produtos são, ao mesmo tempo, produtores, em um ciclo auto-organizador. Já o princípio hologramático liga-se à ideia da totalidade, que não reduz o todo à soma das partes e nem visualiza apenas o todo, sem considerar as partes.

Dessa forma, ao pensar os processos de inclusão e exclusão, podemos identificar pontos dos três princípios imbricados. Isso porque inclusão/exclusão é processo dialógico no qual “um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade” (MORIN, 2011, p. 74). É processo recursivo, já que são produtores e se produzem em determinados momentos e é, ainda, hologramático porque não se pode distinguir as partes do todo, nem reduzir o todo às partes, visto que se relacionam complexamente.

Diante dos princípios do pensamento complexo expostos anteriormente, vale destacar que, para a perspectiva omnilética, a complexidade é uma dimensão fundamental que permite a compreensão, acima de tudo, da incerteza que cerca os fenômenos culturais, políticos e práticos. No que tange ao processo de inclusão em educação, por exemplo, permite compreender que a relação que se estabelece entre culturas, políticas e práticas é potencialmente tanto inclusiva quanto excludente e essa potencialidade depende do contexto em que esse processo estiver inserido. Inclusão/exclusão é, portanto, um sistema aberto que se auto-eco-organiza e relaciona os conhecimentos sem divisões, separações e limites.

Desse modo, como concebe Morin (2011):

O pensamento complexo é, portanto, essencialmente aquele que trata com a incerteza e consegue conceber a organização. Apto a unir, contratualizar, globalizar, mas ao mesmo tempo a reconhecer o singular, o individual e o concreto (p. 21).

Nesse sentido, analisar complexamente tanto os fenômenos da vida quanto os dados de uma pesquisa, por exemplo, faz parte da perspectiva omnilética, defendida por Santos (2013). Isso porque a omnilética compreende as possibilidades perceptíveis ou não, isto é,

as variações presentes e ausentes, mas necessárias para um entendimento relacional e totalizante dos processos, como afirma a autora:

Por *omnilética* quero dizer, então, uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, 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 fenômenos sociais, os quais compõem, em si mesmos, possibilidades de variações dialeticamente infinitas e nem sempre imediatamente perceptíveis, visíveis ou imagináveis, mas nem por isso ausentes ou impossíveis, pois seu caráter relacional, referencial e participativo (no sentido de ser parte) torna aquilo que se percebe do fenômeno tanto sua parte quanto é, esta mesma, sua instituinte (SANTOS, 2013, p. 23).

Se comparada a uma imagem, a perspectiva omnilética é formada por espirais que representam a maneira como suas dimensões dialogam entre si, em um movimento potencialmente espiralar e de eterno crescimento, haja vista as possibilidades existentes de análise e compreensão. Como podemos observar, na Figura 2, a seguir, os círculos, que simbolizam as dimensões, estão em constante diálogo, movimento, interseção e relação dialética, um movimento que cresce para cima, para baixo e para as laterais, retratando a ampliação da complexidade de modo contínuo e infinito.

Figura 2: representação gráfica da perspectiva omnilética



Fonte: Santos (2013)

Considerando as dimensões da perspectiva omnilética expostas anteriormente, é importante destacar que essa perspectiva, em resumo, entende o movimento das culturas, políticas e práticas de inclusão, reconhecendo os detalhes e especificidade das relações de contrariedade, movimento, incerteza e totalidade estabelecida por elas. Assim, por meio da omnilética, buscaremos compreender os processos de inclusão e exclusão, abordados no presente estudo, bem como o de gestão – conceito que será abordado, em termos de referencial, na próxima seção deste capítulo.

### **2.3 GESTÃO EDUCACIONAL: PERMEANDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS**

Nesta sessão cabe-nos melhor explicitar o conceito de gestão aqui abordado. Para tanto, inicialmente, é preciso destacar que, ao utilizar o termo gestão em educação, buscamos apenas trazer a ideia de movimento e de processo contínuo, permitindo a amplitude, diálogo e dinamicidade inerente a esse processo, tal como entendemos ao se tratar do conceito “inclusão em educação”. Após qualificação do projeto e momento de grande reflexão, percebemos a necessidade de utilizarmos o termo gestão educacional, a fim de facilitar a compreensão, e, ainda, dialogar com as produções e os autores com os quais corroboramos, embora, é preciso destacar, para nós, tanto a gestão em educação quanto a gestão educacional são compreendidas a partir de um mesmo conceito.

Vale destacar, ainda, que a pesquisa inicial feita utilizando o termo gestão em educação não pode ser desqualificada, tendo em vista que, durante o processo de coleta das produções nos bancos de dados, o termo gestão em educação foi analisado de acordo com a mesma conceituação que utilizamos ao tratar de gestão educacional. Sendo assim, gestão em educação e gestão educacional apresentam-se, para nós, com o mesmo significado conceitual.

Compreendendo, de acordo com Dias (2002), que o termo gestão é relativamente novo e que diferentes concepções circundam este conceito, e tendo em vista o contexto a que se refere, é extremamente necessário delimitarmos o nosso campo ao nos referirmos à gestão. Tanto administração quanto gestão são termos ligados à organização da produção e do trabalho que, devido às demandas e transformações na sociedade, adentraram o cenário educacional.

Carvalho (2009) aponta que, em resposta à crise do capitalismo, principalmente no que tange ao modelo de acumulação taylorista/fordista e ao Estado de bem-estar social (final da década de 70), foi preciso pensar em novas formas de organização desse sistema. Assim, um novo momento do capitalismo mundial surge, no qual algumas de suas características são: a mundialização ou transnacionalização do capital (rompimento das “barreiras” ao capital e tessitura de relações internacionais no âmbito econômico e político, marca da globalização), a flexibilização na produção (novas formas de se pensar a produção para menor gasto e maior lucro, com aumento do uso da tecnologia) e os modelos de estruturação do poder e gestão no âmbito do público e do privado.

De acordo com Carvalho (2009), mudanças como a reorganização e flexibilização do trabalho, gerenciamento descentralizado e autonomia burocrática exigiram da figura do “líder” um novo papel, uma nova atuação. Isto é, exigiam um gestor capaz de desenvolver seu trabalho considerando a diversidade, a importância das trocas e opiniões, um gestor que concentre poder sem centralizar, ou seja, que coordene equipes de trabalho e suas tomadas de decisões. Dessa forma, “o trabalho em grupo, a cooperação, a participação, a autonomia e a gestão descentralizada do trabalho tornaram-se aspectos relevantes para a prática administrativa moderna (CARVALHO, 2009, p. 1142).

A autora destaca que, embora o trabalho passe a ser descentralizado, não significa que o trabalho passou a ter maior liberdade, visto que a mudança se referiu também às formas de regulação desse processo. Ou seja, o monitoramento e o controle continuaram, apesar de suas formas serem mais sutis. Carvalho (2009) destaca, ainda, que estratégias tayloristas/fordistas e os moldes tradicionais não foram totalmente substituídos, havendo, em muitas produções, práticas mescladas.

Paro (2012), ao conceituar administração como “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (p. 25), compreende essa atividade como historicamente produzida e carregada de contradições sociais e interesses políticos. Nesse sentido, o autor nos chama atenção para o fato de que a administração capitalista assume características desse sistema, mantendo as desigualdades e as relações de exploração e geralmente à serviço da classe interessada na manutenção dessa dominação e poder. Muitas vezes, essa administração precisou utilizar práticas persuasivas e de manipulação para submeter seus trabalhadores à subordinação necessária.

Entretanto, novas medidas também foram adotadas com a finalidade de diminuir a resistência dos trabalhadores, como, por exemplo, melhora nas relações entre trabalhadores

e seus superiores, modificação na rotina de trabalho, tornando-a menos cansativa, criação de esquemas de cogestão, a fim de favorecer a participação dos trabalhadores nas tomadas de decisão da empresa.

Desse modo, o que percebemos com Paro (2012) e Carvalho (2009) é o jogo existente para a manutenção da regulação do trabalho e de práticas de controle que ainda perpassam esses processos de administração e de gestão, no contexto do sistema capitalista. Para além disso, os autores apontam a repercussão desse tipo de administração e de gestão na educação. Carvalho (2009) aponta, ainda, que, posteriormente a essa reorganização da gestão, na década de 1990, com os novos padrões de concorrência internacional advindos da globalização, uma nova reorganização interna foi introduzida, contemplando um novo modelo de gestão pública, marcado pelas concepções de gestão empresarial e um movimento de desresponsabilização do Estado, como a delimitação das funções do Estado, redução de pessoal e aumento dos programas de terceirização e privatização.

Assim, privatização de instituições, valorização do trabalho voluntário e aumento da atuação da sociedade nos processos de produção foram práticas que corroboraram com uma lógica excludente, na qual a responsabilidade tanto do fracasso quanto do sucesso é do indivíduo, eximindo o Estado de seu papel. Para a educação, esse modelo gerencial, como aponta Senna (2014),

[...] torna-se menos coerente ainda com uma cultura a favor da inclusão, pois tem como marca a adoção de mecanismos avaliativos que apenas preocupam-se com resultados, eficiência e, por si só, são mecanismos de controle, regulação e fiscalização do Estado e de instituições privadas. No que tange às formas de gestão de educação, o modelo gerencial influenciou nos sistemas de controle do Estado que recorreram às empresas privadas, no incentivo à competição entre alunos e escolas e na responsabilização da sociedade dentro da escola e, portanto, na exclusão de diversos sujeitos do contexto educacional, seja por “incompetência” ou por “falta de esforço e dedicação” (p. 32 – 33).

Tendo em vista essa transposição (gerencial, empresarial) para o campo da educação, Dourado (2007) aponta que gestão educacional, considerando suas características próprias e especificidades, é conceito mais amplo do que “a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial” (p.33). Gestão educacional, portanto, envolve:

[...] a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à

educação e à escola, pela implementação da autonomia nesses espaços sociais e, ainda, pela efetiva articulação com os projetos político-pedagógicos das escolas e com amplo envolvimento da sociedade civil organizada (DOURADO, 2007, p. 924).

Paro (1998, 2012) aborda, ainda, que é preciso refutar a ideia de reduzir a gestão educacional a soluções tecnicistas importadas da administração empresarial. Para o autor, se o discurso não fosse tão diferente do que acontece na prática, não restariam dúvidas de que conquistas teóricas do campo da administração capitalista poderiam contribuir para uma utilização mais eficiente dos recursos escassos e um melhor planejamento e acompanhamento dos currículos e objetivos educacionais, por exemplo. Assim, embora se apresente como justificativa para o uso das técnicas da administração capitalista a adoção da eficiência e da racionalidade na obtenção dos objetivos educacionais, no campo da ação propriamente dita prevalecem, ainda, processos gerenciais, ligados ao controle do trabalhador, associados a interesses de uma classe dominante.

Além disso, presencia-se um aumento de normas e burocracias que acabam, muitas vezes, atrapalhando a resolução de problemas do cotidiano, diminuindo a autonomia dos professores e alunos no processo educacional. Dessa forma, defendemos, segundo Paro (1998, 2012), que a gestão educacional, enquanto mediação, precisa incorporar conceitos da administração, compreendendo as especificidades do contexto educacional, as características dialógicas da relação pedagógica e a importância de processos participativos e democráticos, caso contrário, ignora-se a especificidade do trabalho pedagógico comparando-o com outro qualquer.

Isso não quer dizer que devemos alimentar a dicotomia “administrativo *versus* pedagógico”, pois, como bem reforça Paro (2015),

[...] se o administrativo é a boa mediação para a realização do fim, e se o fim é o aluno educado, não há nada mais administrativo do que o próprio pedagógico, ou seja, o processo de educa-lo. É, portanto, o pedagógico que dá razão ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir (p. 25).

A ideia é, desse modo, compreender que o gestor em educação pode tanto preocupar-se com o bem-estar dos alunos quanto buscar eficiência nesse processo. Ademais, vale mencionar que se entende, aqui, que gestão educacional envolve a direção pedagógica e administrativa, a coordenação pedagógica, a orientação educacional e/ou pedagógica e que

independente de qual seja sua atuação, cabe ao gestor, portanto, mediar esse processo, considerando os recursos administrativos necessários ao fim pedagógico.

Dessa forma, o campo da administração pode dialogar, no caso da gestão, com o campo educacional. Para tanto, necessitamos de objetivos claros e planejamentos específicos que não deixem de lado, ao utilizar estratégias e práticas administrativas, o objetivo maior que é a educação. Tenório (1998), em seus estudos sobre gestão, no campo da administração, elucida dois tipos de gestão (a social e a estratégica) que, na época de seu trabalho, estavam sendo discutidos à luz da consideração da importância das questões sociais para os sistemas de governo, principalmente na construção de políticas públicas. Consideramos que o autor, ao conceituar e opor esses dois tipos de gestão, contribuiu para o diálogo sobre a gestão educacional.

Tenório (1998) considera que, apesar dos estudos teóricos apontarem um ideal de gestão social, na prática, principalmente no âmbito da “coisa pública”, o que se percebe são ações mais condizentes com uma concepção de gestão estratégica. O conceito de gestão social dialoga com a ideia de cidadania como pleno exercício de direitos elegíveis em prol do sujeito e do coletivo. Gestão social diz respeito a uma ideia de gerenciamento mais participativo, dialógico, no qual o processo de decisão é realizado por diferentes sujeitos sociais a partir dos pressupostos do agir comunicativo (comunicação voltada para o entendimento mútuo).

Uma gestão social compreende a importância de existir acordos nos quais todos os participantes possam expor seus argumentos contra ou a favor. As decisões, tomadas coletivamente, partem de um consenso racional alcançado de maneira argumentativa e não imposta. Já a gestão estratégica é implementada por duas ou mais pessoas onde uma delas tem autoridade sobre as outras. As decisões, geralmente, são tomadas por um único sujeito, de forma imposta. Nesse tipo de gestão, a tecnocracia (hegemonia do poder técnico) é característica fundamental, ou seja, a ação gerencial é monológica e autoritária. Esse tipo de gestão, segundo o autor, vai de encontro aos pressupostos da democracia visto que a participação dos sujeitos não é estimulada e nem valorizada nesse processo.

Embora o autor coloque em oposição esses dois tipos de gestão e, embora tendamos a pensá-los como contraditórios, é preciso reconhecer que, sendo contraditórios, esses processos de gestão não poderiam existir ao mesmo tempo. Contudo, na prática, podemos perceber, muitas vezes, a existência de uma gestão social com características de gestão estratégica e vice-versa. Principalmente porque estamos falando de processos que ora se

entrecruzam e práticas que se permeiam. Nesse sentido, melhor seria, da mesma forma como consideramos o processo inclusão/exclusão anteriormente, pensarmos que gestão social e gestão estratégica são contrárias, não contraditórias, podendo coexistir.

Vale destacar que não se trata de compreender uma como evolução da outra. Ambos tipos de gestão são processos que podem se pautar em práticas às vezes mais sociais, às vezes mais estratégicas. Para fins de análise, compreensão e concepção, distinguimos esses tipos de gestão, caracterizando-os. No entanto, culturas, práticas e políticas de uma gestão estratégica, por exemplo, podem existir mutuamente com culturas, práticas e políticas de uma gestão social.

Em se tratando do processo de inclusão em educação e de uma gestão educacional que se aproxima dessa visão, percebemos, pelas características apontadas por Tenório (2005), que a gestão social é a que mais dialoga com a ideia de participação. Isso porque, ao buscar uma gestão pautada na ajuda mútua, na solidariedade, na concordância e na coletividade, esse tipo de gestão dialoga com os valores de inclusão em educação que vimos defendendo aqui (participação e aprendizagem). Na gestão social, todos têm direito à vez e voz. As decisões são legitimadas por processos pautados na discussão e no diálogo - sem nenhum tipo de coação, orientados pelos princípios do pluralismo, da igualdade participativa, da autonomia e do bem comum (TENÓRIO, 2005).

A gestão estratégica, por outro lado, por atuar diretamente com o estímulo à competição e ao lucro, reforça processos excludentes. Isto se dá em razão de que, quando existe uma relação de autoridade e de pouco diálogo, em se tratando da gestão e das tomadas de decisão, tende-se a excluir opiniões e limitar as participações. Esse tipo de gestão, quando colocada em prática no campo educacional, por exemplo, pode romper com sistemas compartilhados de decisão e contrapor a ideia de uma gestão democrática. Vale acrescentar que, por gestão democrática, compreendemos:

[...] a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola (OLIVEIRA, MORAES, DOURADO, s/ano, p. 4.)

Instituída pelo artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a gestão democrática tornou-se princípio da educação nacional. Com esse princípio, como afirma Amaral (2015), o documento legal muda a perspectiva da sociedade civil nesse

processo de formação histórico-político, visto que ela não é tida mais como coadjuvante e sim como protagonista, pois é chamada à participação de toda a comunidade escolar nessa gestão. Nesse sentido, uma gestão estratégica, não dialógica e que limite a participação da comunidade nas decisões e na participação da construção e implementação do projeto político pedagógico vai de encontro ao processo de gestão democrática.

Desse modo, compartilhamos da ideia de que uma gestão educacional, pautada em uma gestão social para a inclusão, contribui para a construção de processos democráticos na escola e nas instituições educacionais. A gestão educacional é potencialmente mediadora de culturas, políticas e práticas de inclusão, assim como de exclusões. Uma gestão educacional para a inclusão, em uma visão omnilética, deve se pautar no bem-estar de todos, construir culturas, desenvolver políticas e orquestrar práticas condizentes com um ideal de participação e aprendizagem dos sujeitos desse processo - sejam eles alunos, funcionários, professores e até os gestores.

Como afirma Senna (2014), a gestão educacional, em uma perspectiva omnilética de inclusão, precisa

[...] olhar para diferença e para a diversidade, sem restrições, preconceitos, discriminações e exclusões. Isso tanto no âmbito da própria mediação entre políticas públicas e escola, quanto nas relações de trabalho da própria gestão (p. 34).

Para tanto, é preciso reconhecer a dialética e complexidade presentes nesses processos tanto de gestão quanto de inclusão e compreender que a partir dos desafios e barreiras (que possam por ventura aparecer nessa construção) é que se reconstituirão momentos de reflexão sobre as culturas, políticas e práticas individuais ou institucionais.

No que tange à construção de culturas de inclusão, por exemplo, cabe à gestão educacional proporcionar momentos de reflexão e valorização das diferenças e da diversidade. Aquele (ou aqueles) sujeito(s) que estiver(em) no lugar da gestão, mediando a construção de culturas, deve(m) propor uma avaliação acerca do que aquela comunidade ali acredita e pensa, considerando valores fundamentais e institucionais que se espera desenvolver de maneira coletiva e para o coletivo.

Em relação ao desenvolvimento de políticas, cabe ao gestor planejar e intencionar ações que valorizem a diversidade e busquem contemplar a participação de todos. Planejar, tendo em vista a minimização de barreiras no ambiente educacional, de modo que estratégias

sejam construídas e desenvolvidas em prol de uma visão de inclusão institucionalizada, ou seja, pensada para todos, por todos.

No que concerne à orquestração de práticas de inclusão, o gestor educacional, a partir dessa perspectiva, deve considerar o movimento, as contrariedades e as incertezas, a fim de promover ações mais participativas e menos excludentes, não perdendo de vista a forma totalizante como as coisas se constroem nesses processos de inclusão/exclusão. Processo este que muda constantemente, saindo, muitas vezes, diferente do que é planejado (campo das políticas) e do que se acredita (campo das culturas). Nesse sentido,

Com outras palavras, é preciso que o gestor educacional com a intenção de orquestrar práticas menos excludentes compreenda a totalidade educacional como um sistema complexo, em constante movimento, que por vezes pode apresentar um caminho mais participativo e coletivo e, no entanto, não contemplar a todos da mesma forma, sendo necessário, portanto, o comprometimento com sentimento de “bem estar” e de “sentir-se incluído” do outro. Torna-se papel do gestor engajado na perspectiva omnilética de inclusão em educação, desse modo, ser flexível e considerar as mudanças e as complexidades diárias da educação, já que os fatos podem ser analisados e interpretados por múltiplos olhares e dimensões que perpassa a forma como o outro vê e compreende o mundo (SENNÁ, 2014, p. 36).

Em termos de uma Gerência de Educação, quando pensamos em processos de gestão educacional em uma perspectiva omnilética de inclusão, consideramos tanto as culturas, políticas e práticas que essa gestão necessita mediar entre Secretaria Municipal de Educação (SME) e escolas da 2º CRE quanto as culturas, políticas e práticas que envolvem o trabalho da própria Gerência. Isso porque, se a Gerência pretende minimizar exclusões de todos os tipos dentro das escolas, ela precisa, primeiramente, se apropriar dessa ideia, compreendendo sua própria realidade, refletindo e avaliando suas próprias crenças, intenções e ações, apesar da complexidade inerente a esse processo.

Acerca dessa importância da mediação, da reflexão e da avaliação coletiva do interesse do grupo da gestão, Paro (2015) nos alerta que,

Embora sejam múltiplos e variados os interesses e valores normalmente em jogo em toda organização (porque vários são os sujeitos que a organização usualmente abriga), questão de maior importância quanto à abordagem de vontades diversas e à solução de conflitos é a atinente à relação entre os objetivos a serem atingidos e os interesses dos que dispõem seu esforço na consecução de tais objetivos. Trata-se de uma questão política de primeira grandeza que condiciona em grande medida a própria forma como se desenvolve a coordenação (PARO, 2015, p. 33).

Paro (2015) aponta, ainda, que, em se tratando do contexto capitalista, há diferentes tipos de “coordenações” que interferem de forma diferenciada na mediação desses conflitos. Há aquelas coordenações, que ele denomina de “Gerência”, que, a fim de não revelar a existência desses conflitos de interesses, age como se não existisse, apenas controla o trabalho alheio e nada constrói. Essa crítica feita pelo autor precisa ser levada em conta ao analisarmos o caso da Gerência, foco desta pesquisa. Paro (2015) elucida que é possível que uma coordenação (uma gestão) possa ser feita sem que se determine ou controle condutas, isto é, que ela seja realizada por meio de esforço coletivo (por representação, conselhos ou participação direta) e com autonomia.

Os espaços de decisão, quando compartilhados e coletivizados, potencializam a construção de uma cultura de inclusão, conforme defendemos. Como aponta Senna (2014) em outro estudo, é necessário o desenvolvimento de uma gestão que “considere os múltiplos olhares e opiniões, que promova a participação de toda equipe de trabalho nas tomadas de decisão, que seja transparente, que se pautem na dialogicidade” (p. 57). Tudo isso buscando coerência entre suas culturas, políticas e práticas, apesar das contrariedades existentes nesse jogo.

## **2.4 PROCESSOS DE FORMAÇÃO, REFLEXÃO E AUTORREVISÃO NA GESTÃO EDUCACIONAL**

A fim de contribuir com o fechamento deste capítulo da dissertação - que traz a perspectiva teórica em que este trabalho está imbuído – apontaremos, nesta pequena seção, alguns conceitos-chave que devem ser pensados quando se fala em gestão educacional e que, portanto, foram considerados ao longo da pesquisa aqui desenvolvida. O primeiro deles, bastante considerado por Luck (2000) e Machado (2000), é o da formação dos gestores.

Segundo Luck (2000), uma mudança paradigmática com relação à educação, à escola e, conseqüentemente, à gestão, vem se desenvolvendo. Os pressupostos de uma educação regular, permanente, de caráter absoluto e objetivo, começam a cair por terra, dando espaço a uma nova concepção que considera a realidade educacional dinâmica, global, interligada, multicultural. Uma concepção que compreende as incertezas, as dúvidas, as contradições e contrariedades como potência para a transformação e crescimento.

De acordo com a autora, essa concepção na educação exigiu, do gestor educacional, um outro papel, que deixa de lado o controle e a supervisão e passa a ser um orquestrador de culturas, políticas e práticas na escola e/ou instituição educacional. Sendo assim, passa-se a exigir um gestor:

[...] da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e atos, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico (LUCK, 2000, p. 16)

Vale ressaltar que esses pressupostos dialogam com a ideia da atuação do gestor educacional a partir da perspectiva omnilética, já que considera as questões dialéticas e complexas como chave para uma atuação mais humana, participativa e em prol da transformação da escola e da educação.

Desse modo, a partir da consideração dessa exigência da mudança de paradigma, é preciso repensar a formação dos gestores, tanto inicial quanto continuada. Com relação à formação inicial, embora não se tenha ainda um consenso, como afirma Amaral (2015), há aqueles que defendem que o gestor educacional (no caso do diretor, por exemplo) necessita ter uma formação em Pedagogia e, ainda, para assumir essa função, que tenha sido professor em algum momento. Amaral (2015), pautada na LDB, defende que licenciados em outras áreas diferentes da Pedagogia, mas com pós-graduação em gestão escolar, também podem atuar na função de gestor. No que tange à exigência da experiência anterior em docência, a autora acrescenta que é preciso alcançar um consenso, a esse respeito, que seja baseado em investigações científicas e não apenas no discurso do senso comum.

(Re)pensar a formação inicial dos gestores, a fim de se atender às demandas educacionais vigentes, é muito importante. No entanto, para além da formação inicial, é preciso atentar-se à formação continuada desses gestores (LUCK, 2000; AMARAL, 2015). Ou seja, investigar a forma como ela tem sido realizada, sob que pressupostos e com que objetivo. Isto porque, segundo Luck (2000), a formação do gestor educacional necessita ser permanente e, principalmente, dialogar com a prática desse profissional da educação, tornando essa formação significativa.

A formação de gestores precisa ser tratada com o profissionalismo que merece (LUCK, 2000). Gestores em educação precisam compreender seu trabalho por meio de uma

relação práxica, isto é, que relacione teoria e prática, (re)significando sua atuação. Desse modo, o processo de formação contínua necessita ser construído com base em alguns pilares: maior aproximação com o contexto dos gestores em formação; maior aproximação entre o que se diz e o que se faz; enfoque no trabalho coletivo para a transformação; e metodologia de formação que seja dinâmica, interativa e voltada para a resolução de problemas.

Tendo em vista as considerações expostas, entendemos que a formação continuada deve ter o foco no processo de reflexão-ação. Por meio da formação, deve-se despertar o processo de reflexão e de autorrevisão, deve-se fazer pensar e repensar culturas, políticas e práticas gestoras, de modo a avaliá-las. Quando se abre espaço para reflexão, é possível avaliar, reformular, planejar ações e agir efetivamente, buscando mudanças, tendo em vista objetivos previamente estipulados.

Alarcão (2011) utiliza o conceito de escola reflexiva para defender a ideia de uma comunidade que participa e compartilha de momentos de reflexão. Para a autora, não basta pensar em uma formação de professores e gestores reflexivos. Mais do que isso, é preciso articular a construção de uma escola reflexiva. Se transferirmos seus apontamentos para o contexto da equipe da Gerência de Educação, foco deste trabalho, mais do que pensar em um gestor que reflete, precisamos objetivar uma equipe gestora reflexiva, uma gestão reflexiva.

Tal qual um dos objetivos específicos dessa pesquisa, é preciso potencializar, portanto, espaços e momentos em que a GED possa se auto rever, se auto visitar. Com outras palavras, a pesquisa - que será melhor explicitada nos próximos capítulos - considerando seu caráter formador e transformador, deve considerar os reflexos desse processo de autorrevisão, caracterizando-o. Além disso, enquanto objetivar processo de autorrevisão, reflexão e ação, deve oportunizar momentos para que GED pense em seu trabalho, em sua missão, no modo como pretende cumpri-la, de maneira a contribuir para a transformação dessa gestão em uma instituição/equipe ainda mais reflexiva.

É importante ressaltar que esse processo de autorrevisão, de reflexão e de ação, defendido por nós em consonância com Alarcão (2011), será desencadeado por meio da metodologia de pesquisa-ação, contemplando a dimensão formativa e reflexiva e investindo no potencial do gestor, conforme será explicitado no próximo capítulo.

## **CAPÍTULO 3 - OS CAMINHOS DA CONSTRUÇÃO**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os caminhos realizados durante a pesquisa. Dessa forma, aqui serão descritos a metodologia e o tipo de estudo utilizados, os instrumentos de coleta e análise de dados, o local/contexto em que se realizou a pesquisa, bem como expostos os seus aspectos éticos. Considerando que nenhuma escolha metodológica é neutra, neste capítulo será elucidada a importância da metodologia escolhida no diálogo com o objetivo geral do estudo empreendido.

### **3.1 QUANDO A PESQUISA É AÇÃO E REFLEXÃO**

De acordo com Alves (1991), uma metodologia de pesquisa não se define somente pela escolha das técnicas e instrumentos a serem utilizados na coleta de dados, mas principalmente pelo fundamento que orienta o processo de investigação do pesquisador, demonstrando, assim, o caráter não neutro das pesquisas. Desse modo, na presente pesquisa, a metodologia utilizada é de cunho qualitativo.

Segundo a autora, diversas são as denominações de uma pesquisa qualitativa. Entretanto, optar pelo uso da expressão “pesquisa qualitativa” significa que a mesma dá conta de englobar essas múltiplas variantes e, ainda, por ser mais encontrada na literatura. Alves (1991) ressalta, ademais, que a intenção do seu uso não é reforçar a falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, mas dar ênfase ao qualitativo, não excluindo o quantitativo. Sendo assim, corroboramos com Alves (1991) e com Godoy (1995) e concebemos pesquisa qualitativa como aquela que

Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p.58).

A pesquisa qualitativa nos permite, nesse sentido, compreender a complexidade dos processos de inclusão e de gestão em educação, tendo em vista uma visão do todo que não se limita a particularidades, mas dialoga com crenças, valores, hábitos, atitudes, representações e opiniões, conforme aponta Minayo e Sanches (1993).

Os estudos denominados qualitativos, como aborda Godoy (1995), não reduzem o ambiente e as pessoas nele inseridas a variáveis, ou seja, dentro desta abordagem, eles precisam ser descortinados e observados como um todo. Para tanto, é preciso valorizar o contato prolongado e direto do pesquisador com o ambiente pesquisado, preocupando-se com o processo e não apenas com os resultados. Nesse sentido, cabe acrescentar que, na pesquisa qualitativa, cabe ao pesquisador buscar a compreensão acerca da complexidade das partes e do todo, tendo em vista suas relações (de complementariedade e pertencimento) existentes.

A pesquisa, aqui descrita é, portanto, de metodologia qualitativa e fundamenta-se, em termos de delineamento, em uma pesquisa-ação, conforme referenciais de Thiollent (1986). Segundo o autor, a pesquisa-ação é um método de investigação em que os pesquisadores, em diálogos constantes com os pesquisados (denominados também participantes), desempenham papel ativo no acompanhamento e na avaliação das ações, em um envolvimento de ajuda mútua para a solução de um problema detectado. Thiollent afirma que a pesquisa-ação é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14).

Desse modo, por meio da pesquisa-ação, pode-se estudar os problemas, as decisões, os conflitos e as ações que ocorrem entre os agentes da pesquisa, durante o próprio processo de transformação da situação, que se relacionam dinamicamente.

Diversas são as discussões no campo sobre este método de pesquisa, principalmente no que tange às exigências científicas. Thiollent (1986) argumenta que é preciso considerar que as exigências científicas esperadas em pesquisas de cunho convencional, em que não há relação entre observador e observados, diferem das exigências de uma pesquisa-ação. Tal fato não permite desconsiderarmos seus aspectos científicos. Para ele “a discussão e participação dos pesquisadores e dos participantes em diversas estruturas coletivas (seminários, grupos, etc.) não são, em si próprias, nocivas à objetividade” (idem, p.23).

Ou seja, a pesquisa-ação – mesmo trazendo como principal ponto o envolvimento entre pesquisadores e participantes – não perde seu caráter objetivo. Para tanto, é preciso que o pesquisador tenha cuidado com as suas escolhas nesse processo, intencionando sempre

a melhora da qualidade e a relevância da observação. É nesse sentido (e permeando as discussões entre qualitativo e quantitativo) que o autor salienta que

A compreensão da situação, a seleção dos problemas, a busca de soluções internas, a aprendizagem dos participantes, todas as características qualitativas da pesquisa-ação não fogem ao espírito científico. O qualitativo e o diálogo não são anticientíficos. Reduzir a ciência a um procedimento de processamento de dados quantificados corresponde a um ponto de vista criticados e ultrapassado, até mesmo em alguns setores das ciências da natureza (ibidem, p. 23-24).

A escolha, portanto, pela pesquisa-ação partiu da necessidade de responder a questões coletivamente, em um processo de discussão e autorrevisão envolvendo pesquisadores e os gestores da Gerência de Educação da Segunda Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro (GED/2ª CRE). Isto porque, inicialmente, fomos procurados para desenvolver um trabalho de (re)visão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação nas escolas atendidas por essa Gerência. Após o primeiro contato, ficou perceptível - não apenas para os pesquisadores, mas principalmente pelos participantes - que, antes de se debruçar nas questões acerca do processo de inclusão em educação nas escolas, fazia-se necessário que a própria equipe gestora se apropriasse dessas discussões, tendo em vista pensar não somente o contexto das escolas que atende como também o trabalho da equipe e suas relações interpessoais.

Diante do problema da equipe gestora em entender as sutilezas do processo de inclusão em educação, considerando culturas, políticas e práticas importantes a serem (re)vistas para a diminuição de barreiras à aprendizagem e à participação (seja dos próprios gestores, seja dos sujeitos das escolas que a GED atende), a pesquisa-ação torna-se uma escolha importante metodologicamente. Isto porque, por meio dela, é possível estimular a participação de toda a equipe gestora, abrindo possibilidades de descobertas, a partir da reflexão-ação, para descortinar uma variedade de respostas na redução dessas barreiras.

Assim, com a pesquisa-ação, pretende-se constituir um processo em que a equipe gestora seja capaz de: levantar questões e/ou problemas já existentes em seu trabalho; refletir sobre essas questões em um processo de autorrevisão, no caso de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação, a fim de buscar soluções; desenvolver, colocando em ação, as propostas para solucionar os “pontos fracos” detectados. Tal processo considera como base o caráter cíclico da pesquisa-ação proposto por Tripp (2005) *apud* Albino & Lima (2009, p.95), representado pela Figura 3 a seguir:

Figura 3: Representação das 4 fases do Ciclo de Investigação



[http://www.musicahodie.mus.br/9\\_2/musica\\_hodie\\_9\\_2\\_artigo\\_6.pdf](http://www.musicahodie.mus.br/9_2/musica_hodie_9_2_artigo_6.pdf)

A pesquisa-ação, considerada em seu aspecto cíclico, nos permite, sempre que possível, uma avaliação daquilo que foi planejado e posto em ação, tornando o processo reflexivo e possibilitador de transformações. Isto porque, como aponta Franco (2005, p. 491), essa espiral cíclica viabiliza o processo contínuo de “planejamento; ação; reflexão; pesquisa; ressignificação; replanejamento, ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas”.

Nesse sentido, vale observarmos a importância do *coletivo* na pesquisa-ação. O autor nos aponta que a investigação na pesquisa-ação empreende o modelo do agir comunicativo. Esse modelo, segundo Rojo *apud* Franco (2005), do agir comunicativo, compreende a interação, a coletividade, a equipe, a negociação, o consenso, caracterizando-se, portanto, como uma ação dialógica e não-individualista. Por meio do agir comunicativo, os participantes podem chegar a conhecimentos e saberes compartilhados, elegidos e legitimados pela confiança e comprometimento da própria equipe.

Dessa forma, o processo de investigação precisa levar em conta a imprevisibilidade presente quando lidamos com um grupo. Pois quando há o pensamento e a ação coletiva, há (e deve haver muitos) momentos de (des)construções, retomadas de prioridades, negociações intersubjetivas e consensos. Tais momentos podem demandar o que aparentemente são

“perdas” de tempo, mas, na prática, demonstram avanços no processo de reflexão-ação-reflexão. Desta justificativa e outras, podemos compreender o motivo pelo qual os autores (THIOLLENT; FRANCO; 1986; 2005) consideram importante que o tempo de realização da investigação não seja curto e muito menos apressado, respeitando o movimento dos próprios participantes de lidarem com cada etapa.

Outro ponto importante, conforme aponta Thiollent (1986, p. 66), no processo de pesquisa-ação, levado pela reflexão-ação, diz respeito ao fato de que “uma capacidade de aprendizagem é associada”. Em outras palavras, durante a investigação, a aprendizagem é facilitada pelas contribuições dos pesquisadores, ou até mesmo pela organização de momentos específicos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, visamos superar a separação entre conhecimento e a prática de gestão, bem como fazer uma ligação entre o conhecimento desenvolvido dentro do ambiente acadêmico da universidade e as atividades desenvolvidas dentro da rede de ensino da educação básica, tornando possível interligar teoria e prática. Portanto, pretendemos, além de estimular reflexões e ações, propor um ambiente de autorrevisão e formação, que, embora objetive a aprendizagem dos participantes, envolva, também, os pesquisadores.

Esse caráter formativo da pesquisa corrobora, ainda, com a lacuna existente na formação de gestores para inclusão em educação. Ou seja, para uma formação que contemple às diferenças, à diversidade e à luta pela minimização de barreiras à aprendizagem e à participação de todo e qualquer sujeito no campo educacional, não apenas ao grupo público alvo da educação especial, como se costuma associar quando se fala de inclusão. Nesse sentido, acreditamos que essa investigação, do tipo pesquisa-ação, enquanto construtora de processos formativos, pode contribuir para a promoção de culturas, políticas e práticas de gestão menos excludentes e mais democráticas.

