



UNIVERSIDADE
DO BRASIL
UFRJ

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

CHRISTINA HOLMES BRAZIL

**O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES EM FOCO: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.**

Rio de Janeiro
Junho de 2010

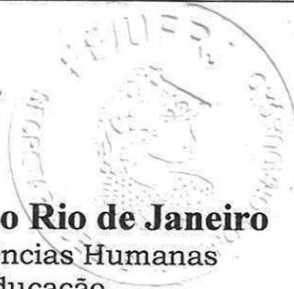
CHRISTINA HOLMES BRAZIL

**O PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES EM FOCO: UM ESTUDO DE
CASO SOBRE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO.**

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

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

Rio de Janeiro
2010



Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

A Dissertação **“O Programa Nacional Escola de Gestores em Foco: Um Estudo de Caso sobre Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação.”**

Elaborada por: **Christina Holmes Brazil**

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

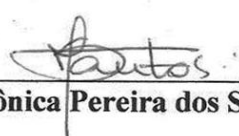
E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 23 de junho de 2010

Banca Examinadora:

Presidente:



Profª. Drª. Mônica Pereira dos Santos



Profª. Drª. Irma Rizzini



Profª. Drª. Valdelúcia Alves da Costa

Dedico este trabalho a *todas* as pessoas que através de suas atitudes lutam incansavelmente em prol de uma sociedade mais democrática/inclusiva, quer sejam gestores, professores, alunos ou não.

AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente aos meus familiares e ao meu companheiro Rodrigo Acácio, por terem me apoiado nas horas difíceis, dando suporte às minhas necessidades e deficiências.

Agradeço a minha orientadora Professora Mônica Pereira dos Santos, que acreditou em mim desde o início, depositando em mim confiança e responsabilidade, permitindo-me apoiá-la nesta empreitada.

Às professoras Irma Rizzini (UFRJ) e Valdelúcia Alves da Costa (UFF), que aceitaram prontamente o convite para compor a banca de avaliação desta Dissertação.

Aos queridos e incansáveis amigos Alexandre, Ana Patrícia, Denize Sepulveda, Érika Leme, Guida, Guilherme, Maria Lúcia, Michele, Regina Spiegel e tantos outros que me ajudaram ao longo desses dois anos nos quais incluo os funcionários da secretaria do PPGE: Aline, Henrique e Solange.

Aos professores do PPGE/UFRJ que ao longo das disciplinas participaram da construção desta dissertação com suas observações, considerações e indicações de leitura: professora Ana Canen, professora Irma Rizzini, professor Renato José de Oliveira e a professora que desde a graduação no Curso de Pedagogia/UFRJ vem me apoiando e incentivado: a professora Regina Céli Oliveira da Cunha.

Agradeço também ao CENPES - Centro de Pesquisa da Petrobrás - pela bolsa de mestrado que viabilizou a execução desta pesquisa e que, ao longo deste período pontualmente se fez presente.

Por fim agradeço ao meu Mestre JHS pelos conceitos de Reconstrução do Homem e de seus Pensamentos, da Moral e dos Costumes, da Escola e da Família, que, ultrapassando todas as barreiras, permeiem as culturas, políticas e práticas da Sociedade como um todo.

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de idéias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão das idéias heréticas e desviantes. Do mesmo modo que é preciso proteger a diversidade das espécies para salvaguardar a biosfera, é preciso proteger a diversidade de idéias e opiniões, bem como a diversidade de fontes de informação e de meios de informação (imprensa, mídia), para salvaguardar a vida democrática. (MORIN, 2001, p 108).

RESUMO

BRAZIL, Christina Holmes. **O Programa Nacional Escola de Gestores em Foco: Um Estudo de Caso sobre Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação**. Rio de Janeiro, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010

A presente pesquisa tem por objeto de estudo o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), financiado pelo Ministério da Educação, que no estado do Rio de Janeiro, entre 2008-2009, foi executado e gerido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Trata-se de curso de pós-graduação *lato sensu*: Curso de Especialização em Gestão Escolar com carga horária de 400 horas, voltado para a formação de dirigentes da educação básica, sobretudo gestores das escolas públicas. O objetivo geral foi observar o impacto do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), no cotidiano de uma escola e seu gestor-cursista, ao longo de sua formação. Os objetivos específicos foram: (1) Investigar os efeitos que o Curso de Especialização PNEGEB provocou na prática de gestão de um dos gestores-cursistas; (2) Levantar as principais características de tais efeitos; e (3) Analisar em que medida o referencial teórico e de análise fundamentado nas dimensões de *culturas, políticas e práticas* de inclusão em educação mostra-se relevante à compreensão dos supracitados efeitos e variáveis em jogo. No que tange ao arcabouço teórico, utilizamos a Teoria da Inclusão em Educação, relativa à dialética da inclusão/exclusão com base nas dimensões de *culturas, políticas e práticas*, descritas por Tony Booth e Mônica Pereira dos Santos. Esta dissertação é um estudo de caso de cunho qualitativo, na qual usamos o método observacional e a pesquisa documental para coletar os dados e o Paradigma Indiciário de Ginzburg para tratar os mesmos. Como resultado dessa pesquisa, considerou-se que o referencial teórico-metodológico utilizado contribuiu para a compreensão da complexidade do cotidiano escolar e das práticas de gestão em termos da dialética inclusão/exclusão, permitindo-nos concluir que o Curso cumpriu com seus objetivos e que o referencial utilizado é relevante.

Palavras-Chave: Inclusão em Educação; Dialética inclusão e exclusão; Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica; Gestão Democrática

ABSTRACT

BRAZIL, Christina Holmes. **The National School Managers in Focus: A Case Study of Cultures, Policies and Practices of Inclusion in Education**. Rio de Janeiro, 2010. Dissertation (Master in Education). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010

This study's purpose is to investigate the National School of Management of Basic Education Program (Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica – PNEGEB), funded by the Ministry of Education and managed by the Faculdade de Educação (Faculty of Education), Universidade Federal do Rio de Janeiro (Federal University of Rio de Janeiro - UFRJ) in the state of Rio de Janeiro, from 2008 to 2009. The Program is a Specialization Course in School Administration with a schedule of 400 hours, aimed at training head teachers of basic education of public schools. The overall objective was to observe the impact of the course in the daily life of the school head teacher over his training. The specific objectives were to: (1) investigate the effects of the specialization course PNEGEB in the practice of management of one of the head teachers who attended the course, (2) identify the main features of such effects, and (3) examine the extent to which the theoretical framework of analysis based on the dimensions of cultures, policies and practices of inclusion in education are relevant to the understanding of the above effects and variables at play. Regarding the theoretical framework, we use the Theory of Inclusion in Education on the inclusion/exclusion dialectic based on the dimensions of cultures, policies and practices described by Tony Booth and Mônica Pereira dos Santos. This dissertation is a case study of a qualitative nature in which we used the observational method and documentary research to collect data and the Evidentiary Paradigm of Ginzburg to treat them. As a result of this research, the theoretical and methodological references were found to be contributive to our understanding of the complexity of everyday school life and management practices in terms of the inclusion/exclusion dialectic, allowing us to conclude that the course fulfilled its goals.

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

	Pág
FIGURA 01: A DIMENSÃO DE CULTURAS DE INCLUSÃO E OS ELEMENTOS INVISÍVEIS.....	46
FIGURA 02: MOVIMENTO DE INCLUSÃO NAS DIMENSÕES DE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS.....	51
QUADRO 01: DIFERENÇAS ENTRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL.....	93
FIGURA 03: O PLANEJAMENTO E AS DIMENSÕES DE CULTURAS POLÍTICAS E PRÁTICAS.....	98
QUADRO 02: PLANO DE AÇÃO.....	108

LISTA DE TABELAS

	Pág.
TABELA 01: PESQUISA NO PORTAL DA CAPES.....	19

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNs	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
EPS	EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE
FE	FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FUNDESCOLA	FUNDO DE FORTALECIMENTO DA ESCOLA
IDEB	ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
INEP	INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
MEC	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI 9394/96)
PAR	PLANOS DE AÇÕES ARTICULADAS
PCN	PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS
PDE	PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PNE	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
PNEGEB	PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PPGE/FE	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PPP	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO
SAEB	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SEED	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA
TCC	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
UFRJ	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
UNESCO	UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION
UNIRIO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

LISTA DE APÊNDICES

	Pág.
APÊNDICE A -	157
APÊNDICE B -	162
APÊNDICE C -	165

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	13
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	13
1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA.....	18
1.2.1 LACUNAS E INCOMPLETUDES DA LITERATURA QUE TRATA DO PROBLEMA	19
1.3 O PRESSUPOSTO, OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES DE ESTUDO.....	23
1.3.1 O PRESSUPOSTO E O OBJETIVO GERAL	23
1.3.2 OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS	24
1.3.3 QUESTÕES DE ESTUDO	24
1.4 PRÓXIMOS PASSOS	25
CAPÍTULO II - METODOLOGIA.....	26
2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	26
2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA.....	29
2.3 COLETA DE DADOS	31
2.3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL.....	32
2.3.2 OBSERVAÇÃO	33
2.4 TRATAMENTO DOS DADOS	35
CAPÍTULO III – A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO E GESTÃO	38
3.1 AS DIMENSÕES DA INCLUSÃO: <i>CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS</i>	43
3.2 INCLUSÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO	51
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS	56
4.1 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL DO CURSO – I	56
4.1.1 O CONCEITO DE GESTÃO PARA O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR.	56
4.1.2 O CONCEITO DE GESTÃO PARA O GESTOR	60
4.2 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL DO CURSO – II.....	63
4.2.1 SALA AMBIENTE INTRODUÇÃO AO CURSO E AO AMBIENTE VIRTUAL.....	64
4.2.2 SALA AMBIENTE FUNDAMENTOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO:	67
4.2.3 SALA AMBIENTE POLÍTICAS E GESTÃO NA EDUCAÇÃO	84
4.2.4 SALA AMBIENTE PLANEJAMENTO E PRÁTICAS DA GESTÃO ESCOLAR	96
4.2.5 SALA AMBIENTE TÓPICOS ESPECIAIS.....	107
4.2.6 SALA AMBIENTE PROJETO VIVENCIAL	116
CAPÍTULO V: APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO COTIDIANO	123
5.1 GESTÃO & O CASO DO CELULAR	123
5.2 GESTÃO & A ENTREGA DO LEITE E A PELANCA DA CARNE	126
5.3 GESTÃO & A MENINA QUE FEDIA: E QUANDO OS COLEGAS DE TURMA NÃO A ACEITAM? ...	129
5.4 GESTÃO & RELAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR COM A INSTITUIÇÃO POLICIAL	132
5.5 GESTÃO & COMUNIDADE: FESTAS, “TIAS DO TRANSPORTE”, “AMIGO COM DIFICULDADE”.	134
5.6 GESTÃO & RECURSOS FINANCEIROS: CADÊ AS VERBAS?	137
5.7 GESTÃO & FAMÍLIA: A FESTA DE FIM DE ANO DA ESCOLA.....	138
5.8 GESTÃO & O AMIGO OCULTO	139
5.9 O OLHAR DA GESTÃO: A APRESENTAÇÃO DO TCC.....	141
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES PROVISÓRIAS	143
REFERÊNCIAS.....	150

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entendo por *Introdução*, um capítulo breve e explicativo do autor ao leitor no qual a escrita tem a função de apresentar o tema que será desenvolvido ao longo da produção científica e os caminhos que o conduzirão até uma conclusão provisória.

Entretanto, nas primeiras linhas deste estudo, senti a necessidade de esclarecer ao leitor que sou deficiente visual, com baixa visão¹, o que em termos pedagógicos é sinônimo de *estudante com necessidades educacionais especiais* e que tal parêntese aberto neste espaço deve-se ao fato de dar-lhe ciência de que o tema desta dissertação está diretamente ligado a esta minha limitação física, pois vivenciei e ainda vivencio as questões sociais contempladas na dialética da inclusão/exclusão.

Tais fatos me estimularam a estudar Direito (1998-2002), pois por experiência própria fizeram-me acreditar que o meio jurídico era um dos caminhos da inclusão legal, da efetivação do direito à igualdade de todos, da democracia enquanto forma de governo, e que a sociedade civil está refletida, por exemplo, na gestão democrática das instituições.

Sendo assim, ao terminar o bacharelado em Direito ainda não estava satisfeita, pois a legislação por si só não contempla todas as questões relacionadas com a inclusão/exclusão. Foi quando então resolvi me envolver com a Educação cursando Pedagogia (2004) e o Mestrado em Educação (2008). Isto porque a educação forma os futuros cidadãos, que por sua vez são, em potencial, os futuros juristas, políticos, gestores de instituições, profissionais da saúde e educação dentre muitos outros cidadãos que compõem a sociedade, criando novas *culturas*, desenvolvendo novas *políticas* e conseqüentemente orquestrando *práticas* sociais mais inclusivas.

Dando prosseguimento neste meu intento, desde 2004, pesquiso as questões relacionadas à dialética da inclusão/exclusão em um Laboratório de Pesquisa da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Por isso, ao longo de seis

¹ É considerada *baixa visão* ou *visão subnormal* a percepção de luz, vultos, imagens e letras ampliadas com recursos óticos. Refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em virtude de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais e que juridicamente é definida no Decreto n. 3.298/99, no art. 4º, III, como sendo a acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho e após a melhor correção. A acuidade visual de 20/200 é mo mesmo que afirmar que a pessoa enxerga a 20 cm de distância aquilo que outra, de visão normal, enxerga a 200 cm.

anos, em meio aos debates de cunho acadêmico, em um processo de construção e reconstrução de conceitos, produzi artigos e capítulos de livros; participei de seminários, entrevistas, e até mesmo, de ações externas à Universidade.

Por questões de foro íntimo, decidi escrever esta dissertação em primeira pessoa do plural, por entender que a Christina Brazil de hoje é fruto de uma construção coletiva que envolveu os professores da UFRJ, colegas pesquisadores do laboratório de pesquisa, autores lidos por mim ao longo desses anos, dentre outros. Esta atitude foi por acreditar que nenhuma produção escrita é feita somente a duas mãos, porque pelas mãos que a escrevem, passam leituras, debates, discussões e informações obtidas de outras fontes e autores, o que faz com que sua autoria nunca seja única.

Em apenas dois momentos desta dissertação escreverei em primeira pessoa do singular: no capítulo da Introdução, por se tratar de um momento em que eu conto minha trajetória até chegar ao tema da dissertação, no capítulo das Conclusões Provisórias. Isto por julgar ser também muito pessoal, quando registro o resultado “final” das leituras e pesquisa, ou seja, da minha jornada ao longo destes dois anos de investigações sobre a dialética inclusão/exclusão que me levaram a cursar o Mestrado em Educação.

Como consequência desta minha decisão, em 2008, ao entrar para o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, fui convidada a participar de uma pesquisa sobre o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), financiado pelo Ministério da Educação (MEC) e gerido no Estado do Rio de Janeiro, àquela época², pela UFRJ. Imediatamente o convite foi aceito por se tratar de um Programa Nacional que tem por mola mestre a Democracia, as questões do Direito à Educação e Educação de Qualidade para *todos*, temas que moveram minhas pesquisas acadêmicas.

Assim, a partir de agora, em primeira pessoa do plural, julgamos oportuno estudar um Programa Nacional, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, de grande porte, por entendermos que políticas e diretrizes nacionais relativas à educação de modo geral, vêm concretizando, há tempos, em seus textos, os fundamentos da inclusão, como por exemplo: o ideário da Educação para Todos.

Numa alusão ao ano de 1948, podemos lembrar que foi nesta data que ocorreu o advento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), quando nasceu o princípio de que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (art. I). A

² Em 2010 a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) também passou a desenvolver o Programa no Estado do Rio de Janeiro.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, desde então, “orienta o discurso de inúmeras políticas que se propõem a defender o movimento pela inclusão” (SILVA, 2008 p. 25).

Posteriormente, o mundo registraria um dos marcos históricos acerca do debate sobre o tema da inclusão em educação que ocorreu no ano de 1990 na Tailândia, com a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos – provendo serviços às necessidades básicas de educação*, que reafirmava a educação como um direito básico de todos, conforme previa a Declaração Universal de Direitos Humanos (UNESCO, 1948).

Dez anos depois, na *Conferência de Avaliação das Metas de Educação para Todos*, acontecida em Dacar, 2000, constatou-se que, apesar dos avanços observados após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), muito ainda se tinha a avançar, principalmente no que se referia ao acesso à educação básica, ao combate ao analfabetismo na idade adulta, ao combate à discriminação de gênero e ao aumento da qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas para a participação plena na vida cidadã (UNESCO, 2000).

Oito anos após a *Conferência Mundial sobre Educação Para Todos*, ocorrida em Dacar, no ano de 2000, fruto da reavaliação dos ideais propostos em Jomtiem, em 1990, a UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* –, publica novo relatório de acompanhamento do movimento de Educação para Todos (UNESCO, 2008) e constata que, apesar de novos avanços, em particular nos países que em 2000 estavam mais longe de atingir as metas estabelecidas pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a situação não se alterou significativamente. Essas políticas, voltadas aos ideais dos Direitos Humanos, encontram-se intrinsecamente ligadas não somente às práticas pedagógicas existentes nas escolas, mas também às de gestão.

De acordo com a Declaração de Dacar (UNESCO, 2000), o compromisso com a educação para todos inclui: o desenvolvimento de planos de ação e investimentos concretos em prol da Educação; a promoção de políticas para a eliminação da pobreza; a adoção de sistemas educacionais participativos; a satisfação das necessidades dos sistemas educacionais em funcionamento; a implementação de estratégias de equidade de gênero na Educação, bem como o reconhecimento da necessidade de mudança de valores, atitudes e práticas; a criação de ambientes seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente voltados para a excelência de aprendizagem para todos; a melhoria da posição social do indivíduo, da autoestima e do profissionalismo dos professores.

Por certo, na tentativa de atender às metas e preocupações explícitas nos documentos supracitados, o Ministério da Educação criou, em 2005, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), juntamente com as Secretarias de Educação, em colaboração com a Secretaria de Educação à Distância (SEED) e o Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA, e em parceria com dez Instituições Federais de Ensino Superior.

Esse Programa consiste na promoção de um Curso de Pós-Graduação *lato sensu*, denominado Curso de Especialização em Gestão Escolar, com carga horária de 400 horas, com o objetivo de formar, em nível de especialização, gestores educacionais das escolas da rede pública da Educação Básica cujo IDEB³ estava abaixo das médias nacional e estadual, que em 2007 apresentaram as notas de 3,8 e 3,1, respectivamente (incluindo todas as escolas de ensinos fundamental e médio de todas as redes públicas). O Programa busca ainda contribuir para a qualificação desses gestores na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social (BRASIL, 2006).

Bem como prevê o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, a UFRJ, através do Curso de Especialização em Gestão Escolar, teria a missão de cumprir os objetivos específicos previstos pelo MEC ao elaborar este programa, por meio do ensino, pesquisa e extensão:

- Incentivar os gestores a refletirem sobre a gestão democrática e a desenvolver práticas colegiadas de gestão no ambiente escolar que favoreçam a formação cidadã do estudante;
- Propiciar aos gestores oportunidades para lidarem com ferramentas tecnológicas que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola;
- Propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;
- Possibilitar aos gestores oportunidades para a ampliação de capacidades para: analisar e resolver problemas, e elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;
- Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar, situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico;
- Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar (BRASIL, 2006 p. 8).

³ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica) obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (5º e 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio).

(Fonte: http://portalideb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10&Itemid=13).

Após a leitura dos objetivos específicos elencados acima, concluímos que o PNEGEB, por meio do Curso de Especialização em Gestão Escolar, dentre outros,

(...) refere-se à criação de condições propícias à ressignificação das práticas escolares em dois sentidos: o da melhoria de sua qualidade e o de sua democratização, tendo como parâmetros os princípios de uma educação inclusiva, parte do movimento de Educação para Todos (SANTOS, 2009a, p.3).

Dentro desta perspectiva, durante o ano de 2006, o PNEGEB foi implantado como experiência piloto em 10 universidades públicas federais, cuja avaliação, bem sucedida em 2007, permitiu sua expansão por meio da entrada de mais 07 universidades federais em parceria com o MEC e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Ainda é importante ressaltar que o referido Curso tem por princípio norteador o Direito à Educação como um Direito Universal:

A gestão democrática da escola e dos sistemas é um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo o art. 206 da Constituição Federal de 1988. O pleno desenvolvimento da pessoa, marca da educação como dever de Estado e direito do cidadão, conforme o art. 205 da mesma Constituição, ficaria incompleto se tal princípio não se efetivar em práticas concretas no chão da escola (BRASIL, 2006 p. 6).

No cumprimento destas diretrizes, no estado do Rio de Janeiro, o MEC firmou convênio no final de 2007 com a Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), para que essa fosse a gestora do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica no estado do Rio de Janeiro (SANTOS, 2009a). Assim sendo, dos meses de fevereiro a maio de 2008, ocorreu o processo seletivo para o Curso (com envio de inscrições, de memoriais e entrevistas), de modo que das 513 inscrições feitas, dentre gestores de escolas municipais e estaduais (com baixo IDEB), foram aprovados 388 candidatos para frequentar o Curso.

Finda a apresentação do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica e do Curso de Especialização em Gestão Escolar, é importante pontuar que em nossa dissertação temos as mesmas bases para a compreensão do princípio da democracia adotadas por ambos; até porque a nossa pesquisa foi toda conduzida com o olhar voltado para o Preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), que legitima que:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução

pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte
CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
(BRASIL,1988).

Desta forma, em se tratando de uma pesquisa na área da educação, focalizaremos tais princípios na esfera da educação; mais precisamente, nas questões da gestão democrática das instituições públicas de ensino e sua relação com a dialética inclusão/exclusão em educação.

Para dar prosseguimento ao nosso intento, iremos, na próxima seção deste capítulo, justificar a relevância de nosso estudo por meio da apresentação das lacunas que atualmente a literatura científica possui sobre o assunto, o que também nos move a iniciar e instigar novas pesquisas.

1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

Foi nesta linha de raciocínio que construímos a justificativa e relevância desta dissertação, que também se somou à conjectura de se tratar de uma pesquisa com um grau de ineditismo, uma vez que encontramos poucos trabalhos direcionados à avaliação em processo da implementação de programas de grande porte, como por exemplo, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB). Outra suposição se constrói na possibilidade da implantação de políticas públicas mais democráticas que terão como indicador a qualidade e não a quantidade de alunos em sala de aula. Tal intento caminha na direção das três dimensões de estudos – *culturais, políticas e práticas* – adotadas ao longo da elaboração desta dissertação.

Continuando neste pensar, inferimos que um dos componentes essenciais à promoção de inclusão em instituições educacionais – em nosso caso, mais precisamente, escolares – é o da gestão e da formação de gestores. Cremos que quando o gestor, além de atualizado e capacitado, esteja também, ética e moralmente imbuído do espírito de promoção de relações democráticas e de luta contra o preconceito e a discriminação dentro da escola, tais relações e lutas tornam-se mais possíveis, embora não necessariamente menos complexas.

A seguir, demonstraremos o que levantamos a respeito do assunto na literatura científica, no que concerne à junção dos assuntos democracia, gestão e inclusão.

1.2.1 LACUNAS E INCOMPLETUDES DA LITERATURA QUE TRATA DO PROBLEMA

Como foi dito anteriormente, o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica foi criado em 2005 pelo Ministério da Educação, tendo uma versão piloto em 2006/2007. Desta forma, é compreensível que a produção acadêmica a respeito do PNEGEB esteja embrionária, e ao juntarmos as concepções de inclusão em educação com que trabalhamos nesta dissertação ousamos afirmar que nossa pesquisa é inédita.

A fim de subsidiar nossa afirmação, decidimos pesquisar produções no banco de teses da CAPES⁴ entre os anos de 2007 e 2010, utilizando como apoio os conceitos principais de nosso estudo de forma vinculada⁵. Escolhemos este intervalo de tempo levando em conta um período de um ano após o início do Programa pelo MEC nas Universidades brasileiras, tempo que consideramos minimamente necessário para que pesquisas relativas ao assunto pudessem ser originadas. Ao iniciarmos o trabalho de pesquisa observamos que os anos de 2009 e 2010 ainda não estão disponíveis no portal, e sendo assim, para atender à exigência mínima de quatro anos, estendemos nossa busca englobando os anos de 2006 e 2005 para respaldar nossa afirmação.

Os resultados encontram-se na tabela 1, que se segue:

TABELA 01: PESQUISA NO PORTAL DA CAPES

PALAVRAS/EXPRESSÕES				FORMA DE BUSCA	2005	2006	2007	2008
Gestão, Democrática, Inclusão				Todas as palavras	4	7	4	10
Escola de Gestores				Expressão exata	2	0	1	2
Programa	Nacional	Escola	de	Expressão exata	0	0	0	0
Gestores								
“Gestão democrática”				Todas as palavras	0	1	0	1
“Educação Inclusiva”								

Em um primeiro olhar, podemos observar que no portal da CAPES não há cadastrada nenhuma pesquisa que abarque o *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica*. As cinco pesquisas que possuíam a expressão *escola de gestores*, nada têm a ver com a expressão exata que buscamos, tratam de gestores de uma forma geral e não do Curso de Especialização do *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica*.

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

⁵ Cabe ressaltar que na pesquisa do portal CAPES não conseguimos pesquisar mais de uma expressão exata, como normalmente costumamos fazer em outros portais, colocando entre aspas as expressões e entre elas o símbolo do mais (+). O portal não está programado para este tipo de busca, então quando buscamos duas expressões como “gestão democrática” e “educação inclusiva” escolhemos a opção *todas as palavras* por entendermos que assim nossas expressões estariam contempladas na busca.

No que tange às expressões/conceitos *gestão democrática* e *educação inclusiva*, encontramos uma tese (2008) e uma dissertação (2006), ambas com todas as palavras das duas expressões/conceitos. Na dissertação, Silva, C (2006) conclui que há relação entre a democratização da gestão e a implantação de uma escola inclusiva. Já na tese de Salengue (2008), é investigada a temática da qualidade da educação e se esta pode ser avaliada apenas através de exames nacionais de larga escala, questionando se as escolas podem desenvolver práticas inclusivas que permitam a existência de um processo educativo de qualidade.

No caso da busca com as palavras *gestão + democrática + inclusão*, encontramos quatro trabalhos no ano de 2005, todos de mestrado, mas nenhum deles com o foco que trabalhamos nesta dissertação. Na dissertação de Cerqueira (2005), o foco da pesquisa é a “relação entre Liderança e Sucesso Escolar no Ensino Fundamental do Sistema Público de Educação”⁶; Vaccari (2005), por sua vez, faz uma análise da política educacional sob a ótica da política partidária, pesquisando iniciativas de democratização da gestão educacional; Albuquerque (2005) trabalha com o viés da subjetividade social de González Rey, visando mostrar como é constituída socialmente uma instituição de ensino inclusiva; e a pesquisa de Ferreira (2005), que é da área de ciências sociais, trabalha com a experiência do Banco da Providência com ênfase no Programa de Inclusão Social de Famílias.

Ao pesquisar o ano de 2006, com as palavras *gestão + democrática + inclusão*, localizamos duas teses e cinco dissertações com as três palavras. Destas, uma dissertação também foi encontrada na busca com as expressões/conceitos *gestão democrática* e *educação inclusiva* (Silva, C, 2006). Das cinco dissertações, encontramos as seguintes áreas: psicologia escolar e do desenvolvimento humano (Silva, C, 2006); arquitetura e urbanismo; educação (Silva, J, 2006); direito e administração. Destas, apenas as de Silva, C (2006) e Silva, J. (2006) melhor se aproximam da lógica da dialética da inclusão/exclusão adotada nesta dissertação. Silva, J (2006) busca compreender o processo de institucionalização da Educação Popular em Saúde (EPS) e as contradições no processo de inclusão/exclusão da EPS no âmbito do Sistema Único de Saúde da cidade do Recife. A de Silva, C (2006) é a mesma a que já nos referimos mais acima.

Na busca por teses no ano de 2006, as duas encontradas, ainda com as palavras *gestão + democrática + inclusão*, são da área da educação. Oliveira (2006) estuda a participação do colegiado escolar na gestão das escolas públicas. Mesmo trabalhando com o conceito de gestão democrática, esta tese não abordou questões de inclusão/exclusão. Sousa (2006), em

⁶ Pesquisa no site do banco de teses da CAPES seguida da leitura do resumo da dissertação, resumo disponível em: <http://servicos.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=200534928001010001P9>

sua tese, dá ênfase ao princípio da autonomia escolar e como ocorre à implementação desse princípio no sistema público de ensino do Estado de Pernambuco, aproximando-se, mas não se aprofundando, na dialética inclusão/exclusão.

Foram encontradas quatro pesquisas ainda com as palavras *gestão + democrática + inclusão*, no ano de 2007, sendo uma tese e três dissertações. A tese é da área de ciências sociais e dentre as dissertações, cada uma pertence a uma área distinta: ciências políticas, gestão urbana e educação. Mais uma vez, a única pesquisa que mais se aproxima de nosso estudo é a da área da educação, que tem por objeto o Conselho Escolar no sentido de estudar os diversos aspectos da gestão democrática (CONCEIÇÃO, 2007).

Foi no ano de 2008 que encontramos maior incidência de pesquisas (10 ao todo) com as palavras *gestão + democrática + inclusão*. A única tese de doutorado encontrada é da área de educação e também apareceu na busca com as expressões/conceitos de *gestão democrática e educação inclusiva* (SALENGUE, 2008) e à qual já nos referimos. Das nove dissertações, nos deparamos mais uma vez com várias áreas: ciências sociais; serviço social e política social; ciência ambiental; direito; sociologia e direito; desenvolvimento; política social e educação. A dissertação da área de educação também está distante de nosso tema, pois estuda a inclusão social/digital (BONIFÁCIO, 2008).

Apesar de encontrarmos, em algumas das pesquisas que não citamos aqui, a temática da gestão democrática, estas se referem à gestão e organização pública não relacionadas ao sistema de ensino; menos ainda referentes, especificamente, ao *Programa Escola de Gestores da Educação Básica*.

A partir do levantamento junto ao banco de teses e dissertações, podemos, com boa dose de confiança, concluir pela importância do presente estudo, dado o seu ineditismo. Entretanto, há outros motivos que tornam esta pesquisa igualmente relevante, como veremos a seguir.

Devemos notar que inúmeros programas e ações existiram e existem, voltados à educação e à minimização de barreiras, mas o que cabe ressaltar é que normalmente os relatórios que contêm os resultados avaliativos destes programas, tomam por base apenas os indicadores extraídos ao final dos processos (mais, portanto, “produtuais⁷”, do que processuais). Assim, pensamos que um segundo aspecto a ser mencionado sobre a importância desta pesquisa está no próprio monitoramento da implementação de um curso de especialização do porte do *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica*, o

⁷ Parodiando a Prof^ª. Dr^ª. Mônica Pereira dos Santos, em aulas de Prática de Pesquisa no PPGE/FE/UFRJ.

que, por sua vez, apesar de estar em acordo com diretrizes de várias políticas públicas, ainda é prática rara no Brasil. Como exemplo deste tipo de avaliação mais “produtual”, podemos citar o IDEB já mencionado nesta dissertação, que foi criado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - em 2007. Segundo Fernandes (2007 p. 7):

(...) os indicadores de desempenho educacional utilizados para monitorar o sistema de ensino no País são, fundamentalmente, de duas ordens: a) indicadores de fluxo (promoção, repetência e evasão) e b) pontuações em exames padronizados obtidas por estudantes ao final de determinada etapa do sistema de ensino.

Entretanto, em geral as pesquisas raramente combinam as informações produzidas por esses dois tipos de indicadores (FERNANDES, 2007). Em uma visão mais integrada de desenvolvimento educacional, reuniria estes dois conceitos igualmente importantes: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. “Nesse caso, o desempenho dos alunos atrasados, que se pressupõe menor que o dos que estão na série correta, estaria contemplado na medida de desenvolvimento educacional” (idem, p.7).

A ideia de se possuir um indicador sintético de desenvolvimento educacional é interessante, pois se pode: “a) detectar escolas e/ou redes de ensino cujos alunos apresentem baixa performance e b) monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos dessas escolas e/ou redes de ensino” (idem, p. 8).

O IDEB, por sua vez, faz uso dos conceitos de fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações, combinando-os a dois outros indicadores:

a) pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa do ensino fundamental (4ª e 8ª séries)⁸ e 3º ano do ensino médio; e b) taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino (idem, p. 16).

Em resumo, o IDEB é calculado com base nos dados obtidos através (1) da aprovação escolar, (2) do Censo Escolar, e (3) das médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB⁹ e da Prova Brasil¹⁰.

Em que pesem os avanços representados pelo IDEB em relação a índices anteriormente verificados em nossos sistemas de avaliação, ainda carecemos de avaliações

⁸ Hoje 5º e 9º anos.

⁹ Sistema de Avaliação da Educação Básica - é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc). A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características. A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações. Disponível em: <http://mail.google.com/mail/#inbox> Acessado em 17/05/2009.

¹⁰ Prova Brasil é de cunho censitário, neste sentido, oferece dados mais gerais, nacionais, estaduais, municipais e também por escola, sendo aplicada aos estudantes das escolas públicas nos 5º e 9º anos do ensino fundamental.

processuais dos programas de governos. Este tipo de avaliação se nos apresenta como vital nos dias de hoje, tendo em vista a necessidade de se evitar indicadores fundamentados na lógica da padronização, pois este, quando utilizado sem o acompanhamento processual e contextual de Programas governamentais, acaba por perder o foco, em nosso ver indispensável, que permitiria atender às necessidades das diversas realidades que existem ao longo do território brasileiro, respeitando, sobretudo, a diversidade cultural do país.

Assim, nos termos da Declaração de Dacar (UNESCO, 2000), que ressalta a necessidade da criação de políticas integradas e sustentáveis capazes de promover a inclusão no contexto educacional, somos conclamados a fortalecer os laços entre a educação superior e a educação básica, através do estudo de caso da presente dissertação, tendo em vista acompanhar e avaliar os impactos do PNEGEB no cotidiano do gestor investigado.

Em nossa experiência no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PPGE/FE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, temos feito parte de um Laboratório de Pesquisa que apoia e promove a participação e a diversidade em educação nas dimensões *culturais, políticas e práticas* das instituições e sistemas educacionais e defende que o conhecimento científico produzido no interior das Universidades pode contribuir para a geração de transformações sociais de porte, além de fomentar o desenvolvimento de *culturas, políticas e práticas de inclusão* no contexto educacional e, de igual forma, apoiar a criação de novas teorias e práticas inclusivas, contextualizadas e sustentáveis, no âmbito educacional. É neste sentido que orientaremos a presente dissertação, que nos remete a desenvolver os objetivos desta pesquisa conforme se seguem.

1.3 O PRESSUPOSTO, OS OBJETIVOS E AS QUESTÕES DE ESTUDO

1.3.1 O PRESSUPOSTO E O OBJETIVO GERAL

Partimos do pressuposto de que um dos componentes essenciais à promoção de inclusão em instituições educacionais – em nosso caso, mais precisamente, escolares – é o da gestão e da formação de gestores.

Isto posto, esta dissertação tem por objetivo geral observar o impacto do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), executado e gerido pela Faculdade de Educação da UFRJ, no cotidiano de

uma escola (e seu gestor¹¹), ao longo de sua formação. Para mais organizadamente alcançar nosso objetivo geral, o desmembramos nos seguintes objetivos específicos.

1.3.2 OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Investigar os efeitos que o Curso de Especialização PNEGEB provocou na prática de gestão de um dos gestores-cursistas¹²;
- 2) Levantar as principais características de tais efeitos; e
- 3) Analisar em que medida o referencial teórico e de análise fundamentado nas dimensões de *culturas, políticas e práticas* de inclusão em educação mostra-se relevante à compreensão dos supracitados efeitos e variáveis em jogo.

1.3.3 QUESTÕES DE ESTUDO

Os objetivos acima foram norteados por algumas questões que se impuseram tanto antes quanto durante a elaboração da presente dissertação. São elas:

- 1) O PNEGEB, como uma iniciativa política governamental que se propõe a melhorar a qualidade e a disseminar a inclusão em educação por meio dos processos de gestão, alcançou seus objetivos no caso de um dos gestores da turma carioca de 2009?
- 2) O que se pode extrair como sugestões ao campo das políticas públicas de educação e ao campo dos processos gestatórios a partir desta experiência?
- 3) Qual é a relevância de se avaliar um programa/política deste porte?

Diante do exposto, para termos uma compreensão geral de como está organizada nossa dissertação, na próxima seção deste capítulo iremos, de forma sucinta, apresentar como está desenvolvido o estudo.

¹¹ Em nosso estudo manteremos sob sigilo a identidade do gestor observado, bem como todos os que secundariamente sejam citados por estarem envolvidos no cotidiano da escola ou em trabalhos feitos em conjunto com o gestor-cursista em questão. Por isso escreveremos sempre no masculino quando fizermos referência a esses sujeitos pesquisados.

¹² O termo gestor-cursista é utilizado nesta dissertação com a finalidade de identificar os sujeitos participantes deste Curso que ocupam cargo de gestão em instituições públicas de ensino.

1.4 PRÓXIMOS PASSOS

O Capítulo 1, intitulado de Introdução, vem com a responsabilidade de apresentar o tema que será desenvolvido ao longo pesquisa de mestrado, sua relevância, os pressupostos da pesquisa, seus objetivos gerais e específicos e as questões de estudo.

Ao Capítulo 2 coube a função de registrar a metodologia utilizada nesta caminhada.

No Capítulo 3, intitulado a Dialética da Inclusão/Exclusão, o leitor tomará ciência da razão que nos levou a escolher um método de diálogo cujo foco é a contraposição e contradição de ideias, que leva a outras ideias, e que tem como tema central a Educação. Nesta estrada, nossos passos transitarão pelas dimensões de estudos das *culturas, políticas e práticas*.

O Capítulo 4 abordará a primeira parte da apresentação dos dados; aqueles extraídos da análise documental. Dele, buscamos extrair o conceito de gestão e de gestão democrática contido no Curso pesquisado, e o conceito de gestão para o gestor participante desta pesquisa. Na sequência, ele apresentará a análise documental feita com base nos conteúdos curriculares do Curso pesquisado.

O Capítulo 5 apresentará a segunda parte dos dados, obtidos por meio de nossas observações, inspiradas pelo paradigma indiciário de Ginzburg (2009), e o narraremos em forma de casos cotidianos.

Vale dizer que, como em nossa dissertação optamos por trabalhar com o conceito de inclusão em educação a partir do tripé das três dimensões de estudo: *culturas, políticas e práticas*¹³ que são nosso arcabouço teórico, e fonte de reflexão, a discussão teórica do estudo acontecerá não apenas no Capítulo 3, quando introduzimos e explicitamos tais conceitos e dimensões, como também ao longo dos Capítulos seguintes, ao realizarmos interlocuções entre o Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEGEB do MEC, as atividades do gestor participante e a análise dos conteúdos curriculares e nossos conceitos de *culturas, políticas e práticas de inclusão* em educação.

No Capítulo 6, denominado Conclusões Provisórias, retomaremos os objetivos e as questões de estudo tendo em vista analisar em que medida podemos alcançar os primeiros e responder às segundas.

¹³ Ao longo desta dissertação escreveremos em itálico sempre que nos referirmos às dimensões: *culturas, políticas e práticas*, para chamar a atenção do leitor que estamos nos referindo a uma dimensão de estudo e não do conceito simples de cultura, política e/ou prática, como veremos no Capítulo 3.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Este capítulo tem por objetivo descrever os procedimentos metodológicos adotados neste estudo. Iniciaremos pela apresentação da abordagem de pesquisa, seguida dos procedimentos de amostragem e coleta e tratamento de dados.

2.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A presente pesquisa insere-se em uma abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1998), contempla a complexidade da ação humana, seus significados e intencionalidades. Por isso, demarca a importância da atitude do pesquisador de não se vincular a identificação de fatos supostamente neutros a serem coletados, mas referir-se a valores, opiniões e concepções teóricas que informam a configuração da Educação Básica, para que suas dimensões sejam compreendidas em sua multiplicidade de sentidos. Deste modo, torna-se possível desvelar as tensões, os antagonismos e as barreiras que impedem a equidade educacional para todos e, ao mesmo tempo, produzir sínteses e estratégias de ação que permitam a transformação dos obstáculos ao acesso e à permanência à Educação em mecanismos de ampliação das participações no referido campo.

Diante do exposto, bem como Demo (1996), nossa compreensão de pesquisa não abarca a “busca de conhecimento, mas igualmente como atitude política, sem reducionismo e embaralhamento, num todo só dialético” (idem p.16), para que a pesquisa também tenha o sentido de reconhecer a “sua imisção¹⁴ natural na prática, para além de todas as possíveis virtudes teóricas, em particular de sua conexão necessária com a socialização do conhecimento” (idem p.14).

Para tanto, nossa opção teórica e metodológica pela *Pesquisa Qualitativa*, ocorreu pelo fato de que “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 1998, p.53). Nas palavras de Bogdan & Biklen (2000):

(...) a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (idem, p.49).

Além disso, para Miles & Huberman (1994), apesar de seus inúmeros tipos no que tange aos métodos de condução, os estudos qualitativos podem ser considerados como

¹⁴ Segundo o dicionário eletrônico Houaiss 3.0, Imisção é o “ato de intrometer-se; interferência, intromissão, mistura”.

possuindo algumas características comuns, de interesse a esta dissertação (pp. 6-7). A **primeira** é que são conduzidos por meio de um intenso e/ou prolongado contato com o “campo”, em situações geralmente consideradas banais nas vidas cotidianas de sujeitos, grupos e organizações.

A **segunda** refere-se ao papel do pesquisador, cujo interesse está em obter uma visão geral do contexto estudado, com suas regras implícitas e explícitas. Uma **terceira** característica está em que o pesquisador recolhe dados, a partir das percepções dos atores locais, por meio de uma atenção redobrada, de uma compreensão empática do contexto e da suspensão de preconceções acerca dos temas em evidência ao longo de suas observações.

A **quarta**, comum aos estudos qualitativos, refere-se á prática comum que o pesquisador empreende ao ler os materiais: o isolamento de certos temas e expressões que, por mais que sejam revisados com outros informantes, permanecem inalterados por todo o estudo. A **quinta** característica **está** ligada à principal tarefa destes estudos, que é a de explicar os modos pelos quais as pessoas, em certos contextos, compreendem, explicam, decidem e administram suas vidas.

A **sexta** característica refere-se a que, apesar de muitas interpretações serem sempre possíveis nestes estudos, sempre há umas que se mostram mais adequadas, seja pela consistência dos dados, seja pelas teorias que as possam sustentar. Uma **sétima** característica ainda se apresenta, no tocante à necessidade relativamente pequena de uso de instrumentos padronizados, fazendo com que o pesquisador ocupe o principal lugar de mensuração de dados do estudo.

Por fim, mas nem por isso menos importante, uma **oitava** característica pode ser atribuída ao fato de que boa parte da análise fundamenta-se em dados verbais, que podem ser agrupados e reagrupados e separados em segmentos semióticos. Com isto, o pesquisador consegue contrastá-los, compará-los, analisá-los e descobrir padrões e diferenças entre os mesmos.

Complementando o aspecto qualitativo da pesquisa, esta também se caracteriza como descritivo e um estudo de caso. Descritivo porque buscará “determinar a natureza e a intensidade” (RIZZINI et al 1999, p. 29) do fenômeno estudado (o gestor e seu contexto de trabalho em relação ao Curso), sem a pretensão de “estabelecer relações ou fazer predições” (idem, idem.). Um estudo descritivo preocupa-se com a compreensão das condições e relações existentes, com as práticas prevalecentes, com crenças, pontos de vista, atitudes e posicionamentos tomados, processos em andamento, efeitos sendo sentidos ou tendências em

desenvolvimento. Por vezes, segundo Best, “(...) a pesquisa descritiva concentra-se em saber como o fenômeno pesquisado se relaciona a algum fenômeno precedente que o tenha influenciado ou afetado sua condição atual” (apud COHEN & MANION, 1989, p. 68).

Estudo de caso porque buscaremos em nossas investigações fazer uma análise que considere a “unidade social estudada como um todo, (...) com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 1998, p.33). Desta forma, o estudo de caso com cunho qualitativo nos possibilitará penetrar na realidade social, ou seja, o estudo de caso tem uma flexibilidade que permite a descoberta de novas relações que podem lançar luz a fenômenos que podem passar, em geral, despercebidos, se adotamos um olhar puramente “produtual” e quantitativo.

Para autores como Stake (2000 apud GRESSLER, 2004), o estudo de caso, antes de ser escolha metodológica, é o que se pretende estudar. Assim, o estudo de caso pode ser qualitativo ou quantitativo, ou a combinação de ambos. Em nosso estudo, privilegiamos os dados qualitativos para a análise e interpretação dos mesmos, embora não desconsideremos a importância dos dados quantitativos. Estes, não foram gerados nesta dissertação para complementar os dados qualitativos, apenas por causa do exíguo tempo de que dispusemos para finalizá-la. Tal exiguidade tanto se deu em função no atraso do cronograma do próprio Curso (que só se iniciou um ano depois da seleção dos cursistas ter sido feita) quanto em função do tempo máximo atualmente estabelecido pela CAPES para a completude de uma dissertação. A propósito do primeiro motivo, vale dizer que até o presente (maio de 2010) a Coordenação do referido Curso ainda não conseguiu encerrar todas as atividades administrativas que poderiam gerar mais dados quantitativos.

Voltando à definição de estudo de caso, para Gressler (2004), a pesquisa em forma de estudo de caso dedica-se a estudos do passado, presente e de interações ambientais (política, cultural e socioeconômica) de uma unidade, que pode ser individual, grupal ou institucional e selecionada por sua especificidade. Baseia-se em uma variedade de fontes de informação, e procura somar os diversos pontos de vista presentes em uma situação.

Para Chizzotti (2005), o estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório crítico e ordenado de uma determinada experiência. Também tem como finalidade avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões que possam resultar em ações transformadoras. Para este autor, o caso é tomado

como unidade significativa do todo, e por isso, suficiente tanto para fundamentar um julgamento quanto propor uma intervenção.

A escolha da tipologia do estudo de caso na pesquisa em questão se justifica quando Chizzotti (2005) considera o estudo de caso como “um marco de referência de complexas condições socioculturais que concluem uma situação e retrata uma realidade quando revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação” (Idem p.102).

Esta definição determina características que são dadas, principalmente, por duas circunstâncias. Em primeiro lugar, pela natureza e abrangência da unidade, que pode ser representada por um indivíduo ou por um grupo, ou ainda, uma instituição. Em segundo lugar, a complexidade do estudo de caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação ao pesquisador. Por exemplo, um enfoque a-histórico, reduzido às características socioculturais e um determinado meio que envolvem a unidade de pesquisa, é menos complexa que um enfoque no qual se observa o fenômeno a ser pesquisado em sua evolução (que é o nosso caso) e as relações dentro do contexto em que se insere e as possíveis implicações em outras situações.

Neste tópico abordamos as opções teórico-metodológicas do estudo. A seguir, trataremos da população a ser estudada sob o olhar das opções acima referidas.

2.2 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O processo de amostragem é crucial para a análise que se seguirá dos dados coletados ao longo da pesquisa. Aparentemente um processo fácil, nas ciências humanas e sociais a definição da amostra pode tornar-se particularmente complexa, em especial quando percebemos que, mesmo em um simples estudo de caso o contexto investigado possui subcontextos, que possuirão, por sua vez, sub-subcontextos, e assim sucessivamente, de forma que a decisão final sobre quem ou o que focalizaremos nosso olhar pode ser bastante complicada (MILES & HUBERMAN, 1994, p. 27).

Por estes motivos, uma prática comum em amostragem quando se trata de pesquisa qualitativa, e aqui adotada, é centrar o foco de atenção em amostras pequenas, que possam ser investigadas com mais profundidade em termos de detalhes.

No caso da presente pesquisa, o *universo* é composto pelos 388 gestores-cursistas, aprovados no processo seletivo, das Redes Públicas Estadual e Municipal do Rio de Janeiro que participam do Programa Escola de Gestores da Educação Básica promovido pelo MEC e

gerido pela UFRJ nos anos de 2008 e 2009. A *amostra* se resumirá no gestor escolhido para ser observado mais de perto, em seu cotidiano, enquanto fazia o Curso.

Dentre os requisitos à participação do gestor no Curso de pós-graduação *latu sensu* do PNEGEB, destacam-se no Regimento do Curso de Especialização em Gestão Escolar (PNEGEB, 2009):

- a) ter concluído curso de graduação plena;
- b) ser gestor efetivo, em exercício, de escola pública municipal e/ou estadual de educação básica, incluído aqueles de Educação de Jovens e Adultos, de Educação Especial e de Educação Profissional;
- c) ter disponibilidade para dedicar-se ao curso;
- d) estar disposto a compartilhar o curso com o coletivo da escola e;
- e) evidenciar disposição para construir, com a comunidade escolar e local, o Projeto Político-Pedagógico no estabelecimento de ensino onde atua.

Além destes requisitos, escolhemos o gestor observado obedecendo a alguns critérios complementares: a disponibilidade do gestor e a localização geográfica de sua escola. Assim sendo, inicialmente fizemos uma leitura geral em 388 memoriais dos 513 enviados ao processo seletivo do Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEGEB. Após esta leitura, a primeira seleção ocorreu seguindo a lógica geográfica, pois ficaria inviável visitar a escola semanalmente e estar presente nas atividades administrativas do Curso se o gestor-cursista gerisse uma escola que estivesse a mais de quatro horas de distância da UFRJ.

Após esta seleção, escolhemos aleatoriamente dez candidatos e enviamos e-mails a quatro. Destes quatro, não obtivemos resposta de dois. Um recusou-se, e apenas um aceitou. Como estávamos com o cronograma em atraso, por causa do atraso do Curso, resolvemos não enviar e-mails aos outros candidatos e, dado o acolhimento deste gestor, optamos por este gestor-cursista. A propósito deste acolhimento, vale narrar um dado interessante, no qual o gestor, ao comentar com seu cônjuge a respeito da pesquisa, e ser questionado pelo mesmo sobre a possibilidade de tal pesquisa representar ainda mais uma tarefa em seu cotidiano, "nosso" gestor respondeu, enfaticamente, que esta tarefa lhe interessava diretamente. Isto, para nós, é um indício do quanto comprometido com o crescimento e o aprimoramento da escola este gestor parecia estar. Não tanto pela pesquisa em si (pois isto em nada garante aprimoramento), e sim, muito mais, pela atitude de engajamento do gestor.

Vale a pena, neste momento, oferecer uma visão geral da escola pesquisada, gerida por nosso protagonista: o gestor que acompanhamos. A escola situa-se em um bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro, mas atende, predominantemente, segundo informações dadas pelo gestor, às comunidades carentes de seu entorno. É uma escola pequena, que oferece educação

a 10 turmas do 1º. ao 5º. anos, perfazendo um total de cerca de 300 alunos, distribuídos pelos turnos da manhã e tarde (com uma média de 30 alunos por turma).

Quanto aos professores, a escola possui cerca de 10 professores (dentre os quais, 3 dobram, ou seja, trabalham em dois turnos na mesma escola), cuja maioria trabalha na referida escola há mais de 2 anos, pelo menos. Os auxiliares da escola são compostos por um secretário, que, coincidentemente, também possui baixa visão e duas merendeiras, uma em cada turno, além de dois profissionais de limpeza. Havia também uma profissional responsável pelas atividades relativas a leituras e pelo laboratório de informática.

A gestão da escola é composta por dois diretores (o geral e o adjunto) e pela coordenação pedagógica, feita por uma pessoa apenas. Semanalmente a escola era visitada por um profissional da área de educação especial, que acompanhava pedagogicamente as crianças consideradas como deficientes.

Fisicamente, a escola possui dois andares, é bastante limpa, tem um pátio amplo e parcialmente coberto, uma área nos fundos que é utilizada para depósito, alguns brinquedos no pátio, refeitório, cozinha, banheiros feminino e masculino para os alunos no térreo e um banheiro unissex para os professores, que fica dentro da sala da direção. A sala da coordenação pedagógica funciona em um pequeno espaço, e a sala da direção é bem central, não havendo sala específica para os professores. Há seis salas de aula, mais a biblioteca e o laboratório de informática. Existe, ainda, uma ampla sala para uso variado, em que se encontram jogos didáticos e uma televisão. A comida era variada diariamente, sendo nutricionalmente adequada, com uma rica variedade de frutas e legumes.

2.3 COLETA DE DADOS

A coleta de dados diz respeito à definição de *como* obter as informações que nos levam ao alcance dos objetivos e a possíveis respostas às questões propostas para estudo (MILES & HUBERMAN, 1994). Tal definição leva-nos, por outro lado, a estreitar as possibilidades de análise, bem como a planejar cuidadosamente os instrumentos a serem utilizados para a coleta. Estas tarefas podem tornar-se complexas se considerarmos que nas pesquisas das áreas humanas e sociais, as múltiplas variáveis em jogo, sobre as quais não podemos ter total controle, afetam, a todo o tempo, a própria produção dos dados. Não é por acaso que Kvale (apud MILES & HIBERMAN, 1994) sugere que os dados nunca são “coletados”, e sim “coautoriados”.

Segundo Rizzini (et al, 1999), entretanto, ao mesmo tempo em que é impossível ao pesquisador alcançar uma total neutralidade, é importante buscar a objetividade. Ou seja, o pesquisador deve buscar não perder seu foco de investigação.

Uma vez que nossa pesquisa tem uma abordagem qualitativa, consideramos que nossa coleta de dados deveria ser interativa e investigativa “num processo de idas e voltas, nas diversas etapas da pesquisa e na interação com seus sujeitos” (CHIZZOTTI, 2005, p. 89). Portanto, em nossa investigação, combinamos diferentes técnicas de coleta de dados de forma que as informações recolhidas por estas pudessem complementar uma a outra: análise documental e observação semiestruturada.

Assim sendo, e tendo em vista o alerta feito por Rizzini (et al, 1999), tentamos nos certificar, a todo momento, de que tanto a análise documental quanto as observações estivessem vinculadas aos objetivos e questões da pesquisa.

Neste sentido, entendemos que a análise documental complementa as observações como técnica de pesquisa, porque “indica problemas que devem ser mais bem explorados” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39). Por outro lado, as observações complementam análises em geral – e em nosso caso em particular, a documental – porque à medida em que se desenvolve vai fornecendo pistas sobre lacunas e assuntos a serem mais detalhadamente investigados, seja por entrevistas informais e formais aos sujeitos participantes, seja pela checagem documental, e assim sucessivamente.

2.3.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

Escolhemos para análise documental o conteúdo curricular do Curso de Especialização em Gestão Escolar, o qual entendemos como sendo fonte secundária, visto que foi elaborado por terceiros a partir de suas leituras de textos originais. Como fonte primária, utilizamos os trabalhos elaborados pelo gestor-cursista ao longo de sua formação e seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Sabemos que estes últimos requerem “uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70). Deste modo, tendo em vista que nós fizemos a primeira leitura das atividades do gestor-cursista pesquisado, nós é que temos a responsabilidade de trabalhá-las, criteriosamente, para que o olhar científico em nossas análises busque refletir, o máximo possível, as reais intenções nelas expressas.

Cabe salientar que tivemos o cuidado, em nossa análise, em contextualizar historicamente os dados por nós coletados, bem como o conhecimento de sua conjuntura socioeconômico-cultural e política. Um exemplo desta afirmação é o fato de sabermos que o gestor pesquisado, autor de nossa fonte primária de documentos, está na direção de sua unidade escolar há nove anos, sendo funcionário público, e tendo exercido a função de professor antes de exercer a função de diretor. Cabe ressaltar que este entrou na gestão da escola por meio de eleições.

Para completar e consolidar nossa contextualização a respeito do sujeito pesquisado em nossa análise documental, utilizamo-nos dos métodos de observação e do paradigma indiciário que deram suporte à percepção da conjuntura socioeconômico-cultural e política do gestor-cursista pesquisado e da instituição na qual este era gestor. Um exemplo pode ser extraído de um dia em que retornamos da escola por meio de uma carona de táxi, que nos foi oferecida pelo gestor em questão. Durante o trajeto, ao ouvir a conversa entre o mesmo e o taxista, pude perceber que sua visão de educação é intimamente associada ao desenvolvimento da cidadania, pois durante a conversa apoiou o taxista no que se referiu a uma reprimenda relativa ao mau comportamento de seu filho, dizendo que “a escola deve respeitar a decisão da família de deixar o filho de castigo” em casos como aquele em discussão entre os dois.