Considerando, assim, os pressupostos da pesquisa-ação, o desenvolvimento da pesquisa iniciou-se com a inserção in lócus dos pesquisadores no campo (a Coordenadoria), fazendo uma análise da realidade e dos problemas existentes junto e com a participação da equipe gestora, coletando dados para o desenvolvimento da pesquisa. Após levantamento, foram desenvolvidas as prioridades, partindo-se para o momento de aprofundamento dos conhecimentos, reflexões e ações, em um trabalho contínuo permeado por “idas e vindas”, reflexões-ações-reflexões.

Esse primeiro momento objetivou também um levantamento acerca do trabalho da Gerência, intencionando responder a parte do primeiro objetivo específico desta pesquisa,

levantando, assim, a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre o trabalho que a Gerência realiza com as escolas sob sua responsabilidade. Esses dados obtidos neste levantamento serão expostos no Capítulo 4. Vale destacar, ainda, que a pesquisa, desse modo, se desenvolveu durante aproximadamente 1 ano e 9 meses, com encontros quinzenais (presenciais) entre a equipe da GED e duas pesquisadoras do LaPEADE.

### **3.2 CONTEXTO DA PESQUISA: A GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO**

O Estado do Rio de Janeiro é composto por 92 municípios<sup>14</sup>. A presente pesquisa foi desenvolvida no município do Rio de Janeiro. Considerando a abrangência e complexidade da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, destacaremos alguns dados importantes para a melhor compreensão da mesma. O município do Rio de Janeiro, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015), tem por estimativa 6.476.631 habitantes.

No que tange à educação no município, em números, a Secretaria Municipal de Educação (SME) é responsável por 1.496 unidades escolares, sendo elas: 491 unidades de Educação Infantil e 1.005 unidades de Ensino Fundamental. Sendo assim, o município tem um total de 645.776<sup>15</sup> alunos matriculados. É, portanto, uma extensa Rede de Educação que, para ser gerida, foi dividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), cada uma com suas regiões de abrangência estabelecidas (ANEXO B).

A 2ª Coordenadoria Regional de Educação é responsável por 152 unidades escolas, distribuídas em 40 bairros de abrangência. É importante mencionar que cada Coordenadoria Regional de Educação tem equipes subdivididas de trabalho. Entre elas, existe uma instância, a Gerência de Educação (GED), que foi instituída em 1995, por meio do Decreto 14380, de 28 de novembro de 1995. Inicialmente intitulada de “Departamento Geral de Educação”, a Gerência de Educação teria as seguintes funções, de acordo com o decreto que dispõe sobre as competências dos órgãos da SME:

Definir a proposta pedagógica para a Rede Oficial de Ensino do Município do Rio de Janeiro, de acordo com a política educacional integrada da

---

<sup>14</sup> Dado informado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Site: <http://www.ibge.gov.br/home/>

<sup>15</sup> Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Site: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> Acesso: 11 agosto de 2016.

Secretaria Municipal de Educação; Estabelecer diretrizes e normas de implementação, acompanhamento e avaliação do processo educacional quanto a ação pedagógica e cultural da Secretaria, integrando Educação Infantil, Especial, e de 1ª a 8ª série; Promover o desenvolvimento de estudos, pesquisas e diagnósticos e a edição de publicações na área educacional; Definir e coordenar a elaboração de planos, programas e projetos relativos ou integrados à ação educacional em ações integradas com as equipes das Coordenadorias Regionais de Educação; definir ações de capacitação do quadro de pessoal técnico-pedagógico, apoiadas pela MULTIRIO (BRASIL, 1995).

No que tange ao trabalho da Gerência de Educação da 2ª CRE, segundo dados fornecidos pela própria equipe, atualmente, a GED/2ª CRE atende 103 Unidades Escolares de Ensino Fundamental, 19 Espaços de Desenvolvimento Infantil, 59 Unidades Escolares com turmas de Educação Infantil, 45 creches conveniadas. Em termos aproximados, a GED/2ª CRE é responsável pelo atendimento de 56.000 alunos, distribuídos nessas unidades. No total, a GED/2ª CRE acompanha 1877 turmas (do berçário ao 9º ano, PEJA, Bloco I e II e Classes Especiais). Em relação aos professores, esta gerência atende 1663 professores especialistas (PI) e 1241 professores generalistas (PII). Já em termos de gestão, a GED/2ª CRE acompanha 78 coordenadores pedagógico e aproximadamente 231 diretores, sendo 2 por unidade escolar.

Diante dos dados numéricos apresentados acima, que nos fornecem uma breve imagem do quantitativo atendido pela Gerência, cabe-nos, neste momento, apresentar os atores envolvidos na pesquisa, bem como o ambiente em que ela foi desenvolvida. Sendo assim, os sujeitos participantes da pesquisa foram um grupo de 40 gestores (em sua maioria anteriormente professores e/ou diretores atuantes no município do Rio de Janeiro).

Apesar de um total de 40 gestores, a média participante dos encontros foi de 25 gestores, visto que, além das faltas e licenças eventuais, comuns em muitos ambientes de trabalho, a GED tem uma especificidade com relação às férias trabalhistas: todo mês um ou mais integrantes entram de férias, já que não há férias coletivas. A equipe da GED é liderada por uma gestora e três assistentes que substituem a gerente, além de outras funções divididas. Tanto a gestora quanto as assistentes são chamadas de gerentes, apesar de haver uma gerente com função responsável pela GED. Entre os membros da equipe também são escolhidas duas secretárias.

Dado importante a ser ressaltado aqui é que, durante a pesquisa, houve troca de gestão na equipe. A gerente que estava no início da pesquisa saiu da GED para atuar em outro órgão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, sendo assim, sua vice

assumiu a Gerência. Por esse motivo, houve mudança com relação às assistências, visto que a gerente precisou nomear outros membros da equipe. A mudança nessa gestão não prejudicou o andamento da pesquisa e do trabalho já realizado. No entanto, tal fato deverá ser lembrando na apresentação e análise dos dados, tendo em vista os possíveis reflexos dessa mudança.

Com relação aos encontros, eles aconteceram, em sua maioria, no auditório da Gerência de Educação da 2ª CRE. Em alguns momentos foi preciso que os mesmos acontecessem na sala de trabalho da equipe ou na escola vizinha, sob responsabilidade da 2ª CRE. Isto porque o auditório, pertencente também a outras equipes de trabalho da 2ª CRE, precisava ser compartilhado para outras demandas. Esses encontros, vale ressaltar, aconteceram sempre às segundas-feiras, pois era o único dia em que toda a equipe da GED se reunia, com pauta pré-estabelecida, para informes, discussão em equipe das ações da semana e planejamentos. Esses encontros, portanto, com pesquisadores e gestores aconteciam antes da reunião de trabalho da GED e duravam cerca de duas horas.

### **3.2 COLETA DOS DADOS: A AGULHA OMNILÉTICA**

A agulha, devido à sua capacidade de perfurar superfícies, é um instrumento utilizado para costurar tecidos e outros materiais. A agulha de aço, por apresentar uma ponta fina e aguda, pode, muitas vezes, “espetar” o dedo daquele que costura. A essa sessão demos o nome de agulha omnilética, não com a intenção de apresentar um novo tipo de coleta de dados, mas para ressaltar o papel dos instrumentos de coleta de dados que tiveram a função de “provocar” culturas, políticas e práticas de inclusão (individuais e coletivas) que tornam-se despercebidamente arraigadas e pouco questionadas. Além disso, busca-se apresentar a marca da costura produzida nesse processo de coleta.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa são necessários alguns instrumentos de coleta de dados, os quais darão os subsídios necessários para, após a análise dos mesmos, chegar-se a conclusões e/ou novas proposições. Além disso, a variedade de instrumentos nos permite realizar a triangulação, aumentando, assim, a confiabilidade de nossas análises. Assim sendo, os instrumentos de coleta escolhidos para utilização, ao longo da pesquisa, foram: minutas dos encontros, questionários, entrevistas, filmagens (vídeos) e gravações (áudios) dos encontros quinzenais e planos de ação.

Apesar de considerar a importância do diário de campo na pesquisa, foi necessário abrir mão desse instrumento em sua complexidade, tendo em vista o número de pesquisadores participantes da equipe. Considerando que a pesquisa demanda tempo para planejamento dos encontros, bem como as atividades do próprio encontro, registramos os encontros com a equipe da Gerência por meio de minutas. Essas minutas, constando de um resumo do encontro, foram realizadas após o momento de pesquisa e enviadas, por e-mail, para as equipes de pesquisadores e de gestores da GED.

Dessa forma, a minuta permitiu o registro diário das informações e decisões, bem como resumo das atividades, acontecimentos e reflexões propostas, contribuindo para a construção do histórico de desenvolvimento da pesquisa. A minuta das reuniões preocupou-se em resumir acontecimentos, temas de debates, pauta dos encontros, acordos e decisões que modificavam (ou não) a estrutura do planejamento dos encontros seguintes. Ao ser enviada por e-mail à equipe da GED, possibilitamos um diálogo com os gestores, que podiam, sempre que necessário, fazer intervenções, proposições e/ou mudanças na escrita, tendo em vista os fatos ocorridos nos encontros. Além disso, com a minuta, permitimos àqueles que não puderam estar presentes nos encontros, saber, minimamente, o que aconteceu e, assim, acompanhar as discussões.

Todos os encontros foram gravados em filme e áudio. A escolha pelo uso da filmagem dos encontros teve como pano de fundo a ideia de que o recurso da imagem em movimento é limitado quando observado apenas pela velocidade do olho humano. Além disso, serve como subsídios de avaliação dos procedimentos realizados durante a pesquisa, que permitiram preservar o momento de participação e de ação dos pesquisados. Segundo Belei et al (2008), uma das vantagens em se utilizar a filmagem está em que

[...] outros pesquisadores ou colaboradores (juízes) também podem fazer uso do material coletado. Torna-se possível analisar todo o material de pesquisa e manter a neutralidade dos dados. Sendo assim, o uso do vídeo permite um certo grau de exatidão na coleta de informações, uma comprovação frente aos tradicionais questionamentos da subjetividade da pesquisa qualitativa (p. 192).

A autora aponta, ainda, que outra vantagem da filmagem é que ela permite uma apreciação mais detalhada do processo da pesquisa, pois o vídeo se permite ser visto diversas vezes, fato que não acontece com a observação do pesquisador. Esse “voltar” quantas vezes for necessário às imagens em movimento, captadas pela filmagem, permitem ao pesquisador

um novo suporte, um novo olhar, além de “a ampliação, a transformação das qualidades, das características e particularidades do objetivo observado” (idem, p. 193).

Tal especificidade da filmagem, vale ressaltar, dialoga intrinsecamente com o objetivo da pesquisa-ação e, principalmente, desta pesquisa. Isto porque, se queremos, com a pesquisa, permitir à equipe gestora refletir-agir diante das próprias ações-reflexões, ao possibilitarmos ao participante observar os registros das imagens dos vídeos abrimos mais um caminho para sua participação ativa nesse processo.

Outro instrumento de coleta de dados escolhido foram os questionários. A escolha pelo uso dos questionários advém da necessidade de identificação da opinião dos pesquisados a respeito do trabalho que está sendo desenvolvido pela GED/2ª CRE, antes e depois da execução da pesquisa. Segundo Gil (1994, p. 124), o questionário tem como objetivo “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”. Portanto, esses questionários foram aplicados durante a realização da pesquisa, tendo como objetivo obter a visão dos participantes indiretos sobre o assunto em investigação e análise, no caso, os coordenadores pedagógicos das escolas atendidas pela GED/2ª CRE.

A escolha pelos coordenadores pedagógicos levou em consideração que os mesmos, integrantes da equipe gestora de suas unidades escolares, são os que mais têm contato com a equipe da Gerência de Educação sendo, portanto, sujeitos que poderiam dar um retorno com mais propriedade acerca de suas percepções com relação ao trabalho da GED. Sabemos que as unidades escolares têm, em sua maioria, diretores, entretanto, nas visitas realizadas pela GED às escolas, o atendimento é feito pelos coordenadores pedagógicos. Nesse sentido, os sujeitos das escolas que estabelecem uma relação mais próxima da equipe da GED e que poderiam, portanto, avaliar de alguma forma o trabalho dessa equipe, eram os coordenadores pedagógicos.

Sendo assim, no início da pesquisa, foram aplicados 30 questionários (APÊNDICE A) a 30 coordenadores pedagógicos de escolas sob responsabilidade da Gerência. As 30 escolas foram selecionadas pela Gerência de Educação e a lista com os e-mails das coordenadoras nos foi entregue. Os mesmos foram aplicados por via da ferramenta virtual SurveyMonkey<sup>16</sup>, instrumento de coleta de dados que auxilia a sua organização, facilitando,

---

<sup>16</sup> SurveyMonkey é uma ferramenta virtual que permite construir, aplicar e analisar questionários ([https://pt.surveymonkey.com/?ut\\_source=header](https://pt.surveymonkey.com/?ut_source=header)).

assim, a garantia da fidedignidade dos dados, bem como a análise dos mesmos. Foram respondidos 21 questionários, mas 3 foram descartados (um por repetição e dois por estarem incompletos), sendo validados, portanto, 18 questionários.

O objetivo deste primeiro questionário foi levantar a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre o trabalho que a Gerência de Educação/2ª CRE realiza com as escolas sob sua responsabilidade. O questionário foi elaborado pelos pesquisadores, em parceria com os participantes, durante os encontros iniciais, tendo em vista uma lista das principais funções da equipe da Gerência de Educação, publicada no site da SME<sup>17</sup>. Ao final da pesquisa, esses questionários foram reaplicados às mesmas 30 escolas, tendo em vista fazermos uma comparação acerca da percepção dos coordenadores pedagógicos sobre o trabalho da GED antes e depois do processo de investigação. Foram respondidos 20 questionários, sendo 3 descartados por estarem incompletos. Os dados obtidos com os questionários serão explicitados no próximo capítulo desta dissertação.

Vale destacar que três perguntas foram acrescentadas (APÊNDICE B) com objetivo de compreender se houve ou não mudanças nas orientações acerca do processo de inclusão da GED para as escolas, auxiliando na compreensão do terceiro objetivo específico desta dissertação. As perguntas foram: 1) No último ano você tem percebido mudanças quanto às orientações da GED para sua escola? Se sim, quais? Desde quando? 2) Para você, o que é inclusão em educação? Como esse processo acontece na sua escola? 3) Com relação ao processo de inclusão em educação, quais as orientações que as escolas têm recebido da GED?

Além dos questionários aplicados aos coordenadores pedagógicos, no final da pesquisa, participantes que estiveram presentes desde o início da mesma foram selecionados para responder a uma entrevista (APÊNDICE C). A escolha pela entrevista se deu pelo fato de que a mesma permite a obtenção de respostas mais precisas e captação das reações do entrevistado às perguntas, conforme aponta Manzini (1991). Contudo, é preciso ter em mente que o uso da entrevista em pesquisa requer um cuidado especial, pois se trata de seres humanos, além disso, é preciso ética do pesquisador para garantir a fidedignidade dos dados coletados. Uma das variáveis apontada por Manzini (2004), por exemplo, e que deve ser

---

<sup>17</sup> <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3095>

considerada no processo da entrevista, é que por meio dela o entrevistado sofre influência da intervenção do entrevistador na produção do discurso, nos processos de raciocínio e de memória.

De acordo com Manzini (2012) existem três tipos de entrevistas: a estruturada, a semiestruturada e a não estruturada. A estruturada apresenta perguntas fechadas, que não são modificadas durante o processo, a partir de um roteiro previamente estipulado que é seguido à risca pelo entrevistador. A entrevista não-estruturada permite ao pesquisador interferir na fala do entrevistado, pois apresenta liberdade de formulação de questões durante o processo, geralmente é composta por uma pergunta geradora e utilizada com um número pequeno de participantes. Já a entrevista semiestruturada segue um roteiro pré-estabelecido com questões abertas, mas que se permite flexibilidade na condução da entrevista, garantindo uma relação estabelecida durante o processo entrevistador-entrevistado. Como complementa Manzini (2004),

[...] a entrevista semi-estruturada é uma das formas para coletar dados. Ela se insere em um espectro conceitual maior que é a interação propriamente dita que se dá no momento da coleta. Nesse sentido, para nós, a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, e cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem.

Esta última foi escolhida para esta pesquisa, considerando, sobretudo, a importância da continuação do contato face a face e do estabelecimento de uma relação de confiança entre entrevistador e entrevistado, promovida pela pesquisa-ação. Desse modo, a entrevista tem por finalidade contribuir na resposta aos objetivos da pesquisa, principalmente no que tange ao segundo e ao terceiro objetivos específicos, tendo em vista a caracterização do processo de autorrevisão e seu reflexos ao final da pesquisa.

Ademais, a seleção dos sujeitos para a entrevista foi feita considerando a lista de presença dos encontros. De 2014 a 2016, 40 pessoas frequentaram as reuniões da pesquisa. Destas, 16 membros estiveram presentes do início ao final, e por isso foram consideradas como população a que se destinaria a entrevista. Assim, para uma amostra válida, selecionamos 50% desses sujeitos - ou seja, os 8 membros com maior número de presença nos encontros. Nesse grupo, estavam presentes duas gerentes e uma secretária da equipe.

Ao longo dos encontros, tendo em vista registrar o processo de reflexão-ação da equipe gestora, foi utilizado um plano de ação (APÊNDICE F), construído pelos pesquisadores. Os planos de ação, além de registro escrito do trabalho desenvolvido nos encontros, tornaram-se importantes no processo de auto avaliação da pesquisa e das ações, visto que a avaliação e a auto avaliação são, assim, partes integrantes e constantes de todo o processo da pesquisa-ação. Dessa forma, esses registros constituíram material de análise e de construção coletiva de um trabalho crítico e reflexivo, configurando um processo de engajamento gradativo dos participantes.

Os planos de ação foram trabalhados essencialmente com a parceria do Index para Inclusão. Isto porque, após discussão dos indicadores do Index, os participantes da pesquisa, divididos em pequenos grupos, construíam saberes quando respondiam a esses indicadores e questões, refletindo sobre sua realidade na Gerência. Assim, os participantes trabalhavam no plano de ação: as questões escolhidas relacionadas às prioridades da Gerência; como tais questões se apresentam na Gerência; e o que se pretende a partir da constatação/discussão.

Esses planos, portanto, tornaram-se instrumentos ricos tanto para reflexão-ação dos participantes quanto para uma análise da construção desse processo de refletir-agir por parte dos pesquisadores. E, ainda, o plano de ação serviu, também, de instrumento com potencial de coleta e de análise de dados na/para a pesquisa.

Destarte, o plano de ação, junto ao Index para Inclusão, durante a pesquisa, a nosso ver, fazem o papel de uma “agulha” que intenciona aguçar os olhares dos gestores com relação às questões culturais, políticas e práticas de gestão e de inclusão que perpassam no trabalho da GED/2ª CRE. Esses instrumentos, portanto, serviram para “provocar” – no sentido figurativo e positivo da palavra – os gestores, tendo em vista essas três dimensões. Com outras palavras, esses instrumentos são disparadores de reflexões individuais e coletivas.

Vale complementar que, em paralelo ao uso dos instrumentos acima citados, fizeram parte do processo desta pesquisa reuniões periódicas dos pesquisadores para planejamento e avaliação das ações. Além disso, aconteciam reuniões extracalendário para avaliação, esclarecimento, planejamento, estudo e aprofundamento de outros temas com pesquisadores e participantes, dependendo da necessidade e da demanda.

### 3.3 INDEX PARA INCLUSÃO: INSTRUMENTO PRÁXICO

O Index para Inclusão, instrumento principal desenvolvido na presente pesquisa, foi construído e publicado pela primeira vez por Booth & Ainscow, em 2000, na Inglaterra. Sua produção levou três anos e contou com a participação de professores, gestores, pais e pesquisadores com interesse e experiência em processos de inclusão em educação. O governo inglês distribuiu para todas as escolas e secretarias de educação do país uma cópia da primeira edição, demonstrando interesse no seu desenvolvimento em todo o país.

Mais duas edições foram produzidas na Inglaterra. Uma em 2002 e outra em 2011, sendo que diversos países já traduziram e adaptaram o Index para suas línguas e culturas e o mesmo vem sendo utilizado em diferentes contextos desde sua primeira edição. Da primeira à terceira edição há mudanças consideráveis, que merecem destaque e serão explicitadas mais adiante. No Brasil, o mesmo foi traduzido por Santos, em 2002, 2006 e 2011. Essa última versão, traduzida no Brasil, que vimos utilizando.

Inicialmente, é importante mencionar que o Index para Inclusão é um instrumento que tem por objetivo promover reflexões e ações acerca dos processos de inclusão/exclusão em educação. Trata-se, portanto, de um conjunto de materiais teórico-práticos que possibilita a (re)visão de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação em instituições que têm interesse em repensar seus valores, intenções e ações. Booth & Ainscow (2011) o definem como um instrumento capaz de dar o apoio ao processo de autorrevisão das escolas em direção à redução de barreiras à aprendizagem e à participação dos sujeitos nela inseridos. Vale ressaltar que o Index não se limita às escolas ou instituições de ensino, podendo ser adaptado conforme o contexto em que for desenvolvido.<sup>18</sup>

É, portanto, um documento bastante rico, capaz - se trabalhado com essa intenção - de promover mudanças nos processos de inclusão/exclusão das escolas que o desenvolvem. Por inclusão em educação, o Index compreende “processo incessante voltado para o envolvimento de indivíduos, a criação de sistemas e ambientações participativos e a promoção de valores inclusivos” (BOOTH & AINSCOW, 2011). Tem a ver, assim, com a

---

<sup>18</sup> Um exemplo do desenvolvimento do Index para Inclusão em outras instituições é a pesquisa intitulada “Desenvolvendo e adaptando o Index para a Inclusão em uma Escola de Governo no Brasil”, em parceria com a Escola de Governo do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo é desenvolver o instrumento tendo em vista momentos coletivos de reflexão, decisão e ação na instituição acerca dos processos de inclusão/exclusão em educação. O projeto da pesquisa pode ser visualizado em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/pesquisas/Projeto%20-%20Index%20ECG%202016.pdf>

colocação de valores em prática, minimizando barreiras e valorizando a diversidade nas escolas.

A estrutura do Index é composta por uma parte teórica/conceitual que explica seu objetivo, como o mesmo foi construído e como o mesmo pode ser desenvolvido, além de elencar e conceituar os valores associados (na concepção do instrumento) ao processo de inclusão. A segunda parte, de cunho prático não dissociado na teoria, é dividida em três dimensões-chave para a Inclusão, propostas por Booth & Ainscow (2011): a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão em educação. Embora já explicadas no Capítulo 2, é importante lembrar que, na dimensão das culturas, consideram-se as crenças, as opiniões e sentimentos. Na dimensão das políticas, encontram-se os documentos, as intenções e planos e na dimensão das práticas, o Index para Inclusão refere-se às ações efetivas em prol ou não da inclusão em educação.

Tendo em vista que o Index é composto por aspectos teóricos (concepção de inclusão em educação, conceitos e valores que perpassam esse processo) e aspectos práticos (do próprio agir a partir das reflexões), consideramos o mesmo como um instrumento de cunho prático. Isto porque, associando-o ao conceito de práxis, conforme explicitado por Konder *apud* Loureiro (2005), compreendemos seu potencial em modificar a realidade objetiva e ser modificado de maneira constantemente reflexiva, auto revisada e auto questionadora. Loureiro (2005, p. 1489) concebe, ainda, a práxis como “atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo”.

A associação do Index para Inclusão como um instrumento prático, desse modo, dá-se pelo fato de que o mesmo, se desenvolvido tendo em vista sua complexidade e totalidade, permite a modificação constante da teoria por meio da experiência prática, por sua vez modificada pela teoria, numa relação dialética e complexa. Essa práxis constituída e constituinte do Index proporciona aos sujeitos – individual e coletivamente – um olhar atento aos processos de construção de culturas, de desenvolvimento de políticas e de orquestração de práticas em prol ou não da inclusão em educação, considerando as relações existentes entre essas dimensões (culturas, políticas e práticas).

Diante disso, é preciso reforçar que o Index não tem como objetivo ser uma receita de inclusão, nem um manual com instruções a serem aplicadas. De maneira nenhuma o Index se propõe a avaliar se uma escola e/ou instituição de educação é inclusiva ou excludente, se é mais inclusiva ou menos do que outras. O Index para Inclusão tem a ver com

transformação, reflexão e ação, por isso deve ser desenvolvido (mesmo que em diferentes contextos e com diferentes intenções, visto sua multiplicidade de possibilidades) respeitando sua potencialidade praxica e emancipadora. Ele se propõe, portanto, enquanto instrumento de reflexão, a auxiliar no processo de autorrevisão de práticas, políticas e culturas instituintes e instituídas historicamente e que nem sempre foram ou são questionadas.

Retomando a estrutura do Index, cada dimensão é dividida em duas seções e cada seção é composta por indicadores que, por sua vez, são esmiuçados em questões (ANEXO A). De acordo com Booth & Ainscow (2011, p. 47), “os indicadores podem ser usados na revisão dos arranjos existentes para estabelecer prioridades de desenvolvimento”. São, assim, como objetivos a serem alcançados no compromisso com o desenvolvimento da inclusão. Com relação à potencialidade das questões pertencentes aos indicadores, os autores apontam que

As questões definem o significado dos indicadores. Eles desafiam a pensar sobre um indicador particular e se servem do conhecimento existente na escola. Elas aguçam uma investigação da situação atual na escola, dão novas ideias para atividades de desenvolvimento e servem como critério para a avaliação do progresso. Frequentemente, é quando as pessoas começam a se engajar com o detalhe das questões que elas percebem o poder prático do Index (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 47).

Desse modo, as questões atuam como importantes disparadores de discussões e reflexões. Ao desenvolver o Index é possível que apenas algumas questões e indicadores sejam trabalhados, não é condição obrigatória que todos os indicadores e questões sejam discutidos. Primeiramente porque cada escola, grupo ou instituição tem suas prioridades e singularidades no processo educativo, ou seja, dependendo do momento (contexto histórico e social) em que estiver inserida, compreenderá o Index de uma forma, de modo a atender às necessidades da comunidade escolar.

Em segundo lugar, o desenvolvimento do Index, tendo em vista sua complexidade e riqueza de detalhes, demanda tempo, atenção e ação. Isto porque cada questão, quando analisada e discutida no coletivo, leva ao planejamento de ações que, após serem executadas, requerem avaliação, em um constante movimento de reflexão-ação-reflexão.

No que tange à sua construção e edição, percebemos que sua última publicação apresenta diferenças significativas se comparada à primeira versão. A dimensão C (referente à orquestração de práticas de inclusão) que era subdividida em duas, teve uma de suas seções (mobilizando recursos) redistribuída em todas as dimensões (culturas, políticas e práticas).

Assim, o C2 da dimensão de Práticas passou a ser constituído pela nova seção criada pelos autores, denominada construindo um currículo para todos. A respeito dessa mudança, Lago (2014, p. 78) aponta que, segundo os próprios autores, a mesma

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

Os autores apontam, ainda, a inserção do diálogo com o currículo como uma lacuna que foi percebida nas últimas duas versões, visto que os currículos têm a ver com o que precisamos aprender para viver bem e colocar valores em prática. Com essa nova seção, eles esperam encorajar reflexões sobre a relação entre ensino e aprendizagem, bem como as relações (de poder e hierarquização) que se costuma estabelecer e reproduzir entre conhecimentos e habilidades.

Adentrando os materiais do Index, pontuamos que, inicialmente, busca-se fazer um apanhado geral sobre a concepção de inclusão em educação por ele abordado. Intitulado como um “convite ao diálogo”, o Index sugere que seja desenvolvido um sistema de valores, no qual os sujeitos possam se engajar e comprometer profundamente com a superação da exclusão e a promoção da participação. Segundo os autores:

Os valores constituem guias e sugestões fundamentais para a ação. Eles nos fazem avançar, dão um senso de direção e definem um destino. Não podemos saber se estamos fazendo (ou já fizemos) a coisa certa sem compreender a relação entre nossas ações e nossos valores. Porque todas as ações que afetam os outros são sustentadas por valores. Cada uma destas ações torna-se um argumento moral, estejamos ou não conscientes disto. É uma forma de dizermos que ‘é a coisa certa a fazer’. Ao desenvolver um sistema de valores, declaramos como queremos conviver e educarmo-nos uns aos outros, agora e no futuro (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 21).

Engajar-se em um sistema de valores requer, assim, clareza e praticidade, para que seja possível saber por qual caminho seguir. A ideia é que as escolas e/ou instituições que desenvolvam o instrumento notem a importância de se estabelecer valores em conjunto (coletivamente e com a participação de todos), tendo-os como foco ao longo do trabalho.

Após discussões com professores, gestores e pesquisadores, os autores chegaram a uma lista de valores que se legitimaram importantes para o desenvolvimento educacional na direção da inclusão.

Desse modo, dentre 14 valores elencados, temos, apontados pelos autores do Index, como mais importantes: Igualdade (tratamento de todos com igual valor, para que toda morte e toda vida tenha o mesmo valor, independente de condição social, cor, status); Participação (fundamental para inclusão diz respeito ao ato de estar presente, sentir-se aceito e ter poder de ação e decisão, mesmo que seja de não participação, é o modo como reforçamos nossa autonomia na base do diálogo e da colaboração); Respeito à diversidade (reconhecimento e valorização das diferenças e de todos os sujeitos, reconhecendo suas possíveis contribuições para a comunidade); Comunidade (senso de responsabilidade e cooperação com o outro, tendo em vista que vivemos em modos relacionais).

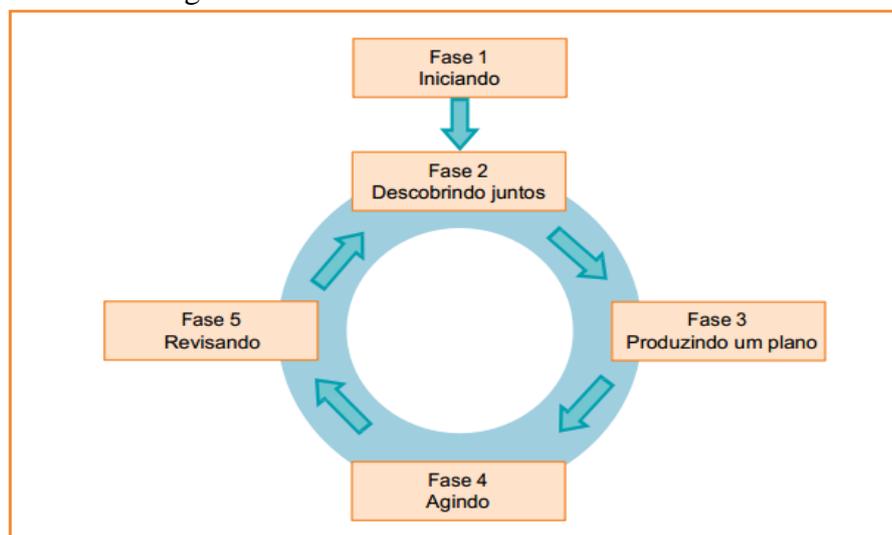
Os autores complementam ainda outros valores essenciais, como: Direitos (todos apresentam iguais direitos à liberdade de ação e de vontade); Não-violência (requer ouvir e compreender outros pontos de vista, sem agressividade e buscando mediar e negociar conflitos); Confiança (estabelecimento de relação confiável para o diálogo respeitoso); Honestidade (envolve expressar, não negar ou esconder a verdade, bem como evitar a hipocrisia e o não cumprimento de promessas); Coragem (enfrentamento de questões irregulares e combate às exclusões e discriminações); Alegria (elevação do espírito para o engajamento na aprendizagem); Compaixão (compreender o sofrimento do outro, percebendo que o bem estar individual limita-se ao bem estar de todos); Amor (envolve o cuidado); Esperança/Otimismo (engajamento na busca em fazer diferença local e globalmente); Beleza (sem estereótipos, a beleza inclusiva significa a visão da cooperação, da participação e atos gratuitos de afabilidade entre e com a comunidade).

Apesar de relacionar esses valores, o Index propõe que cada escola/instituição reveja os seus e, se preciso, acrescente outros, dando sentido ao desenvolvimento de valores de inclusão no contexto de sua comunidade, inclusive reconhecendo quando valores negativos estão presentes, para que possam ser superados. Vale ressaltar que elencar os valores de cada escola deve ser um processo negociado, com participação de todos os sujeitos envolvidos na comunidade (mesmo que por representatividade).

Destarte, propõe o Index que o seu desenvolvimento seja liderado por um grupo coordenador, no qual estejam representados alunos, funcionários, professores, gestores, pais e mães e outros representantes da comunidade escolar. A ideia é que o grupo tenha encontros

a fim de iniciar um ciclo de plano de desenvolvimento, que é dividido em 5 fases, conforme a Figura 4 a seguir:

Figura 4: Ciclo de Plano de Desenvolvimento



Fonte: Index para Inclusão (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 52)

A primeira fase (iniciando) diz respeito ao início do processo, no qual se estabelece o grupo coordenador, mantém-se um registro dos encontros, abre-se diálogos com todos, de modo a discutir valores coletivamente e a compreender a estrutura dos materiais, explorando os indicadores e questões. Já a segunda fase (descobrimo juntos) refere-se ao momento de conscientização dos sujeitos do grupo, pelo qual explora-se as ideias de todos os sujeitos e inicia-se a negociação de prioridades.

A terceira fase (produzindo juntos) significa o momento de revisão de prioridades e colocação de prioridades no plano de desenvolvimento. A quarta fase (agindo) constitui-se da colocação de prioridades em ação e a quinta fase, por sua vez, refere-se à revisão dos processos, avaliação sobre o desenvolvimento do Index e à estipulação de novos caminhos a serem seguidos. Este ciclo, assim, dialoga com o processo de investigação da pesquisa-ação, visto que se propõe a contínuas reflexões-ações-reflexões e valoriza, essencialmente, a participação da comunidade escolar, sendo um processo dialógico e participativo.

Na pesquisa com a Gerência de Educação, o grupo coordenador é composto pelos próprios gestores, uma vez que o interesse da equipe era discutir processos de inclusão/exclusão em educação no trabalho da própria Gerência, ou seja, (re)visitar culturas, políticas e práticas de inclusão da e na própria equipe para, posteriormente, envolver a comunidade das escolas atendidas por ela. Nesse sentido, considerando que, em nível de

gestão, as discussões têm um caráter diferenciado e particular, de modo que foi necessário fazer adaptações no Index para o contexto da gestão. Ou seja, indicadores e questões foram revisados e adaptados ao contexto da Gerência, o que resultou na construção de um Index para Inclusão da própria Gerência.

Os indicadores e questões, desse modo, foram adaptados em sua forma escrita, para que fossem significativos diante do contexto de trabalho da GED. Algumas questões específicas de sala de aula, por exemplo, foram retiradas e outras, sobre o trabalho da equipe, acrescentada, mantendo a ordem de dimensões, seções, indicadores e questões. A Tabela 4, a seguir, exemplifica algumas adaptações realizadas.

Nota-se que as mudanças foram realizadas a fim de tornar cada indicador e questão mais expressivo, considerando a especificidade do trabalho da Gerência. Vale mencionar que, além de modificar a leitura com relação ao cuidado, recomendação e preocupação, por exemplo, no caso da dimensão C, seção C1, referente ao currículo das escolas, e seção C2, referente à aprendizagem dos alunos, as transformações também foram realizadas tendo em vista o processo de inclusão/exclusão na própria GED, construindo, assim, questões como “C2.5) os profissionais da GED aprendem uns com os outros?”.