No caso do conteúdo programático do Curso de Especialização em Gestão Escolar, nossa fonte secundária de análise, contextualizamo-la como sendo um Programa Nacional financiado pelo Ministério da Educação, sendo um dos 40 programas do PDE (BRASIL, 2007) que podem ser organizados em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Além destes eixos, o PDE possui seis pilares, os quais norteiam seus programas, sendo a Escola de Gestores, portanto, também orientada pelos mesmos: “i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social”. (BRASIL, 2007).

2.3.2 OBSERVAÇÃO

Em nossa pesquisa utilizamos como meio de coleta de dados a observação, que, segundo Vianna (2007), é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Tal método exige que o pesquisador mergulhe no cotidiano da

escola em busca de pistas, indícios e sinais que contenham respostas às suas questões de estudo.

Procedemos à observação por meio das visitas semanais que realizávamos à escola a fim de acompanhar o gestor. Tais visitas foram realizadas durante o primeiro semestre de 2009, no turno da manhã e no segundo semestre, à tarde. Durante estes encontros (que duravam cerca 5 horas) como veremos abaixo, utilizamo-nos do paradigma indiciário (GINZBURG, 2009) para observar o gestor-cursista em sua prática profissional, e recolher e estudar os documentos¹⁵ relevantes ao cotidiano da escola.

A observação faz parte do paradigma indiciário sobre o qual Carlo Ginzburg (2009) nos traz uma alegoria que sintetiza com brilhantismo tal paradigma: “Mas, por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, entrevê-se o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa” (GINZBURG, 2009 p.154).

Bem como o "caçador" citado por Ginzburg (2009), o observador pode exercer algum tipo de influência “modificando o contexto e mesmo a situação a ser observada” (VIANNA, 2007, p.10). Neste sentido, com o intuito de minimizar a influência que o observador possa vir a exercer sobre o observado, não fizemos anotações durante a observação para que os observados pudessem agir com maior naturalidade durante o processo da observação. Entretanto, sabemos que isso não eliminou por completo a influência que a nossa presença como observadora exerceu no campo.

Ainda segundo a alegoria de Ginzburg (2009) o caçador:

(...) aprendeu a reconstituir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 2009 p.151).

Julgamos pertinente utilizar como analogia a alegoria do caçador empregando-a nas habilidades que o pesquisador, enquanto observador, muitas vezes tem que desenvolver para alcançar seus objetivos.

Utilizamos a observação semi-estruturada, o que significa dizer que chegávamos ao local com ideias sobre o que poderíamos e deveríamos observar que fosse de interesse aos

¹⁵ Vale dizer que não tivemos acesso ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Entretanto, pudemos estudar dois outros importantes documentos: Planejamento Anual e Calendário Escolar. Destes, por questões óbvias (trata-se apenas de uma tabela contendo datas comemorativas, feriados e semanas de avaliações), exploraremos apenas o Planejamento Anual, na parte 4.1.2 do Capítulo 4.

objetivos propostos nesta pesquisa, mas com flexibilidade suficiente para abrirmos nossos sentidos a quaisquer outros eventos que, mesmo não planejados ou esperados, fossem relevantes aos objetivos da pesquisa.

Por não tratarmos de uma pesquisa em laboratório, onde o ambiente é ideal, e sim de um contexto *in natura* que é a escola, e por não buscarmos prioritariamente dados quantificáveis, que apenas eventualmente coletamos, e sim qualitativos, nossa observação enquadra-se na concepção de observação naturalística (VIANNA, 2007, p. 21).

Mais uma vez citamos a congruência que há entre o método de observação e o paradigma indiciário, pois quanto ao primeiro, segundo Vianna (2007), para que uma pesquisa observacional seja “considerada como tendo significado científico, deve apoiar-se em fundamentos teóricos consistentes relacionados à natureza dos fatos ou comportamentos a serem observados” (idem, p. 11). Com o intuito de sanar quaisquer problemas que poderiam surgir com o uso deste método de coleta de dados, aliamos-lo ao tratamento sob o viés do paradigma indiciário, que considera a análise dos pormenores, que por muitos é negligenciada (GINZBURG, 2009). Desta forma, o paradigma indiciário vem a suprir as lacunas do método observacional de pesquisa. Isto porque, segundo Vianna (2007), o emprego da metodologia da observação não exclui o emprego de outros métodos de coleta de dados, igualmente válidos, como vimos anteriormente, ao abordarmos a análise documental.

2.4 TRATAMENTO DOS DADOS

A perspectiva teórica da inclusão que leva em conta o uso de diferentes procedimentos e técnicas, não só abre a possibilidade de participação dos diferentes *atores* e de vários *atores*, como os convida e incentiva ao envolvimento com toda a coletividade escolar para a construção de *culturas, políticas e práticas* escolares inclusivas. Assim, realizamos dois tipos de tratamento de dados, sendo o primeiro oriundo da análise documental, que tratou de analisar o conteúdo programático do Curso e o ambiente virtual do mesmo (trabalhos e atividades do gestor-cursista pesquisado). O segundo originou-se das observações em visitas ao ambiente escolar, a que já nos referimos anteriormente, nas quais o cursista pesquisado ocupava a função de gestor escolar. O paradigma que permeou o tratamento dos dados foi o indiciário, que detalharemos um pouco mais a seguir.

Antes de expormos um pouco mais sobre o paradigma indiciário, julgamos pertinente salientar que normalmente os pesquisadores utilizam basicamente o órgão da visão para

promover a observação, o que em nosso caso, por causa da baixa visão, ocorreu de forma mais completa, envolvendo todos os sentidos: visão, audição, olfato, tato e paladar, criando variadas formas de coleta de dados que não excluíram o emprego de outros métodos igualmente válidos. Segundo VIANNA (2007):

Ainda que a observação envolva, obviamente, o órgão da visão, certos dados podem ser obtidos por intermédio de outros sentidos, como a audição, o tato ou o olfato, pois em síntese, conforme Graziano & Raulin (2000), a observação é um processo empírico por intermédio do qual usamos a totalidade de nossos sentidos para reconhecer e registrar eventos fatuais (p.14).

É interessante registrar que a utilização dos cinco sentidos - visão, audição, olfato, tato e paladar – comuns a todos os seres humanos que deles dispõem em toda a sua potencialidade, desenvolvem uma capacidade mais aguçada nas pessoas que possuem déficit de visão, por exemplo. Um discurso mais claro desse fato poderá ser verificado no Capítulo 5, que tratará dos relatos dos casos da pesquisa que presenciamos *in lócus*. Isto porque, por exemplo, a audição, complementando o déficit da visão, nos permitiu, através do tom de voz, inferir determinadas decisões que foram tomadas pelo gestor escolar.

Corroborando com nossas opções metodológicas não poderíamos deixar de considerar as invariantes sonoras e o conceito de objeto sonoro, no qual “todo fenômeno ou evento sonoro percebido em conjunto, como um todo coerente, é entendido de acordo com uma escuta reduzida que o visa por si-mesmo, independente de sua proveniência ou de sua significação” (Chion, 1983, p. 34). O que significa, por exemplo, que num dos casos, poderíamos descrever toda uma paisagem sonora (ou seja, todos os sons do ambiente, que no caso de nossa dissertação é *in natura*). Contudo, objetivamos nossa escuta aos sons que tinham em si uma significação (tons de voz ásperos ou suaves, choro, gritaria, dentre outros).

Estas observações sobre os sentidos tornam-se relevantes quando compreendemos um pouco mais sobre o paradigma indiciário, acima mencionado. É Ginzburg (2009) quem o sistematiza como uma metodologia ao discorrer sobre o método indiciário, de Morelli, quando analisava a autenticidade das obras de pintores: “É necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis, e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia” (GINZBURG, 2009, p. 144). Por analogia à “escola a que o pintor pertencia” podemos entender como estilo de gestão.

Com base nesta ideia trazida por Morelli, Ginzburg, referindo-se à pesquisa na área de História, encara o pesquisador como um detetive: aquele que busca indícios imperceptíveis

para a maioria, conforme fazia Sherlock Holmes (GINZBURG, 2009), pois para ele, “O conhecimento histórico é indireto, indicial, conjectural” (idem, p. 157).

Ginzburg defende como tarefa do pesquisador remontar a uma realidade multifacetada, a qual não está diretamente exposta à experiência imediata. Segundo o autor, sobre o tratamento de dados:

Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar a uma sequência narrativa, cuja formulação mais simples, poderia ser “alguém passou por lá”. (GINZBURG, 2009, p. 152).

Deste modo, em seu ver, tais pistas infinitesimais é que permitirão ao pesquisador a captação do que ele considera uma realidade mais profunda, a qual, de outra forma, seria intangível.

Retornaremos à exploração deste paradigma quando dos capítulos de apresentação dos dados. Por ora, passemos à discussão sobre a dialética inclusão/exclusão como fonte de reflexão e compreensão sobre a gestão.

CAPÍTULO 3 – A DIALÉTICA INCLUSÃO/EXCLUSÃO E GESTÃO

Como já dissemos na introdução desta dissertação, há seis anos fazemos pesquisa na área da inclusão na UFRJ. Ao longo deste período, houve a construção e reconstrução de conceitos relacionados à dialética da inclusão/exclusão de forma coletiva entre os membros/pesquisadores deste grupo de pesquisa.

Este terceiro capítulo poderia ser guiado de inúmeras formas, seguindo as mais variadas linhas acadêmicas ligadas à inclusão. Mas, por afinidade e por julgarmos mais completa e apropriada, usamos neste estudo a inclusão segundo a lógica adotada por Booth¹⁶ e Santos¹⁷, que são as principais fontes de estudo de inclusão em educação adotadas no laboratório de pesquisa do qual fazemos parte desde 2004. Tais autores compõem a espinha dorsal em termos de teoria da inclusão em educação, o que não exclui tantos outros que julgamos oportuno citar em nossa dissertação.

Neste sentido, é importante destacar que o processo de inclusão em educação pressupõe o envolvimento de todos os atores sociais em uma ruptura conceitual e paradigmática que não se restringe à inserção de certos grupos sociais em apenas determinados ambientes, mas de todo e qualquer ser humano em todo e qualquer ambiente. A inclusão não “é um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados” (SANTOS, 2009b, p. 12). Ou seja, o conceito de inclusão é um processo sem fim que permeia todas as áreas da vida humana, onde todos têm direito à participação plena, sendo “um processo que reitera princípios democráticos” (idem, idem).

¹⁶ Professor Booth tem ensinado, pesquisado e escrito sobre as questões de inclusão e exclusão na educação durante os últimos trinta anos. Ele atua nas áreas de ciências e de psicologia educacional. Mas ele vê os seus estudos em educação relacionados às interseções entre a vida pessoal e institucional, as forças nacionais e globais. Trabalhou para a Universidade Aberta por vinte anos. Essa contribuição tem sido caracterizada na Inglaterra como uma grande reformulação de abordagens para a educação dos grupos marginalizados, esta definição no âmbito do desenvolvimento da comunidade global, pré-escolar, ensino primário e secundário. Sua visão da inclusão diz respeito à colocação de valores em ação, envolvendo uma abordagem de princípios para o desenvolvimento da educação de modo que todos estejam incluídos, e não uma preocupação com apenas um grupo específico de alunos. Ele publicou (com Mel Ainscow) "o índice para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas", que foi adaptado para uso em muitos outros países e traduzido em mais de trinta e cinco línguas. Como pesquisador, preocupa-se em manter estreita ligação entre o processo de adaptação das abordagens sobre o desenvolvimento da educação inclusiva e seus contextos locais. Colaborador em vários projetos internacionais vê os estudos da aprendizagem em contextos internacionais como oportunidades para se promover "uma imaginação comparativa", ajudando-nos a revelar a natureza de nossos juízos a respeito de como nos envolvemos em questões mais domésticas.

¹⁷ Mônica Pereira dos Santos atualmente (2010) é Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro, dentre outras atividades, coordena o LaPEADE - Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, concentrando suas pesquisas nos temas a seguir: inclusão/exclusão em educação, formação de professores, políticas públicas em educação, educação inclusiva, educação para todos e aprendizagem.

Utilizamos em nosso texto mais o termo *inclusão* do que *inclusão/exclusão*, mas cabe ressaltar que o movimento de inclusão somente existe porque há a exclusão. Isso não significa que estamos descartando a exclusão ou nos omitindo, mas que as consideramos partes integrantes de um mesmo processo.

Não podemos falar de inclusão sem descrever, mesmo que de forma sucinta, o cenário jurídico do Brasil na atualidade, pois as leis nascem para dirimir conflitos, exclusões, injustiças dentre outros. No caso de nossa dissertação, enfocamos as questões ligadas ao Direito à Educação. A legislação brasileira, seguindo o movimento em prol da inclusão que historicamente vem se constituindo mundialmente, vem sendo, ao longo dos anos, aperfeiçoada de acordo com as necessidades sociais que o país vivencia. Toda a legislação segue determinados princípios previstos na Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, na qual observamos que o Brasil, enquanto Estado Democrático, busca assegurar, dentre outros direitos, o da igualdade. Esta igualdade, assegurada no preâmbulo da Constituição e em seu corpo, é descrita como um princípio que é, indubitavelmente, a base de todas as garantias e prerrogativas de que goza toda e qualquer pessoa, possuindo ou não alguma necessidade educacional especial e/ou sendo deficiente ou não. A extensão do princípio jurídico ultrapassa a interpretação literal que dele se possa fazer. No art. 5º de nossa Carta Magna (BRASIL, 1988), está posto de forma inequívoca o princípio isonômico de que "todos são iguais perante a lei, sem distinção", logo, todos gozam do direito à educação, visto que segundo o art. 6º, *caput*, também de nossa Constituição Federal, educação é um direito social, "a educação, direito de todos" (art. 205, *caput*, CF/88, BRASIL, 1988).

Desta forma, fica fácil visualizar que a fonte de toda e qualquer norma brasileira deve seguir o princípio de igualdade. Em diversos momentos realçamos a palavra TODOS, por entendermos que este conceito deva ser tratado com cuidado, pois em muitos casos esse TODOS está subscrito a determinados grupos, assim sendo, é PARTE, não representando fielmente o conceito que queremos atingir. Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss 3.0 (2009) o *todo* como substantivo masculino significa "coisa completa; conjunto, ser, totalidade" e como pronome indefinido plural significa "todas as pessoas, toda gente, todo mundo". Entendemos que este conceito está longe de ser completamente absorvido atualmente pela legislação, mas como já dissemos, a inclusão é um processo (SANTOS, 2009b), um movimento. Diante do exposto, o conceito de *todo* é parte da meta a ser alcançada por quem se propõe a trabalhar com os princípios inerentes à inclusão.

Prosseguindo nesta linha de raciocínio, em se tratando de uma dissertação voltada às questões da Educação como eixo principal de estudo, retomamos o que vinha sendo dito sobre o princípio de igualdade, mas desta vez sob a ótica do Direito à Educação. Seguindo a hierarquia das normas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), não pode fugir aos preceitos da Constituição Federal, o que pode ser percebido no seu próprio *corpus* quando ela estabelece que os princípios e fins da educação nacional devem contemplar a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e “a garantia de padrão de qualidade”, conforme seus incisos primeiro e nono, respectivamente, do artigo terceiro (BRASIL, 1996).

Inúmeras leis poderiam ser citadas e comentadas, nesta dissertação, que corroborariam com nossas ideias, mas neste momento o que queremos salientar é o fato de que há ligação direta entre o conceito de democracia e o princípio de igualdade. Desta forma, há nas garantias ligadas a este princípio, um viés democrático.

Segundo o Dicionário Houaiss 3.0 (2009) princípio é uma “proposição elementar e fundamental que serve de base a uma ordem de conhecimentos”. Este dicionário nos traz ainda a definição da filosofia, em que o conceito de princípio é “fonte ou causa de uma ação”. Desta forma, quando SANTOS (2009b) nos remete a uma inclusão enquanto processo baseado em princípios democráticos ou de igualdade, por exemplo, podemos entender que tais princípios movem as ações que definem o processo de inclusão.

Deste modo, como foi dito acima, a inclusão é um processo baseado nos princípios democráticos, e seguindo esses princípios, o processo de inclusão em educação (relativo às instituições de ensino), produz uma nova *cultura* que busca a heterogeneidade das classes escolares como ponto de partida, premissa básica para o ato educativo, e induz ao movimento de plena participação de todo e cada ator social, em um processo relacional de reciprocidade mútua, que implica o engajamento de todos, bem como em processos coletivizados de decisão (SANTOS, 2003a). Isto posto, o processo de inclusão em educação implica, também, na modificação do sistema educacional como um todo e na criação de uma rede de apoio para todos, e não só na adaptação do ambiente para que alguns possam participar o que, uma vez mais, encontra-se diretamente vinculado à gestão de uma instituição e de sistemas educacionais.

Devemos lembrar que a inclusão é um processo (dinâmico) e não um estado (estático), e que ela, indiscutivelmente, em nosso referencial, engloba princípios democráticos de participação social plena de TODOS, sem exceção, sendo assim, portanto, um movimento

que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana. É importante ressaltar que a dialética inclusão/exclusão, justamente por ser dialética, comporta, entre outras coisas, um componente de subjetividade que, uma vez considerado, nos possibilita perceber as exclusões mais sutis. Referimo-nos aqui àqueles excluídos que, em princípio, a uma primeira vista, podem não parecer ou serem vistos como excluídos, mas o fato de se sentirem excluídos já é um sinal de que algum tipo de exclusão está ocorrendo. (SAWAIA 2008; e SANTOS 2007, 2009b).

Atualmente, o termo inclusão é utilizado hegemonicamente “nas diferentes áreas do conhecimento, mas pouco preciso e dúbio do ponto de vista ideológico” (SAWAIA, 2008 p.7):

Conceito que permite usos retóricos de diferentes qualidades, desde a concepção de desigualdade como resultante de deficiência ou inadaptação individual, falta de qualquer coisa, um sinônimo do sufixo sem (less), até a de injustiça e exploração social. (...) Este caráter ambíguo tem levado muitos pesquisadores a proporem uma substituição por outros mais precisos (Idem, Idem).

Em um exercício crítico-reflexivo podemos perceber que a ambiguidade a que Sawaia (2008) se refere pode estar ligada à falta de compreensão do conceito linguístico da palavra *todos*. Para nós, esta palavra deve ser entendida como abarcando todas as frações que compõem o todo, em um contexto único, sem ignorar a diversidade que nele existe. Não se trata de homogeneizar nem de massificar os sujeitos em nome de uma suposta universalidade. Trata-se, antes, de reconhecer a diversidade sem exacerbá-la, sem privilegiá-la, sem particularizá-la em detrimento da perda de visibilidade e empoderamento de outros sujeitos.

Evidenciando as instituições de ensino, a escola é o local onde acontece, ou deveria acontecer, a educação sistematizada; é onde observamos com clareza a divisão social do trabalho, isto é, a construção de mão de obra, tomando forma, através dos valores culturais, por ela subsidiados (PARO, 2001). Se pensarmos que a todo instante estamos ressaltando o conceito de *todos*, devemos, por analogia, ao falar de inclusão no sentido de melhores escolas, ter em mente que este movimento de inclusão deva ser estendido a *todos*, e não só aos estudantes, e sobretudo, àqueles que compõem a comunidade escolar (estudantes, pais/responsáveis, professores, funcionários e comunidade do entorno). Isto porque as preocupações com as dificuldades de acesso e participação de alguns, podem revelar certas discrepâncias nas tentativas de uma escola em acolher a diversidade de seus estudantes. No entanto, todas as pessoas têm Direito à Educação.

(...) inclusão é um conjunto de processos intermináveis. Ela envolve especificar a direção da mudança. Ela é relevante a qualquer escola, não

importa o quanto inclusivas ou excludentes suas culturas, políticas e práticas sejam. Ela requer que as escolas se engajem num exame crítico do que pode ser feito para aumentar a participação e a aprendizagem da diversidade dos alunos dentro da sua localidade. (BOOTH e AINSCOW, 2002, p.7)

Vale ainda ressaltar que a inclusão como processo não constitui um fenômeno hegemônico, pois ele é sempre relativo e busca adequar-se ao contexto que a cada dia é renovado. Pode-se dizer que cada país, cada localidade, cada contexto, possui seu próprio ritmo de caminhada em direção a tornar suas instituições sociais mais inclusivas ou não.

Nossa definição de inclusão parte da proposta de uma educação acessível e de qualidade, que contemple *todas* as pessoas, em qualquer nível de ensino. Tal definição aposta na construção de um olhar criterioso para os processos de gestão e sua transversalidade no decorrer do cotidiano da escola, o que consideramos fundamental ao discutir a organização de uma proposta de Educação Inclusiva.

Em síntese, a inclusão requer uma reflexão consciente, autônoma e crítica sobre o *sofrimento ético-político* que “qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social” (SAWAIA, 2008, p.104). Sendo assim, segundo Santos (2003a),

(...) inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (idem, p.81).

A seção a seguir buscará posicionar o leitor quanto ao conceito de inclusão dentro das dimensões de *culturas, políticas e práticas*.

3.1 AS DIMENSÕES DA INCLUSÃO: *CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS*

Ao iniciarmos esse ponto, faremos uma breve contextualização referente às três dimensões¹⁸ com que trabalhamos nesta dissertação, iniciando com a dimensão de *construção de culturas inclusivas*.

Ao pesquisarmos o conceito de cultura em linhas gerais, temos que cultura significa

(...) o conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva, tal como se desenvolvem em uma sociedade ou grupo específico, e que se manifestam em praticamente todos os aspectos da vida: modos de sobrevivência, normas de comportamento, crenças, instituições, valores espirituais, criações materiais, etc. (FERREIRA, 2004).

Um exemplo de materialização da cultura como um código que regula ações humanas pode ser dado com a própria Constituição Federal de 1988. Assim, entendemos que sua representação, enquanto norma legal de cunho democrático, é composta de um conjunto de significados que produzem sentidos¹⁹.

Deste modo, quando Stuart Hall (2006) escreve sobre a formação e transformação das identidades nacionais em seu livro *A Identidade da Cultura na Pós-Modernidade*, descreve um tipo de cultura nacional:

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2006, p. 49-50).

Portanto, se legalmente o Brasil é uma nação democrática, e pela descrição de Hall (2006) as pessoas não são só “cidadãos/ãs²⁰ legais de uma nação; elas participam da ideia de nação tal como representada em sua cultura nacional” (Hall, 2006, p. 49), entendemos que os princípios emanados da Constituição Federal (BRASIL, 1988) definem, legalmente, a representação de uma cultura nacional democrática e todos os conceitos/princípios derivados desta.

É da Constituição Federal que emanam para a legislação, todos os princípios nela contidos e que são considerados como aspectos culturais do povo brasileiro. Assim sendo, há a construção de novas culturas em termos jurídicos a partir da promulgação da referida Constituição.

¹⁸ Lógica adotada por Booth & Ainscow (2002), onde estes elaboram esta teoria pautada em três dimensões que são: de *construção de culturas*, *desenvolvimento de políticas* e de *orquestração de práticas*.

¹⁹ Por analogia a Hall (2006) quando o autor fala do que significa ser “inglês”, “inglesidade” e cultura nacional.

²⁰ Conceito previsto na Constituição Federal 1988.

O mesmo ocorre dentro das instituições escolares quando entendemos que a dimensão de construção de *culturas* poderia ser considerada como o coração do aprimoramento da escola, posto que emana a todos os seus espaços as crenças, os valores e os princípios de inclusão. Tal acontece mesmo tendo, a *cultura*, peso igual ao das outras duas dimensões²¹. Isto porque o desenvolvimento e compartilhamento de valores inclusivos fará com que as outras dimensões sejam materializadas, visto que é “através das culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e práticas podem ser sustentadas por novos membros do pessoal e estudantes” (BOOTH & AINSCOW, 2002 p. 11).

Nesta dissertação, escolhemos tratar basicamente da *cultura* como cultura institucional (organizacional), um conceito que foi transportado para a área educacional na década de 70 (NÓVOA, 1995), entendido como:

(...) o conjunto de regras, normas e valores defendidos como missão de/por uma instituição expressos de maneira formal ou informal, de forma explícita ou não, em palavras, documentos e práticas e que colaboram para produção e transmissão de conhecimentos, de diferentes naturezas, nos mais variados campos de ação humana. Essas regras, normas e valores não são dados, mas criados nas e pelas relações entre os sujeitos que “habitam” a instituição (SILVA, K, 2008b p. 4).

Assim o fizemos porque o Curso de Especialização em Gestão Escolar visa “contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico e administrativo dos gestores que atuam nas escolas públicas, em uma perspectiva democrática” (BRASIL/MEC, 2008). Assim, o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação reconhecem “as potencialidades desses professores e professoras que estão atuando na condição de gestores nas escolas públicas, empenhados em melhorar a qualidade das redes de ensino” (idem, s/p).

Com o nosso olhar voltado para melhorar a qualidade das redes de ensino priorizando a inclusão (aqui no viés da cultura escolar), raciocinamos sobre a contribuição que Brunet (apud NÓVOA, 1995) faz para a sociedade quando ele diz que

(...) as organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham (NÓVOA, 1995, p.29).

Continuando nesta linha de raciocínio, ainda extraímos um fragmento de Nóvoa (1995) que despertou nossa análise crítica-reflexiva quando ele parafraseou Serge Moscovici e registrou que:

²¹ Neste caso, poderíamos, por analogia, comparar as dimensões à estrutura do corpo humano. O coração pulsa, fazendo circular o sangue pelo corpo, mas sem os outros órgãos, de nada adiantaria um coração, este por sua vez, só, não pulsa.

(...) a cultura já não é um *sistema de ligações*, mas sim uma *rede de movimentos*; acentua-se assim aspectos dinâmicos em detrimento de uma visão organicista ou funcionalista, mas também de perspectiva estritamente interacionista (NÓVOA, 1995, p. 29).

Sendo assim, as organizações escolares possuem uma cultura interna e externa, que estão imbricadas num sistema/rede interligado e em constante movimento, o que significa dizer que por cultura interna escolar entendemos o conjunto de valores, ideais, crenças, que partilhados pelos membros da comunidade escolar (dentro dos muros da escola) transformam-se em uma rede de significados e significantes que por vezes são projetados utopicamente. Já a cultura externa, fora dos muros da escola, traz para esta não só os valores culturais pessoais existentes no contexto da instituição escolar, como também os valores coletivos (o entorno escolar) que interferem na construção da própria identidade escolar (NÓVOA, 1995).

Nóvoa (1995) considera que a cultura interna em alguns momentos se apresenta como um elemento unificador, pois no âmbito da instituição há um carácter homogeneizador de comportamentos, para o qual nós identificamos um exemplo: o uso de meias-brancas, tamanho três quartos, pelas estudantes do Curso Normal, ainda adotado por algumas escolas nos dias de hoje. Quanto ao elemento diferenciador da cultura interna, este comporta as variáveis culturais da comunidade escolar e de adaptação ao meio social na qual poderíamos citar o uso da minissaia fora dos muros da escola e o seu uso à altura dos joelhos, como um valor cultural de referência partilhado pelos membros da maioria das comunidades escolares (dentro dos muros das escolas brasileiras), nos dias de hoje.