Tabela 4: Exemplo das adaptações do Index para Inclusão

<b>Dimensão A: Criando Culturas Inclusivas</b>	
<b>A1: Edificando a Comunidade</b>	
<b>Indicador: A1.1) Todos são bem vindos.</b>	Indicador: A1.1) Todos são bem vindos.
<b>Questão Original: a) O primeiro contato que as pessoas têm com a escola é acolhedor?</b>	Questão Adaptada: a) O primeiro contato que as pessoas têm com a GED é acolhedor?
<b>A2: Estabelecendo valores inclusivos</b>	
<b>Indicador: A2.2) A escola encoraja o respeito a todos os Direitos Humanos</b>	Indicador: A2. 2) A GED encoraja o respeito a todos os Direitos Humanos
<b>Questão Original: f) As crianças e adultos veem o compromisso com direitos como uma forma de valorizar todos igualmente independentemente de suas origens, opiniões e identidades?</b>	Questão Adaptada: f) A GED vê o compromisso com direitos como uma forma de valorizar a todos igualmente, independentemente de suas origens, opiniões e identidades?
<b>Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas</b>	
<b>B1: Desenvolvendo uma instituição para todos</b>	
<b>Indicador: B1.5) Todos os profissionais novatos são ajudados a se adaptarem na escola.</b>	Indicador: B1.5) Todos os novos profissionais da GED são ajudados a se acomodarem na Gerência.
<b>Questão Original: b) A política de recepção eleva os espíritos dos novos profissionais?</b>	Questão Adaptada: b) A política de recepção eleva os espíritos dos novos profissionais da GED?
<b>B2: Organizando o apoio à diversidade</b>	

<b>Indicador: B2.8) As barreiras à frequência às escola são reduzidas.</b>	Indicador: B2.3) As barreiras à frequência à Gerência são minimizadas.
<b>Questão Original: h) As crianças que estiveram ausentes recebem, genuinamente, calorosa saudação ao retornarem à escola?</b>	Questão Adaptada: f) Os profissionais da GED que estiveram ausentes recebem, genuinamente, calorosa saudação ao retornarem à Gerência?
<b>Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas</b>	
<b>C1: Construindo currículo para todos</b>	
<b>Indicador: C1.1) As crianças exploram os ciclos de produção e consumo de alimentos.</b>	Indicador: C1.1) A política curricular da região preocupa-se que as escolas explorem ciclos de produção e consumo de alimentos com seus alunos.
<b>Questão Original: Relacionando local e globalmente - a) Existe na escola um jardim ou horta onde as crianças aprendem sobre cultivo de plantas para alimento?</b>	Questão Adaptada: 1.1 Se sim, recomenda-se que se trabalhe este assunto relacionando-o local e globalmente, fazendo com que as escolas perguntem-se, por exemplo, se: a) Existe na escola um jardim ou horta onde as crianças aprendem sobre cultivo de plantas para alimento?
<b>C2: Orquestrando a aprendizagem</b>	
<b>Indicador: C2.4) As crianças são ativamente envolvidas em sala própria aprendizagem.</b>	Indicador: C2.4) É preocupação da GED que as crianças das escolas que atende sejam ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.
<b>Questão Original: b) As crianças são encorajadas a acreditarem que podem aumentar sua capacidade de aprender de modo independente?</b>	Questão Adaptada: b) A GED preocupa-se em averiguar se, nas escolas que atende, as crianças são encorajadas a acreditarem que podem aumentar sua capacidade de aprender de modo independente?

O trabalho com o Index para Inclusão na GED foi sendo realizado respeitando as dimensões culturais, políticas e práticas e, a cada encontro, a equipe de gestores se dividia em subgrupos, discutia as questões e os indicadores que considerava prioridade no momento, respondendo aos planos de ação com propostas que pudessem ser efetivadas ao longo do trabalho da Gerência. Após reflexão em grupos pequenos, formava-se um grande grupo para apresentação das propostas. Desse modo, todos podiam opinar sobre as propostas, ouvindo diversos olhares sobre os tópicos, legitimando ou não as prioridades levantadas.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS: COSTURANDO OMNILETICAMENTE

Os dados coletados ao longo do processo de investigação serão tratados tendo em vista a análise de conteúdo de Bardin (2016), caracterizada como conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a discursos, tendo em vista dois polos que, aparentemente, se apresentam como contrários, mas que dialogam entre si: a objetividade e a subjetividade. A intenção é fazer inferência sobre os dados coletados com o objetivo de observar as tessituras

do processo de inclusão em educação, por meio dos discursos e práticas dos gestores participantes da pesquisa, observando, assim, “os ditos e não ditos”.

A análise de conteúdo, enquanto conjunto de técnicas de tratamento das comunicações, permite ao investigador inferir sobre o “escondido”, o “latente”, o “não aparente”. Para tanto, o investigador se utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo de mensagens (BARDIN, 2016). A intenção com a utilização da análise de conteúdo é inferir conhecimentos relativos às condições de produção dos enunciados.

Nesse sentido, é possível compreender o que levou a determinado enunciado e/ou quais as consequências que o mesmo provoca (causa e efeito). Entretanto, para a compreensão dos enunciados, seus significados aparentes e latentes (ou não), é preciso considerar que a análise de conteúdo percebe os jogadores e o ambiente do jogo em um determinado momento e contexto. Nesse caso, outras inferências e relações precisam ser feitas para melhor entendimento da complexidade das comunicações. É preciso considerar a complexidade que envolve o processo de produções desses enunciados, evitando visões simplificadas e polarizadas.

Vale destacar, ainda, que a escolha pela análise de conteúdo se deu principalmente pelas múltiplas possibilidades oferecidas no que tange ao tratamento dos materiais de análise, assim como os variados materiais a que ela pode ser aplicada, abrangendo diversas áreas, inclusive o campo da educação.

A análise de conteúdo revela-se importante, também, por permitir ao pesquisador trabalhar os dados quantitativamente e/ou qualitativamente. No caso desta pesquisa, esse fator é fundamental, já que se considera, aqui, a necessidade do diálogo entre esses tipos de tratamento dos dados. Bardin (2016) aponta que utilizar das técnicas de análise de conteúdo, além do trabalho minucioso que deve ser empreendido, proporciona agrado ao investigador, principalmente quando suas inferências são confirmadas.

O método da análise de conteúdo exige do pesquisador uma cuidadosa organização dessa análise, dividida em três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise consiste no processo de formulação de hipóteses e objetivos, a escolha dos documentos e materiais a serem analisados e a elaboração de indicadores que, na interpretação final, serão usados para fundamentá-la. Nesse momento, faz-se a leitura flutuante dos dados, já que se trata de um primeiro momento de conhecimento dos dados e intuições.

O segundo momento - em que se explora os dados brutos efetivamente - consiste na realização das operações de codificação, decomposição e enumeração. Vale destacar, segundo Bardin (2016), que é na codificação que os dados brutos são transformados, ou seja, nessa etapa são levantadas as unidades de registro (palavra, tema, acontecimento, objeto, personagem) e as unidades de contexto (pertinência dos enunciados), que, posteriormente, serão enumeradas.

Sobre a operação de enumeração, a autora aponta a necessidade de se entender a diferença entre unidade de registro e as regras de enumeração: o que se conta é a unidade de registro e a enumeração é como se conta essas unidades de registro. A forma como se conta, desse modo, consiste em algumas regras que podem ser utilizadas separadamente ou combinadas, são elas: presença ou ausência de unidade de registro; frequência, frequência ponderada, intensidade, direção, ordem, concorrência. Outra etapa muito importante no tratamento dos dados diz respeito à categorização.

Categorizar significa reunir elementos que anteriormente foram diferenciados, tendo em vista critérios que possam agrupá-los ou aproximá-los. Assim, as unidades de registro que se aproximam podem ser reunidas em uma categoria, uma classe maior que as agrupa. Essa categorização, segundo Bardin (2016), pode ser feita levando em consideração objetivos semânticos, sintáticos, léxicos ou expressivos de análise. O agrupamento é realizado somente quando há partes em comum entre as unidades de registro, permitindo, portanto, a criação de categorias e subcategorias.

Esses processos de codificação, enumeração, categorização podem ser realizados manualmente. Entretanto, haja vista a quantidade de material coletado e a complexidade dos mesmos, utilizamos como suporte tecnológico o ATLAS.ti<sup>19</sup>, instrumento com potencial para analisar documento e dados, criando categorias e códigos, ajudando no processo de análise.

Açambarcando os suportes analíticos acima citados, teremos a perspectiva omnilética como ponto central de onde partirão nossas reflexões sobre os dados, visto que a mesma se constitui como uma forma de ver e enxergar o mundo, que compreende as três dimensões – culturas, políticas e práticas – em suas relações dialéticas e complexas. Nesse sentido, a análise de conteúdo será utilizada como método/instrumento de análise, enquanto a

---

<sup>19</sup> The Qualitative Data Analysis & Research Software. Site: <http://atlasti.com/product/features/>

perspectiva omnilética como referencial de análise dos dados. A técnica utilizada será da análise de conteúdo, mas a análise a ser realizada será baseada na perspectiva omnilética, de modo que as duas se complementem.

### **3.5 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA:**

Tendo em vista a importância das questões éticas, quando se trata de pesquisa com seres humanos, o projeto de pesquisa “Desenvolvendo o Index para Inclusão na Gerência de Educação da Segunda Coordenadoria Regional de Educação da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro” foi submetido à avaliação ética pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a ser apontado pela Plataforma Brasil antes de ser iniciado. O projeto de pesquisa foi, então, aprovado pelo CEP em parecer consubstanciado de número 778.015.

Apesar de a pesquisa ter sido uma demanda e um pedido da própria Gerência de Educação/2ª CRE, além da aprovação, para a garantia da fidedignidade da pesquisa, os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE D), bem como uma Autorização de uso de áudio de vídeo (APÊNDICE E), tendo em vista que os encontros eram gravados. Ao longo da pesquisa, ainda, resguardou-se o direito dos gestores, que por ventura não tivessem mais interesse no processo, de não participarem mais dos encontros.

Vale destacar que, após aproximadamente oito meses do início da pesquisa, houve mudança das gerentes da GED. Nesse momento, foi realizada nova reunião com a equipe de gestores para decidir a continuidade do processo, tendo em vista que a nova gerente poderia ter outros interesses para sua equipe. Entretanto, os gestores, com apoio total das gerentes, solicitaram a continuação da mesma.

## **CAPÍTULO 4 - PRODUÇÃO E DISCUSSÃO DA TESSITURA**

Neste capítulo será apresentado o trabalho realizado com a Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria de Regional de Educação do município do Rio de Janeiro. Dessa forma, será descrito o processo da pesquisa e de desenvolvimento do Index para Inclusão no âmbito de uma gestão. O capítulo, dividido em cinco seções, tem por intenção compartilhar o processo e os dados coletados, respondendo aos objetivos específicos estipulados no início da pesquisa. Vale acrescentar que, embora seja um objetivo compartilhar a visão geral do processo de pesquisa, em alguns momentos haverá necessidade de se fazer alguns recortes com relação aos dados apresentados, em função da grande quantidade de dados e informações.

### **4.1. A PESQUISA COM A GED: DESENVOLVIMENTO E CONTORNOS**

Descrever uma pesquisa não é tarefa fácil, haja vista os inúmeros detalhes que se deve levar em conta nessa descrição, ainda mais quando a pesquisa dura cerca de um ano e nove meses. O tempo da pesquisa, por vezes, representa o nosso “amigo” que permitiu tantas discussões e reflexões, mas também pode representar o nosso “limite”, tendo em vista a quantidade de ações que precisam ser relatadas em um modelo relativamente curto de escrita. Desse modo, buscaremos, nesta seção, descrever a pesquisa desenvolvida com a GED a partir das transcrições dos encontros e dos registros dos mesmos, que foram realizados em formato de minutas. Essa descrição da pesquisa faz parte do segundo objetivo deste estudo, que busca caracterizar o processo de desenvolvimento do Index para Inclusão.

Nesse sentido, primeiramente, é preciso retomar as questões que nos levaram ao desenvolvimento dessa pesquisa. Conforme explicitado na justificativa deste estudo, o contato inicial da Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação com o LaPEADE foi realizado por conta de uma pesquisa que estava em desenvolvimento, no ano de 2014, em uma escola da 2ª CRE. Essa pesquisa tinha a proposta do desenvolvimento do Index para Inclusão e a construção de um Projeto Político Pedagógico para a escola.

Ao conhecer o trabalho que o LaPEADE estava desenvolvendo, um membro da GED, junto à sua gerente, organizou uma reunião com a coordenação do grupo de pesquisa, solicitando que o LaPEADE desenvolvesse o Index, abrangendo as escolas da 2ª CRE. Ao explicitar como se desenvolvia o Index e sua importância para a reflexão sobre culturas, políticas e práticas de inclusão, a gerente e outros membros da GED que estavam presentes

nesse encontro entenderam que seria fundamental, inicialmente, que o Index fosse desenvolvido na/com a própria gerência. Isto porque, segundo esse grupo, era uma demanda compreender questões de inclusão/exclusão que aconteciam na própria gerência, antes de repensar, de forma ampliada, esses processos nas escolas, conforme trecho do encontro:

Gestora 1: Deixa eu te perguntar, você disse que tava fazendo a proposta com o TCE de que eles possam ser os agentes que possam levar isso pros outros municípios. A gente aqui tem um pouquinho dessa função, porque a gente trabalha com as escolas, não sei se o X explicou o trabalho da gerência/

Pesquisadora 1: {sim, vocês que dão conta dessa área

Gestora 1: mentira, a gente tenta. Então, assim, tô pensando aqui agora também se não seria interessante a gente fazer esse trabalho com a gente, né?

Pesquisadora 1: Você quer minha opinião? Eu acho! Porque o que eles mais reclamam na ponta, é que a gestão não passa por isso. Então, se a gente começa por aqui, vocês terão muito mais legitimidade depois lá e aí eu acho que o reconhecimento do trabalho da CRE vai ficar muito maior, entendeu? Porque já tem várias escolas que conhecem ou ouviram falar. (BLOCO DE DADOS GED, p. 8, l. 200 – 209).

Após essa decisão, ficou acordado que o LaPEADE construiria um projeto de pesquisa contemplando o desenvolvimento do Index para Inclusão na GED/2ª CRE, já que, em se tratando de um laboratório de pesquisa, uma contrapartida importante da GED para com o Laboratório seria fazer deste trabalho, também, uma pesquisa. Foi marcado, então, um encontro entre LaPEADE e equipe da GED, a fim de apresentar a proposta. Nesse encontro os membros da equipe tiraram dúvidas sobre como aconteceria o processo da pesquisa e deram sugestões. Alguns membros presentes (a equipe não estava completa) assinaram uma lista de presença, colocando o interesse em participar dos encontros.

Apesar de ter sido combinado, desde o início, que a participação na pesquisa e nos encontros não seria obrigatória, um dos membros da GED pontuou a importância de a equipe, como um todo, se sentir pertencente ao projeto:

Gestora 2: Tem que tá atrelado ao grupo, o grupo permanece, alguns saem outros entram né... então essa é a vida, mas por isso que tem que ser uma coisa do grupo, não pode ser uma coisa de uma pessoa. Eu fiquei interessadíssima.../ (BLOCO DE DADOS GED, p. 22, l. 627 – 629).

Assim, após concordância pela equipe da GED, a tarefa dos pesquisadores do LaPEADE foi a construção do projeto e a adaptação do Index para Inclusão para o contexto

da gestão. Esse processo aconteceu durante aproximadamente dois meses e foi feito diante de trocas por e-mail e telefone, principalmente com a gerente da GED.

O primeiro encontro, que deu início à pesquisa, teve como objetivo apresentar a versão final do projeto construído, para conhecimento, críticas e sugestões de todos. Além disso, nesse encontro foi elaborado o cronograma de pesquisa, com um calendário de encontros quinzenais de agosto a dezembro de 2014, a ser complementado no próximo ano visto que o projeto já tinha, inicialmente, a previsão de, no mínimo, um ano de duração, de acordo com a proposta de desenvolvimento do Index para Inclusão.

Também, no primeiro encontro, foram discutidas as questões éticas da pesquisa. Nesse momento, os membros da equipe da GED foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorização de uso de imagem. Todos os membros concordaram em assinar e participar da pesquisa. Durante o desenvolvimento da pesquisa, sempre que novos membros entravam na equipe da GED, pontuávamos os objetivos da pesquisa e convidávamos para assinar os termos. Ao longo da pesquisa, somente um membro não concordou em participar dos encontros, por questões pessoais.

Os dois primeiros encontros foram dedicados à construção do questionário que seria aplicado aos coordenadores pedagógicos que, conforme explicitado na metodologia da pesquisa, busca levantar a percepção desses profissionais acerca do trabalho desenvolvido pela Gerência, bem como a questões éticas da pesquisa. No terceiro encontro foram trabalhadas questões conceituais acerca dos processos de inclusão/exclusão. Explicamos, portanto, como entendemos o processo de inclusão a partir dos pressupostos do Index para Inclusão e também como o Index seria desenvolvido no contexto da Gerência.

Nesse momento o grupo, como um todo, foi tomando conhecimento de que inclusão não é um fim em si mesmo. Inclusão é processo de luta contra todo e qualquer tipo de barreira à participação e à aprendizagem e que, por isso, é desafio permanente de (des)construção de culturas, políticas e práticas de inclusão e/ou exclusão. A partir desse primeiro contato com os conceitos e valores do Index, alguns membros da GED salientaram a importância desse trabalho ser iniciado com a gerência, conforme citado em minuta:

[...] tudo que foi falado é importante, mas que o legal é que esse movimento de pensar inclusão e exclusão vai resolver problemas de relações dentro da equipe, que vai levar para as escolas uma maior confiança na equipe existente (BLOCO DE DADOS GED, p. 6, l. 167-169).

Ainda nesse encontro, distribuimos o Index para Inclusão (versão adaptada ao contexto da gestão) para a equipe da GED. Realizamos uma leitura coletiva das primeiras páginas com a finalidade de explorar o instrumento. Durante essa exploração, o grupo levantou algumas questões que considerou importantes de serem discutidas: organização do ambiente da GED; a chegada de um novo membro e a desconstrução do trabalho de um membro que tenha se aposentado; importância de escutar o outro, de ouvir; e o acolhimento aos novos membros.

A leitura do Index para Inclusão, no que tange à sua parte conceitual e da explicação dos valores, foi realizada em mais três encontros. Isto porque, embora esta parte não seja longa, ao deixar atividade de leitura e seleção de “assuntos” de interesse para a próxima semana, percebemos que o grupo não conseguia realizar o que era solicitado. Tendo em vista as demandas do trabalho da GED e o pouco tempo para o grupo se reunir, a pedido da própria equipe, deixamos de passar tarefas de uma semana para outra, compreendendo que, durante os encontros quinzenais, deveríamos dar conta das atividades.

Nesse sentido, propusemos que a leitura fosse realizada de diferentes formas. Houve leitura em voz alta pelos membros, leitura feita pelos pesquisadores, dinâmica de leitura em pequenos grupos, para apontamentos e discussão em grande grupo. No quinto encontro, por exemplo, após leitura em pequenos grupos, abriu-se uma pequena discussão em grande grupo para que os membros apontassem valores que eles considerassem importante.

Dentre os valores apontados pelo Index (igualdade, direitos, participação, respeito à diversidade, comunidade, sustentabilidade, não violência, confiança, honestidade, coragem, compaixão, alegria, amor, esperança e beleza), foi considerado como importante pensar o sentido de compaixão trazido pelo Index, que contraria uma visão de senso comum, conforme trechos da transcrição a seguir:

Gestora 3: Gente, mas compaixão parece piegas, mas não é, sabe por quê? Porque a gente, nesse mundo que a gente vive... porque a questão da empatia, empatia é você se identificar, compaixão é mais do que você se identificar... compaixão é um sentimento, não é pensando na coisa de religião não, mas é de você entender de tal maneira o outro, de entender de tal maneira, que aquilo vai fazer... parece coisa piegas, mas não é, e é raro a gente ter isso (BLOCO DE DADOS GED, pag. 99, l. 3264 – 3268).

Gestor 4: Isso é uma questão filosófica até na palavra né COMPAIXÃO é usufruir junto, mas na verdade você quer dividir esse sofrimento... é filosófico... como é que é sofrer, como é que é diminuir o sofrimento do outro.

Gestora 5: mas só COM PAIXÃO, você consegue estar com o outro né...

Gestora 1: A palavra compaixão é estar junto né... é sofrer junto...é você estar junto naquela paixão, que você já vivenciou aquela situação você confia nele aquela realidade/ (BLOCO DE DADOS GED, pag. 100, l. 3290 – 3297).

Além do sentido atribuído aos valores, o grupo discutiu como esses valores precisam ser compartilhados pelo grupo, de forma coletiva, para que as ações tenham um sentido único, coerente e que represente uma opinião, um desejo, um planejamento da equipe da GED, conforme trechos da transcrição:

Gestora 6: A questão que a W falou de cada um ter isso natural, pelo que eu entendi aí do Index, independente dos valores que cada um possua, tem que ser um valor coletivo, como se fosse uma identidade daquele espaço, não é isso? Porque assim, na verdade todos os valores vão constituir este, mas independente do que você tenha, seriam valores que deveriam prevalecer na GED, não é isso?

Gestora 7: O que de fato tem que circular, independente da onde a gente guarda o nosso preconceito, mas para a gente trabalhar no universo que a gente trabalha, quais seriam os valores importantes para a gente constituir enquanto valores da GED né... dos profissionais que aqui trabalham.

Gestor 4: Isso é a grande dificuldade porque independente do que aquilo que você considera correto, você tem que pensar naquilo que todos consideram correto (BLOCO DE DADOS GED, p. 98, l. 3212 – 3230).

Os gestores acordaram que ter valores compartilhados pelo grupo, pela instituição GED é fundamental para a construção de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, embora não seja tarefa simples. Isto porque o processo de tomada de decisão, de ouvir opiniões e entrar em um consenso é complexo e depende também de um engajamento da equipe.

Importante destacar aqui que, após a construção do projeto, durante o processo dos encontros com o grupo, foi solicitado, pela própria equipe da Gerência que - assim como realizamos na pesquisa com a escola da 2ª CRE - também ajudássemos, por meio do desenvolvimento do Index, na construção de um Projeto Político Pedagógico da GED/2ª CRE. Nesse sentido, as discussões sobre os valores também abordavam a necessidade de se pensar valores coletivos da GED que pudessem contemplar o PPP da mesma, tornando esse projeto consistente e coerente.

Junto à leitura do Index, dividimos alguns encontros, como o quinto e o sexto, para dar um retorno à equipe com relação aos questionários respondidos pelos coordenadores pedagógicos. Foram momentos de troca importantes, visto que os gestores puderam compreender um pouco como são vistos, ou melhor, como o trabalho da equipe da GED é

percebido nas escolas sob seu acompanhamento. Os dados desse questionário serão explicitados na próxima seção deste capítulo.

Vale mencionar que, no sexto encontro, junto com a devolutiva dos questionários aplicados aos coordenadores pedagógicos, provocamos a reflexão sobre alguns temas que, em uma análise preliminar dos depoimentos feitos pelos membros nos primeiros encontros da pesquisa, percebemos como importantes e que possivelmente poderiam ser retomados com o desenvolvimento do Index. Dessa forma, destacamos que a equipe se queixou bastante do excesso de funções a cumprir, ligados a uma administração de atropelos (“tudo para ontem”). Além disso, reforçaram a necessidade de se discutir as relações interpessoais da equipe (marcada, algumas vezes, por desrespeito, descuidado e “descarinho”), bem como a pouca ou nenhuma autonomia da Gerência em relação à Secretaria Municipal de Educação. Essas situações, como pontuamos, podem levar a desmotivação para o trabalho na GED.

No sétimo encontro com a equipe, iniciamos a exploração dos indicadores do Index para Inclusão. Considerando a divisão do próprio instrumento das dimensões culturais, políticas e práticas, propusemos - para melhor trabalhar os indicadores que fazem sentido para a equipe - uma dinâmica de leitura e discussão, em pequenos grupos, que resultaria em um pequeno plano de ação. Conforme dito no capítulo anterior, esse plano de ação (APÊNDICE F e G) teve por objetivo não apenas o registro das discussões, a partir dos indicadores, como, também, levantar as prioridades de ação da Gerência de Educação, por meio de momentos de reflexão e auto avaliação.

Do sétimo ao décimo segundo encontro, o foco das discussões foi com base nos indicadores da dimensão “Criando culturas inclusivas”. A dinâmica dos encontros baseava-se nas discussões em grupo, com registro e propostas no plano de ação, que eram compartilhadas em um segundo momento com todo o grupo, que endossava as ações planejadas ou não. Vale ressaltar que, no nono encontro, tendo em vista ter sido o primeiro do ano de 2015, foi preciso retomar o projeto, o que vinha sendo feito desde o último ano, por conta de um pequeno recesso. Além disso, houve uma mudança significativa com relação à equipe, com uma entrada de 8 novos membros na equipe da GED e a saída de outros. Sendo assim, necessitamos retomar alguns pontos como o objetivo da nossa presença, dos nossos encontros, de onde começamos e de onde continuaríamos a refletir.

Em um desses encontros, o tema da diversidade sexual foi levantado como uma barreira, visto haver um estranhamento com relação ao assunto não apenas nas escolas, mas também na GED, demonstrando que isso precisava ser melhor trabalhado e discutido.

Propusemos, então, um encontro específico (13º encontro) para discutir questões de gênero e diversidade sexual na escola e, para isso, convidamos um dos membros do LaPEADE, pós doutor e pesquisador deste tema.

Nesses encontros, é preciso ressaltar, também ajudamos a equipe da GED a tabular a auto avaliação que foi feita ao final do ano. Esse instrumento, construído pelas gerentes, teve como objetivo obter a percepção do trabalho da própria equipe, promovendo um momento de reflexão. Segundo os membros da GED, é prática realizar essa auto avaliação ao final do ano. Sendo assim, ajudamos na tabulação e apresentação dos dados dessa auto avaliação em um de nossos encontros, a fim de discutirmos alguns tópicos que surgiram como prioridades a serem (repensadas) pela GED.

Outro fato ocorrido, ainda durante a discussão sobre culturas de inclusão, foi a troca de gerentes da GED. Por motivo de trabalho, a gerente que inicialmente solicitou a participação do LaPEADE e o desenvolvimento do projeto, precisou sair da GED, assumindo a sua assistente. Nesse momento, foi preciso perguntar à equipe se o trabalho com o Index continuaria e a resposta que tivemos é que o processo deveria continuar, conforme trecho abaixo:

Pesquisadora 1: Então, eu queria saber se a gente continua, apesar da mudança de gerência, se vai continuar o nosso projeto ou se vocês vão querer mudar de ideia. Chegaram a pensar sobre isso?

Gestora 3: Não, a gente não conversou, mas eu acho que a gente estava num processo, então eu acho que todo processo pelo menos tem que terminar pra fazer uma avaliação e ver o.../

Pesquisadora 1: Fico feliz de ouvir isso, porque essas coisas podem ser “lincadas” né, então muito legal. É, e aí então, a gente precisa fechar esse calendário, será que dá para fazer isso agora? (BLOCO DE DADOS GED, p. 243, l. 7479 – 7485).

Após concordância do grupo em continuar o projeto, organizou-se um novo calendário de encontros até o final do ano de 2015.

Do décimo quarto ao décimo sétimo encontro, o grupo explorou os indicadores da dimensão “Produzindo políticas inclusivas”. A dinâmica utilizada para essa exploração foi a mesma da dimensão de culturas. Além disso, sempre que a exploração de uma dimensão era “encerrada”, fazíamos um breve resumo, com os indicadores e questões escolhidas e discutidas nos planos de ação, a fim de lembrar aos membros da GED prioridades da atuação da equipe. Após a dimensão de políticas, exploramos a dimensão “Desenvolvendo Práticas Inclusivas”, do Index (17º ao 22º encontro).

A exploração da Dimensão C, referente às práticas de inclusão, também funcionou conforme dinâmica de pequenos grupos e, depois, abertura das discussões em grande grupo. Entretanto, o plano de ação foi modificado, tendo em vista a peculiaridade da dimensão das práticas. A mesma contém uma seção dedicada ao tema do currículo desenvolvido nas escolas. Dessa forma, para melhor trabalhar essa dimensão com a equipe da GED, construímos um outro modelo (APÊNDICE G). Além disso, em alguns encontros, para modificar a dinâmica com os indicadores, preparamos alguns materiais, como imagens e textos que pudessem fazer parte da reflexão e da construção dos planos de ação.

Após finalização do trabalho com os indicadores, a equipe de pesquisadores compilou todos os planos de ação de todos os encontros em um único documento. Esse documento, contendo dimensões, indicadores e questões escolhidos e discutidos pelo grupo passou a ser um documento-chave para priorização das ações da GED, bem como para a construção do Projeto Político Pedagógico da Gerência de Educação. Entretanto, ao ser levado para um dos encontros e retomado com a equipe, alguns membros questionaram as repostas e propostas construídas.

Dessa forma, ao reler o que anteriormente havia sido proposto, a equipe começou a questionar a coerência entre o que foi dito, discutido e refletido nos grupos durante os encontros e o que foi efetivamente escrito, sintetizado no plano de ações:

Gestora 3: gente, eu volto a dizer... esse é nosso momento de estudos. Se a gente está buscando escrever uma história, de formação, de centro de estudos. Eu entendi desse jeito, mas será que era isso? Você fala de um jeito... uma coisa é você falar, a outra é escrever e a outra é você retirar. Então, dá defeito. A gente tem que ter atenção sim, porque esse trabalho de estudo, essa nossa formação aqui, a gente tem dado autorização para publicação para divulgação em outros espaços, então, às vezes, despercebidamente... Então gente, é isso, todo mundo assinou, deu o termo de uso de imagem e diz ali na autorização que esse trabalho poderá ser apresentado em congresso, não sei o quê, então, se de repente, isso é um exercício para a gente. Se a gente olhou e falou “ué, a gente escreveu dessa maneira”. É assim que a gente está pensando? Mas eu quis dizer isso? Por isso a gente precisa estar atento para a gente (BLOCO DE DADOS GED, p. 629, l. 19217 – 19226).

O apontamento para a busca de uma coerência e o cuidado com o que se diz e o que se escreve foi acatado pelo grupo, que iniciou uma reflexão sobre seu próprio engajamento com o projeto.

Gestor 8: esse centro es estudos, esse processo que a gente está fazendo aqui, eu tenho me surpreendido muito com o que tá acontecendo porque a dimensão desse trabalho é muito interessante porque não é uma dimensão impositiva e afirmativa, é uma dimensão “questionativa”. São sempre perguntas. E a atitude do grupo diante deste trabalho que aqui acontece. Eu já ouvi muita gente dizendo “ Ah! Aquele troço lá que não serve para nada! Não tem utilidade. Eu não quero participar daquilo não” (BLOCO DE DADOS GED, p. 630 l. 19230 – 19234).

Essa fala de um dos membros da equipe, por exemplo, trouxe à tona uma questão acerca da crença e do engajamento da equipe neste projeto, principalmente no que tange às discussões em pequenos grupos que culminavam em um registro. Dessa forma, conforme trechos do encontro, percebemos que o grupo refletiu sobre a própria maneira com que lidavam com as tarefas e discussões do Index:

Gestora 9: [...] Isso aí define, essas respostas nossas num processo de pesquisa, definem nossos posicionamentos políticos, nossos posicionamentos profissionais, éticos profissionais. Por isso, quando nós respondemos, precisamos nos ater realmente àquilo que é, representa a realidade. Não é só para dar conta que, ao final de 10h da manhã, entregar o trabalho. Mesmo que naquele dia não acabe. É melhor do que ficar passando uma coisa torta. Entendeu? (BLOCO DE DADOS GED, p. 640. l. 19587 – 19582).

Alguns membros apontaram, assim como a fala acima, uma preocupação com o modo como foi feita a escrita dos planos de ação, considerando que, muitas vezes, se escrevia apenas para entregar o plano de ação na hora, não refletindo sobre o que o grupo efetivamente discutiu. Desse modo, ao retomar o que fora escrito, eles perceberam que a síntese final não condizia com o que realmente fora pensado ou planejado.

Esse momento foi marcante durante a pesquisa e faz parte, inclusive, do processo de pesquisa-ação (momento de reflexão e avaliação). Por meio dessas colocações, foi possível também, por parte dos pesquisadores, pontuarem como percebiam algumas ações da equipe diante do processo de desenvolvimento do Index. Embora, em alguns momentos, as pesquisadoras tivessem sinalizado o cuidado com as conversas fora de hora, as saídas e entradas de membros, as interrupções e as conversas ao telefone, muitos membros não perceberam o quanto se fazia necessário o silêncio, a entrega total e o comprometimento com aquela discussão.

Somente após uma “parada” para tomada de consciência e avaliação do processo é que foi possível à equipe perceber suas atitudes. A respeito dessa reflexão, uma gestora pontuou:

Gestora 10: [...] e a gente tá num movimento aqui de fazer mil coisas ao mesmo tempo. Uma tá escrevendo, a outra já tá atendendo o telefone, a outra já tá fazendo uma ligação” (BLOCO DE DADOS GED, p. 650, l. 19894- 19895).

Ainda em análise do próprio processo de construção, discutiu-se a importância de o grupo ajudar aquele que ficava com a função de síntese. Diversas vezes, os pequenos grupos denominavam um membro para escrever o que foi discutido, sem ajudá-lo nessa tarefa que deveria ser de todos.

Pesquisadora 2: Isso é uma coisa importante. O grupo discute, mas eu já vi vários grupos em que só uma pessoa escreve. Quando uma pessoa escreve e tenta resumir o que o grupo discutiu, tem um olhar direcionado também. Gestora 3: E o quê que acontece, às vezes aquele que escreve não tem um poder de síntese... Por isso assim, eu já participei um dia no grupo da Y e: “Gente, é isso que a gente quer dizer?” E aí a gente se dispersa e não quer ficar discutindo e naquela confusão: “Ah! deixa que ela vai escrevendo ali”. E a gente continua falando (BLOCO DE DADOS GED, p. 641, l. 19685 – 19691).

Embora esse não tenha sido um encontro tão prazeroso para alguns membros do grupo, por conta dos comentários que alguns gestores fizeram a respeito da falta de engajamento da equipe e à falta de comprometimento e de crença no processo de pesquisa, para nós, pesquisadores, foi um momento muito importante em que também pudemos avaliar nossa participação e atuação. Após esse encontro, nos reunimos junto à equipe de pesquisadores do NuGINE (Núcleo de Estudos sobre Gestão e Inclusão), um dos núcleos de estudo do LaPEADE, para melhor compreender o que já havia sido feito na pesquisa e o que poderia ser feito em sua continuação.

Se analisarmos omnileticamente o que aconteceu durante esse encontro, compreenderemos o mesmo como uma mola propulsora para novas ações. Apesar das falas que denunciaram um descontentamento de alguns membros com relação aos encontros e o desenvolvimento do Index, tudo isso precisa ser compreendido em sua forma complexa e dialética. A prática do acúmulo de tarefas e demandas da GED, neste caso, demonstrou maior importância do que a cultura reflexiva da mesma, ou seja, neste momento foi possível

perceber um planejamento (políticas) e uma crença (culturas) sendo sobrepostos por demandas e outros assuntos que não cabiam naquele momento (no caso da análise sobre as atitudes – práticas – durante as atividades do Index).

Isso faz parte da complexidade à que o trabalho da Gerência, inclusive, está ligado. Este momento de reflexão (para alguns de “catarse” e “denúncia” de atitudes dos colegas) traz consigo um significado de recursão organizacional – como o segundo princípio da complexidade apresentado por Morin (2011). Trata-se, portanto, de um processo no qual produtos e efeitos passam a ser causas e produtores desses produtos. Com outras palavras, a reflexão e a discussão abordadas (efeitos da retomada do que já havia sido escrito e dito no trabalho dos indicadores) tornaram-se, ao mesmo, o motivo e os produtores dessa própria reflexão, gerando outras novas avaliações e considerações.

Considerando pertinente, portanto, retomarmos essa avaliação com a equipe da GED, elaboramos o 23º encontro com o objetivo de promover mais uma reflexão em grupo acerca da continuação (ou não) da pesquisa e do desenvolvimento do Index. Para tanto, levamos em apresentação de slides o que chamamos de “pílulas de crenças” e “pílulas de descrenças” com relação à pesquisa, que foram retiradas das próprias falas dos gestores da GED ao longo dos encontros até aquele momento. Também fizemos um levantamento das reflexões e ações propostas pela equipe desde o início da pesquisa, mostrando os desdobramentos que ocorreram até aquele momento.

O encontro foi iniciado com três questões provocadoras de reflexão: a) O processo de (re)visão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação está sendo satisfatório? b) Temos resultados positivos e/ou mudanças desde 2014? c) Há avanços com relação à construção de um PPP para a GED? Alguns membros da equipe expuseram sua opinião a respeito do desenvolvimento desse processo, pontuando a importância dos encontros para a reflexão e o diálogo no grupo:

Gestora 11: [...] durante esse período, eu vou falar por esse período, né? Em que sentido está sendo satisfatório, é... o principal pra mim é estar num grupo que tem oportunidade de se pensar, porque se eu tivesse chegado aqui, que a gente ouve quando está fora na sala de aula a gente ouve muito o que é a GED, e aí quando a gente chega e encontra o que é a GED, a gente experimenta o que é a GED. Tem N problemas? Tem. Tem atropelos? Um atropela o outro às vezes? Tem. E aí, de vez em quando a gente para pra fazer esse repensar, então, a mobilização, eu acho que é a maior...o maior ganho desse trabalho, o mobilizar pode levar à mudança, então assim, se a gente se coloca num processo de mobilização as coisas

tendem as melhorar, né? (BLOCO DE DADOS GED, p. 663, l. 20286 - 20293).

Uma gestora pontuou, ainda, que devido à demanda de trabalho e ao acúmulo de tarefas, pouco se tem de tempo para refletir sobre as próprias ações da equipe e que, quando se tem esse tempo (no caso do desenvolvimento do Index), nem sempre se aproveita como se poderia, visto que as discussões acabam sendo atrapalhadas por assuntos diversos. Outra gestora avaliou que esse engajamento faz parte de um processo, de um processo de reflexão que o grupo vem construindo, aos poucos, e percebendo a necessidade de uma autorrevisão:

Gestora 12: Se for para analisar como era quando eu cheguei, e como a gente veio caminhando até agora... Lógico que, apesar das mudanças do grupo – entra gente, sai gente –, eu acho que a gente veio... É um processo longo, mas a gente vem caminhando e mostrando essa necessidade de a gente se falar, a gente refletir, de a gente estar um querendo saber o trabalho do outro. Eu acho que, até por conta disso, veio o trabalho do LaPEADE aqui para dentro. Por essa necessidade de a gente querer se engrenar melhor, entrar melhor em sintonia, entendeu? E eu acho que uma das coisas é essa atuação do LaPEADE aqui dentro é reflexo disso (BLOCO DE DADOS GED, p. 666. l. 20396 – 20403).