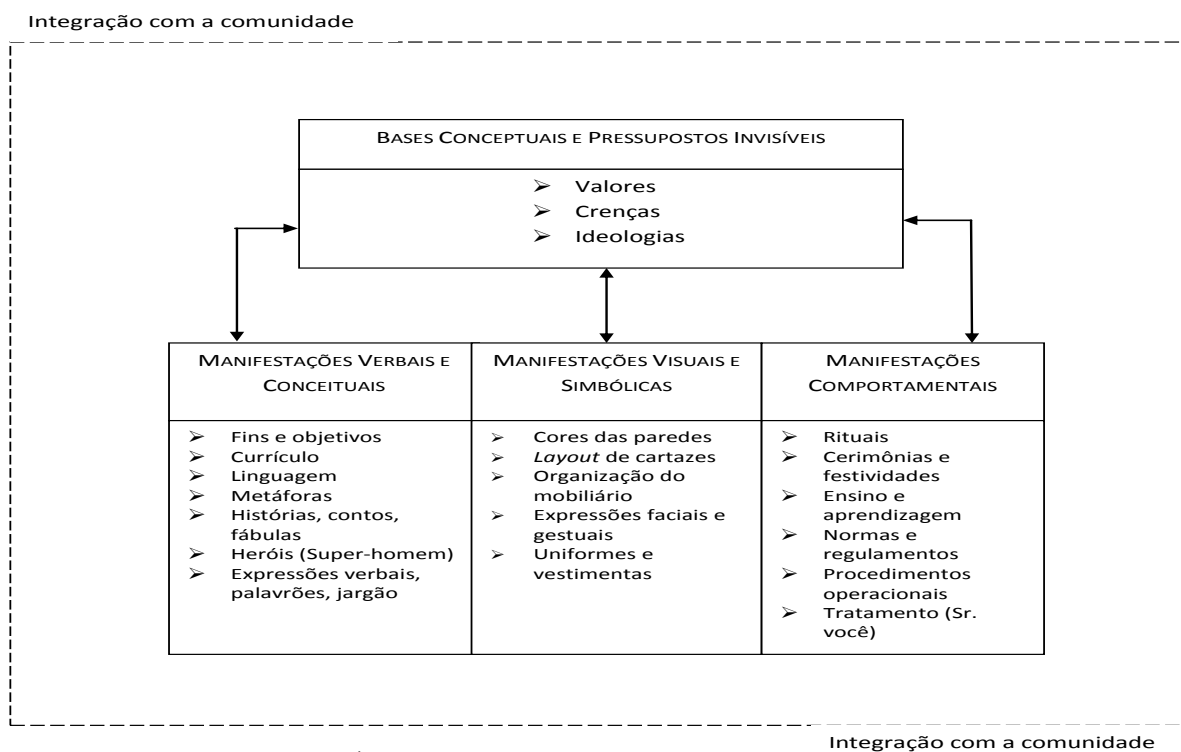
Vale lembrar que existe o aspecto invisível da cultura para o qual buscamos respaldo no esquema de Hedley Beare adaptado por Nóvoa (1995), quando ele conquista nossa atenção para os conceitos de visibilidade e invisibilidade cultural.

Bem como Nóvoa (1995), entendemos como aspecto invisível da cultura, o conjunto de valores, crenças e ideologias. Partindo do contexto institucional, “os valores permitem atribuir um significado às acções sociais e constituem um quadro de referência para as condutas individuais e para os comportamentos grupais” (NÓVOA, 1995, p. 31). Ainda nesta lógica “as crenças são um factor decisivo na mobilização dos actores e na qualificação das actividades no seio da escola” (idem, idem). Por fim, vemos que as “ideologias nos seus aspectos consensuais e conflituais são o componente fundamental para a compreensão social da realidade, isto é, para a possibilidade de dar um sentido ao jogo dos actores sociais” (idem, idem).

Diante deste cenário conceitual fazemos uma analogia com o ar, onde este permeia todo o ambiente e ninguém o vê, mas todos sabem que ele lá está por causa da respiração. Isto posto, podemos inferir que a cultura invisível está para o ar assim como os valores, crenças e ideologias estão para a respiração. Um exemplo disto poderia vir pela forma como um gestor escolar reage – através da respiração, com um suspiro profundo – quando este é indagado sobre a possibilidade de incluir, em uma classe regular, uma criança com necessidade educacional especial. Em muitos casos, só nesse ato de respiração hipotetizamos a invisibilidade cultural de ambas as partes: no caso do gestor indagado, pode-se observar que há indícios de que culturalmente este não se afina com a inclusão; e quanto ao indagador, este pode pressupor alicerçado em seus valores, crenças e ideologias, que o gestor colocará empecilhos à inclusão da criança.

Para melhor entendimento adaptamos o esquema de Hedley Beare (NÓVOA, 1995) intitulado *Elementos da Cultura Organizacional à Dimensão de Culturas de Inclusão e os Elementos Invisíveis* para o qual construímos o gráfico abaixo. Para tal, mantivemos as bases conceituais e pressupostos invisíveis classificados em valores, crenças e ideologias; e recategorizamos as manifestações verbais, conceituais, visuais, simbólicas e comportamentais, inseridos num contexto de interação com a comunidade.

FIGURA 01: A DIMENSÃO DE CULTURAS DE INCLUSÃO E OS ELEMENTOS INVISÍVEIS



Fonte: adaptado de NÓVOA, 1995.

No que tange às questões relacionadas à dimensão do *desenvolvimento de políticas de inclusão*, salientamos que “política é sempre uma ação coletiva” (BENEVIDES, 2003 p. 83). Infelizmente, nos dias atuais, o conceito de política, muitas vezes, tem se resumido a atividades parlamentares, mas adotaremos aqui uma visão mais ampla deste conceito, pois a política pode ser entendida como uma estratégia de desenvolvimento e de organização de uma sociedade (BOOTH & AINSCOW, 2002).

O processo de inclusão não se limita a apenas um grupo de pessoas, mas estende-se a todos aqueles que de alguma forma sejam ou sintam-se excluídos. E assim, o ordenamento jurídico, como estratégia de desenvolvimento e de organização, ao longo dos anos, vai se moldando às necessidades da sociedade e respondendo às lutas e reivindicações dos movimentos sociais e cidadãos que são sujeitos de direitos e deveres. Deste modo, o processo de criação e/ou revogação das leis é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena (SANTOS, 2003a, 2009a). Desta forma, o que aparentemente parece ser imutável se transforma a cada dia em que nasce uma nova norma que seja resposta às necessidades e reivindicações sociais:

A dimensão *política* de inclusão, por sua vez, caracteriza-se pela articulação de diferentes formas de apoio a um “funcionamento inclusivo” da escola. (...) Em termos práticos, a dimensão política pode ser vista em programas ou projetos desenvolvidos na escola, cuja autoria seja de membros representativos da(s) comunidade(s) de excluídos da escola, ou daqueles que os identificam, a eles se aliam e tentam minimizar os processos de exclusão por que passam. Vale ressaltar que, ainda que fosse desejável, a dimensão política não é, necessariamente, coerente com a da cultura e vice-versa. (SANTOS e SILVA, 2008, p.17)

Assim, a dimensão do *desenvolvimento de políticas* será inócua se não estiver alinhada e afinada com a dimensão da *construção de culturas de inclusão*, pois se esta é “o conjunto complexo dos códigos e padrões que regulam a ação humana individual e coletiva” (FERREIRA, 2004), como “as normas e valores defendidos como missão de/por uma instituição expressos de maneira formal ou informal, de forma explícita ou não, em palavras, documentos e práticas” (SILVA, K, 2008b p. 4), podemos subentender que *o desenvolvimento de políticas* é um reflexo da *construção de culturas*, que podem ter como princípio a inclusão e/ou exclusão. Neste caso, podemos também afirmar que sem as outras dimensões, *as culturas* se tornam nada mais que um devaneio utópico, pois será através do *desenvolvimento de políticas* que poder-se-á materializar o que foi criado na *dimensão de culturas*.

Ainda no que tange à dimensão do desenvolvimento de *políticas inclusivas*, Booth & Ainscow (2002) refere-se à preocupação em:

(...) assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação (Idem, p. 45).

Já no que tange às *práticas*, quando o Index²² (BOOTH & AINSCOW, 2002) trabalha com a dimensão da *orquestração de práticas de inclusão*, engloba a conceituação das outras duas dimensões, a de *cultura* e de *política*, pois é na *dimensão da orquestração de práticas de inclusão* que se configura o ato de incluir ou de excluir.

Vários autores versam sobre a prática pedagógica, citando o exemplo de DELORS (apud GOFFREDO, 2009), segundo quem os quatro pilares em que deve estar pautada a ação pedagógica inclusiva são: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Estes autores defendem que tais pilares permitem chegar com mais facilidade ao ideal do “Sistema Caleidoscópico”, ou seja, quanto maior a diversidade, de forma mais complexa e mais rica será criada a figura constituída pelo conjunto das partes que a compõe (idem), o que faz com que as barreiras à aprendizagem se tornem cada vez menores e de mais fácil suplantação, pois a cada dia as estratégias de ensino irão se inovando, ainda que à base de conflitos, tensões, disputas e embates (BOOTH & AINSCOW, 2002)

Para Booth & Ainscow (idem), com cujas ideias nos afinamos, a dimensão de orquestração das *práticas de inclusão* liga-se à preocupação em fazer com que as práticas das instituições educacionais:

(...) reflitam as culturas e políticas de inclusão da instituição [e] (...) assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extra curriculares encorajem a participação de todos os alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da instituição e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos (Idem. p. 45).

Para Santos e Silva (2008),

²² O INDEX não se trata de um manual pronto, prescritivo ou impositivo, mas sim de um recurso que visa apoiar o desenvolvimento inclusivo de escolas, que busca assegurar e adequar às diversas realidades socioculturais em que o processo de revisão, planejamento para a mudança e colocação de planos em prática estejam sendo aplicados. Este documento possui uma seção com indicadores e questões organizados nas dimensões inter-relacionadas de culturas, políticas e práticas de inclusão que estão distribuídas nas áreas que compõem o ambiente escolar, em nosso caso, usaremos aquelas que dizem respeito diretamente a gestão escolar.

No cotidiano educacional, esta dimensão reflete-se em tudo o que acontece no seu dia-a-dia: nas aulas, nas reuniões, nas relações interpessoais, e que expressem atitudes que lutem contra todas as formas de discriminação, de alijamento, de alienação de seus sujeitos. Uma vez mais, embora no plano ideal as práticas devessem refletir as culturas e políticas, nem sempre assim o é – e vice-versa (p.18).

Quando se desenvolve a *dimensão da orquestração de práticas inclusivas*, põe-se inequivocamente em prática o princípio da igualdade, que consideramos a base de todas as garantias e prerrogativas de que goza toda e qualquer pessoa, possuindo ou não alguma a necessidade educacional especial. Mas, como diz Santos (2009b), vale lembrar que:

(...) igualdade de oportunidades no ambiente educacional não significa simplesmente garantir que as atividades sejam dadas aos alunos, igualmente, sem considerar suas especificidades. Ao contrário, significa garantir o acesso às atividades e à escolarização justamente porque se garante, conjuntamente, condições diferenciadas que permitam ao educando engajar-se, de fato, no processo de aprendizagem, por ter possíveis barreiras minimizadas ou resolvidas (SANTOS, 2009b p. 11).

Em consonância com esta ideia, Hutmacher (1995), ao defender o argumento de que a escola deve avançar em um sentido qualitativo sem que isto implique abandonar seus critérios quantitativos, indaga o que deveríamos entender por qualidade da educação. Em resposta à sua própria pergunta, constata que a lógica enciclopedista deve ser contida. Além da transmissão dos conhecimentos, para este autor, a escola deve, igualmente, “estimular o desenvolvimento de um conjunto de disposições e de atitudes” (p. 47) que, apesar de não serem novidade alguma, costumavam ser alcançadas apenas pelos “melhores”. O autor pondera que, tão importante quanto os clássicos conteúdos de aprendizagem (as disciplinas propriamente ditas), são também importantes as capacidades de:

saber aprender, pesquisar e encontrar a informação necessária a um fim ou uma tarefa, ser capaz de se distanciar dos seus próprios saberes, saber analisar, sintetizar, concluir, compreender a relatividade dos saberes e das crenças (...), comunicar com facilidade e eficácia, argumentar, negociar, cooperar, inventar, etc. (idem, p.48).

Esta concepção de educação incide diretamente sobre a dimensão das práticas pedagógicas e confere com o que chamamos de dimensão da *orquestração das práticas*. Isto significa rever tanto a estrutura pedagógica das instituições escolares (que se reflete, em última instância, na formação e nas práticas dos docentes) quanto a curricular. Desta maneira, cabe lembrar que tais ações não devem se dar no plano individual, e sim coletivo, o que nos remete a ter clareza das *políticas* institucionais, em primeira instância, e públicas, em sentido mais amplo, sobre a formação continuada de docentes, bem como à *cultura* de aprimoramento profissional e de pessoal (se houver) da instituição.

Se assim o é, concordamos uma vez mais com Hutmacher (1995) ao afirmar que tal renovação das práticas não se efetiva “por decreto” (p.53). Há que haver uma mobilização da comunidade escolar, em um movimento em que todos responsabilizem-se e identifiquem-se como sujeitos que necessitam de tal renovação, ao mesmo tempo em que podem promovê-las, ou, pelo menos, desencadeá-las.

Enfim, a ideia geral em relação às dimensões acima definidas é de que elas estejam imbricadas de tal forma que não haja lacunas²³ na *dimensão de políticas* que impeçam a materialização plena da *dimensão de culturas nas práticas*.

A inclusão cumpre, portanto, o desenvolvimento contínuo de *culturas, políticas e práticas*, em todos os níveis de funcionamento de cada instituição. A dimensão da criação de *culturas inclusivas* em nossos sistemas sociais (educacional, de saúde, etc.) e suas respectivas instituições (hospitalares, escolares, etc.), nos remete:

(...) à criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todo o pessoal, alunos e responsáveis, e que são passados a todos os novos membros da escola. Os princípios derivados nas escolas de culturas inclusivas orientam decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 45).

Quando ocorre a sintonia entre as dimensões de *culturas, políticas e práticas*, sem interferências em sua materialização, ocorre um fenômeno descrito por SANTOS (et al, 2007) como o de resignificação das *culturas, políticas e práticas*. Resignificar é, entre outras coisas, promover uma ruptura com os paradigmas conteudistas que dão prioridade à quantidade (produto) em detrimento da qualidade (SANTOS, et al., 2007).

E uma vez promovida esta ruptura, esta instituição admite que é preciso contemplar, em sua proposta educacional, uma flexibilidade que abarque diferentes ritmos e habilidades em sala de aula, como também na cultura da instituição educacional como um todo (idem, p. 102).

Quando entendemos que os princípios são formadores de ação, fica fácil vislumbrar uma resignificação que perpassa as dimensões de *culturas, políticas e práticas*, embora o ato de resignificar expresse o engajamento em um processo árduo. Isto porque, quando internalizado o princípio de igualdade, por exemplo, as ações formadas através dele deverão ter início na dimensão de *culturas*, sendo mediadas pelas *políticas* para materializar-se na

²³ Lacuna: falha, falta, omissão. Lacuna de lei: os fatos não previstos na lei devem ser resolvidos obedecendo a regra estabelecida na Lei de Introdução ao Código Civil (GUIMARÃES, S/D).

prática, como um ciclo sem fim, pois a *prática* modifica a *cultura* que mais uma vez será mediada pela *política* e mais uma vez materializar-se-á em novas *práticas*. Em um dado momento, com o desenvolvimento *cultural*, *político* e da *prática*, ocorrerá a ressignificação do processo. Devemos ressaltar que mesmo ocorrendo a ressignificação, o processo não tem fim, pois a sociedade como um todo se transforma a cada dia, e com isso todos os processos inerentes a essa transformação deverão acompanhar seu movimento. Isso denota a importância da inclusão ser processual, pois assim, não irá cristalizar-se.

FIGURA 02: MOVIMENTO DE INCLUSÃO NAS DIMENSÕES DE CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS:



Para que haja a ressignificação nas dimensões de *culturas*, *políticas* e *práticas*, não se pode ficar apenas no campo da ideação, é fundamental uma formação de profissionais “(inicial – de nossos alunos, e continuada – nossa mesma)” (SANTOS et al 2007, p. 104) que mobilize a “comunidade acadêmica a refletir, rever, conhecer, decidir e agir de outros modos, com novos olhares” (idem, idem). É neste sentido que buscamos novos olhares no que tange à gestão em nossa pesquisa.

3.2 INCLUSÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE ENSINO

Atualmente (2010) tem se discutido muito sobre a questão da gestão escolar, qualidade do ensino e fins da escola. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no Capítulo III do Título VIII, versa sobre a Educação (Secção I), e dentre os princípios previstos como base do ensino está incluso o referente à gestão democrática (art. 206, VI, CF/1988).

Desde sua remota origem, a democracia passou por transformações ao longo de seu percurso histórico, enriquecendo-se de novos significados. Atualmente, a democracia não

deve ser compreendida apenas como sendo “governo do povo” (PARO, 2001), mas sim em um significado mais amplo, o “de mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente” (idem, p. 10). Entendemos que a inclusão é uma das formas de se mediar a construção da liberdade no sentido sócio-histórico.

Cabe ressaltar que a “Democracia perfeita — que até agora não foi realizada em nenhuma parte do mundo, sendo utópica, portanto — deveria ser simultaneamente formal e substancial²⁴” (BOBBIO, et al., 1998 p. 329).

Segundo Habermas (2003), para a criação de qualquer projeto democrático é fundamental a implementação do direito à igualdade, pois que democracia significa a igualdade no exercício dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. E assim, a procura por uma democracia é a busca, dentre outras, pelo exercício, em igualdade de condições, dos Direitos Humanos elementares.

O Estado Democrático busca a legitimidade²⁵ de seus princípios através de seu ordenamento jurídico, sendo importante salientar que no processo de legitimação ocorre a positivação do Direito na forma de políticas públicas, como no caso do PDE²⁶ (BRASIL, 2007), que mesmo não tendo o mesmo *status* prescritivo de uma lei, corrobora na legitimação do Estado Democrático e compõe diretamente o conjunto das políticas públicas da educação em âmbito federal.

Devemos salientar que como princípio a democracia é parte do conceito de inclusão e vice-versa, e que sem aquela, esta perde sua forma, visto que tanto a democracia como a inclusão estão pautadas na participação de todos, no direito à igualdade e o pleno exercício dos direitos humanos.

²⁴ Estaremos aqui discutindo a democracia não apenas levando em conta seu significado “formal”, mas, sobretudo o seu significado “substancial”. “Chama-se formal à primeira porque é caracterizada pelos chamados “comportamentos universais” (*universalis procedurali*), mediante o emprego dos quais podem ser tomadas decisões de conteúdo diverso (como mostra a co-presença de regimes liberais e democráticos ao lado dos regimes socialistas e democráticos). Chama-se substancial à segunda porque faz referência prevalentemente a certos conteúdos inspirados em ideais característicos da tradição do pensamento democrático, com relevo para o igualitarismo. Segundo uma velha fórmula que considera a Democracia como Governo do povo para o povo, a democracia formal é mais um Governo do povo; a substancial é mais um Governo para o povo” (BOBBIO, et al., 1998 p. 328). Em resumo, a Democracia “formal” compõe o conjunto de regras de comportamento independente de seus fins e a Democracia “substancial” compõe o conjunto de fins independentemente dos meios adotados para se chegar a eles (idem).

²⁵ O termo legitimidade faz referência à legitimação de um ordenamento político do Estado Constitucional Democrático (HABERMAS, 2003).

²⁶ Plano de Desenvolvimento da Educação.

Cabe-nos citar a Constituição Federal de 1988, que em seu quinto artigo versa sobre os direitos e garantias fundamentais:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (BRASIL, 1988) (grifo nosso).

No Brasil, a Educação é um direito social (BRASIL, 1988) constitucionalmente garantido. Ainda segundo a Carta Magna (BRASIL, 1988), em seu artigo 23, V: “é competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: (...) proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”.

Segundo o artigo 25 da Constituição Federal/88 (idem): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Cabe ainda ao Estado (art. 208 - BRASIL, 1988) garantir o ensino fundamental obrigatório e gratuito, sendo um direito público subjetivo²⁷. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996):

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV. - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX. - garantia de padrão de qualidade;
- X. - valorização da experiência extra escolar;
- XI. - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A lei não pode se materializar como um passe de mágica, onde os coelhos saem das cartolas; da mesma forma que são feitas por sujeitos serão postas em prática por outros sujeitos. No artigo da LDBEN citado acima observamos que os princípios (*culturas*) expressos nesta lei (*política*) só poderão se tornar concretos (*prática*) se os responsáveis e

²⁷ O Direito Subjetivo é “inerente à pessoa a “*facultas agendi*”, que lhe é assegurada pela ordem jurídica, pela qual pode querer realizar, agir e reagir no limite do seu direito ou interesse, que não colida com o de outrem. É uma prerrogativa do cidadão, conferida e disciplinada pelo direito objetivo, para que ele defenda interesse reconhecido pela Lei” (GUIMARÃES, S/D p. 270). O Direito Objetivo é “aquele escrito, comum, regula as relações humanas, exercício de direitos, o cumprimento de deveres” (idem, p.268).

corresponsáveis (sistemas de ensino: secretários de educação; escola: gestores; e tantos outros atores envolvidos com a educação pública) estiverem imbuídos de ideais (*cultura*) coerentes com os princípios da apregoados pelas leis (*políticas*).

Dito isto, a prioridade do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007) é investir na educação básica de qualidade, e para que isso ocorra com êxito, dever-se-á envolver toda a comunidade escolar, pais, alunos, professores e gestores. A concepção de educação que inspira o Plano de Desenvolvimento da Educação (idem) é de que a educação é um:

(...) processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo. A educação formal pública é a cota de responsabilidade do Estado nesse esforço social mais amplo, que não se desenrola apenas na escola pública, mas tem lugar na família, na comunidade e em toda forma de interação na qual os indivíduos tomam parte, especialmente no trabalho (BRASIL, 2007 p. 5).

Pode-se também entender o PDE (BRASIL, 2007) como um plano executivo, sendo um conjunto de programas que visam dar resultado às metas quantitativas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). O PDE (BRASIL, 2007) compreende mais de 40 programas que podem ser organizados em torno de quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Os Planos de Ações Articuladas (PAR), tem caráter plurianual e são:

construídos com a participação dos gestores e educadores locais, baseados em diagnóstico de caráter participativo, elaborados a partir da utilização do Instrumento de Avaliação de Campo, que permite a análise compartilhada do sistema educacional em quatro dimensões: gestão educacional, formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliação e infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2007 pp. 24-25).

Mesmo com um caráter quantitativo, nos textos dos Programas envolvidos no PDE (BRASIL, 2007) existem características de cunho inclusivo, visto que visam a uma educação básica de qualidade para todos. Tal característica é corroborada quando Booth & Ainscow (2002) afirmam que a inclusão em educação envolve, dentre outros, o reconhecimento de que todos os estudantes têm direito à educação em sua localidade. Ou seja, os Programas Nacionais, Estaduais e/ou Municipais voltados à educação seguem os princípios firmados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), visando que todos os estudantes, profissionais da educação e comunidade escolar possam exercer seus direitos de participação, à igualdade e ao pleno exercício dos direitos humanos.

Com efeito, o gestor das instituições educacionais públicas tem papel fundamental na materialização das políticas públicas na escola em que gere. Isto porque a instituição escolar é conhecidamente o local em que ocorrerá o processo de ensino-aprendizagem. Embora muitas leis não tratem diretamente sobre o processo de ensino-aprendizagem, esta é o objetivo último quando se fala em direito à educação, educação de qualidade e direitos humanos, nas quais a relação de ensino/aprendizagem, obrigatoriamente, estão presentes, haja vista que sem o conhecimento (educação), o sujeito não será plenamente capaz de exercer com dignidade seus direitos e deveres.

Nos próximos dois capítulos, passaremos a apresentar os dados colhidos, ao mesmo tempo em que os analisaremos a partir das dimensões explicitadas no presente capítulo.

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.1 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL DO CURSO – I

Neste capítulo, exploraremos como o tema da gestão é representado na grade curricular do Curso em avaliação nesta dissertação, do ponto de vista de seus textos e dos trabalhos do gestor-cursista observado. Em seguida, apresentaremos o conceito de gestão do gestor observado a partir de seus trabalhos do Curso e TCC.

4.1.1 O CONCEITO DE GESTÃO PARA O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR.

Nas ementas das salas ambiente do Curso não há uma definição clara de gestão e sim os indicadores de uma gestão democrática que são definidos e tratados nas salas

O conteúdo da primeira sala ambiente do Curso: *Fundamentos do Direito à Educação*, trabalha seus conteúdos de forma que a gestão escolar seja entendida pelo gestor-cursista como expressão da prática social.

Embora o conceito geral de gestão esteja sendo trabalhado de forma indireta, sob o viés do Direito à Educação, o conceito de gestão pode ser entendido como uma postura metodológica (articulação) para, dentre outros, firmar diálogo para a solução de conflitos.

Já a sala ambiente *Políticas e Gestão em Educação* faz uma ligação muito imbricada entre a gestão da escola pública com as políticas públicas em educação, segundo a qual a “gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas” (BORDIGNON; GRACINDO, apud BRASIL/MEC, 2008, s/p). Em outro momento desta sala há uma definição sobre a gestão da escola pública, que a entende como sendo:

(...) uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

O conceito de gestão na sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* está voltado às questões de planejamento, prática e avaliação. Tais questões envolvem a participação. Segundo o exposto no conteúdo desta sala ambiente, é no campo da gestão da educação e da escola que a concepção de coordenação e participação é tomada como “uma

ideia, uma força e uma palavra-chave” (BRASIL/MEC, 2008, s/p). O conceito de gestão nesta sala ambiente está ligado também aos conceitos de estrutura, organização e funcionamento da escola, onde a gestão é um processo em construção.

Já a sala ambiente *Tópicos Especiais*, em seus eixos: *Conselhos Escolares e Gestão Democrática; A Qualidade da Educação Escolar; Políticas e Programas de Educação PNE, PDE e PAR; e Saúde na Escola*, a priori não dão o conceito de gestão, e sim esta, num sentido democrático, é aprofundado sob o prisma dos temas que cada eixo propõe. Isto significa dizer que segundo a concepção do Curso, os temas abordados nos eixos da sala ambiente *Tópicos Especiais* estão presentes no conceito de gestão, mas de forma complementar.

Indo mais a fundo nesta análise, percebemos a gestão democrática como viés de diálogo. No decorrer do Curso, o conceito de gestão democrática é permeado por concepções que o modelam, tornando possível que o princípio de democracia lançado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988) penetre nas escolas, fazendo parte da educação de futuros cidadãos.

A sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação* alia ao conceito de gestão as concepções de Direitos Humanos, universais, à educação; de qualidade; de respeito à diversidade; de cidadania; de que os estudantes são sujeitos de direito; e a de que o currículo é instrumento de viabilização das concepções anteriores.

Já a sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação* segue um viés sutilmente diferente ao aliar ao conceito de gestão as concepções de função social da educação; qualidade na educação; socialização do saber; Direito à Educação; ação coletiva; participação de todos; mudança de paradigma; autonomia; eleição direta; planejamento participativo e transparência.

Quanto à sala *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar*, embora trabalhe basicamente com as concepções de planejamento e avaliação, há que se salientar que no conteúdo desta sala, à gestão democrática foram aliadas percepções de que tanto o planejamento quanto a avaliação devem ocorrer processualmente e de forma coletiva, onde os atores são corresponsáveis pela aprendizagem. A autoavaliação também tem papel fundamental como instrumento de construção. Cabe ressaltar que a transformação social e a coragem para inovar são aspectos que estão aliados à gestão democrática e também estão previstos no conteúdo desta disciplina.

No que tange à sala ambiente *Tópicos Especiais*, o conceito de gestão democrática está permeado em seus quatro tópicos, nos quais (1) o conceito de participação é trabalhado no contexto dos Conselhos Escolares (objetivos, limites e possibilidades) enquanto estratégia de

implantação e/ou manutenção da gestão democrática; (2) o Direito à Educação sob o viés da Qualidade da Educação é abordado envolvendo aspectos institucionais como as condições de oferta de vagas; ambiente, espaço físico; prática pedagógica, avaliação; gestão, condições de trabalho e acesso e permanência dos estudantes na escola. Tais temas servem como indicadores na conceituação e definição da qualidade da educação, que por sua vez é parte fundamental de uma gestão democrática; (3) os elementos que compõem as políticas públicas e os Programas Nacionais têm papel fundamental na construção de uma gestão democrática; e (4) o aspecto da saúde (saúde pública) enquanto direito, permeia as relações de espaço/tempo e de decisões pedagógicas (Projeto-Político Pedagógico) e é uma das partes fundamentais que moldam a gestão democrática. Mesmo que o cursista pudesse escolher dentre esses quatro tópicos para aprofundar seus estudos, consideramos todos eles como sendo fundamentais à composição da gestão democrática. Neste sentido, o conceito trazido pela sala ambiente *Tópicos Especiais* é o conjunto desses pontos. Em resumo, ela comporta a educação como direito sendo estruturado pelas políticas públicas e materializado pela qualidade da educação (envolta pelos conceitos de saúde), materialização esta sobre a qual o Conselho Escolar tem papel fundamental. Além disso, segundo os preceitos vistos nesta sala, o Conselho Escolar tem responsabilidade tanto sobre a criação quanto sobre a manutenção da participação de todos.

A sala ambiente *Projeto Vivencial*, é articulada com todas as outras salas ambiente do Curso tendo a função de fazer uma ponte entre os conteúdos curriculares e a prática do gestor-cursista em sua escola. Esta sala ambiente visa à estruturação de um projeto de intervenção tendo como principal instrumento para a gestão democrática o Projeto-Político Pedagógico. O conceito de gestão democrática nesta sala é permeado por todas as concepções trabalhadas ao longo das demais disciplinas teóricas sob o viés da ação por meio do PPP, que nos faz concluir que a gestão democrática é promovida pela ação e materialização de todas as concepções tratadas anteriormente, mas desta vez posta em prática no campo das relações humanas.

Em consonância com o exposto nas salas ambiente, ainda podemos ajustar nosso foco de análise para os conceitos de gestão e gestão democrática sob as premissas das dimensões de *culturas, políticas e práticas*.

Neste sentido, a sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação*, ao mesmo tempo em que lida com as questões de direito (*política*), está fundada em pressupostos *culturais*, tais como os valores de igualdade, qualidade na educação e respeito à diversidade, por exemplo.

Tais pressupostos têm sua manifestação *política* através do direito à educação, Direitos Humanos, normas que buscam assegurar uma educação de qualidade (LDBEN), dentre outros. No que diz respeito à questão do currículo escolar, como conhecimento escolar e importante instrumento de viabilização da gestão democrática, observamos que este perpassa todas as dimensões, pois nasce nas crenças (*cultura*) dos que o elaboram ao priorizarem este ou aquele conteúdo, por exemplo, se manifesta na dimensão das *políticas*, quando se transforma em documento, como ementas, programas de estudo, dentre outros, e por fim, se concretiza na *prática* quando o professor inicia uma relação de ensino/aprendizagem seguindo a ideologia e ementas contidas no currículo de uma escola.

A sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação* também está fortemente ligada à dimensão de *políticas* focando o estudo do “ordenamento jurídico-político no qual se assentam a educação e a escola, bem como os planos, programas e projetos que a elas se vinculam, a partir de uma perspectiva de produção do conhecimento” (BRASIL/MEC, 2008, s/p). Mas mesmo com a presença marcante da dimensão de *política* há também o aspecto da *cultura*, e um exemplo disso, é que o ordenamento jurídico-político (*política*) que dá suporte à gestão democrática do ensino público abarca os princípios (*cultura*) de qualidade na educação; participação de todos; mudança de paradigma, transparência nas ações dentre outros.

A sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar*, também engloba as três dimensões, pois os valores democráticos (*cultura*) é que dão suporte ao planejamento e à avaliação, para que estes ocorram (*prática*) de forma processual e coletiva, e que os instrumentos utilizados à avaliação e os documentos gerados pelos planejamentos expressem a dimensão de *políticas*.

Mais uma vez as três dimensões são visualizadas envolvendo as concepções que moldam a gestão democrática na sala ambiente *Tópicos Especiais*, onde visualizamos os valores (*cultura*) de profilaxia (saúde); participação de todos (Conselhos Escolares); qualidade (na educação) e democracia (gestão), nos quais se manifestam *politicamente* através da saúde e educação enquanto direito de todos; na institucionalização dos Conselhos Escolares e a gestão democrática como mediadora nas instituições. A *prática* dessas *culturas/políticas*, vão ocorrer na medida em que programas de prevenção e higiene sejam realizados nas escolas; quando a qualidade da educação seja real dentro das salas de aula; quando os Conselhos Escolares integrarem de fato e de direito as decisões da escola e por fim,

quando a gestão democrática abarcar estes exemplos e muitos outros apresentados no conteúdo do Curso no cotidiano da escola.

Já a sala ambiente *Projeto Vivencial*, é fundada na dimensão das *práticas*, visto que tem por finalidade a execução de um projeto de intervenção das escolas dos gestores-cursistas. Para que este projeto se concretize, esta sala ambiente permeia todas as outras salas e suas dimensões *culturais*, *políticas* e *práticas*. Desta forma, há o estudo teórico do Projeto-Político Pedagógico, importante instrumento de manifestação da dimensão de *políticas* e fundamental à democratização das instituições de ensino. Desta maneira, esta disciplina abarca o conjunto *cultural* (valores, crenças e ideologias) que envolve o conceito de gestão democrática trazido ao logo de todo o Curso.

4.1.2 O CONCEITO DE GESTÃO PARA O GESTOR

Este conceito foi sinalizado a partir dos trabalhos e atividades realizados pelo gestor observado ao longo de diferentes salas ambiente do Curso, bem como de seu TCC e das interações cotidianas com o mesmo. Outra fonte da qual pudemos extrair o sentido deste conceito para o gestor foi a mencionada no Capítulo 2, referente ao Planejamento Anual. A este respeito, vale dizer que este documento, elaborado antes do início do Curso e intitulado “Toda forma de amor”, contém 5 páginas (contando com a capa) e nenhuma justificativa ou fundamentação para o planejamento. Em seu conteúdo existem apenas prospectos de ações relativas ao tema amor, a serem trabalhadas por bimestres (apêndice A).

O fato de ele ter sido construído antes do Curso nos indicia, de certa maneira, que o Curso teve impacto sobre as ações do gestor, pois este documento, quando comparado aos produzidos durante o Curso, pode ser considerado bem mais simplório, ao passo que os elaborados durante o Curso, embora ainda simples²⁸, estão mais reflexivos, conforme se vê no apêndice B.

A partir das observações e das leituras de suas atividades, pudemos observar que o gestor investigado possui uma ampla visão de gestão, que incorpora vários conceitos conformes ao Curso, ainda que nem sempre o gestor pudesse estar totalmente consciente desta conformidade. Apresentaremos as pistas de sua concepção de gestão a partir de nossas

²⁸ Vale dizer que em termos gerais, ao consultar as atividades de vários outros gestores do Curso, percebemos que quase todas têm uma forma muito simples de se expressar, apresentando certa dificuldade para justificar e fundamentar os escritos. Em parte, isto pode ser explicado pelo funcionamento quase nulo da sala Projeto Vivencial, que será vista na próxima seção deste capítulo.

dimensões de *culturas, políticas e práticas*, analisando os extratos a seguir em função destas dimensões.

Na dimensão das *culturas*, extraímos os seguintes trechos escritos pelo gestor quando da realização de atividades do Curso:

Acredito que o gestor democrático educacional deve exercer a liderança da conquista, do envolvimento e do compromisso para disseminar entre seus professores, alunos e comunidade escolar a vontade de trabalhar em prol de objetivos comuns visando o pleno desenvolvimento de todos. É fazer com que as pessoas se sintam parte dessa engrenagem e que cada um tenha consciência do seu valioso papel em todo o processo.

A gestão democrática está a serviço dos objetivos traçados por toda a comunidade presente para que se alcance a excelência do ensino-aprendizagem, da melhoria de desempenho, da qualidade cognitiva, do pensamento lógico formal sem a manipulação velada de algumas instituições.

Partindo dessas premissas e dos resultados obtidos ao final da pesquisa feita para construção deste artigo, podemos dizer que a gestão compartilhada é o princípio da educação nacional, presença obrigatória nas instituições de ensino (...).

Percebe-se que o gestor apresenta, na dimensão das *culturas*, o conceito de gestão democrática, em conformidade com as concepções que moldam a gestão, fazendo com que esta tenha o cunho democrático ou não. Considerando-se que estamos entendendo *culturas* como valor, percepção, concepção, crença, princípio, fica mais claro o entendimento de que o gestor acredita, ou entende a gestão democrática como sendo ligada a liderança, boa comunicação com a comunidade, compromisso, excelência do ensino-aprendizagem e como um princípio básico da educação nacional. Estas percepções estão congruentes com as trabalhadas no Curso.

Quanto à dimensão de *políticas*, extraímos os seguintes trechos de seus trabalhos:

Dentre as ações voltadas para assegurar a qualidade da Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) em seu artigo 14, estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas de Gestão Democrática, de acordo com as suas peculiaridades e observando os seguintes princípios:

- I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;*
- II. Participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.*

Os Conselhos Escolares são importantes mecanismos da democratização da gestão escolar baseados nos princípios da Educação em Direitos Humanos e que podem contribuir significativamente para que a instituição de ensino seja um ambiente onde prevaleça a mediação pacífica de conflitos, levando em conta a cultura, solidariedade, participação ativa e interesse pela escola, visando a construção coletiva de um ensino público, democrático e de qualidade.

Com base nessas duas leis o papel do gestor educacional é o de assumir e liderar a efetivação desses direitos em consonância com as suas atribuições. É perceber que o gestor tem um papel fundamental quando assume as suas atribuições e liderar a sua equipe em prol da real função da escola.

Dado que nossa compreensão da dimensão de *políticas* abrange não apenas normas, mas também diretrizes, orientações e intenções que fundamentam as ações, o papel da mediação torna-se relevante para o cumprimento da gestão. Em nossa análise, percebemos que o gestor oferece, a todo o momento, pistas que nos indicam que tal mediação é tomada como ponto relevante pelo mesmo.

Outro detalhe notado é o fato de que dentro desta dimensão observamos, na “fala” do gestor, uma preocupação com o seguimento de princípios que deverão, através das *políticas*, ser materializados na dimensão das *práticas*.

No tocante à dimensão das *práticas*, extraímos os seguintes excertos:

Para que isso aconteça se faz necessário que o gestor trabalhe nos conceitos da gestão democrática para que a escola desempenhe o seu real papel e a sua função social; e isso é uma prática diária na escola em que trabalho.

(...) gestão democrático-participativa onde todos os segmentos (pais, professores, alunos e funcionários) opinam, avaliam, interferem e sugerem na prática pedagógica. Há um envolvimento e compromisso de toda a equipe para se obter uma escola inclusiva, real e de qualidade

Heloísa Lück, 1996, em “A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar”, diz que a gestão participativa significa o êxito da organização decorrente da ação construtiva conjunta de seus componentes pelo trabalho associado mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva. É com este pensamento que construímos o nosso processo avaliativo e a nossa prática no ambiente escolar.

Destes trechos fica-nos evidente que para a orquestração de *práticas* as *culturas* e as *políticas* fazem-se mister. O gestor analisado mostra, no primeiro excerto, que a partir do princípio de que o gestor *deva* trabalhar com conceitos de gestão democrática, baseou a concretização deste conceito através da orquestração da *prática*. Nesta mesma linha de análise, do terceiro trecho de sua “fala” destacamos que, a partir da leitura de uma autora da Educação (leitura esta considerada, aqui, uma *política*, porque orientou ações) as *práticas* escolares e de sua gestão foram fundamentadas.

Finalizamos esta seção com um extrato do TCC do gestor, que, em nosso ver, indicia a presença da inclusão dentro do conceito de gestão democrática, fundamental a uma educação de qualidade:

Afirmamos que a gestão democrática na escola pública é um processo que deve ser contemplado e desenvolvido para que todos tenham igualdade de condições para aprender, para que se diminuam os graus de discriminação, para incluir e não excluir, para perceber o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e usá-las em benefício de uma educação de qualidade; visionada por muitos e descrente para alguns.

4.2 – APRESENTAÇÃO DOS DADOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL DO CURSO – II

Nesta seção, faremos um cruzamento analítico entre o Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica, com as dimensões apresentadas no *Index para a Inclusão* (BOOTH & AINSCOW, 2002), apresentado no Capítulo 3, na mesma sequência em que as salas ambientes são organizadas ao longo da formação do gestor-cursista do PNEGEB. Estas dimensões são inter-relacionadas e visam o aprimoramento da escola. São elas, a dimensão da “construção de culturas inclusivas, do desenvolvimento de políticas inclusivas e da orquestração de práticas inclusivas” (Idem, p.10).

Estas três dimensões são exploradas no *Index* (idem) por meio de indicadores que são materializados:

(...) através de uma série de questões. As questões que se seguem a cada indicador ajudam a definir o seu significado de modo que sejam convidativas a que as escolas as explorem em detalhes. Elas desencadeiam e desafiam o pensamento sobre um indicador em particular e extraem o conhecimento existente sobre a escola. Elas “afiam” a investigação da situação atual na escola, fornecem ideias adicionais para atividades de desenvolvimento e servem como critérios para avaliar o progresso (Idem, p.12-13).

O *Index* (idem) propõe e encoraja a toda comunidade escolar (gestores, estudantes, professores, pais, familiares) a iniciar um processo coletivo de autorrevisão (idem) seguindo as dimensões inter-relacionadas. Tais dimensões não possuem nenhuma espécie de hierarquização entre si, tendo o mesmo peso e importância em sua significação e em seu conjunto, pois, não podemos mencionar uma dimensão, ignorando as outras.

Neste sentido, dimensão da construção de *culturas inclusivas* visa à estruturação de uma comunidade²⁹ segura, que desenvolve os valores inclusivos “na qual todos são valorizados como a fundação para os mais altos sucessos de todos” (idem, p.12). A Dimensão *do desenvolvimento de políticas inclusivas* permeia todos os campos da escola, assegurando que haja clareza nas estratégias de mudanças políticas que apoiem a diversidade. E a

²⁹ Em nosso estudo consideramos como comunidade escolar os estudantes, gestores, funcionários, pais e responsáveis, bem como todo aquele que de uma forma ou de outra vive o cotidiano escolar influenciando ou sendo influenciado por ele.

dimensão da orquestração de *práticas inclusivas*, “busca o desenvolvimento e a organização de práticas escolares que refletem as culturas e as políticas inclusivas da escola (idem).”

Abriremos aqui um breve parêntese para dialogarmos com a primeira sala ambiente do Curso do PNEGEB que é a de *Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual*. Embora esta sala não faça parte direta de nosso diálogo teórico é interessante que se faça uma breve explanação sobre seu conteúdo.

4.2.1 SALA AMBIENTE INTRODUÇÃO AO CURSO E AO AMBIENTE VIRTUAL

Nas primeiras semanas do Curso do PNEGEB, o gestor-cursista tem acesso à sala ambiente de *Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual*, que tem como objetivo principal apresentar a ele, o conteúdo programático do Curso e familiarizá-lo com as ferramentas utilizadas pela plataforma MOODLE (*Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment*), que é o ambiente virtual, no qual, se processará o Curso. À guisa de conhecimento, é interessante acrescentar que a plataforma MOODLE é

um programa livre destinado ao desenvolvimento e à implementação de ambientes virtuais de ensino-aprendizagem. (...) O MOODLE é um Sistema de Gerenciamento de Cursos (SGC), por meio do qual é possível gerenciar cursos pela Internet, com o uso de recursos voltados para a interatividade entre usuários e a publicação de conteúdos, além de permitir o controle e a avaliação a distância das atividades desenvolvidas (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Desta feita, temos muito pouco para dialogar, em termos de teoria, com esta sala ambiente. Mas como estamos trabalhando com inclusão, não poderíamos descartar (excluir) esta sala ambiente de nosso trabalho, pois julgamos que a concepção com que esta foi elaborada é de fundamental importância para a proposta do Index (BOOTH & AINSCOW, 2002). A ementa desta sala ambiente nos mostra que esta visa à:

(...) apresentação, diretrizes e orientações gerais do curso. Familiarização dos cursistas com a linguagem adotada na plataforma, com os ambientes e as ferramentas de navegação disponíveis para os momentos de formação no curso (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Embora na unidade I da sala ambiente *Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual* o cursista possa acessar o conteúdo teórico do curso, esta unidade é basicamente instrumental, onde são apresentadas diversas ferramentas da plataforma como: alteração de dados cadastrais; *login* e senha; fóruns; mensagens; bases de dados; glossário; chat; calendário; visualização de diretórios; notas; dentre outras.

Vale dizer que no início do Curso fizemos duas visitas aos NTEs³⁰ e notamos que estruturalmente a sala ambiente de Introdução ao Curso e ao Ambiente Virtual, além de buscar minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação, é um recurso pedagógico que apoia a aprendizagem e a participação no sentido instrumental (BOOTH & AINSCOW, 2002). Contudo, em nossa pesquisa de campo, observamos que o trabalho feito pelas assistentes de turma³¹ nos NTEs pode ser entendido conforme proposto no Index (BOOTH & AINSCOW, 2002), como sendo um *apoio à diversidade*, pois o “Index adota uma noção bem mais ampla de ‘apoio’, como todas as atividades que aumentam a capacidade de uma escola para responder à diversidade estudantil” (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 9).

A criação desta sala ambiente reconhece os diferentes pontos de partida de cada cursista ao iniciar o Curso. Com as visitas aos NTEs, pudemos compreender melhor a função desta sala, pois em um curso EAD os momentos presenciais devem ser bem aproveitados, já que para a maioria dos cursistas esta foi uma nova experiência.

Na segunda unidade desta sala ambiente, a apresentação geral do Curso é feita nos seguintes tópicos: (1) o que é o Curso; (2) concepção do programa e do Curso; (3) objetivo do Curso; (4) princípio norteador do Curso; concepção de formação do gestor-cursista; (5) organização curricular; (6) trabalho de conclusão de Curso; e (7) operacionalização do Curso. Cabe ressaltar que nesta fase do curso não há uma discussão teórica, e sim, uma apresentação geral do Curso.

O Index é “um recurso para apoiar o desenvolvimento inclusivo de escolas” (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 5), e observamos, por analogia, este apoio na primeira sala ambiente do Curso. Quando o MEC prevê na ementa desta sala ambiente que o cursista será familiarizado “com a linguagem adotada na plataforma, com os ambientes e as ferramentas de navegação disponíveis para os momentos de formação” (BRASIL/MEC, 2008), entendemos

³⁰ Os Núcleos de Tecnologias em Educação iniciaram sua criação em 2002, como parte do Programa Nacional de Informática na Educação - ProINFO, desenvolvido pela Secretaria de Educação à Distância - SEED do Ministério de Educação - MEC, em parceria com o Governo do Estado do Rio de Janeiro. O principal objetivo é a introdução das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na escola pública, como ferramenta de apoio ao processo de ensino e aprendizagem. Atualmente, existem 20 NTEs espalhados pelo estado do RJ.

³¹ Segundo o Projeto do Curso de Especialização em Gestão Escolar (BRASIL, 2006) o assistente de turma tem por atribuições: (1) *articular-se com os professores, das diferentes salas ambiente, correspondentes à turma que assiste*; (2) *auxiliar os professores na Gestão acadêmica da turma, oferecendo assistência aos cursistas*; (3) *auxiliar os professores nos momentos presenciais organizados de acordo com a programação do Curso*; (4) *criar mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação proposto no projeto de curso*; e (5) *prestar assistência aos cursistas, no atendimento continuado presencial, realizado nos polos locais* (idem, p. 26).

que neste momento inicial do Curso, sob a ótica do Index, outro objetivo nos é apresentado, que é a redução das “barreiras de aprendizagem e à participação”³², pois:

Barreiras podem ser encontradas em todos os aspectos da escola, bem como nas comunidades e em políticas locais e nacionais. Barreiras também surgem na interação entre estudantes, na maneira como são ensinados e o que são ensinados. Barreiras à aprendizagem e à participação podem prevenir o acesso à escola ou limitar a participação do sujeito dentro da escola (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 8).

Bem como em uma instituição escolar (como é trabalhado no Index), entendemos que o Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEGEB deve ter em seu desenvolvimento formas de redução às “barreiras de aprendizagem e barreiras à participação” de seus cursistas, que no caso podemos caracterizá-las como, por exemplo, o desconhecimento das ferramentas utilizadas no ambiente virtual adotado no Curso. Assim, ao garantir o acesso aos conhecimentos instrumentais do ambiente virtual, entendemos que esta ementa prevê as diferenças de noção destas ferramentas tecnológicas, que em uma leitura podemos entender se tratam de um “recurso pedagógico de apoio à aprendizagem e à participação”³³ (BOOTH & AINSCOW, 2002). De fato, a pouca familiaridade com a tecnologia adotada constituiu-se em barreira desde o início, visto que cerca de 20% dos cursistas não tinham e-mail pessoal antes do Curso e apenas criaram um por ser ferramenta essencial ao uso plataforma *moodle* (SANTOS, 2009a). Conforme os depoimentos dos gestores-cursistas transcritos abaixo, podemos notar resistência e apreensão em lidar com as novas tecnologias:

1. Estou clicando no link e não está abrindo a página?
2. Porque não estou conseguindo visualizar a atividade?
3. A página está aparecendo com caracteres (símbolos, letras ou números) estranhos, porque isto está ocorrendo?
4. Como e que faço para enviar um arquivo para um fórum?
5. Não estou conseguindo inserir a acentuação correta no texto digitado, inclusive o Ç (cê-cedilha), como resolvo este problema?
6. Eu já escrevi o texto e não está aparecendo na atividade? (SANTOS, 2009a, p. 10-11)

Passemos agora à apresentação e análise da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação*.

³² O Index desenvolve conceitos-chave que são ‘inclusão’, ‘barreiras à aprendizagem e à participação’, ‘recursos para apoiar a aprendizagem e a participação’ e ‘apoio à diversidade’ (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 6).

³³ Segundo o Index (BOOTH & AINSCOW, 2002), os recursos para apoiar a aprendizagem e a participação visam minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação. O termo recurso nem sempre está vinculado à ideia de dinheiro, financiamento, mas podem estar relacionadas a recursos pedagógicos, escolhas e/ou priorização de conteúdos a serem apresentados aos educandos.

4.2.2 SALA AMBIENTE FUNDAMENTOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO:

Nesta sala ambiente estão presentes e materializados os conteúdos referentes aos três eixos principais do Curso: (1) O Direito à Educação e a Função Social da Escola Básica; (2) Políticas de Educação e a Gestão Democrática da Escola; e (3) Projeto Político-pedagógico e Práticas Democráticas na Gestão Escolar (BRASIL/MEC, 2008).

Neste sentido, ao lermos a ementa da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação*, observamos que está organizada em duas unidades interligadas de reflexão propostas pelo Curso:

- a) **Direito à educação: limites e perspectivas**
Processos que constituíram a educação como um direito universal; pressupostos teóricos e filosóficos que historicamente têm embasado esse direito; a democracia e o direito à educação no Brasil.
- b) **Conhecimento, currículo e cultura escolar**
Processos culturais, políticas e práticas curriculares; diversidade e cultura escolar; as práticas de produção e de divulgação do conhecimento e seus vínculos com os saberes escolares (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Vale apontar que esta sala é, de todas, a que mais denso conteúdo possui, no sentido de abarcar, sob um mesmo tema, assuntos tão diversos e ricos em produção intelectual e científica, além de dar fundamento às outras salas. Assim sendo, a análise desta sala ocupará, inevitavelmente, mais espaço desta dissertação do que a das outras salas.

Sob a ótica da *criação de culturas de inclusão*, observamos, em relação à unidade *Direito à educação: limites e perspectivas*, conceitos fundamentais à construção de uma *cultura* que vise a educação para todos, pois o *direito*, aqui, é entendido como um valor universal (de todos).

Esta primeira unidade (dimensão) está dividida em dois tópicos principais: (1) Perspectivas histórico-teóricas; e (2) Direitos Humanos e direito à educação no Brasil e está organizada de modo a problematizar o conceito de direitos humanos e os seus desdobramentos e o princípio norteador de todo o Curso: o de que “a gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como um direito universal” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Ao analisarmos cuidadosamente este princípio norteador do Curso, problematizado na primeira unidade desta sala, vemos com clareza todas as dimensões nas quais estamos trabalhando. Isto porque a gestão democrática é colocada como sendo uma estratégia de desenvolvimento (*política*) que viabiliza o direito à educação como direito universal

(princípio, valor - *cultura*), sendo a instituição escolar (subentendida como) palco da manifestação e concretização de um processo de ensino-aprendizagem (*prática*) global de qualidade, onde há “aprendizagem de habilidades e conhecimentos necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade, favorecendo a participação dos educandos em relações sociais diversificadas” (SANTOS, 2009b, p. 10).

No conteúdo do primeiro ponto trabalhado na unidade 1, *Direitos humanos: uma abordagem conceitual*, observamos em destaque dois excertos de Hoy e Haddad (apud BRASIL/MEC, 2008)³⁴ em que direitos humanos:

(...) constituem um conjunto de princípios aceitos universalmente, reconhecidos pelas Constituições dos diferentes países e garantidos através de normas jurídicas. Eles objetivam assegurar o respeito à dignidade de todos e todas. O respeito à dignidade, por seu turno, envolve considerar as dimensões: individual, social, material e espiritual das pessoas (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Aqui constatamos que o Curso traz à tona os princípios (valores) de respeito à dignidade, e enfatiza que objetivo dos direitos humanos é “assegurar que qualquer pessoa, não importando sua nacionalidade, religião, opinião política, raça, etnia e preferências sexuais, possa desenvolver plenamente os seus talentos” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

O segundo excerto nos remete à concepção de diversidade, ficando clara a importância do respeito a cada pessoa como única em seu contexto, cabendo salientar que “respeito às diferenças é condição sine qua non para o desenvolvimento de estratégias de operacionalização de alternativas inclusivas” (SANTOS, 1999-2000 p. 155).

Respeitar os direitos humanos de cada pessoa significa reconhecer que toda pessoa é única e que suas características não devem ser usadas para discriminar [...]. Assim, tratam-se de direitos inerentes à pessoa humana e que, por serem característica fundamental de todos os seres humanos, não podem ser desrespeitados, violados e não efetivados (HOY E HADDAD apud BRASIL/MEC, 2008 s/p).

O conceito de inclusão, seja em que dimensão for, tem por alicerce o conteúdo dos Direitos Humanos, que devido ao seu sentido universal, dá fundamento a todos os demais direitos. O ordenamento jurídico, por meio de normas cujos princípios exprimem a necessidade de uma existência humana sob a ótica do idealizado pela ética³⁵, busca atingir um direito ideal, justo e humano.

³⁴ Sempre que citarmos algum trecho do material didático em CD-ROM do curso, mesmo que de autoria de outrem, utilizaremos a forma de citação (BRASIL/MEC, 2008) para facilitar o entendimento do leitor e a percepção de que o que está expresso foi retirado do CD-ROM e não escolha nossa como contraponto a alguma ideia expressa no conteúdo didático do curso.

³⁵ A ética nasceu na Grécia tendo por referência o “*ethos*” grego, que significa, em síntese, morada – isso sugeria um necessário modo de ser e de agir que permitisse a convivência harmônica entre os homens e destes com a

Prosseguindo na primeira unidade da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação*, o segundo item – *A educação como direito no contexto dos direitos humanos: uma abordagem histórica* –, propõe a reflexão a respeito da educação como direito através da problematização dos dez pontos a seguir:

O **primeiro ponto** apresenta que “a reflexão a respeito do direito à educação constitui elemento importante para os educadores e educadoras que, através de diferentes modalidades e atividades, contribuem para colocar em ação conceitos e práticas” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Os gestores-cursistas têm participação fundamental na instituição escolar que gerem no que tange ao processo de construção e reflexão sobre o direito à educação, dirigindo a comunidade escolar, definindo os objetivos e finalidades que fomentarão a estrutura, as regras e as formas de funcionamento das escolas, que interferirão de forma direta e/ou indireta “na maneira como as pessoas se relacionam dentro e fora delas e, por extensão, na maneira como a sociedade produz e transmite a(s) cultura(s)” (SILVA, K, 2008b p. 4).

O direito à educação, sendo elemento importante ao exercício do direito à igualdade, chama os educadores (gestores e comunidade escolar) à responsabilidade de “garantir que todos os educandos participem plenamente na sociedade e que tenham igualdade de oportunidades em educação” (SANTOS, 2009b, p. 11). Essa é a uma das principais razões da existência dos sistemas de ensino nas suas mais diversas dimensões e que materializam as prerrogativas inerentes ao direito à educação e à igualdade de oportunidades (BRASIL/MEC, 2008).

Seguindo a lógica da dimensão de *construção de culturas* de inclusão, é condição *sine qua non* que os conceitos fundamentais a este direito estejam arraigados nos valores da comunidade escolar como um todo. Tais conceitos são os mesmos que norteiam os valores de inclusão em educação, que fundamentalmente são, dentre outros: respeito à diferença, educação como direito universal, igualdade como um princípio democrático de participação social plena (SANTOS E FRAZÃO, 2000; BRASIL, 1988).