Outro tópico abordado nessa reunião foram os desdobramentos obtidos até aquele momento. Para tanto, levamos algumas ações pensadas e realizadas pela GED durante o desenvolvimento do Index para Inclusão, foram elas: a proposta de um curso de gestão participativa para os diretores das escolas da 2ª CRE; o encontro sobre sexualidade e gênero (demandado pelo grupo); auto avaliação no meio do ano e ao final do ano das ações de trabalho da GED; avaliações sobre a equipe, feita pelos coordenadores pedagógicos das escolas atendidas pela Gerência; presença da equipe nos encontros e processo de reflexão contínua, mudanças no espaço físico da GED após reflexão sobre acolhimento e acessibilidade.

Após avaliação dos membros da equipe, considerou-se importante a continuação do trabalho que vinha sendo realizado. A gerente da equipe, inclusive, concordou com o acréscimo de mais alguns dias no calendário dos encontros, em janeiro e fevereiro de 2016, para a entrada nas atividades de escrita do PPP da GED. Nesse momento, foi pontuada a importância de a equipe caminhar sozinha após o “pontapé” do processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de gestão e de inclusão da gerência.

Os encontros que se seguiram (24º ao 29º) tiveram caráter mais dinâmico no que tange ao processo de construção do Projeto Político Pedagógico da Gerência. Fizemos,

então, um novo planejamento com as atividades que seriam realizadas para a elaboração do PPP. A primeira atividade foi a realização de uma dinâmica de conceituação. Cada membro recebeu um cartão no qual deveria conceituar, utilizando três palavras, os termos “inclusão em educação” e “gestão em educação”. A partir dessa dinâmica, fizemos um levantamento dos conceitos elucidados pelos gestores. Por meio dos conceitos levantados, a equipe da GED elaborou um mapa conceitual, a fim de se iniciar o processo de pensar os valores, a missão e a visão da GED. Esse mapa conceitual será apresentado neste capítulo em seção posterior.

Todo o processo de construção da escrita do PPP foi elaborado tendo em vista o mapa conceitual construído. Por meio da evocação de palavras e da construção do mapa, foram escritos o que se entende por visão da GED, valores da GED e missão da GED. Antes de iniciar a escrita propriamente dita, foi trabalhada a parte conceitual do Projeto Político Pedagógico, ou seja, do seu objetivo e seus elementos. Nesses encontros, contamos com a presença de uma doutoranda, pesquisadora do LaPEADE, que coordenou o desenvolvimento do Index e a construção do PPP em uma escola da 2ª CRE - a mesma escola que serviu de “estímulo” para a solicitação da presença da nossa equipe na própria gerência.

A presença dessa pesquisadora ao final do processo foi importante não apenas pela sua contribuição com relação ao trabalho teórico e prático diante da construção do PPP, como também pela sua referência para a equipe da GED, a respeito do trabalho realizado na outra escola. Nesse sentido, vale destacar que os quatro últimos encontros referiram-se à construção desse projeto, que será mais explicitado em outra seção deste capítulo. Sendo o vigésimo nono – e último – encontro dedicado a uma avaliação geral sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Cabe ressaltar, ainda, que, no último encontro, foram trabalhados os dados dos questionários aplicados novamente aos coordenadores pedagógicos, já que o combinado era de que eles seriam aplicados no início e no fim da mesma, para melhor compreensão da percepção desses sujeitos acerca do trabalho realizado pela gerência. Além disso, ao final dos dois últimos encontros, foram realizadas as entrevistas com os membros da equipe, com objetivo de avaliar esse processo de desenvolvimento do Index ao longo de aproximadamente um ano e nove meses de pesquisa. As entrevistas foram importantes para responder ao terceiro objetivo específico deste estudo.

## **4.2. O TRABALHO DA GED: PERCEPÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

Tendo em vista que um dos objetivos específicos da pesquisa (primeiro objetivo específico) foi levantar a percepção dos coordenadores pedagógicos acerca do trabalho realizado pela GED/2ª CRE, a fim de obter uma visão inicial e final desse trabalho, construímos um questionário (APÊNDICE A), que foi respondido pelos coordenadores pedagógicos das escolas da 2ª CRE. Como mencionado na seção anterior, a elaboração do questionário teve como ponto de partida as funções exercidas pela Gerência de Educação, conforme dados informados no site da 2ª CRE<sup>20</sup>, somadas às contribuições dos membros da equipe GED.

Vale ressaltar que, no momento da análise dos dados do primeiro questionário, as pesquisadoras construíram um relatório preliminar para organizar a análise e apresentá-la aos gestores da GED/2ª CRE. Esse movimento de trazer os dados coletados para a equipe proporcionou reflexões e considerações acerca das prioridades no trabalho da GED. Em diversas atividades com o Index os membros da equipe gestora retornavam às questões trazidas pelos coordenadores pedagógicos, a fim de buscar aperfeiçoar as ações.

Sendo assim, o primeiro questionário, aplicado por meio do Survey Monkey<sup>21</sup>, foi respondido durante os meses de agosto e setembro de 2014. Com uma questão de 35 itens fechados e duas questões abertas, o questionário teve sua amostra final composta por 21 respondentes, sendo três respostas descartadas pois estavam incompletas e advindas de uma mesma fonte. De 30 questionários enviados, foram respondidos e validados, portanto, 18 deles, correspondendo a 60% do índice de respostas.

A primeira questão, composta de 35 itens fechados, perguntou aos coordenadores como eles avaliam o trabalho da GED/2ª CRE, em uma escala variando entre grau máximo de insatisfação e grau máximo de satisfação. As funções destacadas receberam a escolha “total” ou “parcialmente satisfatório” em quantidade superior às opções “total ou parcialmente insatisfatório”, “neutro” e “não sei”. Tendo em vista que essas opções “total ou parcialmente satisfatório” ultrapassaram os 50%, consideramos que o grau de satisfação a respeito do trabalho da GED nas escolas é alto.

---

<sup>20</sup> <http://www.rioeduca.net/blogViews.php?bid=14&id=3095>

<sup>21</sup> SurveyMonkey é uma ferramenta virtual que permite construir, aplicar e analisar questionários ([https://pt.surveymonkey.com/?ut\\_source=header](https://pt.surveymonkey.com/?ut_source=header)).

No entanto, consideramos importante destacar que, embora o grau de aprovação tenha sido majoritário quando comparadas às outras possibilidades de resposta, em algumas questões ele foi menor ou igual a 50%. Sendo assim, 13 itens nos chamam atenção e merecem destaque na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5: Respostas com grau de satisfação abaixo ou igual a 50%

Perguntas da Questão 1	T-P	Neutro	T-P	Não sei	Total
	Insatisfatório		Satisfatório		
10 - Planejar e acompanhar as ações do PROINAPE.	11,11% 2	11,11% 2	50,00% 9	27,77% 5	18
32 - Avaliar, pedagogicamente, os alunos com perfil para a Educação Especial	16,66% 3	16,66% 3	50,00% 9	16,66% 3	18
24 - Acompanhar a inserção de estagiários remunerados.	27,77% 5	22,22% 2	50,00% 9	22,22% 2	18
33 - Encaminhar/alocar os alunos para o atendimento que lhe couber.	22,22% 4	16,66% 3	44,44% 8	16,66% 3	18
34 - Acompanhar a inclusão do alunado da Educação Especial nas unidades escolares.	22,22% 4	16,66% 3	44,44% 8	16,66% 3	18
26 - Acompanhar estágios curriculares.	22,22% 4	22,22% 4	38,88% 7	16,66% 3	18
35 - Coordenar a inserção de voluntários nas unidades escolares.	11,11% 2	16,66% 3	33,33% 6	33,33% 6	18
11- Apresentar e acompanhar a proposta educacional nas atividades de extensão educacional (Ex: Núcleos de Artes).	5,55% 1	33,33% 6	27,77% 5	33,33% 6	18
27 - Coordenar pesquisadores nas unidades escolares.	11,11% 2	27,77% 5	22,22% 4	38,88% 7	18
28 - Acompanhar pesquisadores nas unidades escolares.	11,11% 2	22,22% 4	22,22% 4	44,44% 8	18
19 - Coordenar as ações de formação continuada dos agentes auxiliares de creche.	5,55% 1	27,77% 5	22,22% 4	44,44% 8	18
14 - Supervisionar e acompanhar as instituições privadas de Educação Infantil.	0,00% 0	22,22% 4	16,66% 3	61,11% 11	18
13 - Supervisionar e acompanhar as creches conveniadas.	0,00% 0	27,77% 5	11,11% 2	61,11% 11	18

OBSERVAÇÃO: T - P = Total + Parcialmente

Dos treze itens que nos chamaram a atenção, considerando os maiores índices de insatisfação, percebemos, de acordo com a tabela 5, que os três primeiros foram os que tiveram maior índice de satisfação (ou menor índice de insatisfação se comparados aos outros dez destacados): planejar e acompanhar as ações do PROINAPE<sup>22</sup>; avaliar pedagogicamente os alunos com perfil para a Educação Especial; acompanhar a inserção de estagiários remunerados. Esses três itens tiveram 50% de índice de satisfação, sendo que “planejar e acompanhar as ações do PROINAPE” apareceu adicionalmente com menor índice de insatisfação.

Por outro lado, ao compararmos o grau de insatisfação dessas três, percebemos que “acompanhar a inserção de estagiários remunerados” foi a que teve maior índice de insatisfação quando comparada aos outros doze itens da tabela. Isso demonstra uma área ainda fragilizada com relação ao trabalho da GED, que necessita ser priorizada para ações e decisões.

Com relação ao menor índice de satisfação, quando comparados aos outros 11, os itens 14 e 13 (supervisionar e acompanhar as instituições privadas de Educação Infantil; supervisionar e acompanhar as creches conveniadas) tiveram o menor índice. Seriam esses itens a considerarmos como os mais preocupantes, não fosse o alto índice de “não sei” (61,11%) que eles receberam. Considerando esse índice do desconhecimento, inferimos que o que falta às escolas é a informação sobre essas funções, fato que foi corroborado pela equipe da GED, mencionando que poucos seriam os coordenadores capazes de avaliar esse item, justamente pelo não conhecimento do mesmo.

Adicionalmente ao alto grau de respostas “não sei”, destacamos os itens 28 (Acompanhar pesquisadores nas unidades escolares) e 19 (Coordenar as ações de formação continuada dos agentes auxiliares de creche), ambos com 44,44%. Seguindo o mesmo raciocínio (embora as questões tenham apresentado percentual menor de “não sei”), acrescentamos as perguntas 35 (Coordenar a inserção de voluntários nas unidades escolares) e 11 (Apresentar e acompanhar a proposta educacional nas atividades de extensão educacional - Ex: Núcleos de Artes). Levantamos para a equipe, nesse momento, em que medida a informação quanto ao trabalho realizado pela GED não seria uma prioridade de ação?

---

<sup>22</sup> Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas

Se consideramos que o acompanhamento realizado pela GED às escolas precisa ser mais parceiro, participativo e efetivo (este é um objetivo da própria Gerência, o de tornar seu trabalho mais acolhedor com relação às escolas), não seria o conhecimento sobre as especificidades do trabalho da Gerência de Educação da 2ª CRE uma demanda para as escolas? Essa foi uma das questões levantadas pelas pesquisadoras à equipe. Como a própria equipe relatava, se o interesse é que as escolas reconheçam o trabalho da GED e encontrem na GED um apoio, um acompanhamento efetivo, umas das prioridades é fazer com que as equipes gestoras das escolas (diretores, coordenadores, orientadores) fossem informadas sobre as reais ações da Gerência.

Vale destacar, ainda, o grau de insatisfação dos itens 33 (Encaminhar/alocar os alunos para o atendimento que lhe couber), 34 (Acompanhar a inclusão do alunado da Educação Especial nas unidades escolares) e 26 (Acompanhar estágios Curriculares). Tais os itens, com 22,22% de insatisfação, corroboram para a fragilidade existente no trabalho da GED com relação aos estágios, já abordado em um item anteriormente, e ao campo da educação especial. Desse modo, questionamos à equipe se o trabalho com os estágios, como um todo, não deveria ser revisto e repensado, inclusive na construção do PPP da GED.

Sobre a questão dos estagiários, a equipe acrescentou ainda que vinha tendo problemas com a inserção desses estagiários, visto que todos os estágios remunerados do município foram alocados para a educação especial, como percebemos na fala a seguir:

Gestora 12: Então hoje vai de Filosofia, vai de História, de Geografia, desde que as meninas considerem que ele pode ser aproveitado. A demanda foi muito maior do que o número de estagiários. E agora, aqui na nossa CRE, a gente ainda mantém um pouquinho para o Reforço Escolar, quando ele vem aqui e diz que é de Matemática ou das áreas afins, a gente força para aproveitá-lo em Matemática. Porque a gente precisa muito também. E Língua Portuguesa. Agora, deixamos de atender, por exemplo, a Z chegou algumas vezes perto de mim e disse: “H, aquela professora tá precisando de um estagiário”, não é? Não me interessava o motivo: precisava de um apoio para ela dar mais atenção à turma dela. Antigamente, a gente podia dispor. Agora, no momento a gente não pode dispor. Tem que ser para a Educação Especial (BLOCO DE DADOS GED, p. 120, l. 3876 – 3884).

Em outras palavras, o que a equipe pontuou foi que a alocação desses estudantes de graduação, independentemente do curso que estão realizando, vem sendo realizada como estágio em educação especial, mais especificamente com trabalho de mediadores dos alunos público-alvo da educação especial (pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação). Tal fato nos remeteu, durante o encontro,

a uma discussão acerca da qualidade do trabalho de inclusão desses alunos, haja vista a inexperiência dos estagiários na atuação com esse público. Muitos estagiários, como relatado pelos gestores, não recebiam orientações sobre esse trabalho (que demanda um olhar acolhedor às diferenças e potencializador de aprendizagens) e, assim, não compreendendo sua função dentro da escola, solicitavam desligamento da mesma.

Retornando aos dados do questionário, na segunda questão, perguntamos aos coordenadores pedagógicos se haveria alguma função que, segundo eles, a GED não exerce, mas deveria exercer. Dos 18 respondentes, obtivemos 13 repostas (72,2% do total), sendo que nove delas (69,2% das treze) considerou pertinente o trabalho que a GED já cumpre, não declarando nada mais. No entanto, quatro respondentes diferiram dos outros nove, sendo que três respondentes acrescentaram as seguintes funções: a) acompanhar e supervisionar o trabalho pedagógico que concretamente é realizado nas Creches; b) auxiliar a escola, apoiando as ações, junto com os responsáveis e alunos problemáticos com descontrole de comportamento para transferência ou encaminhamento ao Conselho Tutelar dando soluções ou transtorno causado no bom andamento da Unidade Escolar; c) acompanhar e planejar ações de apoio às unidades de educação infantil.

As duas primeiras repostas compreendem uma percepção das escolas, se ligadas ao grau de não conhecimento, segundo a qual há pouca ingerência da GED sobre os trabalhos das instituições de Educação Infantil, fato que foi levado em consideração pela equipe e sugerido para o trabalho com o PPP.

Com relação ao que o respondente chamou de “alunos problemáticos”, uma gestora da GED pontuou que tal colocação vai ao encontro do acolhimento e da escuta que a GED vem realizando com as escolas. Isso porque o trabalho de acompanhamento e acionamento do Conselho Tutelar, por exemplo, não é da GED, mas da equipe da Assessoria da 2ª CRE e do PROINAPE (que, por acaso, há alguns anos atrás, passou a ter suas reuniões acompanhadas por um membro da GED, mesmo não sendo sua função, a fim de compartilhar informações que, muitas vezes, eram direcionadas à GED). No entanto, as escolas acabam não sabendo dessa divisão e cobram da GED uma ação mais efetiva. Pela fala dessa gestora da GED, a cobrança por essa função ser exercida pela GED se dá, sobretudo, pelo acolhimento e escuta que a equipe dá às escolas:

Gestora 10: [...] Eu não sei se isso reflete, talvez, uma outra questão, que é uma questão de escuta, porque acho a GED sempre escuta muito, né, e até registra essas questões nos termos que não são da GED, né? Porque elas

pedem, né, a gente tem até uma folha no nosso Termo que tem assim: “Solicitações a outras Gerências”. Então, a gente tem isso. E elas necessitam falar; então a gente escreve, quando chega aqui a gente xeroxa e envia para outras Gerências. Agora, desde que eu cheguei aqui, né, alunos com problemas, alunos que dão problemas, e que precisam de acompanhamento, de transferência, do contato com o Responsável na escola, ou vir aqui, eu sempre soube que era a Assessoria (BLOCO DE DADOS GED, p. 127, l. 4067 – 4074).

Vale acrescentar que, além da discussão sobre a função ser ou não da GED, a equipe considerou importante discutir a visão da escola sobre a “resolução do problema”, que se resume em transferir o aluno ou enviar o caso ao Conselho Tutelar. Nesse sentido, discutiu-se sobre a importância do papel da GED e da CRE para a construção de uma cultura de inclusão na escola. Ora, se a escola entende que a solução é retirar o aluno, ou seja, excluí-lo do seu ambiente de aprendizagem, podemos supor: primeiro que ela compreende que o “problema” não é da escola e sim do aluno, o fracasso é do sujeito e a escola nada tem a ver com isso; segundo que essa ação precisa ser endossada, ou seja, legitimada pela GED ou CRE, tirando mais ainda sua responsabilidade nessa questão.

Sendo assim, torna-se importante, ao longo dos acompanhamentos às escolas, que a equipe da GED oriente, ajude a equipe gestora da escola a refletir sobre suas culturas, políticas e práticas de inclusão. Muitas vezes, por conta da naturalização do dia a dia, a decisão sobre essas questões, a decisão de retirar, ou não, o aluno acaba sendo tomada de forma não reflexiva e, conseqüentemente, excludente, não condizendo, por exemplo, com os valores e crenças (cultura) que aquela escola defende. Por isso, cabe à GED, e à própria CRE, buscarem orientar as escolas, não apenas nos momentos de decisão, mas principalmente por meio das formações (seja com equipe gestora ou com professores).

Voltando ao que a GED deveria exercer pelo olhar dos coordenadores pedagógicos, o quarto respondente, por outro lado, apontou uma necessidade de aumento de pessoal, com uma justificativa: d) acho que a GED precisa de um aumento de pessoal e de infraestrutura antes de pensar em exercer mais alguma função. A GED não está dando conta nem das suas atuais funções.

Nesse caso, embora o tom do depoimento possa parecer demeritoso, observamos a preocupação do respondente com a abrangência de ações demandadas da Gerência, assim como a necessidade de mais pessoal para a equipe de profissionais. Assim, percebemos o quanto é importante a GED não apenas informar sobre seu trabalho e suas funções às escolas, mas também fazê-las compreender que não tem tanta autonomia para escolher seus trabalhos

quanto as escolas acreditam, uma vez que instâncias superiores também demandam outras funções. Entretanto, apesar dessa pouca “autonomia”, cabe à GED também procurar demonstrar às instâncias superiores a necessidade de ampliação do seu quadro profissional, considerando suas demandas e funções.

A terceira questão, também aberta, buscou saber se há alguma função que a GED exerce, mas que não deveria exercer. Nesse caso, das trezes respostas obtidas (72,2%), somente uma (7,7% do total das treze) se manifestou, pontuando:

R: Não deveria ter que executar muitas ações de outras secretarias tais como "vacinação de HPV" e "paternidade responsável". Nossa função deveria ser de conscientizar e informar, mas jamais de execução. As secretarias pensam que as escolas têm que "se virar" para executar.

Deste depoimento pudemos inferir duas coisas: a primeira é que há, também, um reconhecimento de que a Gerência está sobrecarregada e a segunda é que este posicionamento pode dar margem a uma visão que hierarquiza o trabalho da gestão, fragmentando o que é manual e o que é intelectual. Nesse caso, cabe novamente à GED, em suas formações e visitas às escolas, pontuar essa questão, buscando que o trabalho da gestão não seja elitizado e nem resumido a uma dualidade manual x intelectual.

Da primeira percepção dos coordenadores pedagógicos acerca do trabalho da GED, sugerimos à equipe, portanto, que (re)pensassem seu trabalho com relação aos estágios curriculares e remunerados, como abordado anteriormente. Além disso, que (re)avaliassem seu trabalho com relação à educação infantil (acompanhamento e supervisão), nas instituições privadas e nas creches conveniadas. Essa questão apareceu nos dados dos questionários e também em um comentário de que a GED deveria exercer essa ação, fazendo com que se retomasse a discussão acerca da necessidade de se pensar as informações fornecidas aos coordenadores pedagógicos sobre as funções da Gerência.

Para obtermos uma segunda percepção do trabalho realizado pela Gerência, durante os meses de dezembro e janeiro de 2016, aplicamos novamente o questionário aos coordenadores pedagógicos. O questionário teve sua base inicial mantida, tendo sido apenas acrescentadas três questões. O grupo das 30 escolas selecionadas permaneceu o mesmo, assim como o instrumento para coleta (Survey Monkey). Obtivemos um retorno de 20 questionários, sendo 3 incompletos. A amostra para análise, portanto, foi de 17 questionários (85% do total).

No que tange aos itens da primeira questão (grau de satisfação/insatisfação), a respeito das funções exercidas pela GED, 16 dos 35 itens abordados foram avaliados com 50% ou mais de “totalmente satisfatório”, representando 45%. No geral, comparado ao primeiro questionário, consideramos que se manteve o nível alto de satisfação com relação ao trabalho da GED, visto que, nas duas aplicações, se manteve um percentual de 45% (conforme Tabela 6) de itens avaliados em “totalmente satisfatório”, embora tenham havido alterações nas avaliações de cada item especificamente.

Tabela 6: Comparativo do nível de satisfação dos questionários aplicados

Aplicação do questionário	Itens avaliados em 50% ou mais como “totalmente satisfatório”	Total de Itens	Percentual %
1ª	16	35	45%
2ª	16	35	45%

Considerando o grau de satisfação/insatisfação em relação aos dados coletados no primeiro questionário, percebemos que houve diminuição no nível de satisfação na avaliação de algumas funções da GED, são elas: 22 (articular os projetos culturais nas escolas; Ex: Moreira Salles, Projeto Escola Museu...), 23 (coordenar a inserção de estagiários remunerados), 25 (coordenar estágios curriculares) e 26 (acompanhar estágios curriculares). Nos chamou a atenção o fato de que os itens relacionados ao estágio pioraram em seu grau de insatisfação, demonstrando ainda mais sua fragilidade, embora essa insatisfação possa ser explicada pela situação vivenciada pelo município com relação à verba para os estágios e a alocação desses estagiários apenas com o público-alvo da educação especial, conforme reforçado pelas gestoras da GED.

Além disso, percebemos uma diminuição no grau de não conhecimento (“não sei”), se comparado ao primeiro questionário, na avaliação dos itens relacionados ao Programa Saúde na Escola (PSE). O grau de “não sei” do primeiro questionário estava em 16,67%, passando para 0,00% na segunda avaliação, e os itens foram: 29 (apresentar e acompanhar o Programa Saúde na Escola), 30 (operacionalizar (tornar viável) o Programa Saúde na Escola) e 31 (avaliar o Programa Saúde na Escola). Vale mencionar que essa pequena melhora quanto ao conhecimento do programa foi comemorada pela equipe, visto que houve uma mudança nesse acompanhamento relacionada ao aumento das visitas da GED às escolas.

A segunda pergunta, aberta, buscou saber se há alguma função que a GED não exerce, mas deveria exercer. Das 17 respostas, 14 consideraram que não há mais funções que ela deveria exercer, sendo que 4 respondentes acrescentaram que a GED realiza muitas coisas, reforçando a ideia de que a GED necessita de aumento com relação ao quadro de profissionais. Uma respondente, inclusive, relatou “conseguimos sempre o apoio necessário junto à GED”. Entretanto, três respondentes consideraram que GED deveria exercer:

- R1: acompanhamento mais rotineiro nas creches;
- R2: além de melhorar a comunicação interna, a GED deveria acompanhar a adequação de concessão das duplas regências;
- R3: acompanhamento mais próximo dos pequenos casos de reincidentes no Conselho Tutelar e devidas cobranças.

As duas últimas fazem parte da mesma situação sobre a falta de informação do que é realmente função da GED ou de outras instâncias da CRE. No momento de retorno dos dados à equipe, alguns membros riram ao ler essas colocações, considerando que é impossível que eles deem conta também dessas questões. Uma brincadeira, inclusive, surgiu a respeito do trabalho da GED e sua nomenclatura, que deveria ser “GOD<sup>23</sup>”, para que os gestores pudessem dar conta de todas as demandas como eles e as escolas gostariam. A primeira colocação, entretanto, a respeito do acompanhamento das creches, nos chama a atenção, pois esse item recebeu 68,42% de “não sei”, indicando que pouco se sabe sobre esse acompanhamento, realizado pela GED, efetivamente nas escolas.

Diante da terceira questão, se há alguma função que a GED exerce, mas que os coordenadores consideram que ela não deveria exercer, dos 17 respondentes, 14 consideraram que não há mais funções a serem exercidas. Entretanto, três deles declararam ainda:

- R4: Todas as funções exercidas pela GED são relevantes;
- R5: Nos incomoda apenas o excesso de burocracia com os projetos de correção de fluxo;
- R6: Na atual situação, com a falta de pessoal e os repasses de atividades, creio que exerce muito mais que deveria.

Sobre a fala do respondente que “reclamou” da burocracia com os projetos, a equipe da GED mostrou que também precisa passar por essa burocracia, sendo algo que já vem de

---

<sup>23</sup> Deus em inglês

instâncias superiores. As outras falas referiram-se, mais uma vez, ao acúmulo de trabalho da GED e falta de pessoal, só que neste caso, ainda, com acréscimo sobre a relevância das funções da Gerência.

Quando se trata de um momento de avaliação, por mais que já se venha realizando um trabalho de (des)construção e reflexão, ainda existe um desconforto com relação a algumas pontuações. Percebemos, na equipe, uma preocupação muito grande ao saber dos comentários acerca das grandes demandas e da falta de pessoal na GED para a realização de todas as funções. Buscamos, nesse momento, mostrar para o grupo o quanto essas falas não estavam sendo colocadas em um tom de cobrança, mas sim diante de uma postura de compreensão e reconhecimento das dificuldades. Tais colocações são importantes para a equipe, principalmente para respaldar pedidos às instâncias superiores de ajuda com relação ao aumento do quadro de profissionais.

Ao refletir sobre as demandas de ações da equipe, um dos membros relacionou a GED ao “Posto Ipiranga”, referindo-se a um comercial televisivo em que todos os problemas são resolvidos no “Posto Ipiranga”. Nesse caso, a relação entre GED e o “Posto Ipiranga”, tomados como sinônimos, foi considerada de forma descontraída, como uma brincadeira, ao mesmo tempo em que representando uma crítica à quantidade de tarefas e demandas de ações da gestão. A expressão “pegou” e voltou a ser usada recorrentemente no decorrer das discussões ao longo do projeto.

Voltando às respostas da segunda questão, 3 respondentes destacaram outras funções que não deveriam ser exercidas pela GED, são elas: o acompanhamento do Programa Saúde na Escola (PSE); ações que envolvam verba federais (incluindo planejamento); acompanhamento das creches conveniadas e escolas particulares (a GED deveria se dedicar, exclusivamente às escolas municipais). O grupo de gestores da GED considerou que o trabalho precisa estar integrado, por isso não é possível separar, no caso das creches, as municipais e as conveniadas.

Com relação ao PSE, o respondente não mencionou o motivo dessa não ser uma função que a GED deveria exercer, mas podemos pensar que o respondente acredite que esse seja um trabalho somente da saúde e que, portanto, deveria ser exercido por outra equipe – o que vai de encontro ao pensamento da GED, que acredita que a intersetorialidade faz a diferença, ou seja, a parceria saúde e escola, nesse caso com ambas representações, faz o trabalho mais efetivo.

Na quarta questão, buscamos saber se, no último ano, os coordenadores pedagógicos têm percebido mudanças quanto às orientações da GED para suas escolas e, se sim, quais e desde quando. Dos 17 respondentes, 6 responderam que não há mudanças com relação às orientações da GED, 1 coordenadora não respondeu e os demais respondentes consideraram algumas mudanças, pontuando, por exemplo:

R1: Acredito que as orientações dadas pela GED mudam, quando necessário, conforme a demanda da SME.

R2: Na verdade, a GED repassa orientações da SME, esta que muitas vezes não é clara o suficiente.

As falas acima representam um tom de “desresponsabilização” da GED diante das orientações às escolas. Embora não sejam comentários que depreciam o trabalho da Gerência, representam, a nosso ver, que os coordenadores pedagógicos percebem pouca autonomia da GED diante das orientações às escolas, advindas da Secretaria Municipal. Por outro lado, outros comentários citaram que as mudanças, com relação às orientações para as escolas, foram positivas:

R3: Há algum tempo a GED tem feito um serviço contínuo de assistência à escola;

R4: A GED sempre esteve presente na nossa escola e no último ano, teve uma presença significativa, colaborando com o pedagógico da escola;

R5: Temos percebido um respeito maior e valorização da GED ao trabalho pedagógico desenvolvido na U.E.

R6: A GED é sempre uma grande parceira da escola e temos consciência das suas limitações para nos dar total atendimento. Estão presentes sempre que precisamos.

R7: Sim, percebemos um olhar atento à nossa realidade. Desde fevereiro do ano de 2015.

Esses comentários reforçaram a parceria que vem sendo construída entre a GED e as escolas. Reforça, inclusive, uma análise feita pela própria equipe sobre como vem tentando modificar suas visitas e acompanhamentos às escolas. Segundo os gestores da GED, eles não querem ser conhecidos como “fiscalizadores”. Embora saibam que devem cumprir regras e orientar as escolas, baseada em leis e orientações da SME, a GED vinha buscando construir uma relação de confiança e parceria com essas escolas, a fim de tornar o trabalho efetivo e significativo.

Em um dos encontros, ao surgir o tema da relação construída entre GED e escolas, os gestores pontuaram como vinham fazendo para melhorar essa relação e deixar claro que a intenção da GED é ajudar as escolas e não “fiscalizar” e “cobrar”.

Gestora 3: e eu acho que é isso aqui que essa equipe aqui tem tentado fazer, está dando uma cara pra GED, que já vem de um tempo, de parceria. Porque quem tem informação tem o poder, se você não tem a informação, você não sabe. Então, qual o nosso papel? Informar, mostrar, dizer, todas as coisas e com lado gentil de falar, que não é aquela empurrando a porta, dizendo que está tudo errado! Você vai ver aqui que tem até um monte de coisa errada, né G? Tem umas que você tem vontade de sair correndo, mas./ Gestora 13: não dá pra falar tudo de uma vez... é a mesma coisa que corrigir um texto, você não vai marcar que tá tudo errado/ Gestora 3: tudo de vermelho, né? Gestora 1: você tem o teu foco, dar prioridade (BLOCO DE DADOS GED, p. 198, l. 6088 – 6097).

Os gestores da GED, nessas falas, reforçaram a importância do acolhimento antes do apontamento aos erros. Essas falas nos mostram que, além de identificar, a equipe da GED estava buscando modificar suas práticas sobre o aspecto fiscalizador. Nesse sentido, estão buscando desconstruir o papel da fiscalização como uma coisa negativa, (re)construindo como um momento necessário e construtivo - (re)significando, dessa forma, culturas, políticas e práticas do acompanhamento. Ressaltamos que tais mudanças, nesses processos de acompanhamento e de acolhimento da GED às escolas, dialogaram, em diversos momentos, com as reflexões realizadas a partir do trabalho com o Index, reforçando, dessa forma, a contribuição da pesquisa e sua influência nessa relação GED e escola.

A quinta questão do questionário, por sua vez, buscou conhecer as concepções de inclusão em educação dos coordenadores pedagógicos. Para tanto, perguntamos “para você, o que é inclusão em educação? Como esse processo acontece na sua escola?”. Dos 17 respondentes, 9 conceberam inclusão em educação como uma visão mais ampliada, ou seja, considerando o processo de participação de TODOS os alunos dentro da escola, como por exemplo:

R1: Entende-se por inclusão o acolhimento de todas as crianças no sistema de ensino, de modo que esta se desenvolva no aspecto cognitivo, afetivo e social, respeitando suas especificações.

R2: A inclusão é uma necessidade para que TODAS as crianças sintam-se acolhidas e possam participar ativamente do processo de aprendizagem.

R3: Participação de todos no processo pedagógico. De forma natural e tranquila, com a colaboração de todos da comunidade escolar, no intuito de manter/criar um ambiente facilitador das necessidades.

R4: A inclusão escolar é acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas.

Embora mais da metade tenha relacionado inclusão a um processo amplo, ainda há aqueles que direcionam a inclusão apenas ao público da educação especial:

R5: Inclusão envolve incorporar alunos que tenham algum tipo de transtorno ou deficiência na sala de aula. O processo de ensino aprendizagem abre um leque de possibilidades, a começar pela aceitação do outro e que este possui características que estimuladas possibilitarão o desenvolvimento de suas potencialidades.

O problema, para nós, em relacionar inclusão somente ao campo da educação especial é, além de fragmentar esse processo (que é de responsabilidade de todos na escola) e de desvinculá-lo da aprendizagem, reduzirmos ao discurso de que já que não temos profissionais capacitados, não fazemos inclusão, como aponta um dos respondentes:

Inclusão exige suporte, exige pessoas capacitadas para tal, o que não ocorre, infelizmente.

Defendemos, sem dúvida, o quanto é importante que os profissionais, na escola, possam ser cada vez mais conhecedores sobre o campo da educação especial, sobre as especificidades de seus alunos, tendo em vista cada vez mais potencializar seu desenvolvimento. No entanto, salientamos aqui a importância do cuidado com esse tipo de discurso que pode, muitas vezes, ser usado como desculpa para a não realização de um trabalho que, como já dissemos, dá trabalho, pois mexe diretamente com nossas crenças, nossas ações e nossas intenções.

A sexta e última pergunta do questionário buscou saber “com relação ao processos de inclusão em educação, quais as orientações que as escolas têm recebido da GED?”. Dos 17 respondentes, apesar de, na concepção de inclusão em educação da pergunta anterior, 9 deles terem associado a uma concepção mais ampla, no que tange às orientações recebidas pela GED, mais de 50% dos coordenadores relacionaram as orientações da GED aos “alunos incluídos” (alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), como por exemplo:

R1: Como sempre a GED fornece colaboradores para que possamos atender nossos alunos incluídos.

R2: Sempre enviar o memorando com laudo médico para incluí-lo na Sala de Recursos. Em casos onde não é possível

obter o laudo, apresentar um relatório para a GED, solicitando uma visita da equipe da Educação Especial.

R3: A única orientação é fazer sempre relatório pertinente ao caso e enviar a esta Gerência.

Vale destacar que um respondente considerou que a orientação da GED é “acolher e incluir TODAS as crianças no processo de aprendizagem”. De todo modo, pontuamos para a GED que consideramos que as escolas precisam, ainda, de um trabalho mais intensificado com relação a culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, visto que muitos coordenadores ainda reduzem inclusão ao campo da educação especial. Ao relacionar aos “alunos incluídos” somente, a escola deixa de pensar a inclusão, ou seja, a participação e a aprendizagem de outros alunos que também possam estar encontrando barreiras nesse processo. Esse trabalho pode (e deve) ser realizado por meio das orientações nas visitas e acompanhamentos e por meio das formações oferecidas pela Gerência ao longo do ano.

De modo geral, podemos afirmar que a visão dos coordenadores sobre o trabalho da GED tem sido satisfatória, embora a própria equipe de gestores da GED esperasse mudanças maiores com relação ao grau de satisfação em alguns itens (como, por exemplo, o acompanhamento dos estágios, escolas de educação infantil). Ressaltamos, ainda, que essa avaliação foi realizada em um ano em que se teve mudança de gerente da GED e também dificuldades financeiras do próprio município (apontadas pela equipe GED e pelos coordenadores) que dificultaram algumas ações.

O levantamento da percepção dos coordenadores pedagógicos sobre o trabalho realizado pela Gerência, além de nos ajudar a responder o primeiro objetivo específico deste estudo, permitiu um olhar diferenciado para a GED acerca de suas funções. Olhar este que contribuiu bastante no momento de leitura e reflexão dos indicadores do Index para Inclusão, fazendo parte da ressignificação das discussões e dos planos de ação, que veremos com mais detalhes na próxima seção.

#### **4.3. A GED PENSANDO EM INCLUSÃO: O INDEX NA PRÁXIS**

Considerando que o segundo objetivo específico deste trabalho é caracterizar o desenvolvimento do Index para Inclusão da GED/2ª CRE – o que vimos fazendo desde a primeira seção deste capítulo – nesta seção, explicitaremos o processo de reflexão e autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão, desencadeado pelo encontro dos membros da equipe da GED com os indicadores do instrumento prático,

fundamental nesta pesquisa. Desse modo, discutiremos como o Index foi abordado e como foi (re)ssignificado pela Gerência.