Se inscrito no coração da escola e entremeado à *cultura* escolar, o direito à educação, estará inscrito nas políticas desta mesma escola, “encorajando a participação dos estudantes e do pessoal desde o momento em que eles passam a fazer parte da escola” (BOOTH & AINSCOW, 2002), o que, na prática, poderá se refletir no sentido de encorajar os estudantes a

natureza e o universo, exigindo, portanto, uma conduta responsável e livre mediante a qual o homem seria capaz de conduzir a sua existência em conformidade com o *bem comum*.

ativamente “se envolverem em todos os aspectos de sua educação, que se baseia em seus conhecimentos e experiências fora da escola” (idem).

Ao **segundo ponto** coube a tarefa de problematizar o direito à educação como sendo “uma conquista histórica da humanidade, resultante de conflitos, lutas e acordos, cujo reconhecimento e institucionalização vêm se processando de modo gradual” (BRASIL/MEC, 2008, s/p), como nos ensina Bobbio (1988). Bem como os direitos humanos, o direito à educação não nasceu de uma vez por todas e por ser uma invenção humana está em constante construção e reconstrução. Tal constatação nos remete a pensar sobre a dimensão de *construção de culturas* inclusivas e seus reflexos nos movimentos sociais (institucionais) na busca pelo “desenvolvimento de uma educação comunitária compulsória e universal” (BOOTH, 1996).

Corroborando com nosso pensamento, vemos ainda neste segundo ponto o artigo XXII da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789 apud BRASIL/MEC, 2008) expresso como exemplo no material do Curso do PNEGEB:

(...) a instrução é necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Este artigo nos remete à questão da educação (instrução) como valor (cultura), uma necessidade intrínseca de todos, e quando é “solicitado” à sociedade a materialização deste princípio, quando se coloca em prática através do *alcance de todos os cidadãos* (idem) uma educação de qualidade, isso só poderá ser feito através da *produção de políticas* que se afinem com esta concepção universal de educação.

Já o **terceiro ponto** nos mostra com clareza a dimensão de *culturas de inclusão* expressa na *produção de políticas*, pois se houver uma discrepância entre *cultura* e *política*, esta nada mais será do que *letra morta*, sem valor, como podemos perceber na fala de Hobsbawm quando ele diz que:

É nessa perspectiva que Hobsbawm (1987) nos chama a atenção para o fato de que os direitos não existem no abstrato. Eles só se concretizam quando as pessoas os exigem, ou quando se possa supor que elas estão conscientes de sua falta (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

A importância da dimensão de construção de *culturas* está no fato de ela criar uma comunidade segura, onde os sujeitos estão conscientes de seus direitos e deveres, possibilitando o desenvolvimento de valores inclusivos. O compartilhamento destes “princípios e valores, nas culturas das escolas inclusivas, orientam as decisões sobre *políticas*

e a *prática* diária de sala de aula, de forma que o desenvolvimento da escola se transforma em um processo contínuo” (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 12).

O **quarto ponto** traz à tona as questões de escravidão e do conceito de cidadania³⁶ da Constituição de 1834 e o reconhecimento da educação como um direito de alguns, sendo a “Igreja quem se encarregava da transmissão de normas e valores funcionais aos padrões de sociabilidade então existentes” (AZEVEDO, 2004 apud BRASIL/MEC, 2008 s/p). Assim, ao observamos que os valores e princípios difundidos variam de acordo com o modo como são transmitidos e de quem os transmite³⁷, entendemos que neste ponto a questão seja mostrar os padrões sociais da época (1934) e como estes eram refletidos nas *políticas*; assim, o gestor-cursista poderá pensar que *valores* realmente a escola que dirige transmite e como transmite.

Quanto ao **quinto ponto**, está cronologicamente mais recente, mas ainda discutindo a questão do direito à educação, desta vez ligado a princípios universais e de igualdade, ressaltando a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, a partir da qual “o direito à educação passou a ser reconhecido como um direito internacional” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Neste ponto, há a continuação da descrição do panorama histórico relacionado ao processo de construção do cenário internacional, com ênfase nos Direitos Humanos. No que concerne especificamente à educação, este momento do Curso traz, novamente, o artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, segundo o qual:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (apud BRASIL/MEC, 2008 s/p).

³⁶ Segundo a Constituição de 1824, cidadão era todo aquele que possuísse *determinado montante de renda líquida anual, proveniente de herança, indústria ou emprego*, sendo o escravo tratado como bem, “coisa”, ou seja, como propriedade de outrem (BRASIL/MEC, 2008).

³⁷ Em nossa dissertação não nos cabe discutir e distinguir as intenções das diferentes instituições que se encarregaram e se encarregam da educação no Brasil, e sim, como o material disponibilizado pelo MEC para o curso que pesquisamos mostra a existência da diferença entre a *cultura* transmitida e seus resultados na *política* e na *prática* das instituições de ensino.

Neste artigo, vemos com clareza os princípios de que *todos* têm direito à educação, de respeito aos direitos humanos sem distinção de credo, raça, etnia etc., princípios estes que são intrínsecos à dimensão de *criação de culturas de inclusão*.

O **sexto ponto** vem com a proposta de dar continuidade à discussão sobre a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Ele traz à tona outras normas que surgiram reafirmando o princípio de educação para todos. Tal fato exemplifica o processo da dimensão de construção de *culturas de inclusão* e posterior desenvolvimento de *políticas*³⁸ que refletem esse ideário ao longo da construção da história das nações.

O **sétimo ponto** cita algumas iniciativas de caráter mundial, como o Fórum Mundial de Educação, o Fórum Social Mundial, a Campanha Global pela Educação e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação³⁹ que são movimentos que atuam na área da política, mas muitas de suas ações, reflexões e debates poderiam ser atribuídos, em nosso ver, à dimensão da *construção de culturas de inclusão*, que fazem com que tais movimentos materializem seus ideais, valores e princípios na produção de novas *políticas* e no desenvolvimento de ações (*prática*) de cunho inclusivo.

Ainda no sétimo item, tem-se elencadas oito metas da educação:

1. promover o ensino público de qualidade, gratuito e obrigatório para todas as crianças a partir dos oito anos, e uma segunda chance para os adultos que não conseguiram estudar no tempo adequado
2. melhorar as condições da educação e cuidado na primeira infância
3. aumentar os investimentos públicos no ensino básico, destinar novos recursos de auxílio aos países em desenvolvimento e lutar pelo perdão das dívidas dos países pobres
4. pôr fim ao trabalho infantil
5. promover a participação democrática da sociedade civil, incluindo os professores e seus sindicatos, nas decisões educacionais em todos os níveis
6. fornecer salários justos e regulares aos professores, salas de aulas apropriadamente equipadas e bons livros
7. oferecer serviços inclusivos e não discriminatórios para todos
8. promover uma iniciativa global pela educação básica, mobilizando políticas públicas e novos recursos que financiem planos nacionais de educação para atingir as metas de 2015 (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Todas estas metas só poderão ser desenvolvidas na *prática* se houver uma *política* que as sustente e sirva de ponte, expressando *valores (culturas)* que, por sua vez, fundamentem a

³⁸ Neste ponto, há a exemplificação de algumas Declarações e Convenções: Declaração dos Direitos da Criança (1959), relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino (1960), Pacto Internacional Relativo aos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e Declaração Mundial de Educação para Todos de (1990), todas com o link para que o gestor-cursista leia o conteúdo destes documentos.

³⁹ No material disponibilizado em CD todas as iniciativas citadas estão com link (endereço eletrônico) direto de acesso ao site de cada um, para que o gestor-cursista possa ter acesso facilitado, sem precisar de ferramentas de busca.

prática das metas. Tais políticas são previstas nas próprias metas, como por exemplo, a oitava meta, que antevê a mobilização de “políticas públicas e novos recursos que financiem planos nacionais de educação” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

No **oitavo ponto**, é discutida a questão de que o direito à educação é um princípio adotado por muitos países após o século XX. Além deste princípio, há a questão da gratuidade do ensino, o que facilita o acesso e a permanência de estudantes nas classes escolares. Há, também, a questão de que a ciência e a tecnologia tornam:

(...) a escolaridade um requisito indispensável para a vida nas sociedades modernas, organizadas por meio de códigos letrados. Além do que, desde as últimas décadas do século passado, as linguagens digitais se somaram a esses códigos, e, como sabemos, o domínio desses últimos se mostra indispensável para o acesso às linguagens digitais (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Mais uma vez, o **nono ponto** reforça a questão da educação como fator indispensável na formação da pessoa, quando diz que:

(...) a educação é também elemento fundamental do processo de construção e afirmação da democracia como modo de organização social e político das coletividades humanas (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Aqui, há uma ponte entre a educação (como elemento fundamental) e a democracia, que deve ser entendida pelo gestor-cursista como um movimento coletivo e que, por analogia, ele deverá construir na instituição que dirige. Uma das formas de se exercer a democracia no formato inclusivo na escola é, por exemplo, fazendo com que o poder de decisão seja compartilhado (SANTOS e PAULINO, 2006).

No **décimo** e último ponto desta reflexão a respeito da educação como um direito de todos há o reconhecimento de que existem hiatos entre o direito universal (valor) e o que se tem materializado em lei (política) no que tange ao “usufruto da educação como direito em inúmeros países, ainda que tenha havido significativa ampliação da oferta e do acesso aos anos de escolarização definidos como obrigatórios e gratuitos, situação em que o Brasil se encaixa” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Lançando mão do fio argumentativo utilizado no parágrafo anterior e direcionando-o para o nosso tripé de estudos; as dimensões de *culturas*, *políticas* e *práticas* podemos perceber que em termos de inclusão há também um hiato, pois, como o descrito acima, em muitos casos o que está registrado em lei não se materializa.

Respalgando-nos neste discurso, evidenciamos o item 1.1.3 da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação* que tem por tema central o usufruto do direito à

educação. Tal tema é abordado inicialmente sob dois prismas: o do capital humano e o da teoria crítica.

No caso da concepção de educação sob a ótica do capital humano, “a educação é vista como a aquisição de conhecimentos, de competências e de qualificações voltados prioritariamente para o atendimento às necessidades do mercado, revelando um pragmatismo tecnicista” (BRASIL/MEC, 2008, s/p). E no que se refere à concepção da teoria crítica, “o direito à educação privilegia o conjunto das dimensões nele implicadas: as dimensões ética, cultural e política, além da dimensão econômica, tendo sempre presentes os problemas sociais existentes” (idem).

Das duas concepções elencadas no conteúdo do item 1.1.3 da primeira unidade da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação*, a teoria crítica é a que se afina com as dimensões de *culturas, políticas e práticas* de inclusão por nós estudada, pois esta concepção, contempla, no debate educacional, os temas ligados à pobreza, às desigualdades sociais, ao fenômeno da violência, à cultura da impunidade e da discriminação de todos os tipos (BRASIL/MEC, 2008).

Alguns dos pontos divergentes entre a teoria do capital humano e a inclusão são as supervalorizações da produtividade sob a lógica do capitalismo, da qualificação através da educação, que fez com que se deslocassem:

(...) para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Esta divergência está no fato de que, antes de excluir alguém por não se enquadrar nos moldes de desempenho, produtividade e qualificação, como acaba acontecendo com a adoção de princípios do capital humano, o movimento de inclusão busca oportunizar igualdade de oportunidades a todos os estudantes, onde todos possam participar plenamente do meio social onde vivem, ultrapassando os muros da escola (SANTOS, 2009b).

O material didático do Curso (CD-ROM) destaca dois papéis que a escola tem que desempenhar para que haja proximidade entre os postulados pelo direito à educação e a teoria crítica:

1. A escola é local em que se viabiliza o usufruto da educação como um direito, quando realiza a escolarização dos indivíduos.
2. Mas, para que a escola se constitua no espaço da efetivação do direito à educação com qualidade, ela necessita desempenhar o papel de formadora de sujeito de direitos, inclusive para garantir essa própria efetivação (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Para que a escola consiga exercer esses papéis não “basta garantir a presença de todos na escola por meio do acesso universal e por meio de medidas que permitam a diminuição da evasão e da repetência” (BRASIL/MEC, 2008, s/p), mas também garantir que o educando esteja efetivamente vivenciando os processos de ensino e aprendizagem pautados na qualidade da educação socialmente referenciada (idem) com respeito às diferenças encontradas em sala de aula (SANTOS E FRAZÃO, 2000).

Os papéis supracitados nos remetem à gestão democrática, que tem por “objetivo último o processo de escolarização com qualidade” (BRASIL/MEC, 2008, s/p) e onde

(...) um dos meios de sua viabilização, considerando-se, dentre outros aspectos, que ela pode permitir o direito aos estudantes, professores e funcionários de participarem das decisões, da elaboração do planejamento e da organização da vida escolar, conduzindo-os, assim, à aprendizagem e ao desenvolvimento do exercício dos direitos políticos; nesse mesmo sentido, possibilita fomentar um diálogo constante com os pais e demais atores que atuam no entorno da escola, enriquecendo o seu cotidiano (idem).

Através deste excerto podemos demonstrar a congruência entre as ideias defendidas pelo PNEGEB, através da escolha do conteúdo da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação*, com o processo de autorrevisão proposto pelo Index (BOOTH & AINSCOW, 2002) segundo o qual as dimensões só poderão ser desenvolvidas com apoio e participação do “pessoal, dirigentes, estudantes e familiares/responsáveis, bem como de outros membros das comunidades do entorno” (idem p.5).

No item 1.2 – *Direitos Humanos e direito à educação no Brasil*, da primeira unidade da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação*, e seus subitens 1.2.1 – *O papel do Estado na viabilização do direito à educação*; 1.2.2. – *A viabilização da educação como um direito no Brasil*; e 1.2.3. – *O gestor escolar: agente de concretização do direito à educação*, são abordadas as questões de como vem sendo exercido o direito à educação no Brasil. A abordagem inicial é sobre o papel do Estado com um excerto de Hoye Haddad (apud BRASIL/MEC, 2008):

Os direitos humanos foram invocados para assegurar um nível de vida adequado para todas as pessoas, por meio da transformação de compromissos políticos em obrigações legais e obrigações para todos os governos. Assim, não é só obrigação de cada um(a) de nós respeitar as diferenças e os direitos humanos de todas as pessoas. É também dever do Estado desenvolver políticas públicas para que esses direitos se efetivem (idem s/p).

Quanto à definição do papel do Estado por meio da legislação, há uma breve explanação sobre a Constituição Federal, a Carta Magna de nosso país, a qual determina a “vida social, política e jurídica do Brasil, organizando o Estado. Ao ordenar a sociedade e o

Estado, a Constituição também dispõe sobre a educação e sobre a forma de concretizá-la” (CURY 2006 apud BRASIL/MEC, 2008).

Por estas razões, o ordenamento jurídico vem ao longo do tempo se estruturando e/ou reestruturando para atender às necessidades da sociedade, bem como busca a atender a todos os cidadãos e os que por ventura componham minorias ou grupos que sofram algum tipo de exclusão.

Outro excerto deste segundo ponto da primeira unidade da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação* que julgamos importante subscrever é de Cury (2006 apud BRASIL/MEC, 2008 s/p):

(...) tanto quanto um direito, a educação é definida, em nosso ordenamento jurídico, como dever: direito do cidadão – dever do Estado. Do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal. Do dever nascem obrigações que devem ser respeitadas tanto da parte de quem tem a responsabilidade de efetivar o direito, como o Estado e seus representantes, quanto da parte de outros sujeitos implicados nessas obrigações. Se a vida em sociedade se torna impossível sem o direito, se o direito implica um titular do mesmo, há, ao mesmo tempo, um objeto do direito que deve ser protegido inclusive por meio da lei.

A consumação plena dos direitos está representada pela possibilidade de fazê-los partir do plano da ideiação (*cultura*) para atingir o plano da realização (*práticas*), que a nosso ver é inerente ao mundo das realizações humanas, como ao da realidade das guerras, da educação, da saúde, da exploração de classes, dos presos, do racismo, da pobreza, dos deficientes físicos e mentais, do trabalho infantil, dos idosos, dentre outros.

Assim, parece-nos clara a importância da equação entre as dimensões de *construção de culturas inclusivas*, para o *desenvolvimento de políticas inclusivas* para a *materialização de práticas inclusivas*, já que o Estado é composto de pessoas, que criam as leis que legitimam⁴⁰ o ordenamento jurídico, e toda a discussão doutrinária sobre os direitos e obrigações, são baseados no princípio do respeito às especificidades de cada grupo e de todos os componentes da sociedade.

O item 1.2.3. *Gestor escolar: agente da concretização do direito à educação* da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação* propõe a leitura do texto *O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola*, de Alberto Jamil Cury (CURY 2006, apud, BRASIL/MEC, 2008). Assim, na análise deste item dialogaremos com o texto de CURY que é indicado para leitura pelo Curso.

⁴⁰ O termo legitimidade faz referência à legitimação de um ordenamento político do Estado constitucional democrático (HABERMAS, 2003).

Logo na segunda página do texto de Cury (2006, apud BRASIL/MEC, 2008) há a citação do artigo 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Quando em nossa Carta Magna (BRASIL, 1988) há a afirmação de que a educação será em colaboração com a sociedade, mesmo sendo dever do Estado, entendemos que a educação não deve ser desenvolvida de forma isolada, fechada, e sim com a participação de todos, dos próprios educandos, funcionários, professores, pais/responsáveis e comunidade do entorno (BOOTH & AINSCOW, 2002). As instituições de ensino constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se manifesta uma trama de interações e relações, internas e/ou externas (NÓVOA, 1995), o que prova a constante interação do espaço escolar com os outros espaços sociais. Essa afirmação, ainda, significa que compartilhar não é o fato de a sociedade tomar para si o que é dever do Estado.

Cury (2006 apud BRASIL/MEC, 2008), no texto indicado para leitura obrigatória da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação*, traça um panorama sobre as políticas públicas voltadas à educação e as questões jurídico-normativas que envolvem o tema, sem omitir a responsabilidade do gestor, governante ou autoridade competente em relação à oferta regular de um ensino de qualidade.

Um dos aspectos relevantes que o autor ressalta (CURY, 2006 apud BRASIL/MEC, 2008) é com relação ao aspecto cultural (herança cultural, segundo ele) e como parte dessa

herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação. Ter o domínio de conhecimentos sistemáticos é também um patamar *sine qua non* a fim de poder alargar o campo e o horizonte destes e de novos conhecimentos (CURY 2006, apud BRASIL/MEC, 2008, s/p).

O que significa que a *dimensão de culturas*, muitas vezes oculta nos textos que versam sobre política, para Cury (idem), está estreitamente ligada aos conhecimentos sistematizados. Esta *cultura* nem sempre é facilmente identificável (SANTOS, 2009b), mas através da escolha e priorização de determinados conhecimentos nos conteúdos curriculares pode-se observar se este tem como pressuposto o princípio de igualdade que é:

(...) assegurada e protegida pelo poder público (cf. art. 206, inciso I). Essa igualdade pretende que todos os membros da sociedade tenham iguais condições de acesso aos bens trazidos pelo conhecimento, de tal maneira que possam participar em termos de escolha ou mesmo de concorrência no que uma sociedade considera como significativo e onde tais membros possam ser

bem sucedidos e reconhecidos como iguais. Mesmo que a igualdade de resultados não possa ser assegurada «a priori», seria odioso e discriminatório conferir ao conhecimento uma destinação social prévia (CURY 2006, apud BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Cabe citar aqui, que o fato de oferecer igualdade de oportunidades com a finalidade de incluir a todos no processo educativo, não significa que a finalidade também seja nivelar ou uniformizar estes estudantes, pois aluno padrão não existe (SANTOS E PAULINO, 2006).

A segunda unidade trabalhada pela sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação* é a de *Conhecimento, currículo e cultura escolar* que pretende “promover a reflexão, o questionamento e a discussão, no desenvolvimento do Curso, sobre a concepção de currículo e seus desdobramentos para a gestão escolar” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

São objetivos específicos desta unidade: a) compreender o currículo como um importante instrumento de viabilização do direito à educação; b) identificar as principais teorias curriculares que explicam as diversas possibilidades de organização curricular de nossos sistemas de ensino; c) analisar o currículo como espaço de poder, cultura, ideologia e hegemonia; d) discutir criticamente as tendências atuais na organização curricular, tendo em vista as necessidades de aprendizagem dos estudantes; e) conhecer o processo e a organização das novas diretrizes curriculares nacionais, tendo em vista seus impactos na gestão escolar (idem).

Ressaltamos aqui, que entendemos que as ideias expressas nas salas ambientes do Curso de Especialização em Gestão Escolar do PNEGEB desenvolvido pelo MEC, são o reflexo do que está sendo defendido por este Ministério no que tange aos princípios e conceitos contidos na redação dos conteúdos selecionados nas unidades.

Para o PNEGEB (BRASIL/MEC, 2008), currículo é mais um instrumento de exercício do direito à educação, sendo também elemento estruturante das atividades na instituição de ensino.

O currículo (...) está no centro mesmo da atividade educacional. Afinal, a escola não está apenas histórica e socialmente montada para organizar as experiências de conhecimento de crianças e jovens com o objetivo de produzir uma determinada identidade individual e social. Ela, de fato (...) funciona dessa forma. Isto é, o currículo constitui o núcleo do processo institucionalizado de educação (SILVA, 1995 p. 184).

No que se refere ao conceito de currículo, observamos associadas a ele uma série de concepções que refletem diferentes compromissos e posições teóricas:

(...) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos estudantes; os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos

selecionados nos diferentes graus da escolarização (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

De acordo com as prioridades dadas às concepções trabalhadas, aos conteúdos a serem sistematizados e ensinados aos educandos, o currículo reflete uma lógica de produção do conhecimento.

Todo o conteúdo abordado pela segunda unidade da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação* nos remete à proposta, avalizada pelo MEC, de ressignificação das instituições de ensino, e que nesta unidade, tendo como foco central o currículo, sustenta essa discussão.

Uma instituição educacional ressignificada dentro do paradigma inclusivo necessita compreender, portanto, que não é a quantidade de conteúdos que garante uma boa formação, mas sim todo um conjunto de fatores: pedagógicos, culturais, sociais... (SANTOS, et al., 2007 p. 102)

As dimensões de *culturas políticas e práticas de inclusão* estão mergulhadas no currículo da instituição de ensino e podemos exemplificar essa assertiva com um trecho extraído do conteúdo do material didático do PNEGEB entregue aos cursistas em CD-ROM:

(...) estamos empregando a palavra currículo para nos referir às atividades organizadas por instituições escolares. Assim, essa palavra tem sido também empregada para indicar efeitos que não estão explicitados e nem sempre são claramente percebidos pela comunidade escolar. É o que denominamos de currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Esse é um conceito importante, do qual fazem parte rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os estudantes por agrupamentos e turmas e, ainda, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

A dimensão de *culturas* está intimamente ligada à concepção de currículo, pois representa “o plano em que, internamente, construímos nossas práticas discursivas, nossas justificativas, nossas crenças e tudo aquilo que, provavelmente, legitimará nossas políticas/intenções e ações” (SANTOS, 2009b, p. 16).

Bem como o currículo oculto, a dimensão de *culturas* muitas vezes é difícil de ser identificada, delineada e mapeada em virtude da presença de variados contextos, “pois que muitas vezes, em função da própria diversidade humana do mesmo, encontram-se culturas em conflitos, ou em debates, ou em embates” (SANTOS, 2009b).

É no currículo que se sistematizam os esforços pedagógicos na escola. Ele é algo como o coração da escola, o espaço central da atuação pedagógica. É fundamental o papel do educador no processo curricular, o que implica a necessidade de discussões e reflexões sobre o currículo, seja aquele formalmente planejado e explicitado ou não (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

A organização do currículo é decisiva para a *ressignificação* da *cultura* de uma instituição de ensino, que em geral assume como ponto de referência para sua boa qualidade um conteudismo desprovido de significação, aplicado aos alunos e exigido nas avaliações (SANTOS E FRAZÃO, 2000).

Ao sistematizar esforços pedagógicos em prol da ressignificação de uma instituição educacional os educadores têm responsabilidade em promover uma ruptura com o “conteudismo” que prioriza a quantidade em detrimento do trabalho de qualidade, ou seja, garantir que todos os educandos tenham igualdade de oportunidades⁴¹ em sua trajetória escolar. Isso significa, em termos pedagógicos, lidar com a diversidade (SANTOS, 2007; 2009b).

No conteúdo da segunda unidade da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação* há o termo *recontextualização*, que num sentido geral estamos aplicando com o termo *ressignificação*, por julgarmos mais completo abrangendo não só a questão da *recontextualização* do conhecimento escolar, mas todo o processo institucional. O conceito de ressignificação que Santos utiliza, abarca não só a ruptura conteudista, como também admite que seja preciso contemplar, em sua proposta educacional, uma flexibilidade que englobe diferentes ritmos e habilidades em sala de aula, bem como na cultura da instituição educacional como um todo (SANTOS, et. al. 2007).

No item 2.1.3 - *Os direitos dos estudantes e o currículo escolar* da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação* é proposta a reflexão de três pontos: (1) o currículo e os sujeitos da ação pedagógica; (2) o currículo e a qualidade do ensino; e (3) os educandos como sujeitos de direitos. Este excerto resume em parte a reflexão proposta por esta unidade:

(...) os currículos são responsáveis pela organização de conhecimentos, culturas, valores, artes a que todo ser humano tem direito. Isso significa inverter as prioridades ditadas pelo mercado e definir as prioridades a partir do respeito ao direito dos educandos (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Os três itens de reflexão propostos no item 2.1.3 - *Os direitos dos estudantes e o currículo escolar* englobam o que vínhamos dialogando com a sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação* no que tange à ressignificação das instituições de ensino sob a lógica das dimensões adotadas pelo Index (BOOTH & AINSCOW, 2002).

⁴¹ Vale lembrar, como dissemos mais acima, que a igualdade de oportunidades, em termos de inclusão em educação, em nada se assemelha à uniformização, à busca pela padronização e/ou nivelamento dos educandos, mas à garantia do acesso às atividades e à escolarização com respeito às diferenças existentes entre os educandos com a minimização das barreiras à aprendizagem e à participação (BOOTH ET AL, 2000; SANTOS, 2006; 2009).

Fazemos essa afirmação porque para que haja a *ressignificação* de uma instituição de ensino, pautada na *Teoria da Inclusão em Educação*, ela deverá compreender que uma boa formação não depende exclusivamente da organização dos conteúdos previstos nas ementas das disciplinas de seus cursos e que não é a quantidade de conteúdos nelas inseridos que garante uma boa formação, mas o que possibilitará um ensino de qualidade é o conjunto que compõe a concretude das realidades escolares (MOREIRA, 2000 apud BRASIL/MEC, 2008).

Quanto à lógica da construção do conhecimento, “há estudos e propostas de revisão da lógica que estrutura os conhecimentos dos tempos de aprendizagem” (BRASIL/MEC, 2008). Deste Curso, alguns pontos foram selecionados do item 2.1.3 - *Os direitos dos estudantes e o currículo escolar da sala ambiente Fundamentos do Direito à Educação*, como sendo importantes à viabilização do direito à educação:

- para desconstruir a crença na desigualdade da capacidade de aprender, é preciso confrontá-la com o direito igual de todos à educação, ao conhecimento e à cultura.
- os avanços das ciências desconstroem nossos olhares hierárquicos e classificatórios das capacidades e ritmos dos estudantes, além de nos levarem a visões mais respeitadas e igualitárias. Há necessidade, portanto, de entender mais os processos de aprender dos currículos. A questão central continua a ser o que ensinar, como ensinar, como organizar os conhecimentos, tendo como parâmetro os processos de aprendizagem dos educandos em cada tempo humano.
- à medida que essas questões vindas da visão dos estudantes e suas aprendizagens interrogam nossos currículos, somos levados a rever as lógicas em que estruturamos os conteúdos escolares (idem, s/p).

O terceiro ponto de reflexão do item 2.1.3 da segunda unidade da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação*, como os outros dois, corrobora um processo de *ressignificação* da escola quando afirma que:

Tomando os educandos como sujeitos de direito, os currículos são responsáveis pela organização de conhecimentos, culturas, valores, artes a que todo ser humano tem direito. Isso significa inverter as prioridades ditadas pelo mercado e definir as prioridades a partir do respeito ao direito dos educandos. Somente partindo do conhecimento dos educandos como sujeitos de direitos, estaremos em condições de questionar o trato seletivo e segmentado em que ainda se estruturam os conteúdos (idem, s/p).

O processo de *ressignificação* já está ocorrendo, na *prática* e na dimensão de criação de *culturas de inclusão*, pois, muitas escolas “vêm fazendo esforços para se repensar em função da vida real dos sujeitos que têm direito à educação, ao conhecimento e à cultura” (idem, s/p.). A dimensão de *políticas de inclusão* pode ser observada quando a “nova LDB nº 9.394/96 recoloca a educação na perspectiva da formação e do desenvolvimento humano” (idem, s/p.), no sentido de formação e desenvolvimento humano pleno. A orquestração das

“dimensões de cultura e política é tarefa da gestão da escola, da docência e do currículo” (BRASIL/MEC, 2008, s/p.).

No item 2.2 da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação* é traçado um panorama entre as teorias de currículo; estudos internacionais: (1) a sociologia do currículo desenvolvida na Grã-Bretanha, (2) abordagem norte-americana da educação, (3) a abordagem francesa referente à sociologia da educação, (4) algumas tendências da organização curricular e (5) o campo do currículo no Brasil. Mas o que mais nos interessa neste estudo é o fato de que quando o gestor-cursista lê este ponto, poderá ser capaz de apreender as várias formas de se perceber o currículo, o que viabiliza a *ressignificação* deste, pois:

(...) a questão do currículo ganha força no momento em que se elege o direito à educação como o princípio norteador das políticas educacionais, impondo desafios imensos a todos os envolvidos e comprometidos com a democratização da educação brasileira, graças às múltiplas dimensões escolares que ele abrange (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Ousamos usar a ideia de *ressignificação* da instituição escolar como sinônimo ao contexto do item 2.3 da sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação* que versa sobre a reforma educacional sob a ótica do currículo. Isso porque:

A organização do currículo é de caráter decisivo para a *ressignificação* de uma cultura acadêmica que em geral assume como ponto de referência para sua boa qualidade um conteudismo desprovido de significação, aplicados aos alunos e exigidos nas avaliações. *Os alunos chegam à instituição para depararem-se com ensinamentos que em nada ou pouco conseguem ser associados à sua vida “lá fora”, como bem mostraram os respondentes desta pesquisa, e a aprendizagem, conseqüentemente, torna-se sem significado* (BRASIL. 2008).

É importante salientar que em termos institucionais, há que se considerar a forte influência da hierarquia das normas. Essa concepção é passada ao gestor-cursista no item 2.3.2, onde o intuito do PNEBEG, ao trabalhar com os Parâmetros Curriculares Nacionais e de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, é que o cursista “possa diferenciar esses dois documentos orientadores dos currículos escolares em nosso país” (BRASIL/MEC, 2008).

É importante, portanto, reforçar a compreensão de que o processo de elaboração curricular exige uma dinâmica constante de construção e reconstrução do currículo, com base em diretrizes para a sua organização em caráter nacional (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Ao compreender melhor a diferença entre os documentos supracitados, o gestor-cursista poderá ser capaz de desenvolver em sua escola a dimensão de *políticas de inclusão* sem confrontar com as propostas dos PCNs e Diretrizes Curriculares.

É importante conceber os parâmetros como apenas uma proposta dentre outras possíveis, retirando-se dos seus textos a marca de referência padrão. É crucial tal postura para a construção de novos sentidos para as políticas curriculares. Isso permitirá que outras propostas com princípios diversos, nos estados, nos municípios e mesmo nas escolas, tenham espaço para produzir novos sentidos para as políticas, valorizando o currículo como espaço da pluralidade de saberes, valores e racionalidades (BRASIL/MEC, 2008).

Tal afirmativa corrobora com a proposta do Index (BOOTH & AINSCOW, 2002) de construção de novos sentidos e valorizando o “currículo como espaço da pluralidade de saberes, valores e racionalidades” (idem, s/p.), desta forma a produção de novos sentidos pode ter origem no que o Index (BOOTH & AINSCOW, 2002) denomina de processo de auto-revisão, o que é possível quando se *ressignifica* o currículo, tornando-o inclusivo, visando à implementação legítima dos processos de inclusão ao promover a construção de uma *cultura de inclusão*, o desenvolvimento de uma *política de inclusão* e a orquestração de *práticas inclusivas*.

O PNEGEB defende que:

(...) toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas) (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Ao estabelecer conteúdos mínimos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica delineiam uma política de construção do conhecimento escolar para o país, mesmo que se admita uma flexibilidade que respeite a diversidade de realidades e contextos.

O Parecer da CNE/CEB nº 4/98 e a Resolução CNE/CEB nº 2/98 propõem sete diretrizes como referência para a organização do currículo. Destacamo-las aqui de forma resumida, já que modelam, também, os rumos da construção do conhecimento escolar no atual contexto brasileiro:

- 1) As escolas deverão fundamentar suas ações pedagógicas em **princípios éticos, políticos e estéticos** (...).
- 2) Uma segunda diretriz diz respeito ao **reconhecimento da identidade pessoal de estudantes, professores e demais profissionais** que atuam na educação escolar, bem como ao reconhecimento da **identidade institucional das escolas e dos sistemas de ensino** (...).
- 3) A terceira diretriz considera **o processo educacional como uma relação indissociável entre conhecimentos, linguagem e afetos**, constituinte dos atos de ensinar e aprender (...).
- 4) A quarta diretriz apoia-se no art. 9º da LDB para estabelecer **conteúdos curriculares mínimos para a chamada Base Nacional Comum** (...).
- 5) A quinta diretriz, em consonância com o art. 27 da LDB, orienta as escolas no sentido da condução de propostas curriculares e de processos de ensino **capazes de articular os conhecimentos e valores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada ao contexto social**.

- 6) A sexta diretriz enfatiza a **autonomia escolar** e fundamenta-se novamente na LDB para orientar as escolas no uso da Parte Diversificada do currículo no desenvolvimento de atividades e projetos de seu interesse específico.
- 7) A sétima diretriz pondera sobre propostas pedagógicas capazes de zelar pela existência de um **clima escolar de cooperação** e de condições básicas para planejar os usos do espaço e do tempo escolar. Diz respeito à **interdisciplinaridade e transdisciplinariedade, do sistema seriado ou por ciclos, do currículo** (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Em síntese, ao analisarmos o Parecer da CNE/CEB nº 4/98 e a Resolução CNE/CEB nº 2/98, podemos destacar que é visível a dimensão de construção de *culturas* permeando o desenvolvimento de *políticas*, pois no processo de elaboração das DCNs a *cultura* é observada no fato de que verificam-se tensões – culturas em conflitos, ou em debates, ou em embates – provocadas pelas diferentes perspectivas político-institucionais (BRASIL/MEC, 2008; SANTOS, 2009a).

Passemos, então, à análise da próxima Sala.

4.2.3 SALA AMBIENTE POLÍTICAS E GESTÃO NA EDUCAÇÃO

Este subitem vem com a proposta de apresentar ao leitor, a sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação* ocorre logo em seguida à sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação*, em sua estrutura virtual, objetivo junto ao gestor-cursista, o conteúdo programático a que ele terá acesso, *tendo como ementa:*

- a) **Política educacional e a gestão escolar** - A política educacional como política pública no contexto da sociedade brasileira; a escola e a sala de aula como o *locus* de materialização da política educacional; focalização das medidas de política direcionadas à gestão escolar; dificuldades e possibilidades na construção de uma gestão democrática.
- b) **Financiamento da educação e a gestão escolar** - Financiamento da educação no Brasil: implicações sociais, econômicas e políticas; controle social dos gastos públicos em educação; fontes de financiamento e sua relação com a organização do trabalho escolar; aplicação e gestão dos recursos financeiros na escola, na perspectiva democrática; padrões mínimos e custo estudante/qualidade.
- c) **Gestão democrática da escola e os sistemas de ensino** - Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de sua implementação; organização da educação escolar no Brasil, na perspectiva da gestão democrática; sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos; regime de colaboração, programas, projetos e ações (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

A primeira unidade desta sala ambiente tem por objetivo principal que o gestor-cursista compreenda “as políticas educacionais como objeto de estudo no contexto das

políticas públicas sociais, bem como perceber a escola como *locus* de materialização dessas políticas” (idem, s/p.). Por esta razão e, também, a fim de efetivar este objetivo, o conteúdo programático desta sala está dividido nos quatro grupos a saber: (1) a política educacional como política pública no contexto da sociedade brasileira; (2) a escola e a sala de aula como o *locus* de materialização da política educacional; (3) as medidas de política direcionadas à gestão escolar; e (4) as dificuldades e possibilidades na construção de uma gestão democrática.

Conseqüentemente, quando foram feitas as reflexões a respeito dos temas; políticas públicas e educação básica, observamos certa imparcialidade na exposição do conteúdo, pois o objetivo principal é colocar o gestor-cursista a par do cenário das políticas públicas em educação no Brasil e dos

embates travados no âmbito do reordenamento das relações sociais – e, conseqüentemente, do Estado – e dos desdobramentos assumidos pelo Estado sob a égide ideológica da globalização, que rearticula o papel social da educação e da escola (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Em nossa análise, percebemos que a vertente neoliberal do Curso é observável nas entrelinhas. Esta observação faz-se necessária porque, apesar da presente dissertação não ter por foco principal discutir as tendências neoliberais, tais temas são importantes quando falamos em processo de exclusão, e de influência nas dimensões das *culturas, políticas e práticas* de inclusão. Isto porque se a *cultura* é o princípio, a *política* o meio e a *prática* o fim, é possível concluir que, se a *cultura* segue a lógica capitalista neoliberal, tanto a *política* quanto a *prática* seguirão essa mesma lógica.

Quando a unidade enfatiza, em seu objetivo, a necessidade de compreensão das políticas educacionais (BRASIL/MEC, 2008) há uma continuação lógica do que já foi estudado pelo gestor-cursista na sala anterior no que diz respeito à concretização dos direitos. Então, aqui, por analogia, usamos o mesmo excerto para o conceito de política (como está sendo colocado nesta sala):

(...) é nessa perspectiva que Hobsbawm (1987) nos chama a atenção para o fato de que os direitos não existem no abstrato. Eles só se concretizam quando as pessoas os exigem, ou quando se possa supor que elas estão conscientes de sua falta (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Por este motivo, quando o gestor-cursista fica a par do mecanismo de desenvolvimento de novas *políticas*, poderá concretizá-las melhor, orquestrando em sua *prática* os princípios inclusivos nelas contidos de forma mais democrática.

Ainda nesta primeira unidade, é proposta a leitura do texto *Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional*, de Almerindo Janela Afonso, onde o autor trabalha com o tema de reforma do Estado sob o prisma da sociologia das políticas educacionais.

Ainda como observação prévia a este texto, procurarei adaptar uma opção analítica congruente com uma sociologia crítica, que não se limite à desocultação das ambiguidades e contradições que atravessam as políticas educacionais, mas que possa também assumir certos valores e visões do mundo, sem que isso justifique menos esforço de rigor e de objectividade (AFONSO, 2001 apud BRASIL/MEC, 2008, s/p.).

Afonso (apud BRASIL/MEC, 2008) coloca em seu texto o fato de ser um dos desafios às políticas educacionais inscrever em sua “agenda política e educacional os processos e as consequências da reconfiguração e ressignificação das cidadanias” (idem, s/p.), resultantes, entre outros fatores, dos movimentos reivindicadores dos grupos socialmente excluídos, “do confronto com manifestações cada vez mais heterogêneas e plurais de afirmação de subjetividade e identidades” (idem, s/p.).

Quando Afonso (apud BRASIL/MEC, 2008) usa o termo “ressignificação das cidadanias” no contexto do artigo apresentado como parte do conteúdo da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, podemos fazer uma releitura sob a ótica da *ressignificação* (SANTOS, 2007; BRAZIL, 2008) que estamos usando, pois Afonso (apud BRASIL/MEC, 2008, s/p.) complementa o que vínhamos escrevendo até agora, visto que apenas tínhamos colocado o conceito de *ressignificação* no que tange às instituições de ensino.

Já para Booth & Ainscow (2002), um dos objetivos de uma instituição de ensino pautada nos princípios inclusivos envolve reduzir as pressões excludentes de forma a minimizar ao máximo as barreiras à aprendizagem e à participação, conforme as palavras do autor quando ele refere-se a:

(...) todas aquelas pressões excludentes, temporárias ou prolongadas, que atrapalham a participação total. Elas podem ser resultantes de dificuldades ligadas a relacionamentos ou ao conteúdo ensinado, bem como de sentimentos de desvalorização. Inclusão refere-se à minimização de *todas* as barreiras em educação, para *todos* os estudantes (idem, p. 7).

Diante do exposto, podemos entender que quanto mais existirem instituições de ensino ressignificadas, num futuro haverá a reconfiguração ou ressignificação das cidadanias descrita por Afonso (apud BRASIL/MEC, 2008, s/p.), pois incluir não é nivelar os indivíduos criando uma identidade meramente formal e homogênea. Ainda segundo Afonso, (idem, s/p.),

(...) a cidadania é historicamente um atributo político e cultural (..) é precisamente isso que está aqui em causa quando verificamos que a função

de socialização (ou homogeneização) faz parte de um mais amplo processo de transmissão da cultura hegemônica e de inculcação de conhecimentos, valores e visões do mundo (idem).

Em linhas gerais, acreditamos que com a leitura da primeira unidade da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, o gestor-cursista será capaz de refletir criticamente sobre o mecanismo de desenvolvimento das políticas em educação e como esses mecanismos influenciam na formação do educando em um futuro cidadão.

Dando prosseguimento à apresentação das salas, a segunda unidade da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação* está sistematizada em dois pontos: (2.1) a gestão escolar democrática, englobando definições, princípios e mecanismos de sua implementação; e (2.2) a organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática, com ênfase na análise dos sistemas de ensino, órgãos normativos, deliberativos e executivos.

Esta segunda unidade tem por objetivo que o gestor-cursista possa:

- a) compreender os conceitos de gestão, gestão escolar, autonomia e função social da escola;
- b) discutir os mecanismos para efetivação da gestão democrática na escola;
- c) compreender a organização da educação escolar (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Logo no início da primeira seção da segunda unidade da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, observa-se que na concepção do PNEGEB a gestão é “entendida como processo político-administrativo” (BRASIL/MEC, 2008, s/p), e para a melhor compreensão do gestor-cursista é feita a diferenciação entre gestão de sistema educacional e gestão da escola pública. Em outras palavras podemos ter que a Gestão de Sistema de Ensino,

(...) implica o ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns. “A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola” (idem).

E que a Gestão da Escola Pública trata-se de:

(...) uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, ideias e sonhos, num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (idem).

Estes dois conceitos remetem à gestão democrática, tanto a gestão democrática dos sistemas de ensino quanto como a gestão democrática das escolas públicas, entendida como

um processo dinâmico que vise à garantia de participação coletiva. O que marca a diferença entre ambos é que o primeiro engloba o segundo, o que, em outras palavras, quer dizer que o sistema (de ensino) é composto pelas instituições (escolas).

Por conseguinte, julgamos importante lembrar que há uma lógica hierárquica entre as leis, sistemas e instituições. Assim sendo, observamos no texto da LDBEN (Lei 9394/96) o princípio da gestão democrática de forma participativa (ativa) que deve reger o ensino no país, visando à garantia da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”, além da “participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Mais uma vez observamos a ligação lógica entre a gestão democrática e o viés da inclusão. No caso da comunidade escolar, composta dos Conselhos Escolares, estes, formalmente podem atuar nos processos de criação de novas *culturas* desenvolvendo-as de forma mais rica e contextualizada à realidade local. Estas novas culturas geram *políticas* inclusivas dentro da instituição escolar, que culminarão em *práticas* afins com os anseios desta comunidade. Assim sendo, para que haja participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é preciso que o gestor, em parceria com o Conselho Escolar, proporcione a criação de um ambiente favorável que “estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional.” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Isto porque, no Brasil de hoje, existem as seguintes formas de escolha de diretores de instituições de ensino públicas: (1) escolha livre indicada pelos poderes públicos⁴²; (2) diretor de carreira⁴³; (3) diretor aprovado em concurso público⁴⁴; (4) diretor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas ou processos mistos⁴⁵; e (5) eleição direta para diretor⁴⁶. Dessas cinco

⁴² Esta forma de escolha de diretor visa a uma espécie de favorecimento, sem o respaldo da competência do escolhido e o aval da comunidade escolar quanto à escolha feita, o que favorece a manutenção de práticas “coronelistas”, visto que esta prática elimina qualquer candidato que se oponha a força do prefeito e/ou governador da região.

⁴³ O diretor de carreira, modalidade pouco utilizada nos dias de hoje, tem como critérios de acesso, dentre outros: tempo de serviço, merecimento e/ou distinção, escolarização, embasada em uma visão meritocrática.

⁴⁴ O acesso por concurso público é uma forma de contrapor a indicação política segundo o que é colocado no conteúdo do curso que estamos estudando.

⁴⁵ A modalidade mista ou por listas tríplices ou sêxtuplas de acesso ao cargo de dirigente de escolas resume-se em uma consulta à comunidade escolar, professores, funcionários por exemplo. Esta modalidade consiste na indicação de nomes para a gestão da escola, mas a decisão final será do executivo, esfera superior, como a exemplo as Secretarias de Educação.

⁴⁶ Mesmo sendo uma das modalidades consideradas mais democráticas, cabe ressaltar que não está livre de embates e polêmicas. A eleição direta tem sido apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares.

modalidades, a eleição direta para diretor se configura como sendo um bom canal de efetivação da gestão democrática, mas mesmo assim deve ser “problematizada e avaliada, articulada ao estabelecimento de premissas e princípios básicos, visando à democratização da escola. A participação dos servidores nesse processo é fundamental para a escola e para a constituição de sua identidade” (BRASIL/MEC, 2008, s/p). Isso porque existe o chamado “voto de cabresto”, e as trocas de favores. A melhor forma de se transpor esses “vícios das eleições gerais” (idem, s/p.) é a garantia da institucionalização com o “fortalecimento de mecanismos de participação colegiada na escola, como os conselhos e assembleias escolares” (idem, s/p.).

Tais mecanismos que acabamos de citar viabilizam o diálogo e a troca de ideias entre todos que compõem a comunidade escolar, o que torna possível a criação de canal de “participação e de aprendizado político da gestão democrática”. Porque, de acordo com o texto da segunda unidade da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação* a eleição expressa um desses canais de participação e de “construção de cidadania, de luta política, que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra a transformação das relações sociais autoritárias da sociedade” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

A ideia básica à construção de uma gestão democrática é a articulação entre os diferentes atores, que vão tecendo a feição que esse processo vai assumindo. A implantação desta *política* propicia à gestão a mesma dinamicidade com a qual definimos inclusão ao afirmarmos que ela não é um estado ao qual se quer chegar, mas sim um processo de reiteração de princípios democráticos de participação plena (SANTOS, 2003, 2009a).

Em outras palavras, gestão e inclusão são a expressão de um aprendizado de participação pautado pelo dissenso, pelo diálogo, pela convivência e pelo respeito às diferenças em prol do estabelecimento de espaços de discussão e deliberação coletivos onde há a constante busca por minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação, que em muitos casos são geradas pelas pressões excludentes (BOOTH & AINSCOW, 2002; SANTOS 2000; 2006; 2007; 2009). Tal concepção nos remete ao fato de que a gestão democrática é construída com a participação de diferentes *atores*.

No que diz respeito à questão da autonomia escolar, esta é mais especificamente tratada no item 2.1 da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, onde foram destacadas as quatro formas de autonomia (VEIGA, 1998 apud BRASIL/MEC, 2008) que devem relacionar-se entre si:

Autonomia administrativa – consiste na possibilidade de elaborar e gerir seus planos, programas e projetos;

Autonomia jurídica – diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de grau;

Autonomia financeira – refere-se à disponibilidade de recursos financeiros capazes de dar à instituição educativa condições de funcionamento efetivo

Autonomia pedagógica – consiste na liberdade de propor modalidades de ensino e pesquisa. Está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projeto pedagógico da escola (VEIGA, 1998 apud BRASIL/MEC, 2008 s/p).

É importante salientar neste momento, que as autonomias administrativa, jurídica, financeira e pedagógica foram descritas, pelo critério conceitual, na dimensão *políticas*. Todavia, é na dimensão *práticas* que podemos constatar a sua aplicabilidade, o que significa dizer que, o direito do gestor-escolar reger os recursos próprios na esfera da instituição escolar, ou fora de seus muros, mas objetivando sempre uma excelência na qualidade do ensino (*política*) se fará atuante no cotidiano escolar (*práticas*).

Como se pode perceber, há, mais uma vez, a presença das três dimensões descritas por Booth & Ainscow (2002) no *Index para a Inclusão*, pois os princípios e valores almejados pelo sistema escolar, para serem concretizados, necessitam do desenvolvimento de *políticas* e da orquestração de *práticas* que corroborem com tais princípios e políticas. Extraímos do conteúdo do item 2.1 da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação* um trecho que confirma a ideia de Booth & Ainscow (2002) quando ele menciona que:

(...) a unidade escolar é o lugar onde se concretiza o objetivo máximo do sistema escolar, ou seja, o atendimento direto de seus usuários nas relações de ensino-aprendizagem. É nela que as metas governamentais são atingidas ou não, e que as políticas educacionais se realizam tal como o previsto ou sofrem distorções (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Sob este ponto de vista, entendemos que sem autonomia não há espaço ao processo de inclusão na unidade escolar, ou no sistema de ensino. No excerto supracitado, observamos a assertiva de que é na instituição escolar que se concretizam as metas almejadas pelo governo. Logo, mais uma vez é possível observar que há uma íntima relação entre *política* e *prática*, sem descartarmos a *cultura – valores* –, que como amálgama une as três dimensões.

De maneira idêntica, entendemos que a democratização começa no interior da escola, por meio da consolidação de *culturas* que valorizem a criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos, pais de alunos etc. possam discutir criticamente o cotidiano escolar.

Nesse sentido, a função da escola é formar indivíduos críticos, criativos e participativos, que possam contribuir para a democratização da educação em nosso país.

Este exercício crítico-reflexivo nos conduziu a pensar em grandes educadores que deixaram em seu legado, citações sobre a importância da Educação na formação de um país, e que nos permitimos abrir um parêntese para lembrá-las, no espaço a seguir:

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente de repetir o que as outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo o que a elas se propõe. (PIAGET, 1982 p. 246)

Outro, que nos parece de igual importância e que dialogou com o nosso pensar: “A educação não é instrumento válido se não estabelece uma relação dialética com o contexto da sociedade na qual o homem está radicado” (FREIRE, 1980, p. 34).

Retornando ao item 2.1 da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, observamos que este é dedicado a descrever sucintamente alguns mecanismos de participação na esfera escolar descrevendo o que realmente significam e representam: (1) Conselho Escolar; (2) Conselho de Classe; (3) Associação de pais e mestres; e (4) Grêmios Estudantis no contexto de uma gestão democrática.

Em resumo, o (1) Conselho Escolar, segundo o que está sendo defendido pelo MEC através do Curso de Especialização em Gestão Escolar, representa uma instância colegiada e deve ser composto por todos os segmentos de sua comunidade escolar.

O (2) conselho de classe é mais um mecanismo de participação democrática da comunidade escolar que atua mais diretamente nos processos de ensino-aprendizagem – eixo central da atividade escolar.

A (3) associação de pais e mestres tem por finalidade aproximar os pais da instituição escolar com o objetivo de que a educação (escolarizada) ultrapasse os muros da escola e por fim, (4) o Grêmios Estudantis tem por finalidade a organização política estudantil no que tange à formação de indivíduos participativos, críticos e criativos.

No que diz respeito ao item 2.2 – *Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática: sistemas de ensino, órgãos deliberativos e executivos, regime de colaboração, programas, projetos e ações* – da unidade II da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, são estudadas as concepções que permeiam a administração educacional para que o gestor cursista seja capaz de pensar a respeito do modo como se processa a gestão dos sistemas de ensino e das escolas.

Para tanto, no início desta seção são abordadas duas questões conceituais quanto à administração e seus determinantes sociais, ficando estabelecido que a primeira transita no universo do “processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar os objetivos” (MARTINS, 1994, apud BRASIL/MEC 2008, s/p); e a segunda, é definida como a “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 1999 apud BRASIL/MEC 2008, s/p).

Na medida em que nossa dissertação vai se desenvolvendo, lançamos um olhar mais atento para o conteúdo que versa sobre as concepções teórico-metodológicas acerca da administração educacional que o texto do item 2.2 da segunda unidade da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação* aborda, identificando e discutindo as correntes teóricas que defendem ou que são contrárias a que os mesmos princípios empresariais devam ser empregada na administração escolar.

Tal atenção tem o intuito claro de fazer com que o gestor-cursista repense “seu papel nos processos eminentemente educativos, tendo em vista que o fazer político-administrativo da escola é um *fazer pedagógico*” (BRASIL/MEC 2008, s/p).

Neste tocante, o *fazer pedagógico – prática* pedagógica – atua e permeia em todos os espaços da escola, e para que esteja em consonância com o ideário de inclusão em educação, deverá envolver de forma inclusiva “gestos e atitudes na *prática* relacionada às crenças (*culturas*) e posturas *políticas* do educador” (SANTOS, 2003b, p. 6).

Por tais razões, a educação escolar, que possui, entre tantas outras funções, as da produção e socialização do saber, pode ser entendida:

(...) como a apropriação da *cultura*, historicamente produzida pelo homem, e a escola enquanto *locus* privilegiado de produção sistematizada do saber. Isso significa que a escola precisa ser organizada no sentido de que suas ações, que devem ser eminentemente educativas, atinjam os objetivos da instituição de formar sujeitos concretos: participativos, críticos e criativos (BRASIL/MEC 2008, s/p) (grifos nossos).

O termo “sujeitos concretos” que aparece na citação acima são o elemento humano – sujeito e objeto – das relações educativas de produção e socialização do conhecimento das instituições escolares.

Isto que significa dizer que devemos salientar que essa é a maior e mais delicada diferença entre as administrações das organizações escolares e das empresariais.

Abaixo poderemos observar com clareza as diferenças entre estas organizações selecionadas pelo PNEGEB para compor o conteúdo da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*:

QUADRO 01: DIFERENÇAS ENTRE A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL

ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL
- visa à produção de bens não materiais, à medida que o produto não se separa do processo de sua produção	- tem como principal objetivo a produção de bens materiais, a reprodução do capital e a alienação do trabalhador
- aluno é sujeito e objeto no processo de produção e socialização do conhecimento historicamente produzido	- os fins da atividade humana são a produção de mercadorias, visando à obtenção de lucro
- a formação humana é o principal objetivo da construção da identidade escolar, segundo seus atores sociais	- visa à reprodução ampliada do capital, através da mais valia, e, portanto, a manutenção da dominação
- como instância contraditória, contribui para a superação da dominação e para a manutenção das condições objetivas	- escolhe a matéria-prima de acordo com o item que deseja produzir
- devido a sua função social (atender a todos) e ao fato de seu objeto de trabalho ser o próprio homem, não pode escolher a matéria-prima com a qual vai trabalhar	

FONTE: BRASIL/MEC, 2008, s/p.

No decorrer do desenvolvimento do teor da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação* está posta em destaque a seguinte citação de Paro (apud BRASIL/MEC 2008, s/p) que nos remonta claramente à mensagem de que o MEC, através das escolhas teóricas das salas ambiente, quer passar ao gestor-cursista:

Segundo Paro (1999), o caráter mediador da administração manifesta-se de forma peculiar na gestão educacional, porque aí os fins a serem realizados relacionam-se à emancipação cultural de sujeitos históricos para os quais a apreensão do saber se apresenta como elemento decisivo na construção de sua cidadania (BRASIL/MEC 2008, s/p).

Nesta segunda unidade da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, encontramos no discurso do conteúdo ao longo do texto desta, uma concepção de administração escolar nos mesmos moldes da ressignificação descrita por Booth que está “voltada para transformação social contrapondo--se à manutenção da centralização do poder” (BRASIL/MEC 2008, s/p), ou seja, o poder, como responsabilidade, é distribuído, compartilhado por todos da comunidade escolar, o que faz com a escola e demais organizações primem,

(...) portanto, pela participação dos seus usuários, na gestão da escola e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada. Isso implica repensar a concepção de trabalho, as relações sociais estabelecidas no interior da escola, a forma como ela está organizada, a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico e da instituição escolar e as condições reais de trabalho nessa instituição (BRASIL/MEC 2008, s/p).