Como explicitado anteriormente, o encontro com o Index para Inclusão se deu, inicialmente, por meio de uma exploração dos conceitos trazidos por Booth & Ainscow (2011). Em seguida, a exploração da parte dos indicadores foi realizada com o apoio do plano de ação, que, sobretudo, tinha o objetivo de registrar as reflexões realizadas pelos membros da GED e, ainda, as propostas de ações construídas pela equipe. Ao final do trabalho com os indicadores, juntamos todos os planos de ação, contendo os indicadores e perguntas que foram escolhidos, ou seja, priorizados pela equipe como importantes para o grupo, naquele momento, em um único documento – que chamamos de “Indicadores do Index para Inclusão da GED/2ª CRE”.

Neste documento, além dos indicadores e perguntas, foram compiladas as propostas apresentadas e registradas nos planos de ação pela equipe ao longo dos encontros. Esse documento, para nós de extrema importância, representa o Index para Inclusão da Gerência de Educação, pois é característica do Index essa flexibilidade que permite (a uma instituição, a um grupo, a uma equipe de gerência, como este caso) escolher com quais indicadores quer trabalhar e sobre quais deseja refletir, considerando o que melhor representa a equipe naquele momento. Assim, os indicadores escolhidos e propostas construídas representam as prioridades da GED no momento específico do desenvolvimento do Index e do processo da pesquisa.

Para compreendermos o que efetivamente foi trabalho e (re)ssignificado, realizamos um processo de categorização desse documento, com auxílio do instrumento ATLAS.ti. A cada indicador trabalhado, com suas perguntas, respostas e propostas, foi atribuída uma ou mais categoria(s) temática(s). Bardin (2016) considera as categorias temáticas aquelas que são agrupadas tendo em vista os temas que significam. Nesse caso, o documento foi categorizado a partir de agrupamentos de temas, conforme eles foram aparecendo. Ou seja, consideramos as categorias que foram surgindo e não categorias previamente estipuladas. Após a criação das categorias, o ATLAS.ti nos fornece dados sobre a quantidade de vezes que cada categoria apareceu. Além disso, o instrumento monta um relatório no qual agrupa os indicadores de acordo com as categorizações feitas.

Nesse sentido, diante do documento dos indicadores escolhidos e discutidos pela GED, surgiram, inicialmente, 45 categorias relacionada aos assuntos abordados. Embora o Index permita uma grande abrangência de temas e assuntos, consideramos repensar as

categorias e suas referências vindo quais delas efetivamente fazem parte de um tema central, de acordo com as discussões ao longo dos encontros. Dessa forma, ao final, surgiram 7 grandes categorias temáticas. Cabe ressaltar que alguns indicadores, com suas respostas, foram relacionados a mais de uma categoria, tendo em vista que as propostas associadas às perguntas se referiam a mais de um tema. A tabela 7, a seguir, compila as categorias que surgiram e a quantidade de vezes em que apareceram (quantidade de referências agrupadas) para melhor visualização.

Tabela 7: Categorias temáticas e quantidade de referências

<b>CATEGORIAS TEMÁTICAS</b>	<b>Nº</b>
<b>Acolhimento</b>	17
<b>Organização da GED</b>	17
<b>Conhecimentos</b>	16
<b>Relação GED e Comunidade Externa</b>	14
<b>Colaboração</b>	13
<b>Diversidade de Opiniões</b>	13
<b>Participação</b>	11

De acordo com a tabela 7, podemos perceber que a categoria com maior número de referências, o que representa para nós o maior tema citado e discutido pela equipe durante o desenvolvimento do Index, foi “acolhimento”. Nessa categoria, foram consideradas discussões relacionadas a como o público externo se sente ao entrar na GED, como é o acolhimento (e se há) oferecido, pela GED, à comunidade externa e a seus membros, como os membros antigos relacionam-se e recebem os novos membros da equipe, por exemplo. Tendo em vista a quantidade de vezes em que foi referenciado, percebemos que este foi um tema muito relevante para a equipe e, por isso, considerado nas discussões.

Após a categorização, em nova análise das referências agrupadas nessa categoria (acolhimento), relacionamos os indicadores trabalhados às dimensões culturais, políticas e práticas. Percebemos que, nessa categoria, a dimensão que mais aparece diante das outras duas é a dimensão das culturas – que perpassa as crenças, os valores, os sentimentos e as opiniões. Conforme a Tabela 8, vemos que há maiores inferências na dimensão de culturas, seguida da dimensão das práticas e das políticas.

Tabela 8: Dimensões da Categoria “Acolhimento”

CATEGORIA	DIMENSÕES	INFERÊNCIAS
<b>Acolhimento</b>	Culturas	25
	Políticas	14
	Práticas	23

Uma das questões escolhidas para discussão pela equipe perguntava se as informações fornecidas aos interessados em trabalhar na equipe da GED deixam claro que ter colegas de trabalho com origens e interesses diversos é importante para a equipe. Um dos grupos considerou que, apesar de as pessoas serem bem acolhidas e da valorização dos conhecimentos (culturas), é preciso, ainda, organizar as informações sobre o trabalho (práticas), a fim de deixar mais claro como funciona o trabalho da equipe. Como proposta (P), o grupo considerou:

P1: Organizar (administrar) um tempo, com a equipe, para arrumar documentos existentes e pensar numa dinâmica para acolher, de forma produtiva, os futuros profissionais

Assim, a proposta é de que a equipe se reorganize com intenção (políticas e práticas) de melhorar a organização das informações. Além disso, que seja pensada uma dinâmica (práticas) para acolher e receber os profissionais que vão trabalhar na Gerência. Diante das falas na discussão, percebemos que há uma vontade e uma crença de que as pessoas devem ser bem acolhidas na GED, que a equipe quer acolher a todos, mas muitas questões do dia a dia não permitem.

Outra pergunta, relacionada a essa categoria, buscou saber se o espírito das pessoas se eleva ao visitarem a GED. A resposta de um dos grupos justificou que “não havendo espaço físico para desdobrar a diversidade de ações, causa mal-estar não só à equipe, como às pessoas que buscam esclarecimentos”. Percebemos, assim, que no momento das ações diárias (práticas), tendo em vista a falta de espaço para a realização de todas as demandas, não só as pessoas que visitam a Gerência, mas o próprio grupo que lá trabalha não se sente bem e confortável (culturas) o suficiente. Observamos que, na prática, o desejo de acolher a todos, no espaço da GED, não acontece.

A equipe, diversas vezes, relatou sua insatisfação com a estrutura da sala, com a quantidade de materiais que ocupam espaço e que não eram utilizados. Essa organização do

espaço se tornou importante para a equipe. A proposta do grupo para essa questão considerou necessário:

P1: Que haja uma reformulação do espaço físico no nível da Coordenadoria, considerando a importância da inclusão no âmbito social.

Dessa forma, o grupo pontuou que deveria haver uma ação (práticas) de reformulação desse espaço para melhor acolher e incluir a todos, isto é, com a finalidade de fazer com que todos os que visitem ou trabalhem na GED sintam-se bem e bem recebidos (culturas).

Outra questão muito importante, citada pelo grupo, foi a falta de acessibilidade, não só da sala ocupada pela Gerência de Educação, mas de todo o prédio da Coordenadoria. O grupo considera que o prédio não é acessível arquitetonicamente, visto que não tem rampas, nem elevadores. Essa discussão surgiu, inclusive, quando uma das gestoras da equipe se acidentou e não podia colocar um dos pés no chão. Ela não pode trabalhar na GED, uma vez que a sala fica no segundo andar. No momento, chegou a se pensar em uma adaptação e troca das salas entre as instâncias da CRE, de acordo com o trecho de um dos encontros:

Gestora 3: No passado, até com aquela situação da Z, eu tinha ido lá conversar com a L, que é gerente do GRH de lá, se ela trocava de sala, ela viria aqui para cima e a gente iria lá pra baixo. Ela disse que para ela não tinha problema, e aí se ficou pensando no tamanho da sala. Mas eu tenho quase certeza que o tamanho da sala é igual porque é isso aqui. Ele tá aqui embaixo. Não é isso? Ela tá aqui na direção desse auditório e esse auditório é do tamanho daquela sala. Cheguei até comentar com a L e ela disse: se vocês combinarem, se vocês acharem que é viável, vocês pensam. Aí acabou que Z voltou. A gente engavetou a ideia, mas agora...

Gestora 6: Mas aí não é trocar seis por meia dúzia? Porque às vezes vem um professor que acabou de ter um bebê, como é que ele vai subir? Aí vem um cadeirante que está de licença médica que precisa resolver coisas no GRH, como é que ele vai subir? (BLOCO DE DADOS GED, p. 312, l. 9657 - 9666).

A própria discussão fez a equipe chegar à conclusão de que uma medida mais “drástica” deveria ser tomada, pois a troca de salas poderia ajudar naquele momento em que uma profissional da Gerência estava necessitando, entretanto, o problema não seria resolvido e, possivelmente, outros transtornos poderiam acontecer, já que, a qualquer momento, uma pessoa pode chegar à CRE para atendimento, precisando de acessibilidade. Nesse caso, não é a pessoa que deve se adaptar, mas o espaço. Nesse sentido, a equipe considerou importante construir um dossiê com fotos e relatos acerca dos trabalhos realizados pela GED, com a

finalidade de justificar a importância de uma reformulação no espaço da CRE, em geral, tornando-a acessível arquitetonicamente.

Embora saibamos que a reformulação do espaço, principalmente considerando as leis existentes a respeito acessibilidade, deveria ser de responsabilidade da Secretaria Municipal, consideramos que o pedido, por meio de um dossiê, seria necessário, naquele momento, para que as mudanças pudessem ser realizadas. Percebemos, com isso, que, apesar da existência de uma política de nível macro (como uma lei) que garanta a inclusão, em termos de participação e acolhimento em um espaço físico, na prática isso não acontece, precisando de outros meios para garantir esse direito. No caso da Gerência, de abrir uma nova frente com um pedido por meio de uma política de nível micro, um dossiê – o que não garante, ainda, que a reformulação do espaço será realizada.

Ainda sobre a questão do acolhimento, em umas das questões do Index foi perguntado se os profissionais da GED têm uma forma estabelecida de visitar as escolas a que atendem e contribuir para a vida delas. Essa questão fez a equipe refletir sobre o acompanhamento realizados às escolas - uma de suas principais funções – e representou uma preocupação com relação a esse assunto, visto que muitos dos pequenos grupos o escolheram para discussão, respondendo em seus planos de ação, por exemplo:

R1: Os profissionais da GED estabelecem o padrão de abordagem nas visitas realizadas as escolas, já partindo da perspectiva de fomentar o trabalho colaborativo nas escolas.

R3: Alguns projetos têm um termo específico de acompanhamento. Há um termo de visitas livre.

R4: Sim, embora não consigamos cumprir o acompanhamento dentro do planejado devido às outras ações que nos chegam repentinamente e devido às ações de competência de outras gerências que muitas vezes tentamos ajudar deixando o pedagógico um pouco de lado.

Com base nessas respostas, percebemos que há dois pontos com relação às visitas e ao acompanhamento das escolas que deve ser considerado: o primeiro é que há um padrão de visitas da Gerência, um protocolo a ser seguido pelos gestores que trabalham na Gerência e fazem essa ação de acompanhar as escolas, além de um termo de visitas que, embora seja “livre”, representa a necessidade do registro (dimensão das políticas); o segundo é que existe uma visão de que se deve, ao longo do acompanhamento às escolas, fomentar um trabalho de colaboração na e com as escolas (dimensão das culturas); e o terceiro é que, embora exista um padrão construído pela GED para as visitas e o acompanhamento às escolas, essa crença

e essa intenção são sobrepostas às demandas repentinas que, muitas vezes, nem são de competência da Gerência, e que transformam a realidade dessa ação (dimensão das práticas).

Esse é um exemplo de como essas dimensões relacionam-se dialética e complexamente. O desafio de fazer ser cumprida uma crença, um desejo coletivo ou um objetivo de trabalho é perpassado pelas necessidades inerentes aos momentos, mostrando o movimento com que se relacionam e se constituem as ações do dia a dia.

Durante o encontro em que o acolhimento foi discutido, no que tange ao contato com as escolas e à busca pelo trabalho colaborativo e o acolhimento das necessidades das unidades escolares, os gestores da GED acrescentaram:

Gestora 9: Nós colocamos que a nossa prática pedagógica, ela é própria de ser diversa, respeitar a diversidade, porque o nosso foco é levar em consideração as diferenças e diversidades. A gente trabalha pensando justamente na educação pública nessa temática. Ela, por exemplo, lida com escolas incluídas ou de difíceis demandas que envolvem sentimentos, emoções, perdas, enfim, acolhimento especial assim, específico e lida com afetos. Então, precisa não ser só uma pessoa que respeita essa diversidade, mas que tem uma especial sensibilidade para essas coisas, esse acolhimento e esse gerenciamento desse grupo. Eu acho que foi assim que a gente pensou. Não sei se vocês concordam (BLOCO DE DADOS GED, p. 338, l. 10397 - 10404).

Diante dessa fala, percebemos, novamente, culturas de compreensão, acolhimento e respeito às diferenças e à diversidade, associadas a práticas que, algumas vezes, se concretizam, e outras não, podendo ser perpassadas por outras demandas, prejudicando o planejamento existente.

A segunda categoria temática que surgiu com maior número de referências foi “organização da GED”. Trata-se de uma categoria que reúne colocações da equipe a respeito de como o trabalho da e na GED é organizado, planejado e avaliado. Ou seja, relaciona como (e se) os membros da equipe conhecem, planejam e organizam o tempo, os conhecimentos e as demandas de ações. Ao analisar essa categoria, tendo em vista as dimensões culturais, políticas e práticas, percebemos que a dimensão das políticas se sobressai diante das outras duas, nessa categoria temática, conforme dados da tabela a seguir:

Tabela 9: Dimensões da Categoria “Organização da GED”

CATEGORIA	DIMENSÕES	INFERÊNCIAS
	Culturas	18

<b>Organização da GED</b>	Políticas	41
	Práticas	32

Esse movimento de “ressaltar” diante das outras dimensões, a nosso ver, corresponde, justamente, ao fato de que a dimensão das políticas se liga aos planejamentos, intenções, acordos, construção de estratégias e projetos, por exemplo, que foram os assuntos mais relacionados a essa categoria. Exemplificando as discussões relacionadas à “organização da GED”, ressaltamos que, a partir da pergunta do Index “os profissionais da GED compreendem a maneira como a própria GED é organizada?”, a equipe se questionou acerca da própria organização da Gerência. Diante dessa questão, cinco grupos responderam:

R1: Por mais que tenhamos as reuniões semanais e tenhamos um “organograma” com projetos e elementos “ligados” a uma chefia e façamos “consultorias” com os grupos, há dificuldade de algumas pessoas perceberem a organização.

R2: As pessoas mais antigas possuem uma visão melhor do todo. Quem chega, durante um tempo fica perdido.

R3: A correria do cotidiano impede que conheçamos melhor o trabalho dos outros.

R4: Compreende, nem sempre, porém, é respeitado, pelo acúmulo de atividades.

R5: Em processo. É bem confuso. É difícil separar o que é competência da GED e de cada parte da equipe.

As respostas acima demonstram que ainda há de se avançar no que tange ao conhecimento sobre como a GED é organizada. Pela análise omnilética das repostas, podemos compreender que essa falta de informação/conhecimento sobre a demarcação de funções, divisão de tarefas e ações, realização de demandas, tem diferentes motivos, dependendo de quem analisa essa situação. Aí, observamos a complexidade dos olhares e visões acerca de uma mesma situação (no caso o trabalho da Gerência), a multiplicidade de realidades que é constituinte e constituída pelo pensamento complexo.

Ou seja, para alguns membros, a dificuldade em perceber como a GED se organiza é do outro, que, mesmo com tantas possibilidades (reuniões com a gerente e organogramas construídos), não consegue. A falta de entendimento, nesse caso, é da pessoa que não compreende a dinâmica do trabalho, mesmo com tantas chances. Com esse pensamento expressado, o grupo tirou sua responsabilidade nesse processo. Para outros, existe uma diferença de compreensão sobre o trabalho: os mais antigos compreendem bem como funciona e se organiza a Gerência, já os membros que estão há menos tempo na equipe, não.

Isso não é de se estranhar, visto que a própria equipe percebeu que precisa investir em um melhor acolhimento aos novos integrantes, que acabam “se adaptando” às atividades na medida em que elas aparecem.

Sendo assim, podemos supor que a primeira resposta deve ser de um grupo com membros que já estão há mais tempo na equipe e, por isso, compreendem melhor como é a organização da GED. A segunda resposta, por outro lado, deve pertencer a um grupo com membros mais novos, provavelmente os “perdidos” ou os que têm dificuldade para compreender como as coisas funcionam.

Mas como essa visão não tem apenas dois lados, percebemos que há um terceiro grupo que entende a dificuldade de compreensão sobre como se organiza a GED, como uma consequência da falta de tempo e excesso de demandas que não permitem que haja troca entre o que cada um fez ou faz, diante das funções. Apesar de corroborar com o excesso de funções, outro grupo, ainda, aponta que os profissionais da GED têm compreensão sobre como as coisas se organizam, o problema é que existe um acordo, um planejamento (campo das políticas) que, na prática, não é respeitado.

O olhar do último grupo (R5), porém, unindo as outras respostas, considera que essa compreensão sobre a organização está em processo, apesar de confusa para os membros. O grupo relaciona, ainda, que há dificuldade em diferenciar as funções que são da GED ou de outras instâncias, assim como do que é de cada equipe dentro da Gerência. Essas diferentes visões sobre uma mesma situação, trazendo múltiplas realidades, representa um desafio que precisa ser transposto pela equipe. Como fazer com que todos os membros compreendam como a GED se organiza? Como fazer com que todos compreendam suas funções e as funções de seus parceiros de trabalho? Algumas propostas para atender a essa demanda foram formuladas:

P1: Intensificar as consultorias com os grupos, “empoderar” as chefias e devolver as situações às mesmas.

P2: Que durante as reuniões exista um momento em que as “áreas de atuação”, projetos, possam falar um pouco do seu trabalho e como atuam.

P3: Construir e expor um organograma com os cargos e as ações que cada um comanda e acompanha.

P4: Tentar realizar o pré-estabelecido.

P5: Discutir com o grupo, coletivamente, caminhos e possibilidades para tornar clara esta organização.

Desse modo, repensar a reunião de equipe foi citada como sugestão, para que haja momentos de troca sobre o que cada membro realiza na Gerência. Considerando que é um

grupo que se mantém entre 30 e 40 profissionais, em diversas miniequipes de trabalho, com focos diferenciados, se não houver momentos em que cada um fale sobre sua função e se apresente, é possível que muitos membros continuem a não entender como a GED se organiza, não precisando ser novo ou antigo na equipe. A construção de um organograma (políticas) representa, inclusive, o desconhecimento de alguns sobre sua existência, como foi citado pelo grupo na resposta. Tal desconhecimento foi confirmado durante os encontros, em que, não sabendo onde se localizava esse organograma, sugeriu-se a construção de um novo.

Essas contrariedades, pertencentes ao movimento dialético, nos mostram a possibilidade de existirem diferentes “verdades” que não necessariamente precisam ser negadas para coexistirem, sendo, portanto, uma mola para a perspectiva omnilética. Em outras palavras, compreender a coexistência de diversas opiniões e sentimentos sobre um determinado assunto ou tema, mesmo que aparentemente contrários, constitui a essência de uma perspectiva que valoriza e potencializa a diversidade em uma busca contínua pela participação e sentimento de acolhimento e pertencimento de todos.

Durante o encontro e discussão sobre a temática “organização da GED”, alguns membros se posicionaram, reiterando que há um organograma que fica na sala da GED, no quadro de avisos. Vários membros questionaram que o mesmo não fica visível, por isso o desconhecimento. Sendo assim, foi repensada a forma como essa informação seria exposta na sala da Gerência, haja vista a dificuldade de espaço que eles estavam encontrando naquele momento. Sobre a dificuldade de conhecer e saber das informações sobre que membro está em cada escola e com que tarefa (plano de voo, como eles denominam), dois gestores colocaram:

Gestora 6: É muito desagradável uma escola ligar, querer saber, tem, vai ter, por exemplo, educação especial, que às vezes é sempre o que bomba né, é muito desagradável a gente não saber, e não, olha, hoje tem, não está aqui agora e você liga a partir de 13h. Então eu acho importante isso porque é aquilo que eu tava falando no começo, a gente fica numa posição muito desagradável em relação à escola, porque assim, “aquelas mulheres lá não sabem nada né”. Mas se a gente chega e fala, calma aí, deixa eu pegar aqui o plano de voo.

Gestor 4: Agora, precisa de toda uma união. Não adianta a gente ter o instrumento, ter não sei o que, se as pessoas não utilizam corretamente né (BLOCO DE DADOS GED, p. 260, l. 8034 – 8040).

Desses comentários, depreendemos também que, juntamente com o sentimento de falta de informação sobre o que cada um faz ou está fazendo, existe uma questão do envolver-se com a situação a ponto de procurar saber onde está o plano de voo (instrumento que eles utilizam para se organizar durante a semana) e como melhor responder àqueles que, por ventura, ligarem para a Gerência buscando informações.

Vale acrescentar que, nessa categoria, novamente, apareceram questões relacionadas ao excesso de demandas que compreendem o trabalho da GED. Muitas vezes, ao longo da discussão, apareceram como justificativa para algumas falhas. O excesso de demandas, associado ao número pequeno de profissionais (contando que nunca estão todos juntos, já que todo mês tem pelos menos dois membros de férias, entre outras licenças), compromete o trabalho da equipe. Para isso, foi acrescentada, também, a importância do planejamento, da organização das informações e do envolvimento de todos em suas funções, não deixando “furos”.

A terceira categoria com maior número de referências foi “conhecimentos”. À essa categoria foram agrupadas situações em que a equipe pontuou, por exemplo, como os conhecimentos e habilidades dos membros são valorizados (ou não) e como é feita a troca desses conhecimentos nessa gestão. Após essa categorização, relacionamos as referências dessa categoria às dimensões de culturas, políticas e práticas.

Diante dessa análise, percebemos que, no que diz respeito à categoria “conhecimentos”, a dimensão das práticas sobressaiu mais do que culturas e políticas, demonstrando, para nós, que as ações referentes aos conhecimentos e habilidades estão sendo priorizadas. Vale lembrar que as três dimensões estão sempre imbricadas, entretanto, é possível perceber maior peso de uma ou de outra em determinados momentos. De acordo com a Tabela 10, a seguir, podemos ver a quantidade de inferências relacionadas às dimensões:

Tabela 10: Dimensões da Categoria “Conhecimentos”

CATEGORIA	DIMENSÕES	INFERÊNCIAS
<b>Conhecimentos</b>	Culturas	20
	Políticas	17
	Práticas	28

Nessa categoria, percebemos que os membros da GED consideram importante valorizar e respeitar os conhecimentos e contribuições de todos os sujeitos dessa gestão. Entretanto, por vezes, isso não acontece. Uma das questões trabalhadas, por exemplo, perguntou se a contribuição de todos os profissionais da GED é igualmente valorizada? Dois grupos, nesse caso, responderam (R):

R1: Por força da Política da SME, o foco está nos profissionais que trabalham com alfabetização. Os que trabalham e contribuem com outras atribuições ficam mais apagados.

R2: A contribuição de todos é valorizada, valorizando os limites de cada um e respeitando.

Nessas respostas, percebemos que há uma política (intenção, acordo) maior advinda da SME, que valoriza mais os membros que atuam com o campo da alfabetização. E que existe uma prática de não “enxergar” aqueles que trabalham com outros campos, que não a alfabetização. Por outro lado, outro grupo considerou que existe uma cultura, no nível da Gerência de Educação, de valorizar as contribuições dos membros igualmente e de respeitar os limites de caso. Em termos de propostas (P), os grupos pensaram em:

P1: Divulgar o trabalho da equipe de forma que todos os gestores possam compreender a atuação de cada um e valorizar a contribuição de todos sem distinção.

P2: Que a contribuição continue sendo valorizada e respeitada e que todos continuem se esforçando para fornecer seu melhor, pois quando todos cumprem a sua parte o resultado é sempre positivo.

No caso das propostas, vemos que o investimento deve ser na prática de divulgar o trabalho da equipe da GED, para que os gestores (no caso das escolas e da SME) possam melhor compreender a dinâmica de atuação de cada grupo/membro, valorizando, igualmente os trabalhos, a fim de construir uma cultura de valorização. Já a proposta do segundo grupo, tendo em vista que o mesmo entende que já existe uma cultura de valorização das contribuições de forma igualitária, foi manter essa cultura de valorizar e respeitar, embora deva ser uma prática o esforço de todos para oferecer o melhor à equipe.

Em outra referência da categoria “conhecimentos”, a questão do Index perguntava se os profissionais da GED são encorajados a compartilhar seus novos conhecimentos, interesses e especializações. À essa questão, um grupo respondeu:

R1: Os profissionais da GED participam das atualizações, mas não conseguem compartilhar os novos conhecimentos com os profissionais.

Aqui percebemos que há ação (prática) de estudo e aprofundamento com relação ao conhecimento, ou seja, há possibilidades de os membros participarem de cursos e formações. Entretanto, não há a ação (prática) de compartilhá-los com os demais membros da Gerência. Nesse sentido, a troca com relação a esses conhecimentos e, portanto, o momento de aprendizagem coletiva, não acontece. Deste modo, como proposta, o grupo considerou importante:

P1: Uma reorganização do tempo da reunião de equipe, onde haja um horário de troca/atualizações de conhecimentos.

Assim, segundo o grupo, surgiu a intenção de (re)planejar a reunião de equipe (dimensão das políticas), de modo que seja acordado um tempo pra esses momentos.

No momento do encontro, quando essa resposta e essa proposta – pensada por um grupo pequeno no primeiro momento do trabalho com os indicadores - foi dividida com o grupo maior, a equipe concordou com a necessidade de rever a reunião de equipes, tendo em vista encorajar o compartilhamento dos conhecimentos dos seus membros. Uma das gestoras da GED pontuou:

Gestora 3: Gente, tem pessoas aqui com alto grau de conhecimento que precisam ser socializadas, que precisam ser compartilhadas, e que a gente tá desperdiçando, até para nossa questão de acompanhamento nas escolas né, então, N tem um conhecimento, então ela vai poder socializar com o grupo e vai poder ajudar muito no acompanhamento com as escolas. T tem o conhecimento x, a gente já conversou, né, T? T, N, M, podem socializar, de uma visão que a gente tem que escutar sobre isso. Então a gente, a GED, essas reuniões de segunda, têm que ter um momento de escuta também (BLOCO DE DADOS GED, p. 299, l. 9241 – 9246).

Desse modo, a equipe considerou importante, também, a mudança com relação à reunião de equipe, permitindo que haja um tempo para socialização de alguns conhecimentos e de visões dos próprios membros sobre determinados temas. Chegaram à conclusão que a própria equipe, inclusive, tem membros qualificados e capacitados para contribuir com sua formação.

A respeito de um momento de formação em equipe, discutiu-se como os encontros com as pesquisadoras e o desenvolvimento do Index para Inclusão também são momentos

em que os conhecimentos estão sendo compartilhados e “empoderados”, tornando-se tempos de formação. No entanto, a equipe considerou que é preciso voltar com os centros de estudos, modificando a organização de sua reunião, isto é, encontrando uma forma de aproveitar melhor esse tempo.

A quarta categoria que mais teve referências foi “Relação GED e comunidade externa”. Foram categorizadas, aqui, respostas e propostas sobre como a GED se relaciona com a comunidade externa, como é a relação com as escolas e com outras instâncias do município, como (e se é) apreciado o trabalho da Gerência pela comunidade. Enfim, questões sobre como se caracteriza essa relação da GED com instâncias externas. Assim, durante a análise, percebemos que, nesta categoria, a dimensão das culturas foi a que mais apareceu, seguida da de práticas e a de políticas, de acordo com a Tabela 11 a seguir:

Tabela 11: Dimensões da Categoria “Relação GED e comunidade externa”

CATEGORIA	DIMENSÕES	INFERÊNCIAS
<b>Relação GED e comunidade externa</b>	Culturas	23
	Políticas	12
	Práticas	13

Nesse sentido, percebemos que há muito mais crenças, sentimentos, opiniões envolvidas nessa relação da GED com a comunidade externa do que intenções, planejamentos e ações, embora coexistam em vários momentos. Em resposta ao indicadores e questões do Index sobre se os profissionais da GED se esforçam para conhecer as escolas a que atendem, por exemplo, um grupo respondeu:

R1: Sim, embora muitas escolas apresentem um complicador muito grande sendo necessárias parcerias entre os profissionais da GED e de outras gerências.

A partir dessa resposta, percebemos que há um esforço por parte dos membros da Gerência em conhecer as escolas, entretanto, existem complicadores na escola (não especificados, mas podemos pensar que podem se relacionar à gestão das escolas, à equipe de professores, aos alunos) que não permitem esse conhecimento mais aprofundado. Nesse caso, seria necessária a criação de parcerias (culturas) com outras gerências (da própria CRE), ou seja, seria preciso colaboração e apoio de outros profissionais, como foi proposto:

P1: Precisamos repensar e replanejar o acompanhamento de algumas unidades para que este seja feito com mais de um elemento da equipe (dupla ou tripla). Há necessidade também de parcerias com outras gerências para que a GED consiga efetivar o seu acompanhamento pedagógico.

A necessidade de replanejar (políticas) o acompanhamento de algumas escolas foi proposta, tendo em vista complicadores que, por ventura, apareciam durante as visitas. O grupo, além da parceria com outras gerências, considera importante que mais de um membro da equipe da GED (denominado por eles de elemento) seja alocado para esse acompanhamento. Essa prática do acompanhamento em dupla não traria a solução dos problemas com essas escolas que apresentam “complicadores”, como eles colocam, mas pode trazer um conforto e maior acolhimento para os próprios membros da equipe que conseguem, juntos, tomar decisões que, por ventura, sejam necessárias.

Outra questão, por exemplo, discutida pelos membros da equipe foi se a GED colabora com a provisão de serviços de saúde e assistência para as escolas que atende. Diante dessa pergunta, um dos grupos respondeu que, embora a GED acredite (dimensão das culturas) na importância das articulações e desdobramentos da saúde na escola, essa articulação não é valorizada (culturas) no nível da SME:

Acreditamos que as articulações e desdobramentos de saúde na escola, deveriam ser valorizados, na esfera do gabinete. Pois a escola entende que as políticas de saúde devem ser desdobradas nas unidades de saúde. Sentem-se açambarcando por uma outra política, que não lhe pertence. A intersetorialidade é indesejada.

Dessa forma, não sendo valorizada, assim, a articulação pela SME, as escolas não entendem a importância da intersetorialidade. Por isso, como proposta, o grupo acrescentou que acredita que é preciso fazê-las (as escolas) compreender que as políticas (no caso, as que garantem projetos de saúde na escola, por exemplo) são direitos do cidadão, e que a educação ainda é uma das poucas instâncias a que a população tem acesso.

A questão da intersetorialidade, bastante discutida ao longo dos encontros, tem vertentes diferenciadas. A crença da GED é que a relação entre os setores é importante e necessária, inclusive para o trabalho da própria Gerência, já que a mesma que não consegue dar conta sozinha de tantas áreas e demandas. Mas essa parceria ainda não acontece como desejado em todos os âmbitos. Alguns membros pontuaram que ainda percebem as áreas muito estanques. Se pensarmos por esse lado, enquanto as escolas não perceberem, na

prática, essa intersectorialidade como algo positivo, é possível que a crença dessas continue sendo de que a relação entre os setores não funciona ou não é bem-vinda na escola.

Seria necessário um trabalho que permeie as três dimensões (culturas, políticas e práticas) com a finalidade de construir uma coerência entre valores, intenções e ações a respeito da relação entre os setores na escola. No caso da saúde, existe o Programa Saúde na Escola que, segundo a equipe, tem sido um trabalho cada vez mais de parceria e colaboração, com reuniões dos setores de saúde e de educação, como aponta uma das gestoras:

Gestora 14: Então hoje, a gente veio num processo evolutivo dentro disso, em contrapartida o PSE, que é o Programa de Saúde na Escola também entra nessa articulação da Saúde, da saúde mental, quer dizer, já tem um trabalho intersectorial bem solidificado e historicamente construído (BLOCO DE DADOS GED, p. 130. l. 4181 – 4182).

Por outro lado, apesar de considerarmos importantes os avanços com relação à parceria entre os setores, o grupo pontuou o cuidado que se deve ter, principalmente quando relacionados aos casos de alunos público-alvo da educação especial. Isto porque a presença do setor da saúde na escola, se não conversada, articulada e solidificada, pode representar, para algumas escolas que ainda não compreendem o sentido da inclusão na educação, um movimento a favor de uma cultura da medicalização e da culpabilização do aluno e de sua deficiência pelo seu fracasso na escola. Isso demonstra, mais uma vez, a importância de uma articulação entre as dimensões culturais, políticas e práticas de inclusão em educação.

A quinta categoria que surgiu com maior quantidade de referências relacionadas foi “Colaboração”. Trata-se de uma categoria temática que considerou propostas e respostas correspondentes a como funciona o trabalho dos membros da GED, se há colaboração entre os profissionais, se eles se envolvem em seus trabalhos, se compartilham momentos de aprendizagem e troca de informações. Diante da análise das referências, percebemos uma preponderância da dimensão prática nesta categoria, embora muito próxima da dimensão cultural, e seguida da dimensão política.

Essa preponderância da prática nos permite considerar que o grupo se preocupa bastante com as ações que envolvem a colaboração entre os profissionais. Ou seja, existem práticas colaborativas instituídas nessa gestão, seguidas de uma forte cultura de colaboração (Tabela 12).

Tabela 12: Dimensões da Categoria “Colaboração”

CATEGORIA	DIMENSÕES	INFERÊNCIAS
<b>Colaboração</b>	Culturas	29
	Políticas	11
	Práticas	31

Ao ter contato com o indicador que fez a equipe refletir sobre como é o trabalho da GED e as relações colaborativas, a pedido da própria equipe, que considerou o tema muito importante, a dinâmica de exploração dessas questões foi realizada individualmente, para que todos os membros pudessem colocar suas opiniões e proposta. Destacamos que foi um momento importante para escuta dos sentimentos e opiniões diversas no grupo.

Assim, nesse momento, discutiu-se, principalmente, questões referentes aos encontros da GED, visto que são momentos em que todo o grupo se encontra, diante de uma pauta de reunião, coordenada pela gerente. Uma das questões, escolhida pela maioria participante, buscou saber se nos encontros os profissionais eram agradáveis. Apesar de a maioria ter considerado que são momentos agradáveis, destacamos algumas respostas que trazem outras questões a serem pensadas:

R1: Os encontros sempre ocorrem na 2ª feira pela manhã. É o momento onde todos os participantes se encontram. É um espaço alegre com troca de novidades. Em alguns encontros noto um “peso” pela necessidade da demanda e quantidade de ações. É onde ficamos sabendo sobre o que aconteceu e vai acontecer. Acho que alguns não dão a devida importância para o encontro. As informações são dadas e alguns se perdem.

R2: A equipe tem sintonia, empatia e respeito. Porém, falta privacidade para que alguns encontros tenham foco, sejam dinâmicos e eficientes.

R3: São encontros sempre muito agradáveis, onde a equipe interage de forma positiva e colaborativa.

R4: Na maioria das vezes sim, mas às vezes as reuniões semanais apresentam momentos de tensão devido aos assuntos e ações tratadas.

R5: No momento ocorre com horário definido tem o acolhimento é informativa, com envolvimento parcial do grupo para as ações.

Diante das respostas, percebemos um destaque para encontros de equipe baseados em uma cultura de colaboração, acolhimento, respeito, sintonia e empatia entre os membros. Dialeticamente, ao mesmo tempo, representa momentos de tensão (diante dos assuntos e demandas tratadas) e de não envolvimento total do grupo. Percebemos, assim, que em sua maioria, a equipe se sente colaborativa e acolhida no grupo, o que, por outro lado, por ser um momento agradável, permita a outros membros se sentirem confortáveis em não se

envolver por completo, dando atenção a outros assuntos, desviando o foco das demandas de trabalho.

Omnileticamente, percebemos que há tanto uma cultura de colaboração quanto uma cultura de não envolvimento/comprometimento com as demandas de trabalho, principalmente nas questões políticas e práticas (no caso as reuniões, pautas e planejamento). A complexidade desse momento, portanto, se dá na forma como essas relações são construídas, pois abordar esse assunto do não comprometimento e do não envolvimento de alguns membros, requer um movimento de reflexão e auto avaliação, haja vista que apontar “os defeitos” dos outros membros sem colocar em risco a cultura e a prática de colaboração e acolhimentos existente, não é tarefa fácil.

Algumas propostas, por sua vez, não conseguiram alcançar a real necessidade de se repensar essa cultura do não envolvimento e não comprometimento com as ações e demandas, muito embora tenham se preocupado em manter o acolhimento e a colaboração, como vemos a seguir:

P1: Acredito que a necessidade de permanecer igual se faz presente. É o único momento que toda a equipe deveria estar junta, e que muitas vezes não acontece.

P2: Manter o excelente acolhimento. Buscar alternativas para sanar a falta de privacidade da equipe.

P3: Que permaneça da mesma forma, sempre contribuindo para a melhoria dos relacionamentos interpessoais.

P:4 A organização e a objetividade nos esclarecimentos e no planejamento das ações pode ajudar ao grupo a desconstruir a imagem negativa de algumas ações.

P5: Garantir o envolvimento total do grupo para ações a serem realizadas.

Apesar da busca pela garantia do envolvimento total do grupo, não se pensou em como fazer isso. Em outro momento, por outro lado, em que se discutiu a questão da colaboração do e no grupo, um grupo pontuou que a devolutiva das avaliações individuais (que as duas gerentes fazem com os outros gestores da equipe) poderiam ajudar com essa lacuna, já que cada membro, individualmente, perceberia em que pode contribuir mais para o envolvimento do grupo. Durante a discussão foi destacada a importância, portanto, de:

Gestora 10: [...] garantir o envolvimento total do grupo. E essa garantia do envolvimento total do grupo é aquilo que a gente já falou, vai de cada um pensar e refletir sobre a sua participação (BLOCO DE DADOS GED, p. 264. l. 8149 – 8450).

Outro ponto importante de se destacar, que apareceu nas respostas sobre os encontros, é o peso que alguns deles têm, principalmente pela demanda de ações e assuntos mais sérios, causando, muitas vezes, desconforto e momentos de tensão aos gestores. Sobre esses momentos, o próprio grupo considera importante o papel da equipe na tentativa de tornar as reuniões mais leves, como afirma uma gestora:

Gestora 7: Volta aí N essa questão, porque eu acho bem interessante essa questão de desconstrair a imagem né, porque eu acho que a gente faz cada coisa tão horrorosa aqui... tão light, acaba sendo mais light/

Gestora 6: O quê? Não entendi.

Gestora 7: A imagem negativa de algumas ações né, eu acho que a gente trabalha aqui com ações tão complicadas, tão pesadas e que essa imagem se dilui tanto aqui na equipe. Há coisas que a gente vai chegar lá e ai, caramba, vamos ver o que tá saindo, não sei o que, vamos ver, e a coisa acaba saindo de uma maneira tão light, tão suave que a equipe leva numa boa. Eu não vejo, eu acho que acaba desconstruindo, não distraindo, desconstruindo a questão da imagem negativa das ações, o peso, né, que descarrega, e é pesado, tem coisas que são bem pesadas.

Esse movimento de “desconstrair”, principalmente quando os assuntos são sérios, é possibilitado pela cultura da colaboração e do acolhimento que a equipe constrói. Nesse momento, percebemos as culturas se sobressaindo diante das políticas (pautas, demandas, planejamento) e das práticas (discussão da reunião em si), a fim de contribuir para que todos se sintam bem durante os encontros.

A sexta categoria mais citada, “Diversidade de Opiniões”, que, por sua vez, contemplou indicadores, perguntas e propostas relacionadas a como a equipe compreende a diferença de opiniões e a diversidade presente e existente nessa gestão. Assim, relacionando questões sobre valorização das contribuições e do diálogo, poder de voz e decisão a essa categoria temática, percebemos uma presença maior da dimensão das culturas, seguida das práticas e das políticas, conforme Tabela 13.

Tabela 13: Dimensões da Categoria “Diversidade de Opiniões”

CATEGORIA	DIMENSÕES	INFERÊNCIAS
<b>Diversidade de Opiniões</b>	Culturas	28
	Políticas	9
	Práticas	11

Uma das perguntas relacionadas a essa categoria temática, portanto, estimulou os membros da GED a refletirem se, na Gerência, os profissionais engajam-se em um diálogo exploratório em vez de em discussão competitiva. Nesse momento, respostas como “dificuldade de incorporar a fala do outro” e “consenso/dificuldade de chegar a um fim em comum” demonstraram, para nós, mais uma lacuna que precisa ser fortalecida: a cultura do respeito às opiniões. Isto porque, diante do relato de que o momento da escuta da fala do outro não tem sido respeitado e que há dificuldade de se chegar a um consenso, precisamos analisar as relações que se aí se formam.

Como uma Gerência de Educação, que faz mediação entre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação, por exemplo, entre Secretaria e escolas municipais, pode seguir adiante, tendo, sua própria equipe, dificuldade em respeitar as opiniões de todos? Isso não pode ser naturalizado, ao contrário, precisa ser refletido e (re)significando pela equipe. Nesse sentido, as seguintes propostas foram pontuadas:

P1: Considerar ideias que serão somadas à sua, para enriquecer e acrescentar à sua verdade;

P2: Oportunizar um debate ou situações em que o grupo faça suas colocações e que estas sejam valorizadas e qualificadas.

Assim, por meio das propostas, buscou-se pensar em mudanças nos valores e crenças do grupo para que as ideias fossem sempre somadas e não descartadas. Para isso, portanto, seria preciso oportunizar situações de debate e exposição de opiniões, para que todas sejam qualificadas e valorizadas, procurando chegar sempre a um consenso.

Em contrapartida - no embalo da dialética e da complexidade inerentes a esse processo de consenso, decisão coletiva e respeito a diferentes opiniões - em outra questão, foi pontuado por um grupo, ao ser perguntado se os profissionais da GED são encorajados a expressar seu ponto de vista assertivamente e sem agressão, que há respeito na colocação dos pontos de vista e que há sempre um espaço de ponderação do grupo para que as divergências mantenham-se no campo das ideias, não necessitando, portanto, de momentos assertivos e agressivos. Ou seja, as divergências devem existir, são positivas e necessárias, entretanto, não precisam ser expressadas de modo agressivo, embora precisem e devam ser expressadas. Por esse motivo, o grupo reforçou a importância de se manter o respeito a todos e entre todos no grupo.

No momento de retomadas das questões pontuadas pelos pequenos grupos com o grande grupo, a frase “as divergências devem ficar apenas no campo das ideias” tomou

significados diferenciados, o que omnileticamente é interessante. Embora não tenha sido essa a intenção do pequeno grupo, quando respondeu a essa pergunta, alguns membros consideraram que essa resposta reforça um posicionamento assertivo de que não deve existir divergências, como se não deveriam existir diferentes opiniões. Entretanto, ao retomar o contexto da resposta e a proposta, notamos que não foi essa a intenção da escrita, uma vez que o grupo buscou mostrar a importância das divergências, embora precise existir um cuidado em como expor cada opinião para não ofender e nem agredir ninguém.

Mais uma vez, nessa situação, foi reforçada a importância de uma escrita consciente e do envolvimento total no momento das exposições de propostas dos pequenos grupos. Isto porque o momento da escrita pode limitar a discussão que foi realizada, não contemplando a multiplicidade de olhares e visões refletidas. Nesse sentido, o grupo repensou a realização das atividades dos indicadores (práticas), considerando a necessidade do envolvimento total – e não parcial – dos membros da equipe, visto que o desenvolvimento do Index se caracterizava, também, como um momento de formação continuada e coletiva da gestão.

A sétima – e última – categoria temática que surgiu com o desenvolvimento do Index para Inclusão foi “Participação”. Essa categoria agrupou situações em que os gestores da GED refletiram sobre as culturas, políticas e práticas que envolvem a participação (ou não) de todos os membros nas ações e tomadas de decisão, por exemplo. Além disso, situações em que a gestão se questionou sobre o encorajamento da participação de todos, tanto na própria Gerência quanto nas escolas que atende. O surgimento dessa temática demonstra que a equipe da GED se preocupou em pensar se todos da gestão sentem-se bem ao participar das discussões e decisões e se são ouvidos.

O surgimento dessa categoria também nos permite inferir que, sendo esse um dos principais valores apontados pelo Index para o processo de inclusão em educação, a Gerência tem buscado refletir sobre as barreiras que, por ventura, alguns membros podem estar passando. Nesse sentido, é importante recordar a definição de Booth & Ainscow (2011):

A participação envolve dois elementos relacionados com ação ou atividade participativa além da participação em si. A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita. A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem. Diz respeito ao envolvimento nas decisões da vida de alguém, inclusive a educação e os vínculos com ideias de democracia e de liberdade (p. 22).

Essa definição nos remete à dimensão subjetiva existente nos processos de inclusão em educação. Isto porque reforça a importância do direito da pessoa de não querer participar, além do fato de que não basta o grupo pensar que está incluindo, se uma pessoa não se sentir incluída. Nesse caso, percebemos a complexidade desse processo que envolve diferentes dimensões e olhares que ora se cruzam, ora se distanciam, em um movimento que transpõe limitações e nega uma visão simplista e unilateral dos fenômenos.

Retornando à análise das referências agrupadas na categoria “Participação”, percebemos que a dimensão que sobressaiu foi a das culturas (Tabela 14), o que, para nós, faz bastante sentido, visto que percebemos uma preocupação, da Gerência, em, primeiramente, (re)pensar as construções dos valores coletivos referentes à participação de todos em sua gestão. A segunda dimensão que sobressaiu foi a das práticas, permeada, principalmente, pelas ações presentes nas propostas dos grupos. Por último, mas não menos importante, apareceu a dimensão das políticas, principalmente conectadas às propostas de planejamento e desenvolvimento de acordos (escritos ou não) em prol de processos mais participativo.

Tabela 14: Dimensões da Categoria “Participação”

CATEGORIA	DIMENSÕES	INFERÊNCIAS
<b>Participação</b>	Culturas	39
	Políticas	8
	Práticas	34

Como exemplo das referências agrupadas, destacamos as respostas de uma pergunta do Index que fez a equipe se questionar se os encontros de equipe da GED encorajam a participação de todos. As três respostas, a seguir, destacam que há o encorajamento da participação de todos, visto que os encontros da equipe (encontros de 2ª feira, como eles denominam) são permeados por discussões de ações e avaliações - o que requer a participação de todos. No entanto, não são todos os membros que participam desses momentos.

P1: Observa-se que nem todos participam, mas há sempre o encorajamento.

P2: Levei em consideração os “encontros da equipe da GED” nos encontros às 2ª feiras. É um momento de discussão das ações ocorridas e das que ainda estão por vir. Todos se colocam e avaliam o que foi realizado.

P3: Ao meu ver sim, pois os espaços de discussão são bem democráticos e criam espaços para que todos participem.

A não participação de alguns membros pode significar que, naquele momento, uma pessoa ou mais não queriam realmente opinar ou avaliar determinada situação. Podemos inferir que essa não participação pode ter a ver com o desconhecimento da ação em pauta (como já discutido anteriormente, muitos membros não têm a visão do todo, ou seja, de todas as ações desenvolvidas pela Gerência) ou do não envolvimento total daquele sujeito, no momento da discussão, como outrora também foi apontado.

Ademais, por meio da perspectiva omnilética, podemos inferir, também, que a não participação de alguns membros durante as reuniões pode significar o sentimento de não pertencimento, principalmente no que tange aos novos membros, que por não terem tido um acolhimento efetivo acerca das funções e organização da GED, podem sentir-se “perdidos” ou “excluídos”, ainda, dos processos de decisão. Além disso, há de se considerar, dialeticamente, o fato de que, como relatado na categoria temática “Diversidade de Opiniões”, há, ainda, a dificuldade do grupo em ouvir/respeitar a fala do outro. Dialeticamente, percebemos aí a existência de dois valores (culturas) que, embora contrárias, coexistem em uma mesma gestão: participação e não respeito à diversidade de opiniões.

A fim de minimizar possíveis exclusões, as propostas escritas pelos membros da equipe fortaleceram a dimensão das culturas. Isto porque consideraram a importância do incentivo à participação de todos, buscando fazer com que cada membro se sinta pertencente e seguro para expor suas opiniões e, portanto, exercer seu direito de participação (ou de não participação) e de decisão.

P1: Pretende-se incentivar ainda mais a participação deixando o elemento seguro de que suas opiniões serão respeitadas mesmo que não aceitas.

P2: Novamente falo da importância da presença de todos, independentemente de cada setor. É um momento de se conhecer as ações de cada equipe, de tirar dúvida e fortalecer o trabalho desenvolvido pela gerência de educação.

P3: Incentivar e estimular cada vez mais essa prática.

Nesse sentido, também apontaram a necessidade de práticas estimulantes dessa participação, muito embora não tenham exemplificado quais. Podemos pensar, por exemplo, em dinâmicas em que cada membro da equipe possa expor seu sentimento de pertencimento à equipe, assim como situações em que este se sentiu incluído ou excluído. Momentos assim fortalecem a união do grupo e permitem a compreensão de que barreiras à aprendizagem e à

participação podem acontecer a qualquer instante, principalmente se considerada a dimensão subjetiva presente nesses processos. Além disso, contribuem para o movimento de colocar-se no lugar do outro – que auxilia no processo de autorreflexão e auto avaliação de culturas, políticas e práticas individuais de inclusão em educação.

Outro ponto que se deve considerar nessa análise é o fato de que, por mais que se considere a importância da presença de todos nos encontros, estar presente não significa, necessariamente, a participação ativa dos membros. Um membro não presente em uma reunião e que envia suas contribuições diante da pauta (que geralmente é enviada por e-mail para todos, dias antes do encontro) pode contribuir, às vezes, mais do que o membro presente na reunião, mas que não se envolva totalmente nas discussões. O envolvimento e a participação, portanto, não dependem da presença física, mas de um comprometimento com a equipe.

Em outra questão do instrumento, por exemplo, a equipe se perguntou se é dada particular atenção a ajudar os profissionais mais tímidos a falarem e contribuírem. Um grupo destacou que, embora se dê a oportunidade e se incentive a participação dos profissionais mais tímidos, não é forçada sua participação. Essa resposta vai ao encontro de uma cultura da participação, que compreende as características dos sujeitos, de modo que o mesmo não seja julgado ou excluído por isso.

Dessa forma, destacamos que o processo de refletir sobre os valores e crenças da participação na gestão, bem como a orquestração de práticas que, por ventura, possam ser excludentes, no caso da gestão, corrobora com a busca pela construção e desenvolvimento de uma gestão educacional na perspectiva omnilética de inclusão. Nesse sentido, contribui para pensar em processos de decisão democráticos, que valorizam a diversidade de opiniões e acreditam que as intenções e os acordos (políticas) possam ser desenvolvidos de forma colaborativa, dialógica e coletiva.

#### **4.4. GESTÃO E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO**

Em um dos encontros, antes de iniciarmos a etapa de construção do Projeto Político Pedagógico, realizamos uma dinâmica para levantar o que entendiam por gestão em educação e inclusão em educação. Sendo assim, foram distribuídas duas fichas para membro do grupo presente no encontro. Uma ficha com o termo “inclusão em educação” e outra com

o termo “gestão em educação”. O objetivo da atividade era conceituar, com o uso de apenas três palavras, os termos, em um movimento de “tempestade de ideias”, ou seja, com o que viesse primeiramente à mente de cada membro ao se deparar com esses termos.

No que tange ao termo “inclusão em educação”, 45 palavras foram evocadas, dentre elas, 9 foram citadas mais de uma vez, conforme Tabela 15

Tabela 15: Palavras evocadas “inclusão em educação”

<b>PALAVRAS EVOCADAS</b>	<b>Nº DE EVOCAÇÕES</b>
<b>Respeito</b>	4
<b>Conhecimento</b>	4
<b>Aceitação</b>	3
<b>Avanço</b>	2
<b>Comprometimento</b>	2
<b>Escuta</b>	2
<b>Igualdade</b>	2
<b>Solidariedade</b>	2
<b>Tempo</b>	2

Considerando o número de vezes que foram evocadas, percebemos que “respeito”, “conhecimento” e “aceitação” são termos importantes para os membros da Gerência, no que diz respeito ao processo de inclusão em educação. Sendo assim, omnileticamente inferimos que inclusão em educação, para a GED, envolve respeitar os outros, as decisões, as ações, as diversas opiniões, as limitações, as dificuldades, os sentimentos, os valores de todos e cada um. Envolve, também, conhecimentos e habilidades para isso. Nesse caso, para a Gerência, conhecer as limitações, as opiniões, os valores, os acordos e as ações de todos é fundamental, assim como aceitá-los.

Além disso, podemos pensar que, para essa Gerência, inclusão em educação, em termos de culturas, políticas e práticas, depende de um comprometimento de todos e de cada um, para que esse valor coletivo (culturas) seja colocado em prática. Parece-nos que, para essa gestão, a escuta deve ser um valor, um combinado (políticas) e uma ação (práticas) sempre presentes, e que seja oportunizada igualmente para todos, a fim de que a participação de todos seja plena. Além disso, a equipe compreende como importante a existência de um sentimento de solidariedade entre os membros, ainda que isso possa levar um tempo.

Embora omnileticamente percebamos um movimento, a partir das evocações, de pensar inclusão em educação relacionando-a, principalmente, aos valores (respeito, conhecimento, aceitação), vale ressaltar que apenas intenções (no plano das políticas) e

crenças (no plano das culturas) não garantem que tais valores sejam colocados em prática no dia a dia da gestão. Esse fato demonstra a dialética e a complexidade existentes nas relações tecidas pelas três dimensões, haja vista as variações e possibilidades que compõem os processos de inclusão/exclusão. Por sua vez, no que diz respeito ao segundo termo, das 40 palavras evocadas, 10 delas surgiram mais de uma vez, são elas:

Tabela 16: Palavras evocadas “gestão em educação”

<b>PALAVRAS EVOCADAS</b>	<b>Nº DE EVOCAÇÕES</b>
<b>Comprometimento</b>	7
<b>Organização</b>	5
<b>Respeito</b>	3
<b>Participação</b>	3
<b>Ética</b>	3
<b>Conhecimento</b>	3
<b>Trabalho</b>	2
<b>Escuta</b>	2
<b>Equipe</b>	2
<b>Diálogo</b>	2

Diante do número de evocações, inferimos que “organização” e “comprometimento” são termos importantes para a gestão da GED. De acordo com o dicionário Michaelis (2017), organizar significa estruturar, colocar ordem, compor uma situação e/ou um grupo. A partir de uma visão de gestão na perspectiva omnilética de inclusão, podemos pensar que organizar envolve tanto questões práticas quanto questões políticas que “conversam” entre si.

Nessa perspectiva, considerando o movimento das culturas, políticas e práticas de inclusão, compreendemos que uma gestão constitui e é, ao mesmo tempo, constituída por uma organização das ideias, dos valores, dos acordos, das decisões e das atitudes. Nesse sentido, comprometer-se, mais uma vez, aparece como fundamental para que essa organização seja feita de maneira coerente e participativa, para essa GED.

Gestão em educação, para a GED, pudemos inferir, está ligada a respeitar as opiniões e ideias (culturas), incentivar a participação de todos os membros, agir eticamente diante das situações (culturas e práticas), ter conhecimentos e habilidades para mediar as os recursos e as relações tendo a aprendizagem (políticas) e a participação como finalidade, trabalhar em equipe, promovendo sempre momentos de diálogos, com escuta e direito a vez, voz e tomada de decisão. Podemos inferir que essa visão de gestão conversa com os pressupostos de uma

gestão social, que, conforme Caçando et. al. (2011), se baseia no entendimento mútuo, estreitamente articulado à linguagem.

Considerando, segundo Tenório (2005, p. 103), que a gestão social deve “primar pela concordância, em que o outro deve ser incluído e a solidariedade o seu motivo”, percebemos que, ao relacionar os conceitos de escuta, equipe, diálogo, ética, participação e respeito, a gestão da GED se interliga aos pressupostos de uma gestão social – que busca a dialogicidade, a participação e a cidadania deliberativa. Embora não possamos nos esquecer que podem haver, também, pressupostos de uma gestão estratégica, quando a mesma relaciona como importante os termos trabalho, comprometimento, conhecimento e organização.

Se esses conceitos não estiverem ligados a uma concepção coletiva da gestão e, por ventura, estiverem primando por interesses pessoais e excludentes, é possível que se identifique uma relação com uma gestão estratégica. Nesse sentido, coube retomar essas questões ao grupo, de modo que, na construção do PPP da GED, a busca por atender ao coletivo seja sempre maior do que ao individual.

Das palavras evocadas com os dois termos, percebemos que compromisso, conhecimento, escuta e respeito apareceram tanto em “inclusão em educação” quanto em “gestão em educação”, conforme Tabela 17:

Tabela 17: Palavras mais evocadas de inclusão e gestão

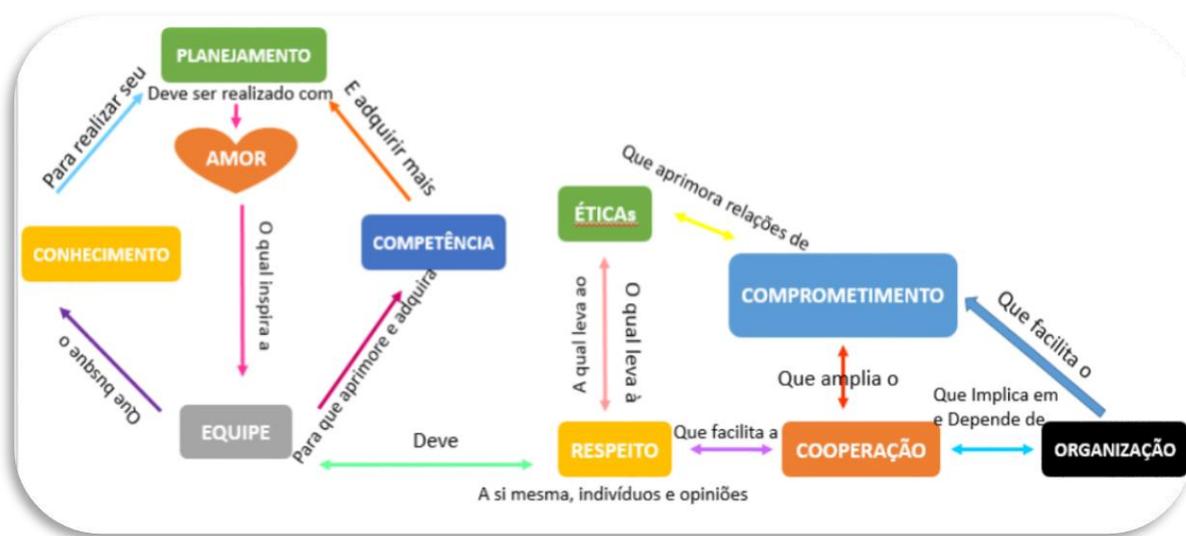
<b>PALAVRAS EVOCADAS NAS DUAS DEFINIÇÕES</b>	<b>Nº DE EVOCAÇÕES “INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO”</b>	<b>Nº DE EVOCAÇÕES “GESTÃO EM EDUCAÇÃO”</b>	<b>Nº TOTAL DE EVOCAÇÕES (INCLUSÃO + GESTÃO)</b>
<b>Comprometimento</b>	2	7	9
<b>Respeito</b>	4	3	7
<b>Conhecimento</b>	4	3	7
<b>Escuta</b>	2	2	4

Diante das palavras evocadas, portanto, percebemos que há uma preocupação maior da GED com relação a valores que permeiam uma gestão social e, assim, uma gestão para inclusão. Embora percebamos, na prática, a presença de princípios de uma gestão estratégica (como momentos em que não há consenso com relação às decisões e em que não há escuta sensível), no que tange às crenças e valores, notamos uma tendência maior para uma gestão para inclusão na perspectiva omnilética.

Dessa forma, tendo essas como palavras mais evocadas, percebemos alguns dos valores que permeiam o conceito de gestão e de inclusão em educação da GED/2ª CRE e que foram fundamentais para a construção do PPP da GED. Neste sentido, para iniciarmos o trabalho com o Projeto Político Pedagógico, realizamos uma nova dinâmica com a equipe, a partir de todas as palavras evocadas (tanto em inclusão como em gestão). Ainda que não seja um dos objetivos deste trabalho descrever o PPP da GED, vale mencionarmos um pouco do seu processo, considerando que a construção do mesmo foi uma consequência do desenvolvimento do Index para Inclusão nessa gestão.

Diante de todas as palavras, a equipe construiu um mapa conceitual, relacionando o que consideraram de mais importante para uma gestão envolvida nos pressupostos da inclusão em educação. Dessa forma, surgiu um mapa conceitual, que considerou 10 conceitos como valores permanentes como a “espinha dorsal”, a base do Projeto Político Pedagógico, são eles: ética, respeito, cooperação, comprometimento, equipe, conhecimento, planejamento, competência e amor. Nesse sentido, os gestores construíram o mapa conceitual, fazendo relações entre os valores, de acordo com a Figura 5, a seguir:

Figura 5: Mapa Conceitual construído pela GED – base do PPP



A partir da construção desse mapa conceitual é que foram pensados os valores, a missão e a visão da GED, compondo a base do Projeto Político Pedagógico, um dos frutos, portanto, do desenvolvimento do Index para Inclusão. Acerca dos valores da GED (referindo-se a como eles trabalham e as premissas norteadoras de decisões e atitudes), a equipe escreveu:

A equipe da GED da 2ª CRE prima pela competência, compromisso e cooperação pautado em princípios éticos por meio do comprometimento entre os pares, valorizando as competências de cada elemento da equipe, gerando sucesso.

Conhecimento, respeito, cooperação e amor ao próximo fazem com que a equipe, com ética, tenha competência e atinja seus objetivos com organização e planejamento.

A ética tem o sentido dado pelo conhecimento e pelo respeito às diversidades.

O sucesso da GED passa pelo planejamento, pela cooperação e pela ética, pois a organização da equipe traz fluidez para o desenvolvimento das atividades, fazendo com que haja comprometimento de todos na demanda dos seus planejamentos (PPP GED, 2016, p. 5).

Com relação à sua missão (referindo-se à por que a GED existe e esclarecendo seu propósito), o grupo acredita que a GED existe para “Gerenciar a implementação e monitoramento das diretrizes educacionais da SME, oferecendo apoio às Unidades Escolares (UEs) de abrangência da 2ª CRE” (PPP GED, 2016, p. 5). Ou seja, cabe à GED oferecer apoio às UEs, por meio dos acompanhamentos, fazer com que as diretrizes da SME sejam implementadas.

Já no que tange à sua visão (referindo-se a como pretendem ser, seu objetivo principal), a GED considera importante “ser referência como Gerência articuladora das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelas Unidades Escolares, pautada nos princípios éticos, políticos e educacionais da SME” (PPP GED, 2016, p. 6). Além da visão, missão e valores, o Projeto Político Pedagógico da Gerência de Educação foi composto por uma introdução, os dados de identificação da Gerência, o da Gerência, a organização da GED (como são compostas as equipes), o planejamento estratégico (com as ações propostas, de acordo com as dimensões trabalhadas no Index) e o calendário das ações anuais (APÊNDICE H).

Vale ressaltar que nosso objetivo foi apenas dar o “pontapé” inicial na construção desse projeto, de modo que todo ano existam momentos de reflexão e reconstrução do mesmo, de acordo com os objetivos da equipe. Considerando, ainda, que se trata de uma gestão que está sempre em modificação (com relação ao fluxo de entrada e saída de seus membros), refletir sobre os valores pode ser importante, visto que devem ser coletivos e representar a todos e cada um, ajudando no processo de acolhimento, pertencimento e, portanto, de inclusão de todos que lá trabalham.

#### 4.5. COMPLEXIDADE E REFLEXOS DA PESQUISA

Nesta seção do capítulo, buscaremos apresentar e discutir os reflexos do processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão, desencadeado pelo desenvolvimento do Index, respondendo ao terceiro objetivo específico desta pesquisa. Para isso, utilizaremos três momentos em que foi relatado, pela equipe, se houve ou não e quais foram os reflexos do desenvolvimento do Index para Inclusão, para a Gerência de Educação, são eles: os questionários de avaliação da pesquisa (APÊNDICE I), a avaliação oral da pesquisa (transcrição) e as entrevistas realizadas a alguns membros da equipe.

A entrevista (APÊNDICE C), composta de 5 perguntas, como mencionado anteriormente, foi realizada com 8 membros da equipe, tendo em vista contemplar 50% dos 16 gestores que estavam na GED do início ao fim da pesquisa. A primeira pergunta buscou saber como eles concebiam inclusão antes do contato com a pesquisa, e a segunda pergunta como eles concebiam inclusão em educação depois do contato com a pesquisa. O objetivo das duas perguntas foi compreender se houve, ou não, algum tipo de intervenção da pesquisa na concepção que esses membros tinham sobre inclusão e se eles se davam conta disso ou não.

Dos 8 respondentes, 3 pontuaram que, antes da pesquisa, compreendiam inclusão em educação de forma reduzida e relacionada somente ao campo da educação especial, conforme aponta uma gestora na entrevista:

E3: A gente tem sempre a ideia de inclusão, eu que trabalhava com educação especial, a gente vê inclusão muito mais pro lado da educação especial e depois da pesquisa eu acho que a gente ampliou um pouco essa visão, de inclusão com mais diversidade de olhar (BLOCO DE DADOS GED, p. 35, l. 1040-1042).

Assim, depois da pesquisa, de acordo com a resposta, houve uma ampliação dessa visão, embora uma gestora (dos 3 que pontuaram suas visões iniciais alocadas ao campo da educação especial) em seu discurso e concepção de inclusão, mesmo após a pesquisa, manteve seu foco (ao falar de inclusão) no aluno público-alvo da educação especial e na sua denominação como aluno incluído.

E4: o problema é que quando você pensa em inclusão, a gente pensa em pegar o aluno e colocar ele lá. “Ah, ele é incluído”... Ele é incluído não! Ele é encaixado lá em uma sala! Então, eu acho que me faz pensar na verdade, assim, o que que é inclusão de verdade? Será que é só colocar o menino lá na sala? E dizer assim “você agora é um aluno incluído, seja

bem-vindo” e não tem, não tá preparada, a escola não é preparada o aluno não tá preparado... não tem o material específico para esse aluno, então eu acho que essas coisas e essas nossas conversas aqui faz a gente pensar nisso, como é que a gente vai realmente fazer essa inclusão acontecer? (BLOCO DE DADOS GED, p. 38, l. 1131 – 1137).

A respeito de como os gestores concebem inclusão em educação após a pesquisa, foi possível observar que os outros sete respondentes pontuaram uma visão mais ampliada do conceito, considerando, principalmente: o reconhecimento, valorização e acolhimentos das diferenças, o direito de participar e aprender de todos e qualquer um e a importância de uma coerência desse processo de inclusão na escola e na sociedade. As respostas, a seguir, trazem a concepção de inclusão em educação desses gestores:

E1: A inclusão em educação? Bom, ela perpassa uma questão filosófica, né. É do que eu concebo como e transformar isso, na verdade é desenvolver essa questão das diferenças em si (BLOCO DE DADOS GED, p. 30, l. 902 – 903).

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

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

E5: Eu diria, assim: é o direito igual para todos (BLOCO DE DADOS GED, p. 41, l. 1201).

E6: [...] eu sempre entendi que inclusão na educação era fundamental, como coisa de duas mãos tanto pro incluído, quanto pra quem inclui. Então, eu não tinha dúvida dessa importância, dessa necessidade da inclusão em educação [...] Dessa forma, a educação não pode estar separada da sociedade, se na sociedade essa inclusão se faz necessária, se faz inevitável, a escola tem que acompanhar isso (BLOCO DE DADOS GED, p. 43, l. 1267 - 1276).

E7: [...] na verdade, inclusão tá na vida pra qualquer questão, mas assim, se seu for pensar em questões de educação que é o foco nosso, você mudou um pouco a relação né, de você ter esse olhar para um todo, de que todos tem direito independente de cor, de raça, de sexo, de qualquer problema de moradia. Então, a inclusão é ter esse direito a questão de educação, independente de qualquer questão (BLOCO DE DADOS GED, p. 46, l. 1348 - 1352).

E8: [...] a educação é uma coisa holística, né, você tem um mundo todo dentro do que você chama de educação, não pequenos pontos, você tem que ter uma visão de um todo, que é composto de partes é claro, mas que forma um todo e essas partes não são isoladas, não são estanques, você não vê isso aqui, isso aqui, isso aqui como se fossem peças desconexas, não elas têm que estar interligadas (BLOCO DE DADOS GED, p. 49, l. 1437 – 1441).

Se observarmos, as concepções, acima expostas, dialogam com as três dimensões do processo de inclusão. Isto porque perpassam, ao mesmo tempo, a questão das crenças e valores (acolher as diferenças, abraçar a todos), os acordos e intenções (direito de todos à educação) e as práticas (ações e conexão entre educação e sociedade). A última resposta, por sua vez, embora tenha utilizado o termo “holístico”<sup>24</sup>, procurando uma visão do todo, nos mostra uma perspectiva não simplista e reducionista, visto que contempla a importância de compreender o todo e não apenas as partes.

Em uma visão complexa desse processo, por exemplo, precisamos compreender como as partes constituem e são constituídas pelo todo e vice-versa. Com outras palavras, a aceitação das diferenças (culturas), embora contemple dialeticamente movimentos do “não aceitar para o aceitar” em sua complexidade, não compreende o todo do processo de inclusão, apesar de se relacionar a ele de forma complementar. Mesmo que juntássemos essa “cultura” à questão dos direitos (políticas) e da conexão da sociedade com o campo educacional (práticas), ainda assim não teríamos uma visão única do todo. Isto porque, em se tratando de uma análise omnilética de inclusão, as relações constituídas estarão sempre em um movimento complementar, dialético, complexo e em constante (trans)formação, de modo que a redução da realidade a poucos olhares não se basta.

Voltando à terceira questão da entrevista, buscamos, por meio dela, compreender se os gestores consideram que, a partir do desenvolvimento do Index, a GED conseguiu instituir um processo de autorrevisão de suas culturas, políticas e práticas de inclusão em educação. Diante das respostas, todos os gestores consideram que sim, que a GED instituiu um processo de autorrevisão.

Uma gestora considerou que não só percebeu uma mudança no que tange a um processo de reflexão e autorrevisão como também considerou que, no início, houve uma resistência, mas após percepção de que o que era discutido no momento dos encontros com o LaPEADE permanecia em reflexão durante a semana, isso melhorou:

E4: Eu estou há pouco tempo aqui, né? Mas eu senti assim que deu uma mexida, as pessoas começaram a discutir e aquela história, muitos a gente até comentou assim uma época a gente às vezes reclamava “ah, LaPEADE, poxa segunda feira a gente tem que chegar mais cedo”, mas a conversa não

---

<sup>24</sup> O uso do termo “holístico” nos preocupa, visto que sua concepção pode ir de encontro ao pensamento complexo. Uma visão “holística” pode privilegiar o todo diante da análise das partes, enquanto o pensamento complexo relaciona em um movimento contínuo e espiralar o todo e as partes, o particular e o global.

acabava aqui. Às vezes de tarde a gente ainda estava conversando, outra coisa que eu comecei a perceber que as pessoas começavam “você lembra do que você, do que a gente conversou lá”. Ou seja, deu uma cutucada e muito, até assim, não sei se eu vou falar bobagem, mas até essa história de reclamar, cutucava nas concepções que as pessoas tinham né e as pessoas ficavam incomodadas, estavam vendo que estavam pensando equivocadamente, talvez.

Dessa forma, segundo seu depoimento, o desenvolvimento do Index “cutucou” as concepções, as práticas de inclusão (ou exclusão) em educação. Além disso, não só “cutucou” no momento do encontro, mas permaneceu ativo ao longo da semana, promovendo reflexões e ações diante do trabalho da GED. Essa fala reforça o caráter da pesquisa de fazer com que se reflita sobre culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão - o que, no capítulo, denominamos “agulha omnilética”.

Outro depoimento, que confirma que foi iniciado um processo de autorrevisão na Gerência de Educação, reforça como o trabalho com o Index permitiu dar vez e voz a temas que, pensados individualmente, nunca haviam atingido o nível da coletividade:

E5: Com certeza, com certeza. Isso daí está bem nítido. As questões trazidas pelo Index, nos fez repensar muito a nossa prática, nos fez repensar muito. Deu voz a situações que a gente às vezes não falava. A gente tinha até uma percepção, mas ficava quieto e no momento que essas questões vieram à tona, que a gente tinha que estar discutindo no grupo, foi muito interessante. Até a dificuldade de colher as questões, de selecionar as questões do grupo, qual que a gente ia trabalhar porque eram questões tão pertinentes e dava vontade de você ter mais questões para discutir (BLOCO DE DADOS GED, p. 41, l. 1204 - 1210).

Nesse sentido, percebemos a importância da reflexão realizada coletivamente, para o desenvolvimento de políticas e da transformação das práticas de uma gestão, uma instituição, por exemplo.

Como exemplo desse processo de autorrevisão, os gestores citaram algumas práticas que perceberam na GED. Uma gestora considerou que, apesar de a relação interpessoal ter se modificado bastante (para melhor, no que tange ao respeito entre os membros da equipe), as mudanças no espaço físico da Gerência (no âmbito da sala de trabalho) foram importantes e constituíram um reflexo desse processo de autorrevisão, visto que muito se discutiu sobre a questão do acolhimento e da acessibilidade desse local.

E7: A olhos vistos é a questão física, a questão do espaço de convivência, de recepção das pessoas, de como incluir esse espaço na recepção de todos,

eu acho que se você entrar lá é um diferencial. E é uma equipe que tá em movimento, toda hora modifica, as pessoas que chegam crescem, as pessoas que vão, deixam o seu legado e quem tá aqui respeita isso. Então eu acho que a primeira impressão é a questão física, mas a relação entre as pessoas também mudou bastante, em questão de respeito (BLOCO DE DADOS GED, p. 47, l. 1372- 1377).

Outra gestora pontuou que um exemplo importante do processo de autorrevisão foi o pensar sobre a missão da GED, suas funções e atuações. Segundo seu depoimento, o movimento de revisar o papel da GED foi fundamental para a (re)significação de algumas culturas e práticas:

E3: Eu acho que naquele momento que a gente parou para olhar qual a missão da gente, qual o papel da gente, para revisar o nosso papel... Eu acho que aquele momento foi fundamental. Porque a gente se perde muito nessa coisa de saber aonde, quais são as nossas funções, aonde a gente atua, né, eu acho que isso se perde um pouco, então eu acho que aquilo ali foi primordial (BLOCO DE DADOS GED, p. 36, l. 1058 - 1061).

A quarta pergunta da entrevista buscou saber em que medida a GED modificou suas culturas, políticas e práticas de gestão na perspectiva da inclusão. Alguns membros, nesse momento, não se enxergaram enquanto gestão e compreenderam que a pergunta se direcionava à gerente. Omnileticamente, esse dado nos revela não apenas uma questão de não pertencimento de alguns membros à essa gestão da GED, como também uma visão hierárquica das funções dentro da própria gestão.

Embora exista, de fato, uma diferenciação de duas gerentes, por uma questão prática de comunicação com a SME, tal fato não impediria, em uma visão de inclusão, principalmente, que todos se enxergassem como sujeitos constituídos e constituintes dessa gestão, ainda mais se ela se propõe a ser participativa e democrática.

Aqui se percebe, uma vez mais, a dialeticidade e complexidade entre aquilo em que se crê ou pensa (por exemplo, a ideia de que gestor é aquele que está no topo da hierarquia), o que está instituído politicamente (as definições específicas de cada papel; a equipe tem o papel de gestar os aspectos pedagógicos daquela região, mas cada indivíduo dentro dela (a parte no todo) possui funções diferenciadas, que não necessariamente representam a de gestão quando comparadas à dos coordenadores da equipe) e as relações que se verificam na prática (em teoria são igualitárias, mas na prática, quando o coordenador ‘sugere’, isto pode significar um mandamento).

Esses membros, que não se viram no papel de gestão, pontuaram questões referentes à mudança de gerente que teve ao longo da pesquisa, de modo a comparar como a equipe funcionava com uma e passou a funcionar com a outra, como colocam duas gerentes acerca do assunto:

E4: Bom, o problema que eu vejo assim como diferencial foi a saída da W, com a entrada da Z, porque a Z, não sei eu posso até estar falando bobagem, mas acho que a Z já pegou essa do LaPEADE. Então, eu achei que foi mais fácil com a Z do que com a W (BLOCO DE DADOS GED, p. 39, l. 1151 - 1154).

E7: Bom, durante o processo de vocês a gente teve uma mudança de gerência então isso, no primeiro ano por conta do período de afastamento da W e da Z ter ficado no local, eu acho que assim, não houveram tantas mudanças porque a W estava presente mesmo licenciada, havia essa troca e aí com a saída e a mudança da Z, é lógico que ela tentou respeitar e respeitou as questões que já estavam, mas assim, colocou um pouco o olhar dela e aí modifica muito o processo de desenvolvimento do trabalho, do pertencimento das pessoas, da equipe, do olhar da equipe, então eu acho que isso foi um grande diferencial durante o processo que vocês estiveram aqui (BLOCO DE DADOS GED, p. 47, l. 1380- 1387).

Apesar de a intenção não ter sido comparar uma em detrimento da outra, desqualificando um ou outro trabalho, as duas falas acima representam diferentes perfis de gestão que ora se complementam, ora se contrariam. Para a equipe, essa mudança de gerentes coincidiu com mudanças de culturas, políticas e práticas, ao mesmo tempo em que o trabalho com o Index buscava justamente problematizar questões, tornando a reflexão uma possível mudança na ação.

Dessa forma, mesmo que tenhamos percebido reflexos (principalmente pelo que foi constatado de relatado pela própria equipe) do desenvolvimento do Index no trabalho da Gerência, não podemos deixar de considerar que a mudança de gerente e a entrada de um outro perfil na mediação dessa gestão também influenciou complexa e dialeticamente as mudanças de culturas, políticas e práticas, tanto de gestão quanto de inclusão em educação.

A segunda fala destacada aponta, para nós, outra questão importante que aconteceu no momento de mudança de Gerência: por mais que se tenha um perfil diferenciado de agir e de mediar o trabalho e as relações diante de uma equipe, o trabalho realizado pela gerente anterior não foi descartado, mas ao contrário, valorizado e mantido pela nova gerente. Tal fato dialoga com um depoimento de uma das gerentes, que considerou como mais uma contribuição do desenvolvimento do Index a preocupação em não desqualificar aquilo que é

uma prática velha, ou até mesmo um membro mais antigo na equipe, em função do novo. Sobre isso ela relatou:

E2: não existe o mais velho nem o mais novo...todos podem colaborar, essa é uma visão que vocês que trouxeram para a gente. Eu acho que a gestão da Z vai fluir muito mais por essa nova faceta, de um olhar o outro, de um descobrir o outro, um ajudar o outro. Não tenham dúvida que vocês ajudaram muito (BLOCO DE DADOS GED, p. 33, l. 996- 999).

Ainda com relação à quarta questão, houve aqueles membros que compreenderam a gestão como a atuação de toda a equipe, não relacionando às questões das gerentes e, portanto, evidenciando, a nosso ver, a ideia de que houve mudanças nas culturas, políticas e práticas na gestão na perspectiva da inclusão. Entre essas mudanças, os membros destacaram novas formas de avaliar e planejar (no campo das políticas), novas culturas de participação, ou seja, foram repensadas e reformuladas as maneiras como o grupo pode participar e contribuir, além de modificações quanto ao acompanhamento das escolas (políticas e práticas), conforme os depoimentos dos gestores:

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

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

Outra fala de uma gestora trouxe, para nós, uma compreensão de que houve mudanças no que tange ao tratamento dos casos da equipe de educação especial. Isto porque, segundo ela, antes tudo o que era ligado à educação especial era automaticamente direcionado para essa equipe, sem que, ao menos, o membro que teve esse primeiro contato se apropriasse da demanda e do caso. De acordo com sua fala:

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

Dessa forma, a partir de um momento de reflexão coletiva, os casos não são repassados imediatamente, há uma busca pelo conhecimento do caso por quem atende (seja

por telefone ou pessoalmente). Isso nos permite dizer que, omnileticamente, mesmo pequenas mudanças, no que tange aos valores e crenças (culturas), se apropriadas e colocadas em prática, podem fazer diferenças em ações e em políticas institucionais. Tornando, portanto, aquilo que era um valor individual em uma necessidade (política e prática) coletiva.

A última pergunta buscou saber desses gestores se eles consideram que o desenvolvimento do Index trouxe reflexos para a Gerência de Educação e, se sim, quais. Todos os membros consideram que o trabalho com o Index trouxe reflexos para a GED. Apesar de uma gestora ter pontuado que não conseguiu ainda visualizar, na prática, esse reflexo, por conta da sua entrada na Gerência, e que, portanto, precisaria de mais tempo para perceber isso, outros membros pontuaram alguns reflexos.

Nesse sentido, além do que já foi mencionado nesta seção, os membros consideraram como reflexo do desenvolvimento do Index: mudanças nas relações interpessoais e do grupo, a construção do Projeto Político Pedagógico, o maior acolhimento às diferenças, minimização de preconceitos, desenvolvimento de processo de autorrevisão, oportunidade de discutir temas e assuntos que antes não tinham vez e voz, nova formação das equipes de trabalho. A seguir, duas falas representam essas respostas:

E1: assim, em tranquilizar o grupo, em colaborar com o grupo. Eu tenho visto isso, as pessoas mais preocupadas com a gente (BLOCO DE DADOS GED, p. 32, l. 944 - 945).

E2: o projeto político pedagógico principalmente. Acho que a apresentação de vocês para mim com a aquela moça, esqueci o nome dela [...] Então, isso eu acho que também foi através de vocês. A gente se situa dentro do Projeto Político Pedagógico, agora a gente está com o pé no chão. (BLOCO DE DADOS GED, p. 34, l. 1004- 1017).

Acrescentando ao que já foi colocado, uma gestora pontuou que a apropriação do que foi discutido e desenvolvido com o Index poderia ter sido muito melhor, caso a concentração e o comprometimento dos membros tivesse sido maior.

E5: Eu acho que vocês levantaram, o Index levantou questões que a gente podia até ter elas internamente, mas nunca tivemos a oportunidade de estar discutindo isso no grupo. E assim, volto a insistir, uma pena a forma como foi feita, de a gente estar aqui sem poder estar compenetrada/ [...] é compenetrada nesse material, porque tinha que atender demanda que chamava, material que chegava, direção que chamava, diretor complicado, aluno que tinha que avaliar, e isso atrapalhou muito a gente se dedicar mais,

eu acho que tinha outras questões ali no Index que a gente tinha que estar discutindo (BLOCO DE DADOS GED, p. 42, l. 1245- 1253).

Para ela, o excesso de demandas e funções a cumprir, muitas vezes, proporcionou a perda de foco nas discussões, o que também foi levantado anteriormente, na avaliação sobre a construção dos planos. Mais uma vez, percebemos a dialética existente nesse processo de formação: por mais que fosse um desejo do sujeito participar dos momentos de reflexão e de se aprofundar das discussões em grupo, outras questões, tão pertinentes quanto, se sobressaiam em detrimento da formação, prejudicando, assim, o total envolvimento e comprometimento desse membro nas ações de formação proporcionadas pelo Index.

No último encontro da pesquisa, com a finalidade de complementar os dados das entrevistas e também de obter uma visão acerca do que os membros da GED consideraram sobre o desenvolvimento do Index e da pesquisa em si, solicitamos que todos os membros presentes (15 membros neste dia) respondessem a um pequeno questionário, de avaliação desse processo. Além disso, foi dada a oportunidade, durante o encontro, de que cada membro realizasse uma avaliação oral, promovendo, portanto, diferentes espaços para participação. O questionário continha 4 questões, sendo a primeira fechada e as outras 3 abertas.

A primeira questão solicitou que cada membro avaliasse (de insatisfatório a muito satisfatório), a participação do LaPEADE nos encontros quinzenais com a GED com relação a: dinâmica dos encontros; aos temas propostos nas discussões; aos materiais utilizados nos encontros; e ao desenvolvimento do Index para Inclusão. De um total de 15 respondentes, tivemos um grau entre 80% e 86% de satisfatoriedade em todos os itens, conforme Tabela 18:

Tabela 18: Nível de Satisfação – Avaliação da pesquisa

Avalie a participação do LaPEADE nos encontros quinzenais com a GED...	MS		S		Os		I		Total
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Com relação à dinâmica dos encontros	2	13,33	13	86,67	0	0	0	0	15
Com relação aos temas propostos	3	20,00	12	80,00	0	0	0	0	15
Com relação aos materiais utilizados	3	20,00	12	80,00	0	0	0	0	15
Com relação ao desenvolvimento do Index	3	20,00	12	80,00	0	0	0	0	15

Diante da tabela, pudemos inferir que, no geral, a avaliação foi positiva, tendo em vista que não houve nenhuma resposta abaixo do nível de “satisfatório”. Entretanto, percebemos que, com relação às dinâmicas dos encontros, o número de “muito satisfatório” diminuiu, aumentando, por sua vez, o número de “satisfatório”, o que nos leva a repensar a organização dos encontros. No caso de outra pesquisa ou momento de trabalho com o Index, precisa se levar em conta como será a dinâmica do encontro, de modo a torná-lo mais agradável e produtivo.

Um ponto que precisa ser levado em conta, também, é o baixo número de membros que estavam presentes neste dia e, portanto, no momento da avaliação. No entanto, como não seria possível fazer em outro momento, optamos por fazê-la com os 15 presentes. Assim, retomando às questões, na segunda e na terceira, foi pedido que os membros expusessem pontos positivos e negativos da pesquisa. Com relação aos pontos positivos da pesquisa e do desenvolvimento do Index na GED, as respostas apontaram: oportunidade de se ter momentos de estudo, reflexão, diálogo e discussão em equipe, a concretização de uma necessidade do grupo, oportunidade de ouvir diferentes visões sobre um mesmo assunto, a construção do PPP, a ampla abrangência dos temas trabalhados.

De acordo com algumas respostas selecionadas a seguir, percebemos que - assim como a entrevista nos mostrou - o desenvolvimento foi positivo, principalmente por oportunizar momentos de reflexão (de culturas, políticas e práticas individuais e coletivas):

R1: Proporcionar momentos de reflexão que nos levam a repensar nossa proposta de trabalho e as práticas utilizadas

R2: Estudo e aprofundamento de temas relevantes pelo coletivo da GED. Um olhar "exótico", amoroso, sensível, não culpabilizador.

R3: Possibilitou reflexões, diálogos na construção do PPP da GED, esclarecendo e organizando o trabalho de forma dinâmica.

R4: Espaço garantido para discussão. Visão de todos (individual/grupo), opiniões, postura, vivência, crenças. A importância da GED junto a E / SUBE / 2ªCRE. Construção do PPP.

Em complemento, no momento da avaliação oral, realizada no último encontro da pesquisa, uma gestora colocou que, em alguns momentos, as pessoas questionavam a escolha dos indicadores, mas que, depois, a discussão fazia sentido.

Gestora 17: eu também coloquei como ponto positivo os temas, porque muita das vezes eu nem tinha pensado naquilo e na hora a gente começa a pensar. E nas discussões a gente diz ‘nossa, mas porque vai levantar isso agora?’, mas depois as coisas foram se encaminhando com a colega que

levantou aquele tema (BLOCO DE DADOS GED, p. 867, l. 26423 – 26426).

Essa fala nos permite considerar a importância de o Index abranger tantos temas, pois com isso é possível discutir questões que, inclusive, nunca haviam sido percebidas por um ou outro membro, tendo significado somente depois.

Os pontos negativos, por sua vez, variaram em dois sentidos: avaliação da participação da equipe e avaliação das discussões do Index. Com relação às discussões promovidas pelo Index, a equipe relacionou que, por serem longas as discussões, o grupo se dispersou, gerando cansaço.

R1: Alguns momentos proporcionaram discussões que se estenderam além do necessário e levaram à dispersão do grupo

R2: Alguns temas, embora satisfatórios, se apresentavam extensos, provocando, às vezes, a dispersão do grupo.

R3: Algumas discussões foram extensas demais, tornando-as cansativas.

Com relação à participação da equipe, foi pontuado, como ponto negativo, o não envolvimento total dos membros da equipe, o não comparecimento de todos os membros e o esvaziamento durante as reuniões, por conta de outras demandas. Sobre outras demandas, durante avaliação oral, uma gestora complementou:

Gestora 15: foi legal porque nos fez repensar as nossas ações. Deu voz pra gente, porque a gente nunca tem tempo para discutir determinado tema. E aqui a gente conseguia fazer isto, embora não tenha chegado ao ponto ideal, por conta das situações que a gente se dispersava, ou chegava alguém chamando a gente, ou chegou ali alguma coisa para ser resolvida de imediato, ou chegava material e a gente tinha que ir lá para baixo contar material. Então estas coisas atrapalharam (BLOCO DE DADOS GED, p. 867, l. 26397 – 26401).

Omnileticamente, podemos pensar (não como simples relação de causa e efeito) que esse envolvimento parcial nas atividades pode ter contribuído para o sentimento, conforme exposto por eles, de que o desenvolvimento do Index demorou muito tempo. De fato, desenvolver o Index para Inclusão não é tarefa rápida, como foi afirmado no início da pesquisa. Para um trabalho bem feito é necessário dedicação e comprometimento de todos, tanto dos pesquisadores, quanto da equipe. Entretanto, demorar mais ou menos é uma consequência dos encontros, ou seja, da forma como o grupo lidou com o material, explorando-o muito ou pouco, discutindo-o ou não.

Dessa forma, acreditamos que o tempo de desenvolvimento do instrumento foi o tempo que a própria equipe da GED construiu, devido às discussões realizadas por eles. O envolvimento total dos participantes poderia contribuir para a diminuição desse tempo? Essa pergunta, se pensarmos omnileticamente, não pode ser respondida com o sim ou um não. Isto porque cada momento de discussão, de exploração do material representou, para cada grupo, um olhar diferenciado acerca do processo de inclusão em educação e do trabalho daquela gestão.

Com mais envolvimento poderiam ter existido menos momentos de perda de foco e mais momentos de troca, reflexão e ação da equipe – o que poderia aumentar mais ainda o tempo de desenvolvimento do Index. Essa incerteza, pertencente à complexidade, é que se torna força motriz em uma perspectiva omnilética.

A quinta, e última, pergunta buscou saber em que aspectos o desenvolvimento do Index contribuiu no trabalho da equipe da GED. Dentre as contribuições, os membros apontaram: as mudanças nas relações interpessoais da equipe e construção da identidade da GED (culturas); relacionamento com a comunidade e o acompanhamento das escolas, promoção de processos de autorrevisão, auto avaliação e reflexão (culturas e práticas); e a contribuição nas modificações feitas no planejamento e nos relatórios (políticas), conforme depoimentos a seguir:

- R1: Auxiliar o planejamento da GED e a melhoria da eficiência das ações.
- R4: Entrei na Equipe no ano de 2015 e as contribuições têm sido relativas às relações do cotidiano na GED e também nas escolas que acompanhamos, mexendo com as formas de relacionamento, produzindo novas culturas.
- R8: Na possibilidade de reflexão mesmo que não déssemos continuidade em outros momentos, as questões ficaram latentes e surgiram com base no dia a dia.
- R10: As questões abordadas deram voz a todos levando-nos a reavaliar nossas ações.
- R13: Trouxe clareza para a Equipe, do que pertence ou não a GED. Mudança de atuação na elaboração de Relatórios, itens ou tópicos que foram incluídos, excluídos ou modificados. Avaliação coletiva/ individual.

Assim, observamos que o desenvolvimento do Index para Inclusão trouxe contribuições positivas para o trabalho da equipe da GED. Diante de toda a complexidade e a dialética pertencentes a esse processo de (re)visão e autorrevisão, podemos considerar que a GED aproveitou o desenvolvimento desse instrumento prático para (re)significar suas culturas, políticas e práticas, a partir do olhar da inclusão em educação.

Uma das nossas intenções principais, com o desenvolvimento do Index, era justamente provocar que cada um avaliasse suas culturas, políticas e práticas de inclusão e/ou exclusão. Dessa forma, também promover a compreensão de que - como tudo o que é processo - opiniões, acordo e ações precisam estar sempre sendo avaliados com a finalidade de minimizar barreiras à participação e à aprendizagem. Sobre a constituição de um processo de autorrevisão, portanto, uma gestora acrescentou:

Gestora 16: eu coloquei bem parecido com o que você colocou. Na questão que a gente está podendo se reunir e discutir algumas questões, mesmo que a gente não pudesse ampliar estas questões em outros momentos, elas ficaram latentes, e em alguns momentos na nossa reunião de equipe esses questionamentos apareciam e alguém dizia 'lembra que discutimos, lembra o que foi dito'. De alguma forma deixou latente fazer um movimento interno da equipe nossa, acho que isso foi bem bacana (BLOCO DE DADOS GED, p. 867, l. 26411 – 26415).

Finalizando, constatamos que muitos foram os reflexos do processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão, desencadeados pelo desenvolvimento do Index. Embora pontos negativos tenham sido colocados (e que bom que foram, pois a partir deles que poderemos (re)pensar, inclusive, nossa prática de pesquisa) no geral, compreendemos que o processo teve mais pontos positivos.

Diante de uma perspectiva omnilética de análise, consideramos, assim, a importância do desenvolvimento do Index no nível de uma gestão, principalmente para as escolas que a GED atende, visto que, após fortalecimento, (re)visita e construção de culturas, políticas e práticas, essa gestão estará mais preparada para pensar sua própria prática na perspectiva da inclusão em educação, ou seja, seu trabalho com as escolas especificamente.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: LIMITES E PERSPECTIVAS**

A presente pesquisa teve por objetivo geral, como exposto na introdução, investigar o processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação da Equipe da Gerência de Educação da 2º Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro, por meio do desenvolvimento do Index para Inclusão.

Nesse sentido, no Capítulo 2, buscamos apresentar o quadro teórico da pesquisa, contextualizando, portanto, o que entendemos por inclusão em educação e gestão educacional. Além disso, foram apresentadas a perspectiva de análise utilizada: a perspectiva omnilética e suas cinco dimensões: as culturas, políticas e práticas de inclusão, a dialética e a complexidade.

No Capítulo 3, procuramos descrever a metodologia utilizada para responder aos objetivos deste trabalho. A metodologia, assim, foi qualitativa do tipo pesquisa-ação, tendo em vista os pressupostos de uma pesquisa que permite a transformação da realidade por meio de um movimento de reflexão e ação, associado a momentos de aprendizagem (formação). Além disso, neste capítulo, descrevemos o Index para Inclusão e sua importante função enquanto instrumento prático para essa pesquisa. Sendo assim, acompanhamos o desenvolvimento desse instrumento prático e potencializador de reflexões e discussões, tanto individuais quanto institucionalmente. Para isso, foram necessários, aproximadamente, um ano e nove meses de contato direto com a Gerência de Educação da 2ª CRE por meio de encontros quinzenais.

No Capítulo 4, por sua vez, buscamos responder aos objetivos específicos da pesquisa. Sendo assim, o primeiro objetivo específico buscou levantar a percepção dos coordenadores pedagógicos sobre o trabalho que a GED /2ª CRE realiza com as escolas sob sua responsabilidade, por meio de questionários, no início e no fim da pesquisa. Na segunda seção deste capítulo, portanto, os resultados dos questionários aplicados, foram expostos, de modo que, por meio deles, percebemos uma visão satisfatória dos coordenadores das escolas atendidas pela GED.

No entanto, embora tenha sido percebida uma visão satisfatória desses coordenadores com relação ao trabalho da Gerência, alguns aspectos foram levantados e discutidos com a equipe, como por exemplo: o nível baixo de satisfação com relação ao acompanhamento dos estágios (curriculares ou não) e com o trabalho relativo às escolas com educação infantil, sendo necessário, portanto, investimentos nessas áreas. Além disso, percebemos um alto grau de desconhecimento sobre algumas ações e projetos da GED, o que nos fez considerar

a importância de a equipe pensar em práticas que facilitem a compreensão das escolas sobre suas funções e atribuições enquanto Gerência de Educação.

Diante da exposição desses dados, os gestores repensaram algumas culturas, políticas e práticas direcionadas ao acompanhamento às escolas, embora tenha sido pontuado, pela própria equipe, que já está havendo uma mudança com relação às visitas às escolas. Percebemos um movimento mais acolhedor e menos “fiscalizador das escolas” por parte da Gerência, o que nos fez considerar que já está em processo, dentro da GED, uma reflexão acerca dos princípios da inclusão.

O segundo objetivo específico foi caracterizar o desenvolvimento do Index para Inclusão da própria Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro. Para tanto, na primeira, na terceira e na quarta seção deste capítulo foi descrito o processo do desenvolvimento do Index, tendo como subsídios as transcrições dos encontros, em que foram discutidos os indicadores do Index e os planos de ação, nos quais foram registradas as propostas pensadas pela equipe.

Por meio da categorização e análise dos planos, com auxílio do ATLAS.ti, foi possível perceber o surgimento de 7 categorias temáticas que representam, para nós, os temas sobre os quais a equipe mais se debruçou e se preocupou em refletir. A primeira categoria, “Acolhimento”, trouxe à tona discussões relacionadas a como o espaço da GED é acolhedor, seja para seus membros e/ou público externo. Diante das reflexões, percebemos um descontentamento da equipe com o espaço físico da Gerência, que, além de não ser acessível, dificulta o trabalho, não oportunizando uma melhor organização das informações.

A segunda categoria, “Organização da GED”, relacionou as discussões que envolvem como os membros enxergam a organização do trabalho da Gerência, suas funções e atribuições. Nessa categoria foram discutidas propostas de melhor organização do trabalho, assim como as questões de falta de tempo e excesso de demandas, que são causadores, muitas vezes, dessa não compreensão interna e externa de como a GED se organiza. A terceira categoria, “Conhecimentos”, nos permitiu compreender que há práticas de formação continuada dos membros, embora não coletivas. Nesse sentido, foram pensadas mudanças nos tempos de reunião de equipe, a fim de favorecer momentos de valorização dos conhecimentos e habilidades dos próprios membros da GED, que podem contribuir bastante com a formação dos gestores.

A quarta categoria que surgiu foi “Relação GED e comunidade externa”, que, por sua vez, relacionou discussões acerca da importância da intersetorialidade e da parceria com

as escolas e outras instâncias. A quinta categoria, “Colaboração”, nos indicou que existe uma relação dialética e complexa diante da apresentação de duas culturas: a de colaboração e do não envolvimento total com o grupo. Assim, ao mesmo tempo em que há colaboração entre os membros, ainda é falha a questão do envolvimento e comprometimento total de alguns membros acerca das ações e reflexões.

A sexta categoria, “Diversidade de Opiniões”, uniu as discussões acerca de como o grupo expõe suas ideias e opiniões. Percebemos, diante dos depoimentos, que a GED ainda precisa investir nas discussões sobre suas culturas de valorização das diferentes opiniões, pois ao mesmo tempo em que a equipe aponta que as diferentes opiniões são valorizadas, estas não têm sido ouvidas por todos, além da grande dificuldade da equipe em chegar a um consenso. A última categoria, “Participação”, por sua vez, mostrou que a GED está preocupada em repensar suas culturas, políticas e práticas de participação, sendo este um dos princípios da inclusão em educação. Diante das discussões desta categoria temática, percebemos a preocupação da equipe em incentivar cada vez mais a participação de todos, considerando as diferenças e a diversidade presentes na equipe.

Embora aqui tenhamos resumido as discussões presentes nessas categorias, é importante ressaltar que, a cada categoria, foram pontuadas as dimensões (culturais, políticas e práticas) que mais apareceram, ou seja, que se sobressaíram diante das outras. A análise omnilética dessa categorização, juntamente com a descrição do processo de pesquisa, foram importantes para atingirmos o segundo objetivo específico desta pesquisa.

Por fim, o último objetivo específico foi analisar os reflexos do processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão em educação na/com a GED/2ª CRE, desencadeado pelo desenvolvimento do Index para Inclusão. A partir da análise dos reflexos, realizada na quinta seção do Capítulo 4, percebemos que o desenvolvimento do Index para Inclusão na Gerência trouxe para a equipe, portanto, um processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de gestão e inclusão em educação; um olhar diferenciado e mais acolhedor com relação às diferenças, a discussão aprofundada sobre sua identidade e funções e a construção do seu PPP, mudanças nas equipes de trabalho e no planejamento das visitas e acompanhamentos das escolas e projetos, além de um momento de formação continuada em equipe.

Neste momento, chegamos ao final de uma de pesquisa que não só nos trouxe “dados” e “resultados”, mas, principalmente, nos permitiu construir um processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão (no que tange à Gerência e às

pesquisadoras). E isso pode ser tão bom quanto os resultados quantificáveis, palpáveis - que podemos ver, enxergar e tocar (por exemplo o PPP da GED, que consideramos um produto final desse processo). Os termos (re)visitar, visitar novamente ou ver de novo podem nos conectar à ideia de repetição. Por outro lado, podem nos indicar um caminho totalmente diferente. Omnileticamente, compreendemos que o “ver de novo” não será da mesma forma, ou seja, o que antes foi visto poderá ser visto de outra maneira ou simplesmente não ser mais visto.

Isso porque cada momento, tempo, instante é permeado por culturas, políticas e práticas que se relacionam dialética e complexamente, se constituindo e reconstituindo em um movimento espiralar de (trans)formação. Ou seja, essas dimensões se relacionam de modo auto-eco-organizador, (re)fazendo-se. No entanto, esse movimento de (re)fazer-se é infinito, o que nos permite enxergar os fenômenos em uma multiplicidade de olhares, tornando o “ver de novo” em um “ver o novo”. Nesse sentido, percebemos que este movimento de (re)visita e autorrevisão é que constitui a presente pesquisa e foi, ao mesmo tempo, constituído por ela (de forma dialética e complexa). Portanto, diante dos objetivos (geral e específicos) desta pesquisa, consideramos que os mesmos foram respondidos. Como todo processo de investigação houve limites e desafios importantes de serem destacados.

Primeiramente, um dos limites observado pelas pesquisadoras, ao longo da pesquisa, foi o envolvimento parcial da equipe no momento dos encontros e as interrupções constantes. Embora tenhamos discutido essas questões anteriormente, vale ressaltar que tais fatos nos preocuparam e nos fizeram repensar a prática da pesquisa continuamente, servindo, portanto, como uma mola propulsora para a construção de novas estratégias.

Outro limite que podemos apontar é que, apesar de termos respondidos a todos os objetivos propostos, não temos como responder por completo às questões iniciais que influenciaram o início do projeto de pesquisa. Embora compreendamos que instituir um processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de gestão de inclusão tenha sido propulsor de mudanças nessas culturas, políticas e práticas, para melhor compreender a influência dessas mudanças nas escolas seria preciso, de fato, ir à essas escolas atendidas pela Gerência, o que não foi possível diante de uma pesquisa de mestrado. Nesse sentido, apontamos como um estudo interessante para o futuro ir às escolas atendidas pela GED, a fim de observar e compreender possíveis influências.

Com relação aos desafios da presente dissertação, destacamos dois. O primeiro desafio foi o próprio desenvolvimento do Index para Inclusão no nível de uma gestão. Isto

porque se trata do primeiro estudo, no Brasil, no qual esse relevante instrumento prático, reconhecido por uma rede internacional de pesquisadores, foi desenvolvido com e por uma equipe de gestores educacionais que faz mediação entre Secretaria Municipal e as escolas. O segundo desafio, por sua vez, refere-se ao desenvolvimento de uma análise na perspectiva omnilética de inclusão sem se deixar assombrar pelo paradigma da simplificação, ou seja, compreendendo que os movimentos dos processos de inclusão e exclusão em educação são incertos, contrários e congruentes e, por isso, devem ser investigados em sua totalidade e não limitados.

Portanto, para “fechar” esse trabalho, abrindo sempre novas portas, caminhos e (re)visitas, ressaltamos a parceria de toda a equipe da Gerência de Educação bem como sua abertura para trabalhar questões referentes aos processos de inclusão/exclusão. Destacamos a importância não apenas de ter solicitado a presença e ajuda de um laboratório de pesquisa, mas, principalmente, por ter se permitido refletir sobre suas próprias culturas, políticas e práticas de gestão e inclusão em educação, reforçando os pressupostos de uma gestão para inclusão em uma perspectiva omnilética.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva:** como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O; BARREIROS, D. FERREIRA, W. Tornar a Educação Inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos e uma escola reflexiva.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALBINO, C; LIMA, S. R. A. **A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical.** Música Hodie, vol.9, nº2, 2009. Disponível em: [http://www.musicahodie.mus.br/9\\_2/index.php](http://www.musicahodie.mus.br/9_2/index.php). Acesso em: 06/12/2015

ALMEIDA, N. C. P. de. **Aprendizagem Organizacional e Formação de Gestores: Um Estudo de Caso da Braskem.** Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Salvador, 2011.

ALVES, A. J. **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação.** Cad. Pesq., São Paulo: 1991, pp. 53-61.

AMARAL, Daniela Patti. **A formação dos gestores escolares na perspectiva da gestão democrática: política e práticas.** In: AMARAL, D. P. (org.) Gestão escolar pública: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015.

ARAUJO, E. T. de. **(In)Consistências da Gestão Social e Seus Processos de Formação: um Campo em Construção.** Tese (Doutorado em Serviço Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

ARAUJO, S.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: aval. pol. pub. Educ.** vol. 19. n. 70. Jan/març. 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70, 2016

BELEI, T. A et al. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa.** Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, jan./jun 2008, pp. 187 – 199.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 3ª edição, RJ, 2011.

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

BRASIL. **Decreto nº14380 de 28 de novembro de 1995**. Dispõe sobre as competências da Secretaria Municipal de Educação. 1995.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 27 nov. 2016.

CIRNE LIMA, C. R. V. **Dialética para principiantes**. 3. Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2002, v. 1, 247 p.

CAÇANDO, A. C.; TENÓRIO, F. G; PEREIRA, J. R. Gestão social: reflexões teóricas e conceituais. **Cad. EBAPE.BR**, v9, n3, artigo 1. Rio de Janeiro. 2011.

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

CHRISPINO, A. et al. **Análise e proposta de formação de educadores e administradores em Políticas Públicas**. Ensaio: Aval. Pol. Pub. Educ.; 20 (76); 555-586; 2012-09.

DIAS, Emerson de Paulo. Conceitos de Gestão a Administração: uma revisão crítica. **Revista Eletrônica de Administração**. Vol 1, 1 ed. Jul.-dez. 2002. Extraído de [http://legacy.unifacef.com.br/rea/edicao01/ed01\\_art01.pdf](http://legacy.unifacef.com.br/rea/edicao01/ed01_art01.pdf). Acesso: 26/08/12.

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

DALCORSO, C. Z. **O Planejamento estratégico: um instrumento para o gestor escolar de escola pública**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2015, vol.23, n.88, pp.545-566.

FIRMINO, Emilio Antonio de Paula. A inclusão digital de professores da Educação Básica Pública: o caso do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola

de Gestores do Ministério da Educação. 2012. xiv, 117 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

FLEURI, R. M. Complexidade e Interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, O; BARREIROS, D. FERREIRA, W. Tornar a Educação Inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, A. S. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, 1995.

GUEDES, Marta Cardoso. **Inclusão em Educação na Rocinha: Vivências LúdicoCriadoras do Fazer Artístico nas Culturas, Políticas e Práticas de uma escola de Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

GUEDES, Luísa Azevedo. **Das Culturas às Práticas: O que dizem Professores do Ensino Médio de uma escola pública sobre Processos de Inclusão/Exclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. 2016. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 11 ago. 2016.

KONDER, L. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

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

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

LOUREIRO, C. F. B. **Complexidade e dialética: contribuições à práxis política emancipatória em Educação Ambiental**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

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

MANZINI, E.J. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação**. Revista Percurso – NEMO, Maringá, v.4, n.2, p.149-171.

MANZINI, E. J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. Anais..., Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD

MARTINS, A. M. & SILVA, V. G. da. **Estado da arte: gestão, autonomia da escola e órgãos colegiados (2000/2008)**. Cad. Pesq.; 41(142); 228-245, 2011 – 04.

MATTOS, S. M. N. **Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares**. Educ. ver.; (44); 217-233, 2012-06.

MICHAELIS. Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Editora Melhoramentos, 2007. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 22 fev. 2017.

MINAYO, M. C de S & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação do governo Lula. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009.

MORIN, E., **Complexidade e Liberdade**. São Paulo: 1998.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011, 4ª ed.

\_\_\_\_\_. **Da necessidade de um pensamento complexo**. 2011. Disponível em: <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Da%20Necessidade%20de%20um%20Pensamento%20Complexo.pdf> Acesso em: 22 out. 2016.

NOVACK, G. **Introdução à lógica marxista**. Buenos Aires: Ediciones Pluma, 1976

OLIVEIRA, A. A. S. de & DRAGO, S. L.S. **A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir**. Ensaio: Aval. Pol. Pub. Educ.; 20 (75); 247-372; 2012 – 06.

OLIVEIRA, J. F.; MORAES, K. N; DOURADO, L. F. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Disponível em:

[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala\\_politica\\_gestao\\_escolar/pdf/texto2\\_1.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/4-sala_politica_gestao_escolar/pdf/texto2_1.pdf)  
Acesso em: 27 nov. 2016.

PARO, V. H. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

\_\_\_\_\_. **Administração Escolar: introdução crítica.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PERONI, V. M. V. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973).** 40.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSA, A. C. R. da. **Programa Nacional Escola De Gestores Da Educação Básica (Pnegeb): A Gestão Na Formação De Gestores No Estado De Mato Grosso Do Sul.** Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul (2012).

SANTIAGO, M. C. & SANTOS, M. P dos. **Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645248>.

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

SANTOS, M. P dos. et al. **O Index para Inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, Out.-Dez., 2014 – Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400002>

SANTOS, M. P dos. Inclusão. In: SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P; MELO, S. C. (org.) **Inclusão em Educação: diferentes interfaces.** Curitiba: Editora CRV, 2009.

\_\_\_\_\_. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação: Culturas, políticas e Práticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

SENNA, Manoella. **Inclusão em Educação: o que pensam os gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro?** Rio de Janeiro, 2014. Monografia (Trabalho de

Conclusão do Curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

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

SILVA, A. F.; SOUZA, A, L. L. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa** v.43 n.150 p.772-787 set./dez. 2013 783

SHIROMA, E. MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011, 4. ed.

TENÓRIO, F. G. Gestão Social: uma perspectiva conceitual. **RAP**. Rio de Janeiro. Set/Out. 1998, pp. 7- 23.

\_\_\_\_\_. (Re)Visitando o Conceito de Gestão Social. **Desenvolvimento em questão**. Editora Unjui. Ano 3. n.5. Jan/Jun. 3 2005

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1986.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais**: acesso e qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VELOSO, Caetano. **Odara**. In: VELOSO, Caetano. Bicho. Philips, 1977.

XAVIER, C. R. et al. **Pedagogia, educação especial e educação inclusiva na UNESP: história e trajetória**. Rev. Bras. Educ.; 18 (55); 985-1008; 2013-12.

## **APÊNDICES**

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

**PESQUISA GED 2ª CRE - 2014**

**\*1. Em uma escala que varia entre o grau máximo de insatisfação e o grau máximo de satisfação, como você avalia o trabalho da Gerência de Educação (GED) da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) no que diz respeito às seguintes funções (Caso queira, utilize o espaço em branco para comentar, explicar, justificar sua resposta)?**

	Totalmente Insatisfatório	Parcialmente Insatisfatório	Neutro	Parcialmente Satisfatório	Totalmente Satisfatório
Planejar e executar ações de gerência pedagógica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comentários	<input type="text"/>				
Implementar a proposta educacional no desenvolvimento curricular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comentários	<input type="text"/>				
Implementar a proposta educacional nos projetos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comentários	<input type="text"/>				
Implementar a proposta educacional nas parcerias.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comentários	<input type="text"/>				
Implementar a proposta educacional nas atividades de extensão educacional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comentários	<input type="text"/>				
Supervisionar e acompanhar as creches conveniadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Comentários	<input type="text"/>				

Page 1

## PESQUISA GED 2ª CRE - 2014

<input type="text"/>	<input type="radio"/>				
Supervisionar e acompanhar as instituições privadas de Educação Infantil.					
Comentários	<input type="text"/>				
<input type="text"/>	<input type="radio"/>				
Coordenar as ações de formação continuada dos professores.					
Comentários	<input type="text"/>				
<input type="text"/>	<input type="radio"/>				
Coordenar as ações de formação continuada dos agentes auxiliares de creche.					
Comentários	<input type="text"/>				
<input type="text"/>	<input type="radio"/>				
Articular os projetos culturais nas escolas.					
Comentários	<input type="text"/>				
<input type="text"/>	<input type="radio"/>				
Articular os projetos pedagógicos nas escolas.					
Comentários	<input type="text"/>				
<input type="text"/>	<input type="radio"/>				
Coordenar a inserção de estagiários para reforço escolar.					
Comentários	<input type="text"/>				
<input type="text"/>	<input type="radio"/>				
Acompanhar a inserção de estagiários para reforço escolar.					

## PESQUISA GED 2ª CRE - 2014

Coordenar estágios curriculares.

Comentários

Acompanhar estágios curriculares.

Comentários

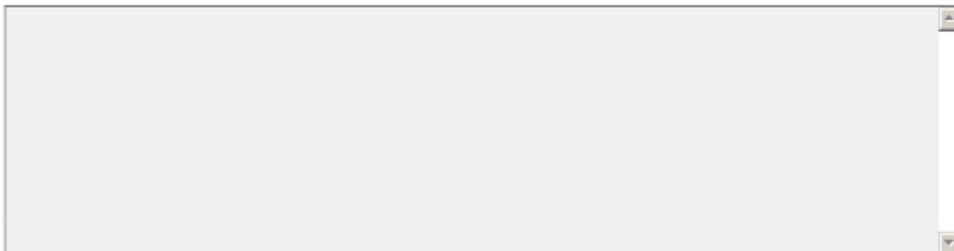
Coordenar pesquisadores nas unidades escolares.

Comentários

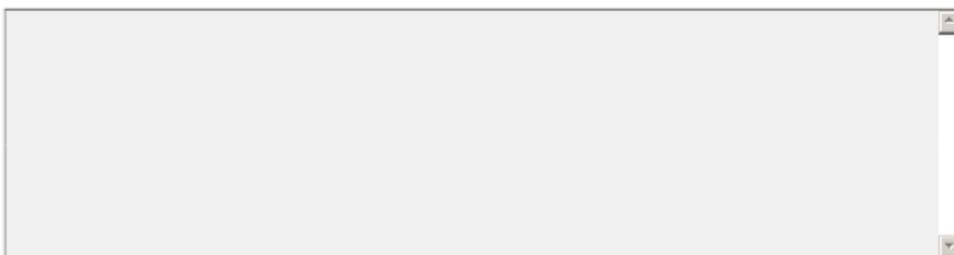
Acompanhar pesquisadores nas unidades escolares.

Comentários

**\*2. Há alguma função que a GED não exerce, mas que você acha que ela DEVERIA exercer? Qual? Por quê?**

A large, empty rectangular text input field with a vertical scrollbar on the right side, intended for the respondent to provide an answer to question 2.

**\*3. Há alguma função que a GED exerce, mas que você acha que ela NÃO DEVERIA exercer? Qual? Por quê?**

A large, empty rectangular text input field with a vertical scrollbar on the right side, intended for the respondent to provide an answer to question 3.

APÊNDICE B – PERGUNTAS ACRESCENTADAS NA SEGUNDA VERSÃO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS

**PESQUISA GED 2ª CRE - 2015**

**\*3. Há alguma função que a GED exerce, mas que você acha que ela NÃO DEVERIA exercer? Qual? Por quê?**

**\*4. No último ano você tem percebido mudanças quanto às orientações da GED para a sua escola? Se sim, quais? Desde quando?**

**\*5. Para você, o que é inclusão em educação? Como esse processo acontece na sua escola?**

**PESQUISA GED 2ª CRE - 2015**

**\*6. Com relação ao processo de inclusão em educação, quais as orientações que as escolas têm recebido da GED?**



**ENTREVISTA GED**

**GERENTE:**

**DATA:**

**PERGUNTAS:**

- 1) Como você entendia inclusão em educação antes do contato com a pesquisa?
- 2) Como você entende/concebe inclusão em educação agora?
- 3) Você considera que a GED instituiu um processo de autorrevisão sobre suas culturas, políticas e práticas de inclusão em educação? Por que? Cite um exemplo
- 4) Em que medida a GED modificou suas culturas, políticas e práticas de gestão na perspectiva da inclusão em educação?
- 5) O desenvolvimento do Index para Inclusão trouxe reflexos para a Gerência de Educação da 2ª CRE? Quais?

## APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



LABORATÓRIO DE PESQUISA, ESTUDOS E APOIO À PARTICIPAÇÃO E À DIVERSIDADE EM EDUCAÇÃO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa "Desenvolvendo o Index para Inclusão na Gerência de Educação da Segunda Coordenadoria Regional de Educação da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro", sob a responsabilidade do pesquisador Profª Drª Mônica Pereira dos Santos, a qual pretende com a pesquisa Instituir uma cultura de autorrevisão junto à Equipe da Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do município do Rio de Janeiro, tendo em vista uma orientação inclusiva de gestão e seus respectivos impactos no cotidiano das escolas de sua jurisdição.

Sua participação é voluntária e se dará por meio da pesquisa ação que prevê encontros, entrevistas individuais e coletivas, questionários e outros procedimentos como diário de campo, pesquisa documental e relatórios. Os encontros serão fotografados e gravados em áudio e/ou vídeo.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são inexistentes. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a promoção do conhecimento científico sobre inclusão em educação no Brasil.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa.

O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. O material coletado ficará sob guarda do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), com sede na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e disponível por no mínimo 5 anos. Os dados obtidos serão disponibilizados aos participantes na forma de relatórios parciais e final. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Pasteur, 250 / sala 106 – Anexo da Faculdade de Educação, Praia Vermelha, Rio de Janeiro, RJ, pelo telefone (21) (25414894) ou pelo email do pesquisador: monicapes@globo.com.

#### Consentimento Pós-Informação

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_ fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento, de acordo com a Resolução CNS Nº 466, de dezembro de 2012 aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde, é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Assinatura do participante

Assinatura do Pesquisador responsável

Endereço: Av. Pasteur, 250 / sala 106 – Anexo da Faculdade de Educação, Praia Vermelha, Rio de Janeiro, RJ.

CEP: 22290-240. Homepage [www.lapeade.com.br](http://www.lapeade.com.br)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 2º a, Rio de Janeiro, RJ. Telefone: (21)3938-5167 Email:cep.cfch@gmail.com

## APÊNDICE E – USO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS



### AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_,  
**DECLARO** interesse em participar da Pesquisa “Desenvolvendo o Index para Inclusão na Gerência de Educação da Segunda Coordenadoria Regional de Educação da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro” e **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores do LaPEADE a realizarem as fotos, gravações de áudio e vídeos que se façam necessários e/ou a coletarem meu depoimento para fins estritos de pesquisa.

Tal material será divulgado integralmente ou em partes, para finalidades estritamente acadêmicas. Não haverá a exposição pública do nome dos participantes, sendo sua identidade nominal preservada. A posse e guarda dos registros de foto, áudio e vídeo serão exclusivamente do **Laboratório de Pesquisa, Estudo e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE)**, sob coordenação da Profª Mônica Pereira dos Santos; a pesquisadora se compromete em não trocar ou comercializar o conteúdo com terceiros não vinculados ao LaPEADE.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_

  
\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Participante

**DATA:**

<b>CONSTRUINDO UM PLANO DE DESENVOLVIMENTO</b>		
<b>DIMENSÃO: INDICADOR:</b>	<b>COMO OCORRE NO NOME?</b>	<b>O QUE SE PRETENDE A PARTIR DE AGORA?</b>
<b>QUESTÕES ESCOLHIDAS</b>		

## APÊNDICE G – MODELO DE PLANO DE AÇÃO 2



TRABALHANDO COM O INDEX  
GED

DATA: \_\_\_\_\_

<b>CONSTRUINDO UM PLANO DE DESENVOLVIMENTO</b>	
<b>Dimensão C1 – Construindo um Currículo para Todos</b>	
<b>Indicadores:</b>	
<b>Grupo:</b>	
Esses temas estão no currículo das escolas que vocês atendem?	
Como vocês veem esses temas sendo trabalhados nas escolas?	
Que práticas vocês propõem para que esses temas sejam intensificados e trabalhados em uma proposta de inclusão em educação?	

APÊNDICE H – PRIMEIRA ELABORAÇÃO DO PPP DA GED 2016

GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DA 2ª COORDENADORIA REGIONAL DE  
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO**  
**GED/2ªCRE**

RIO DE JANEIRO  
2016

## SUMÁRIO

- I – Introdução do Projeto Político Pedagógico
- II – Dados de Identificação da Gerência
- III – Histórico da Gerência
- IV – Valores da GED/2ª CRE
- V – Missão da GED/2ª CRE
- VI - Visão da GED/2ª CRE
- VII – Organização da Gerência
  - 7.1 Equipes
- IX- Planejamento Estratégico
  - 9.2- Ações Estratégicas
    - 9.2.1 - Dimensão 1: Criando Culturas Inclusivas
      - Indicador: Edificando a Comunidade
    - 9.2.2 – Dimensão 2: Planejamento e Avaliação dos alunos especiais
      - Indicador: Avaliação pela Educação Especial
- X- Ações/Planejamento Estratégico
- XI – Calendário Anual – 2016
- XII – Anexo - Indicadores do Index para Inclusão da GED

## **I- Introdução do Projeto Político Pedagógico**

Considerando a importância do desenvolvimento de uma gestão participativa na perspectiva democrática no campo educacional, a equipe da Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro percebeu a necessidade de construir seu Projeto Político Pedagógico, de forma a explicitar princípios e intenções, que serão o fio condutor, a base dos planejamentos e ações a serem desenvolvidas ao longo de 2016.

Trata-se de uma busca coletiva por coerência entre o discurso e a ação no campo da Educação diante dos diferentes processos que constituem os sujeitos, compreendendo e reconhecendo, por meio do diálogo, as dificuldades enfrentadas pelas escolas na contemporaneidade.

## **II – Dados de Identificação da Gerência**

A Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro (GED/2ªCRE), localiza-se na Praça General Alcio Souto s/n, no bairro Lagoa, tendo como área de abrangência a Grande Tijuca e a Zona Sul.

A GED/2ª CRE atende escolas dos seguintes bairros: Flamengo, Alto da Boa Vista, Rio Comprido, Vila Isabel, Lagoa, Botafogo, Praia Vermelha, Andaraí - Jamelão, Alto Boa Vista, Glória, Vidigal, Andaraí, Urca, Tijuca, Jardim Botânico, Gávea, Laranjeiras, Copacabana - Morro dos Cabritos, Copacabana, Tijuca - Comunidade Chacrinha, Praça da Bandeira, Usina, Leme, Catete, Humaitá, São Conrado, Maracanã, Andaraí - Morro do Andaraí, Tijuca - Andaraí, Rocinha, Grajaú - Morro Nova Divinéia, Cosme Velho, Praça Da Bandeira, Ipanema, Grajaú, Leblon, conforme mapa a seguir:



Figura 1: Mapa Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e bairros

### III – Histórico da Gerência

A Gerência de Educação (GED) foi criada no ano de 1995, por meio do Decreto 14380 de 28/11/1995 - Departamento Geral de Educação. O Decreto instituiu as competências dos órgãos da Secretaria Municipal de Educação, entre eles o Departamento Geral de Educação (como foi denominada a Gerência inicialmente). Suas funções segundo decreto eram:

DEPARTAMENTO GERAL DE EDUCAÇÃO	E/DGED
<ul style="list-style-type: none"> <li>• definir a proposta pedagógica para a Rede Oficial de Ensino do Município do Rio de Janeiro, de acordo com a política educacional integrada da Secretaria Municipal de Educação;</li> <li>• estabelecer diretrizes e normas de implementação, acompanhamento e avaliação do processo educacional quanto a ação pedagógica e cultural da Secretaria, integrando Educação Infantil, Especial e de 1ª a 8ª série;</li> <li>• promover o desenvolvimento de estudos, pesquisas, diagnósticos e a edição de publicações na área educacional;</li> <li>• definir e coordenar a elaboração de planos, programas e projetos relativos ou integrados à ação educacional em ações integradas com as equipes das Coordenadorias Regionais de Educação;</li> <li>• definir ações de capacitação do quadro de pessoal técnico-pedagógico, apoiadas pela MULTIRIO.</li> </ul>	
	E/DGED-1

### IV – Valores da GED/2ª CRE

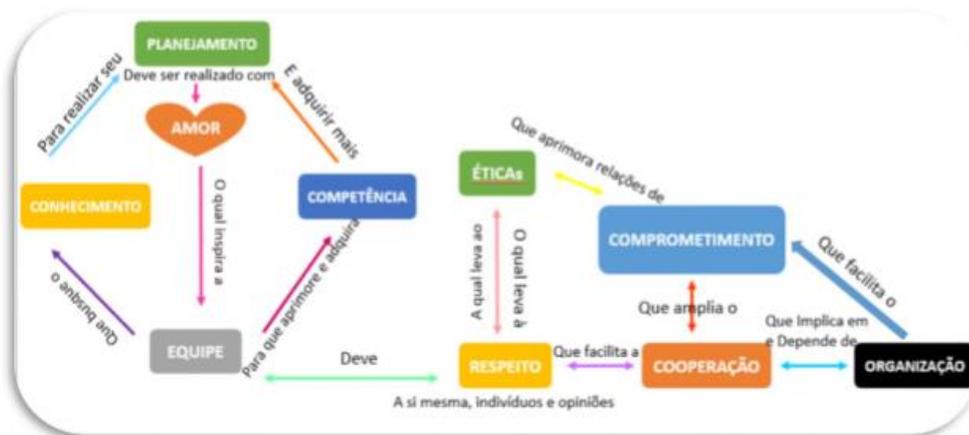


Figura 2: Mapa Conceitual – Construção do PPP da GED

A equipe da GED da 2ª CRE prima pela competência, compromisso e cooperação pautado em princípios éticos por meio do comprometimento entre os pares, valorizando as competências de cada elemento da equipe, gerando sucesso.

Conhecimento, respeito, cooperação e amor ao próximo fazem com que a equipe, com ética, tenha competência e atinja seus objetivos com organização e planejamento.

A ética tem o sentido dado pelo conhecimento e pelo respeito às diversidades.

O sucesso da GED passa pelo planejamento, pela cooperação e pela ética, pois a organização da equipe traz fluidez para o desenvolvimento das atividades, fazendo com que haja comprometimento de todos na demanda dos seus planejamentos.

#### **V- Missão da GED/2ª CRE**

Gerenciar a implementação e monitoramento das diretrizes educacionais da SME, oferecendo apoio às Unidades Escolares de abrangência da 2ª CRE.

#### **5.1. Responsabilidades institucionais da Gerência de Educação – GED**

- Planejar e executar ações de gerência pedagógica à implementação da proposta educacional no desenvolvimento curricular, projetos, parcerias e atividades de extensão educacional;
- Implementar, acompanhar e avaliar o processo educacional, de acordo com as normas e diretrizes emanadas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atendendo as especificidades da sua circunscrição;
- Produzir e acompanhar informações relativas à gerência educacional na abrangência da 2ª Coordenadoria Regional de Educação;
- Executar as atividades relativas à supervisão e acompanhamento das creches conveniadas e das instituições privadas de educação infantil;
- Formalizar e conferir os processos de prestação de contas das creches conveniadas;
- Coordenar as ações de formação continuada dos professores e agentes auxiliares de creche;

- Articular junto às escolas os projetos culturais e pedagógicos;
- Coordenar e acompanhar a inserção de estagiários para reforço escolar, estágios curriculares e pesquisadores nas unidades escolares;
- Viabilizar a distribuição/ reposição de materiais pedagógicos para apoio ao trabalho dos professores nas Unidades Escolares;
- Subsidiar pedagogicamente a gestão escolar em consonância com a Política Educacional da SME.

#### **VI - Visão da GED/2ª CRE**

Ser referência como Gerência articuladora das ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelas Unidades Escolares, pautada nos princípios éticos, políticos e educacionais da SME.

#### **VII – Organização da Gerência**

**GERENTE:**     XXXXX

**ASSISTENTES:** XXXX

XXXX

XXXX

**SECRETÁRIAS:** XXXX

XXXX

### 7.1 Organograma da GED

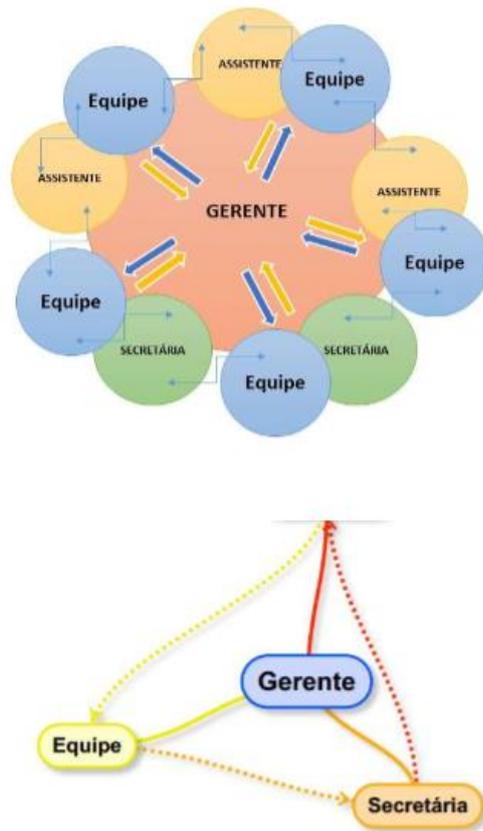


Figura 3: Organograma da GED

## **7.2 Equipes**

- ✓ **Formação Continuada**
- ✓ **Acompanhamento**
- ✓ **Projetos**
- ✓ **Regularização Escolar**
- ✓ **Educação Especial**
- ✓ **Educação Infantil**
- ✓ **Escolas de Turno Único**

## **IX- Planejamento Estratégico**

### **Estratégias de atuação da Gerência de Educação (GED) frente às responsabilidades institucionais**

A Gerência de Educação, da 2ª Coordenadoria Regional de Educação, será responsável por implementar e acompanhar projetos e ações que se articulam pela área do ensino, das atividades extensionistas (cultura, esporte e meio ambiente), das parcerias para a promoção da saúde, pelos projetos dedicados ao reforço escolar e à correção de fluxo/distorção ano de escolaridade/idade, projetos ligados à ciências, apoio às parcerias institucionais e ao ensino particular e conveniado.

Entre as principais realizações da gestão da GED, no exercício de 2016, haverá continuidade na participação efetiva da formação continuada dos profissionais que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e os Coordenadores Pedagógicos, que atuam nas escolas na abrangência da 2ª Coordenadoria Regional de Educação; na área de educação e gestão. A GED participará, ainda, de atividades de organização de eventos e de expansão e, principalmente, na ampliação e consolidação das parcerias.

### **Ações sob a responsabilidade da GED**

Apesar desta Gerência executar ações atendendo demandas de outras Gerências da 2ª Coordenadoria Regional de Educação e dos vários projetos e setores da Secretaria

Municipal de Educação, está apresentado no quadro abaixo apenas as ações nas quais a GED atuará como gerente.

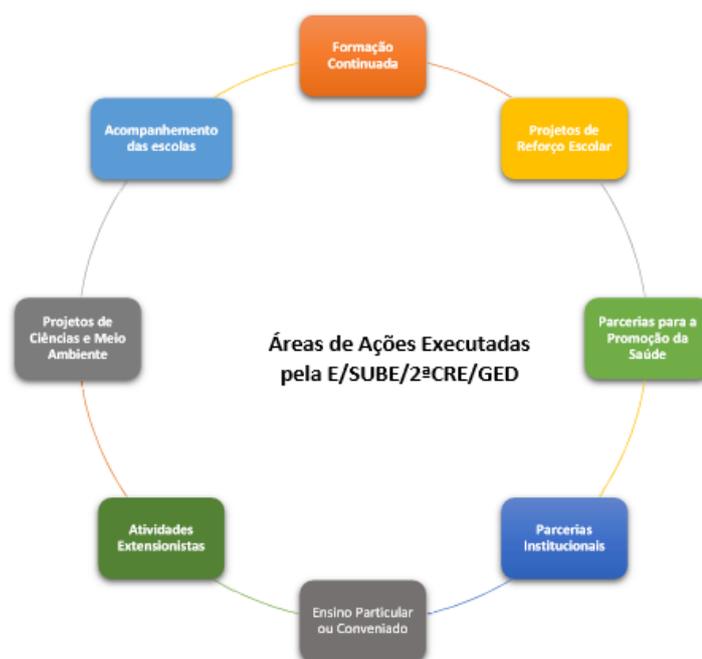


Figura 4: Áreas de Ações da GED

## 9.2- Ações Estratégicas

### 9.2.1 - Dimensão 1: Criando Culturas Inclusivas

#### Indicador: Edificando a Comunidade

##### *Problemas:*

Acolhimento afetivo há. O acolhimento técnico precisa melhorar. Os grupos que precisam atender a uma demanda maior.

A GED como responsável por tudo. Não há troca entre gerências. Relacionamento é unilateral.

Demanda da SME – dinâmica da CRE que acumula várias funções

Formação e informação das ações a serem desenvolvidas pela GED. Sentem-se “atravessadas” por diferentes instâncias que cobram e delimitam ações.

Acessibilidade

**Culturas** (quais os valores/crenças que a GED quer construir com relação a esse item)?

Tempo para planejamento: Estabelecer um tempo para essa ação. Participação maior na busca de horários e momentos de encontro

Organizar o tempo de planejamento de maneira a atender às dificuldades.

Filtrar as ações e competências das demais gerências.

Aproximar mundos complexos – professor e coordenador

**Políticas** (qual o objetivo/intenção da GED com isso?)

Mais envolvimento com a criação de um horário especial para essa ação.. Separar um tempo para essa ação.

**Práticas** (quais estratégias/ações a GED quer desenvolver para alcançar o objetivo?/ O que fazer para atingir? Em quanto tempo?/ Quem fica responsável?)

Diminuir a periodicidade da formação – formação mensal.

Levantamento das dificuldades do grupo em atendimento.

Olhar do chão da escola.

Mediações entre os grupos de atendimento

**Quem é responsável?** Ampliando as pessoas responsáveis para determinar as ações e comunicar os trabalhos. Criação de um organograma. Dia marcado para a reunião de divulgação das atividades.

A necessidade de acompanhar todo o movimento de informação está além da demanda de horário dos professores (GED). A “troca” ou o conhecimento das ações dos outros grupos acaba não acontecendo devido ao tempo curto. A leitura de “tudo” não acontece de maneira tranquila, pois a dinâmica das ações da GED vão além do horário estabelecido. Falta tempo para as novas participantes apreenderem as informações com as mais experientes. Articulação de vários talentos. Consolidando a equipe de acordo

com os seus talentos.

Buscar alguém (HA? Braille) para criação de placas, pensar em rampas de acesso.

**Equipe Responsável:** Equipe de formação da GED

**Prazo:** ao longo do ano, em reuniões mensais

### 9.2.2 – Dimensão 2: Planejamento e Avaliação dos alunos especiais

#### **Indicador: Avaliação pela Educação Especial**

##### *Problemas:*

Falta de reconhecimento das especificidades de cada aluno.

Adaptação das atividades para os alunos da EE

Estabelecer parcerias para esse atendimento

Conceito arcaico de família e infância: avaliação abaixo do esperado – alunos com I logo na chegada da Ed. Infantil

Uso da avaliação diagnóstica como instrumento definidor da competência do aluno

A falsa expectativa entre o aluno desejado e aquele recebido.

Falta de política ou esclarecimento dos objetivos da alfabetização.

##### **Culturas:**

Mudar o entendimento sobre o que é avaliação.

“Traduzir” os resultados das provas para que seja compreendido de maneira mais ampla o resultado da avaliação.

Ampliar o entendimento do processo de alfabetização.

Assumir posição mais clara sobre a determinação dos conceitos para os alunos de alfabetização. Discutir os objetivos de aprendizagem e buscar um maior entendimento sobre cada etapa da alfabetização.

**Políticas:**

Criar ações de retroalimentação (feedback) baseado nas avaliações.

Aproximação da direção escolar nas questões apresentadas.

**Práticas:**

Encontros de formação com PI promoção de encontros entre o PI e PII para o desenvolvimento de projetos e atividades em comum.

**X- Ações/ Planejamento Estratégico**

**XI – Calendário Anual – 2016**

**XII- Anexos**

**12.1. Indicadores do Index para Inclusão da GED**

APÊNDICE I - AVALIAÇÃO FINAL – PESQUISA GED/DESENVOLVIMENTO DO INDEX

1) Avalie a participação do LaPEADE nos encontros quinzenais com a GED.....

Com relação à dinâmica dos encontros:

( ) Muito Satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Pouco Satisfatório ( ) Insatisfatório

Com relação aos temas propostos nas discussões:

( ) Muito Satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Pouco Satisfatório ( ) Insatisfatório

Com relação aos materiais utilizados nos encontros:

( ) Muito Satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Pouco Satisfatório ( ) Insatisfatório

Com relação ao desenvolvimento do Index para Inclusão:

( ) Muito Satisfatório ( ) Satisfatório ( ) Pouco Satisfatório ( ) Insatisfatório

Pontos positivos:

---

---

---

Pontos negativos:

---

---

---

Em que aspectos o desenvolvimento do Index para Inclusão contribuiu no trabalho da equipe da Gerência?

---

---

---

## **ANEXOS**

## Indicadores

### Dimensão A: Criando culturas inclusivas

#### A1: Edificando a comunidade

- 1 Todos são bem-vindos.
- 2 Os funcionários cooperam.
- 3 As crianças se ajudam mutuamente.
- 4 Funcionários e crianças se respeitam.
- 5 Funcionários e pais/responsáveis colaboram.
- 6 Funcionários e gestores trabalham juntos.
- 7 A escola é um modelo de cidadania democrática.
- 8 A escola encoraja a compreensão da conexão entre pessoas ao redor do mundo.
- 9 Adultos e crianças são responsáveis a uma variedade de modos de gênero.
- 10 A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente.
- 11 Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa.

#### A2: Estabelecendo valores inclusivos

- 1 A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados.
- 2 A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos.
- 3 A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra.
- 4 Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos.
- 5 Existem altas expectativas para todas as crianças.
- 6 As crianças são igualmente valorizadas.
- 7 A escola combate todas as formas de discriminação.
- 8 A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças.
- 9 A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.
- 10 A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos.

### Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

#### B1: Desenvolvendo a escola para todos

- 1 A escola tem um processo de desenvolvimento participativo.
- 2 A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança.
- 3 As indicações e promoções são feitas com justiça.
- 4 A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada.
- 5 Todo funcionário novato é auxiliado a se adaptar na escola.
- 6 A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade.
- 7 Todas as crianças recém matriculadas são ajudadas a se adaptarem na escola.
- 8 Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças.
- 9 As crianças são bem preparadas para se transferirem para outros ambientes.
- 10 A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.
- 11 Os prédios e pátios são estruturados de forma a apoiar a participação de todos.
- 12 A escola busca reduzir a emissão de carbono e água.
- 13 A escola contribui com a redução de lixo.

14 Index para a Inclusão desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas

## B2: Organizando o apoio à diversidade

- 1 Todas as formas de apoio são coordenadas.
- 2 As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.
- 3 A Língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola.
- 4 A escola provê apoio à continuidade da educação de crianças entregues ao cuidado público.
- 5 A escola se certifica de que as políticas sobre "necessidades educacionais especiais" apoiem a inclusão.
- 6 As políticas sobre comportamento relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo.
- 7 As pressões pela exclusão disciplinar são minimizadas.
- 8 As barreiras à frequência escolar são restringidas.
- 9 O bullying é reduzido.

## Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas

### C1: Construindo currículos para todos

- 1 As crianças exploram ciclos de produção e consumo de comida.
- 2 As crianças investigam a importância da água.
- 3 As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo.
- 4 As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente concebido.
- 5 As crianças refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo.
- 6 As crianças aprendem sobre saúde e relacionamentos.
- 7 As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo.
- 8 As crianças estudam sobre a vida na terra.
- 9 As crianças pesquisam sobre fontes de energia.
- 10 As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.
- 11 As crianças se envolvem e criam literatura, artes e música.
- 12 As crianças aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses.
- 13 As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.

### C2: Orquestrando a aprendizagem

- 1 As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças.
- 2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.
- 3 As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes.
- 4 As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.
- 5 As crianças aprendem umas com as outras.
- 6 As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.
- 7 As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças.
- 8 A disciplina se baseia no respeito mútuo.
- 9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.
- 10 Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem.
- 11 Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças.
- 12 O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança.
- 13 As atividades extraclasses envolvem todas as crianças.
- 14 Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.

ANEXO B – COORDENADORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E ABRANGÊNCIAS

CRE	Unidades Escolares	Abrangência
<b>E/1a.CRE</b>	96	ESTÁCIO. Paquetá. Gamboa. Praça Mauá. Santa Teresa - Morro dos Prazeres. São Cristóvão - Tuiuti. MANGUEIRA. São Cristóvão. Benfica. GAMBOA. Santa Teresa. Santa Tereza. SÃO CRISTOVÃO. Estácio. Cidade Nova. Mangueira. CIDADE NOVA. Santo Cristo. São Cristóvão . PRAÇA DA BANDEIRA. Catumbi. Santo Cristóvão. Mangueira - Morro dos Telégrafos. Rio Comprido. Centro. Caju. SAÚDE. São Cristóvão. Rio Comprido - Turano. PRAÇA MAUÁ.
<b>E/2a.CRE</b>	152	Copacabana - Morro dos Cabritos. Alto da Boa Vista. Andaraí. Alto Boa Vista. LAGOA. Leblon. Gávea (Rocinha). Grajaú - Morro Nova Divinéia. Humaitá. Catete. Flamengo. Rocinha. Vidigal. Praça da Bandeira. Laranjeiras. Tijuca - Comunidade Chacrinha. Leme. Jardim Botânico. Macaranã. Praça Da Bandeira. Maracanã. Andaraí . Urca. Lagoa. Gávea. Glória. Usina. Grajaú. Tijuca. Botafogo. Vila Isabel. Cosme Velho. Ipanema. São Conrado. Copacabana.
<b>E/3a.CRE</b>	134	Méier. Água Santa. ENGENHO NOVO. Jacarezinho. Encantado. Pilares. Riachuelo. Engenho Da Rainha. Tomás Coelho. Engenho Novo. Jacaré. Inhauma. Engenho da Rainha. Benfica. Ramos. Todos os Santos. Bonsucesso. Jacaré. Engenho de Dentro. Piedade. Água Santa . Bonsucesso - Complexo do Alemão. Lins de Vasconcelos. Sampaio. Ramos - Complexo do Alemão . Maria da Graça. Rocha. Cachambi. Tomas Coelho. Tomás Coelho. Engenho De Dentro. Inhaúma. Del Castilho. Abolição. Higienópolis.
<b>E/4a.CRE</b>	166	Bonsucesso . Penha Circular. Benfica. Bonsucesso ( maré ). Penha. Ramos . Penha-Circular . Maré . BONSUCESSO. Parada de Lucas. Benfica . Jardim América. Pavuna. Penha-Circular. Maré. Bonsucesso. Bonsucesso. Bras de Pina. Olaria. Vila da Penha. Vigário Geral. Bomsucesso-Maré. Manguinhos. Bonsucesso - Maré. Manguinhos. Vigário Geral. Vila Da Penha. Ramos. Brás de Pina. Bras Pina. Maré. Cordovil. Penha . Penha circular . Braz de Pina.
<b>E/5a.CRE</b>	130	Irajá . Vaz Lobo. Madureira. Vila Kosmos. _ . Turiaçu. Vicente de Carvalho. Penha. ROCHA MIRANDA. Vicente de Carvalho . Bento Ribeiro. Vila Da Penha. Quintino Bocaiúva. Guadalupe. Osvaldo Cruz. Marechal Hermes. Irajá. Vista Alegre. Campinho. Tomas Coelho. Colégio. Coelho Neto. Honório Gurgel. Cavalcante. Rocha Miranda. Vigário Geral. Cascadura.
<b>E/6a.CRE</b>	113	Colégio. Pavuna . Barros Filho. Anchieta . Ricardo de Albuquerque. Acari. Coelho Neto. Caminho do Job - Pavuna. Ricardo de Albuquerque . Costa Barros. Guadalupe . Irajá.

		Pavuna. Anchieta. Deodoro. Jardim Cristina Capri - Anchieta. Barros Filho. Parque Anchieta. Guadalupe.
<b>E/7a.CRE</b>	180	Freguesia -Jacarepaguá. Pechincha. Gardênia Azul . Cidade de Deus - Jacarepaguá. Taquara. Freguesia. Taquara - Jacarepaguá. Rio das Pedras. CIDADE DE DEUS. Rio Das Pedras - Jacarepaguá. Cidade De Deus. Jacarepaguá - Vargem Pequena. Jacarepaguá - Taquara. Camorim - Jacarepaguá. Jacarepagua . Anil -Jacarepaguá. Vila Valqueire. Jacarepagá. Barra da Tijuca. Curicica - Jacarepaguá. Fraguesia (Jacarepagua). Vargem Pequena. Tanque. Jacarepagua-Curicica. Gardênia Azul. Praça seca - Jacarepagua . Taquara-Jacarepagua. BARRA DA TIJUCA. Itanhangá. ITANHANGÁ. Vargem Grande. Rio das Pedras - Jacarepaguá. Anil. Taquara - Jacarepaguá. Jacarepaguá. Praça Seca - Jacarepaguá. Praça Seca. Recreio dos Bandeirantes. Curicica. Cidade de Deus. Curicica .
<b>E/8a.CRE</b>	188	Senador Camara. Magalhães Bastos. Mrechal Hermes. Realengo. Vila Militar. Jardim Sulacap. Bangu. Campo dos Afonsos. Senador Camará. Senador Camará . Deodoro. Santíssimo. Magalhães Basto. Padre Miguel. Guadalupe. Realengo . bangu. BANGU.
<b>E/9a.CRE</b>	164	CAMPO GRANDE. Santíssimo. Campo Grande /Monteiro. Campo Grande . Campo Grande/Centro. Senador Vasconcelos. Comos. Santa Cruz. Campo Grande/ Monteiro. Campo Grande / Centro. Campo Grande/Cachamorra. Santissimo. Campo Grande/Posse. Araújo de Cosmos. Campo Grande/Dumont. Cosmo. Inhoaíba . Inhoaiba. Carobinha -Campo Grande. Cosmos. Inhoaíba. Campo Grande. Campo Grande (Inhoaíba). Campo Grande. Paciência. Guaratiba. COSMOS.
<b>E/10a.CRE</b>	198	Santa Cruz . Barra De Guaratiba. SANTA CRUZ. Pedra de Guaratiba. Pedra de Guaratiba . Cosmos. Sepetiba . Campo Grande. Guaratiba. GUARATIBA. Guaratiba . Paciência. Guaratiba. Santa Cruz. Loteamento Madean - Paciência. Paciência . Santa Cruz. Paciência. Sepetiba. PACIÊNCIA.
<b>E/11a.CRE</b>	43	BANCÁRIOS. Tauá. GALEÃO. Pitangueiras. TAUÁ. Galeão. Tubiacanga. Praça da Bandeira. J. Carioca. Jardim Carioca. Bancários . Freguesia. Itacolomi. PORTUGUESA. J. Guanabara. Moneró. Bancários. Cocotá. Zumbi. JARDIM CARIOCA. Portuguesa. Ilha do Governador.

Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação. Site:  
<http://webapp.sme.rio.rj.gov.br/jcartela/publico/pesquisa.do?cmd=listCres> Acesso: 11 de agosto de 2016