Portanto, se os objetivos da escola não são os mesmos que os de uma empresa, a forma de organizar o seu trabalho pedagógico precisa, também, ter um caráter diferenciado, segundo sua natureza e especificidade. Podemos citar aqui a esfera não-material (*cultura*) do trabalho escolar que tem natureza pedagógica e é específica das instituições de ensino enquanto instituições geradoras de conhecimento através dos exemplos elencados abaixo:

- a formação do sujeito crítico e autônomo;
- a formação do homem enquanto ser social;
- a organização de meios adequados para a realização de seus fins específicos, ou seja, para a produção e a socialização de conhecimento;
- a sistematização do saber historicamente produzido pelos homens nas relações sociais que estabelecem entre si, seja no trabalho, na escola ou nas demais instituições sociais existentes;
- a formação do indivíduo para o trabalho, entre outros (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Neste sentido, cabe ao gestor-cursista almejar que a implantação de uma gestão democrática em sua escola rompa com a lógica organizativa predominante na gestão autoritária fundada em uma cultura que vise a reprodução e/ou perpetuação de paradigmas que envolvem relações autoritárias e tradicionalistas.

Ainda no item 2.2 da segunda unidade da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, observamos elencados meios (*políticas*) de organização que com a participação de todos servem de instrumentos à implantação (*prática*) de uma gestão democrática que compõe a implantação de um Projeto Político-Pedagógico, Conselho escolar, Conselho de classe, Grêmios estudantis e Associação de pais e mestres. Cabe salientar que tais instrumentos só têm validade democrática se forem implantados e mantidos sob a égide dos princípios de democracia com a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar.

Ao final do item 2.2, com o qual estamos dialogando, há a conceituação de sistemas de ensino que, segundo o conteúdo do Curso, “pressupõe um conjunto de elementos materiais (instituições de ensino) e ideais (leis e normas que regem as instituições educacionais)” (BRASIL/MEC, 2008, s/p). Dando continuidade a esta conceituação, observamos também a especificação: (1) dos sistemas de ensino no Brasil: federal, estaduais e municipais; (2) dos níveis e modalidades da educação básica previstas na LDBEN; e (3) da organização dos conselhos de educação no Brasil: Conselho Nacional de Educação, Conselho Estadual e Conselho Municipal. Desta forma, o gestor-cursista poderá ser capaz de compreender como funcionam hierarquicamente os sistemas de ensino, os níveis e modalidades da educação, bem como se organizam os Conselhos de educação para, de forma consciente, participarem da movimentação e organização na esfera das decisões que são superiores à sua escola.

Já a terceira unidade da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação* trata do financiamento da educação, em três aspectos: (1) o financiamento da educação básica: limites e possibilidades; (2) gestão financeira descentralizada: planejamento, aplicação e acompanhamento de recursos; e (3) O conselho escolar e autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola.

Booth & Ainscow (2002) entendem como recurso da escola não apenas o aspecto financeiro. Por exemplo, o pessoal da escola pode ser considerado como recurso, bem como as diferenças entre os alunos poderão ser usadas como um recurso ao ensino e à aprendizagem.

Entretanto, na sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação* recursos são entendidos na lógica financeira. No primeiro ponto trabalhado nesta disciplina, *o financiamento da educação básica: limites e possibilidades*, há a apresentação de como se comporta o processo orçamentário do Brasil. Desta forma, é apresentado ao gestor-cursista diversos conceitos tais como: despesas públicas (despesas correntes e despesas de capital); impostos; financiamento; regime de colaboração entre os entes federados, dentre outros, com tabelas, fórmulas e porcentagens de repasse de verbas. Este item é basicamente quantitativo, o que dá ao gestor-cursista a dimensão *quanto custa a educação em tese*. Isto porque, como exemplo, é apresentada ao cursista uma tabela que contém os valores de custo/aluno definido pelo FUNDEF, no período de 1997 a 2006.

O item 3.2 da terceira unidade da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação: gestão financeira descentralizada: planejamento, aplicação e acompanhamento de recursos*, trata basicamente das “questões referentes ao planejamento participativo, à prestação de contas, ao Programa Dinheiro Direto na Escola e a outros programas, projetos e fontes alternativas de financiamento da escola” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Há que se destacar que segundo consta no conteúdo do Curso a escola é uma instituição social criada por seres humanos que tem como “objetivo a formação humana, a socialização dos saberes construídos historicamente e a construção de novos saberes” (BRASIL/MEC, 2008, s/p.), o que nos leva a refletir sobre o papel do Estado enquanto instituição no que tange ao direito à educação. Isto porque é direito de todos e dever do Estado a oferta da educação de qualidade. Segundo o que está posto no item 3.2 da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, para que a escola possa alcançar seus objetivos há que se planejar ações e estabelecer prioridades em conjunto com os atores nela envolvidos.

Neste sentido, a sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação* trabalha o conceito de planejamento participativo sob o viés de alguns programas federais que direcionam recursos para a escola, tais como: o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE); o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); e o Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA).

Finalizando a sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, tem-se o tópico 3.3 – *O conselho escolar e autonomia: participação e democratização da gestão administrativa, pedagógica e financeira da educação e da escola*, que:

(...) propõe compreender as bases de efetivação da democratização da gestão educacional e escolar (administrativa, pedagógica e financeira), destacando, entre outros mecanismos de participação e decisão na escola, a importância do Projeto Político-Pedagógico e do redimensionamento do papel do conselho escolar. Ao buscar o fortalecimento dos conselhos escolares, por meio da efetivação de uma **gestão financeira participativa e transparente**, visa a contribuir com a **progressiva autonomia das unidades escolares** e, desse modo, **fortalecer o papel da escola pública e gratuita**, no Brasil, na oferta da educação básica de qualidade (BRASIL/MEC, 2008, s/p) (grifos nossos).

Os conceitos trabalhados nesta sala estão alicerçados nos princípios de autonomia (administrativa, jurídica, financeira, pedagógica), bem como nos de construção e participação coletiva que dão suporte à efetivação da democracia seguida de uma gestão financeira transparente e do fortalecimento do papel da escola pública e gratuita.

Até então estamos observando um crescente no desenvolvimento do conteúdo do Curso, pois as construções que se quer fazer são de que a gestão não é apenas um elemento estanque, mas uma função que permeia como um amálgama as relações administrativas, financeiras e pedagógicas de toda a comunidade escolar.

Vejamos, a seguir, a sala voltada para o planejamento e práticas de gestão.

4.2.4 SALA AMBIENTE PLANEJAMENTO E PRÁTICAS DA GESTÃO ESCOLAR

Ao iniciarmos o desenvolvimento da apresentação desta sala, gostaríamos de salientar que nosso diálogo não está restrito à reflexão do campo dos processos formativos institucionais, mas também está atento à “totalidade do processo educativo do qual a escola e seus sujeitos são partes indissociáveis” (CARRANO, 2005, p. 153).

Seguindo esta lógica, dialogaremos agora com o conteúdo da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar*. Esta sala tem por objetivo que o gestor-cursista compreenda “os vários significados e dimensões que o planejamento e a avaliação podem

assumir no processo de organização do trabalho educativo, e suas interfaces com a qualidade da educação e a autonomia da escola” (BRASIL/MEC 2008, s/p). Esta sala ambiente está dividida em duas unidades, a saber: Unidade I – *Planejamento: trabalho pedagógico e o cotidiano escolar* e Unidade II – *Avaliação institucional e avaliação da aprendizagem*.

Na primeira unidade da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar*, observamos que o conteúdo é trabalhado em cinco temas principais: 1.1. *Planejamento e o cotidiano escolar*; 1.2. *A relação entre planejamento - plano – projeto*; 1.3. *Planejamento: concepções*; 1.4. *O gestor escolar frente ao desafio da participação no planejamento do trabalho escolar: dimensões e significados*; e 1.5. *O planejamento em educação*.

Num primeiro olhar, os cinco tópicos da primeira unidade da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* deixam claro o empenho do MEC em costurar a ideia de planejamento com as diversas áreas que envolvem a educação institucional.

Por este motivo, julgamos procedente citar uma história interessante do Professor Moacyr de Góes⁴⁷ “sobre um padre que ensinava latim para crianças muito pobres na cidade de Natal. Quando lhe perguntaram como fez para ensinar latim ao João, ele disse: ‘Para ensinar latim ao João? Primeiro foi preciso conhecer o João. O latim veio depois’” (CARRANO, 2005, p. 156). Com esta história, podemos extrair a ideia de que para que se processe a relação de ensino/aprendizagem é preciso, antes de qualquer coisa, conhecer o aluno, para que se possa planejar uma ação educativa. E na perspectiva da responsabilidade que o educador possui diante da diversidade, para que “todos os alunos participem plenamente na sociedade e que tenham igualdade de oportunidades em educação” (SANTOS 2003, p. 84), faz-se necessário que se reconheça no educando seus talentos e limitações, planejando as atividades de acordo (idem).

Em síntese, esta sala ambiente pretende destacar a “importância do planejamento na organização do trabalho **na** e **da** escola” (BRASIL/MEC 2008, s/p) e para expressar essa ideia

⁴⁷ Professor Moacyr de Góes, nascido em agosto de 1930 em Natal, no Rio Grande do Norte, o professor Moacyr de Góes dedicou a vida à educação. Escreveu vários livros e ficou conhecido em todo o país por ter sido o criador da campanha "De pé descalço também se aprende a ler", uma das mais ricas experiências de educação popular do início dos anos 60, que combateu o analfabetismo em Natal. Moacyr de Góes formou-se em direito na Faculdade de Recife, e foi secretário de Educação de Natal no governo de Djalma Maranhão, de 1962 a 1964. Preso e punido como subversivo, foi afastado dos cargos e das funções públicas. Veio para o Rio com a mulher e os cinco filhos, e deu aulas em várias escolas, entre elas o Colégio São Vicente de Paulo. Com a anistia, foi reintegrado como professor de história da Universidade Federal do Rio de Janeiro. (extraído de <http://oglobo.globo.com/cultura/mat/2009/03/27/educador-moacyr-de-goes-morre-de-cancer-no-rio-aos-78-anos-755038256.asp> em 16/05/2010)

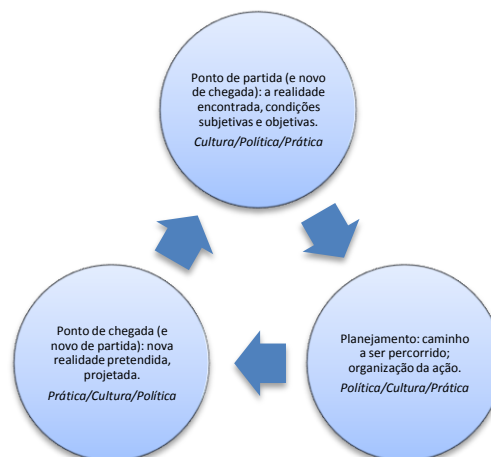
ao gestor-cursista há a definição do que é planejamento sob a ótica do Curso, a qual subscrevemos abaixo:

Falar em Planejamento é falar em processo de organização de determinada ação. Nisso consiste o processo de planejamento: ele envolve a definição da melhor maneira para se realizar determinadas ações, com vistas a se alcançar metas e objetivo previamente definidos, estabelecendo, para tanto, ações, atividades, etapas e prazos para o seu desenvolvimento e operacionalização, considerando as condições existentes. Nesse processo é fundamental, ainda assegurar o acompanhamento, a avaliação e replanejamento num movimento permanente de pensar e repensar a ação e desenvolvida, o trabalho realizado (BRASIL/MEC 2008, s/p).

Para tanto, cabe lembrar que nenhum grupo é homogêneo, logo, ao conhecer previamente os componentes desse grupo, caberá a quem tiver a responsabilidade pelo planejamento observar se a(s) atividade(s) se adéquam ou não ao seu intento e ao grupo. Desta forma, será necessária criatividade na *prática* e no ato de planejar, assim, “a prática pedagógica estará em consonância com paradigmas que tornarão a sala de aula/escola mais inclusiva ou não” (SANTOS, 2003a, p. 67).

Ainda sobre o planejamento, no item 1.1 da primeira unidade da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* pode-se observar um gráfico que demonstra o caminho que antecede o planejamento ao ponto de chegada deste, aqui apresentamos uma figura adaptada deste gráfico com as dimensões de *culturas, políticas e práticas*:

FIGURA 03: O PLANEJAMENTO E AS DIMENSÕES DE CULTURAS POLÍTICAS E PRÁTICAS



Fonte: Adaptado de BRASIL/MEC, 2008, s/p.

Com a visualização deste gráfico queremos representar a presença das dimensões de *culturas, políticas e práticas*, pois a *cultura* antecede o planejamento, como os valores, os que abstratamente se quer chegar, o que se almeja: uma escola mais inclusiva, por exemplo. O

planejamento em si, o caminho, o método, as regras estabelecidas, compõe a dimensão de *políticas*, como por exemplo, a elaboração de um Projeto Político-Pedagógico que contemple o ideário de inclusão. Por fim, o ato em si, o resultado que comporá a nova realidade, é composto pela orquestração de *práticas* consonantes com o idealizado no ponto de partida (*cultura*), e conseqüentemente será o resultado do que fora viabilizado na esfera das *políticas*.

Note-se que a partir do momento em que colocamos cada dimensão como um possível momento tanto inicial como do meio ou final do processo, cada uma pode adquirir, dialeticamente, configurações que as identifiquem como o ponto central de um início provisório do processo. Este ponto e sua identificação dependerão, sempre, de como se enxerga sua relação com os outros dois pontos, também sempre presentes, mas com priorização variável em função dos olhos de quem os analisa e do contexto histórico e político em que se verificam em dado momento.

Com a finalidade de ser mais detalhado há também no item 1.2 da primeira unidade da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* a diferenciação entre planejamento, plano e projeto. Em resumo, o “planejamento consiste no processo de tomada de decisões, o plano é a formalização dos diferentes momentos desse processo. O plano se configura, portanto, num registro escrito, apresentado sob a forma de um documento” (BRASIL/MEC 2008, s/p).

Dentro desta lógica, observamos que o planejamento, o plano e o projeto, pelo que já estudamos até aqui, pertencem à dimensão de *políticas*, mas, contudo, não estão desvinculados da *cultura* de quem os cria, podendo ter caráter inclusivo ou excludente e ainda, tais planos, projetos e planejamentos resultarão em ações, inclusivas ou excludentes, de acordo com a *cultura* que permeará as *práticas* e *políticas*, na criação desses planos e no ato da orquestração das práticas.

Como se observa, podemos concluir que a *cultura* permeia as outras dimensões desde a concepção de projetos a modificação das realidades com a orquestração de novas *práticas*, pois mesmo que inicialmente os valores sejam de cunho inclusivo, de nada valerá se em algum ponto do processo houver algum tipo de distorção nos valores almejados.

Interessante se faz notar que segundo o conteúdo do Curso “o planejamento não deve ser tomado apenas como mais um procedimento administrativo de natureza burocrática, decorrente de alguma exigência superior ou mesmo de alguma instância externa à instituição” (BRASIL/MEC 2008, s/p), pois o que mais se vê é o gestor das escolas mergulhados em relatórios, preenchendo planilhas, dando ênfase às questões administrativas/burocráticas que

tomam boa parte de seu tempo. Em resumo, o gestor normalmente planeja suas atividades para cumprir formalidades administrativas/burocráticas exigidas pelos órgãos superiores à escola, não se dedicando ao planejamento de novas práticas de gestão escolar que priorizem a inclusão e a qualidade da educação, respeitando e agregando a diversidade de todos os estudantes da escola.

Ainda dialogando com o item 1.3 da primeira unidade da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar*, observamos que há a diferenciação entre os conceitos de planejamento tradicional ou normativo, planejamento estratégico e planejamento participativo. Este último, de acordo o que está posto no conteúdo do Curso, é, enquanto uma metodologia de trabalho, a “base para a construção e para a realização do Projeto Político-Pedagógico da escola” (BRASIL/MEC 2008, s/p).

Isso não significa que a gestão democrática não possa contemplar de forma equilibrada, o planejamento normativo, estratégico e participativo.

Cada tipo de planejamento elencado, se usado de forma separada, não alcançará a finalidade da gestão democrática e o ideário da inclusão. Tal linha de raciocínio, nos conduz a pensar que, se, por exemplo, o planejamento normativo, mesmo com seu formalismo, tem sua importância no que tange a questões de organização estrutural do sistema, já o planejamento estratégico analisa de forma sistemática as tendências (positivas e negativas; inclusivas e excludentes), buscando determinar um “propósito organizacional em termos de valores, missão, objetivos, estratégias, metas e ações” (BRASIL/MEC 2008, s/p).

Somado a estes dois tipos de planejamento, podemos acrescentar a participação da comunidade escolar no poder de decisão dos rumos da escola e do seu compromisso com a transformação social. Este comportamento coletivo, nós poderíamos categorizá-lo como planejamento participativo, que ainda, nos dias de hoje, sofre alguma resistência por parte daqueles que não estão consonantes com o ideário da inclusão e/ou com a democratização da gestão escolar. Em resumo, planejamento participativo possui “duas dimensões fundamentais: o trabalho coletivo e o compromisso com a transformação social” (BRASIL/MEC 2008, s/p).

Em relação ao trabalho coletivo, cabe resgatar aqui o papel dos Conselhos Escolares na gestão democrática, um dos pontos optativos da sala ambiente *Tópicos Especiais*, como veremos adiante, mas que não foi o escolhido por nosso gestor. O conteúdo da sala ambiente *Tópicos Especiais* que trata do Conselho Escolar aborda a democratização da escola e construção da cidadania. No conteúdo do primeiro Caderno, que dá suporte teórico ao tema desta unidade, são aprofundados os conceitos já abordados ao longo do Curso, detalhando os

seguintes assuntos: as funções sociais da escola pública; a legislação aplicada aos conselhos Escolares; e as funções, atribuições, funcionamento e consolidação dos Conselhos Escolares.

Segundo o conteúdo desta sala:

(...) os Conselhos Escolares são órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades escolar e local, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola. Cabe aos Conselhos, também, analisar as ações a empreender e os meios a utilizar para o cumprimento das finalidades da escola (NAVARRO et al, 2004, p.34-35).

Neste sentido, quando falamos em Conselho Escolar, estamos falando, simultaneamente, da participação das comunidades escolar e do entorno “atuando em conjunto e definindo caminhos para tomar as deliberações que são de sua responsabilidade” (idem, p. 35). Quando isso acontece de forma democrática, todos podem “sentir os benefícios de uma experiência inclusiva, bem como se sentir instigado a promover a inclusão na escola” (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 26).

Em termos de legislação citamos aqui o artigo 14 da LDBEN (apud NAVARRO et al, 2004, p.26), que faz a ligação entre os sistemas de ensino e a gestão democrática:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios:

- I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Neste sentido pode se inferir que os Conselhos Escolares estão pautados nos valores (*cultura*) de participação e com isso o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (*política*) dá apoio e impulsiona (*práticas*) a democratização da educação e da gestão das escolas. A interligação deste Programa com outras políticas “constitui um alicerce para a conscientização e socialização da visão emancipadora de mundo” (NAVARRO et al, 2004, p.30).

Ainda sobre os Conselhos Escolares, a sala ambiente *Tópicos Especiais* alia esse conceito ao fato de ele ser um dos sustentáculos da criação/manutenção do Projeto-Político pedagógico permitindo a (re)definição dos rumos e/ou prioridades da escola.

Neste sentido, quando dialogamos com Booth & Ainscow (2002) e Santos et al (2007) observamos que quando uma escola está disposta a ressignificar sua *cultura*, *políticas* e *práticas* em prol da inclusão, “os Conselhos Escolares contribuem decisivamente para a criação de um novo cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no

enfrentamento não só dos desafios escolares imediatos, mas dos graves problemas sociais” (NAVARRO et al, 2004, p.30).

Nesse contexto, o papel do Conselho Escolar é o de ser o órgão consultivo, deliberativo e de mobilização mais importante do processo de gestão democrática, não como instrumento de controle externo, como eventualmente ocorre, mas como um parceiro de todas as atividades que se desenvolvem no interior da escola (GRACINDO et al, 2004, p.20).

O Conselho Escolar funciona, ainda, como o que Booth & Ainscow (2002) denomina, ao implantar o Index em alguma escola, de “amigo crítico”:

Esta pessoa deveria ser alguém de fora da escola, que a conheça relativamente bem, que a apoie, mas também a desafie e se esteja comprometida a acompanhar o processo até o fim. Ele ou ela precisa ter a confiança do grupo e da escola e respeitar a natureza sensível de algumas das discussões nas quais estarão envolvidos. Esta pessoa pode ser alguém que já esteja familiarizada com o Index, que pode ajudar nas investigações detalhadas da escola e na coleta e análise de opiniões de seus membros, dos gestores, dos pais/responsáveis e dos estudantes (idem, p. 19).

Fazemos esta analogia com base no fato de que o Conselho Escolar é externo à escola e que em tese deve ser, mais que um “parceiro”, um “amigo” que está presente em todas as atividades da escola de forma comprometida, participando ativamente das discussões e decisões, sendo corresponsável.

O conselho Escolar enquanto um amigo crítico deve estar afinizado com a essência do trabalho escolar, no que tange às *culturas, políticas e práticas*. Essas dimensões estão bem definidas do trecho abaixo:

(...) a função político-pedagógica do Conselho Escolar se expressa no “olhar” comprometido que desenvolve durante todo o processo educacional, tendo como foco privilegiado a aprendizagem, qual seja: no planejamento, na implementação e na avaliação das ações da escola (GRACINDO et al, 2004, p.20).

Por sua vez, a dimensão de *culturas* está expressa no “olhar”, que emprega todos os valores, crenças e ideologias, do observador (Conselho Escolar) comprometido na forma com que *politicamente* a aprendizagem se processa através do planejamento político-pedagógico, e por fim, a *prática* está expressa na implementação e na avaliação das ações da escola.

Quanto ao aspecto do compromisso com a transformação social do planejamento participativo, ainda é bem verdade que a escola pode copiar o modelo de sociedade dominante, “à medida que reproduz no seu interior o individualismo, a fragmentação social e uma compreensão ingênua e pragmática da realidade, do conhecimento e do próprio homem” (BRASIL/MEC 2008, s/p). Ela pode, contudo, segundo cremos, ter também um papel de

ressignificação, rompendo, portanto, com o paradigma social vigente, em prol do desenvolvimento de novas *culturas, políticas e práticas* que visem à inclusão,

(...) entendida não como uma nova metodologia, mas sim em seu sentido político, mais amplo, como um paradigma educacional, um conjunto de princípios que vêm progressivamente sendo defendidos em documentos oficiais nacionais e internacionais e experiências pedagógicas, como forma de alcance de relações mais igualitárias nas sociedades e como forma de combate a práticas excludentes (SANTOS, 2003a, p. 63).

No conteúdo do item 1.4 da primeira unidade da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* é posta como um grande desafio a ser enfrentado pela gestão da escola a viabilização da participação de diferentes segmentos da organização escolar. Por isso, neste ponto é dada uma atenção ao tema: participação.

Quando pensamos a participação no processo de planejamento da escola, especialmente no processo de elaboração e implementação de seu Projeto Político-Pedagógico, podemos incorrer na concepção de que essa participação é influenciada apenas por agentes e fatores internos à escola. Por certo, a forma como se estrutura a escola – e os meios que proporcionam maior abertura à participação – estão relacionados aos ideais de Estado e aos modelos de produção que engendram essa escola (BRASIL/MEC 2008, s/p).

A questão da participação é um dos pontos fundamentais para a implantação de uma gestão democrática, onde o planejamento participativo possibilita a reestruturação das “*políticas, culturas e práticas* nas escolas de forma que respondam à diversidade de estudantes na localidade” (Booth & Ainscow, 2002, p.7) e tal reestruturação incorrerá na reelaboração (aprimoramento) do PPP constantemente, com a finalidade de continuamente “reduzir barreiras à aprendizagem e à participação para todos os estudantes e não apenas aqueles com impedimentos ou categorizados como tendo ‘necessidades educacionais especiais’” (idem).

A ideia de gestão contém a concepção de coordenação e de participação. A participação constitui um dos componentes indispensáveis da gestão, particularmente quando ela é fruto do quadro de atores, quando ela é da sua atuação responsável. A diversidade de formas de participação e a intensidade com a qual ela é exercida correspondem ao grau de identificação e de comprometimento dos integrantes com a missão e com o projeto da instituição (BRASIL/MEC 2008, s/p).

No teor do item 1.5 da primeira unidade da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar*, ao se pensar o “planejamento em educação, numa perspectiva de gestão democrática” (BRASIL/MEC 2008, s/p), segundo o que está posto no conteúdo desta unidade, implica redefinir a gestão no que tange à sua forma e função de desenvolver e de organizar o planejamento participativo.

Corroborando com tal visão observamos questões da resignificação, só que desta vez postas sob a ótica do planejamento participativo, incluindo os sistemas de ensino, unidades escolares e os professores em sala de aula.

O planejamento em educação pode ocorrer em diferentes níveis, desde os sistemas de ensino, passando pelas unidades educativas, até o trabalho do professor no cotidiano da sala de aula. (BRASIL/MEC 2008, s/p).

O item 1.5 da primeira unidade da sala ambiente Planejamento e Práticas da Gestão Escolar, faz ainda um resumo do planejamento no âmbito dos sistemas e redes de ensino, escolar e do ensino em sala de aula, para que o gestor cursista compreenda que sua escola não está alheia ao sistema, mas faz parte ativa do mesmo.

Como consequência, podemos entender este mecanismo como o de uma linha de montagem de um rádio, por exemplo, onde o objetivo final é ouvir uma música de qualidade. Assim, todas as etapas são necessárias e fundamentais, desde o planejamento de como serão os novos modelos de rádios. Perpassando pela montagem em si, com seus botões, placas, pintura até efetivamente sintonizar esta ou aquela estação para ouvir seu estilo de música predileto.

Esta foi uma das mil formas de buscar demonstrar a importância de todos os níveis de planejamento, pois em todos os níveis deve haver consonância de objetivos, como no caso dimensões de *culturas*, *políticas* e *práticas*. Tais dimensões permeiam todos os níveis de planejamento como os das redes de ensino, escolar e do ensino em sala de aula. A *cultura* em si engendra os valores que são explicitados através das *políticas* (planejamentos) e concretizados, no caso em questão, com o planejamento da/na *prática* em sala de aula.

Ao final da primeira unidade da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar*, ainda no item 1,5, podemos observar que:

Como vimos, o planejamento educacional se dá em diferentes níveis: no âmbito dos sistemas e de redes de ensino; nos âmbitos da unidade escolar e do ensino. É fundamental que o gestor educacional compreenda essas várias dimensões que o planejamento em educação pode atingir, uma vez que sua atuação se define não apenas pelas relações e pelas dinâmicas internas à escola, mas também é engendrada pelo contexto mais amplo em que se insere (BRASIL/MEC 2008, s/p).

Há uma atenção especial ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), onde o primeiro “é um importante instrumento da política educacional, pois nele estão definidos as diretrizes, os objetivos e as metas para todos os níveis e modalidades de ensino; para a formação e a valorização do magistério e para o financiamento e a gestão da educação” (BRASIL/MEC 2008, s/p), e o segundo é “um

conjunto de programas relativos às diferentes etapas, níveis e modalidades da educação brasileira” (idem).

O conhecimento da estrutura de sistemas e redes de ensino do país é importante, por exemplo, para que o gestor-cursista possa, em conjunto com a comunidade escolar, entender os mecanismos de orquestração das diretrizes e os objetivos e as metas neles contidos. Isto, tendo em vista ressignificar a estrutura da instituição que gere sem ferir os sistemas e aproveitando ao máximo o que o PNE e o PDE possam proporcionar a essa ressignificação.

A segunda unidade da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* está dividida em dois eixos, onde o primeiro trabalha com as abordagens teórico-metodológicas sobre avaliação institucional para que o gestor escolar compreenda “com clareza os vários significados e dimensões que a avaliação tem assumido no contexto das políticas educacionais na atualidade” (BRASIL/MEC 2008, s/p).

O **primeiro eixo** subdivide-se em quatro subitens, onde inicialmente há, de forma sintética, uma explanação sobre a fundamentação legal e histórica da avaliação institucional, avaliação que busca assegurar o princípio constitucional de garantia de padrão de qualidade na oferta do ensino (BRASIL/MEC 2008, s/p).

A avaliação é simultaneamente, *cultura, política e prática*, pois na *cultura* estão contidos os valores que irão dar sustentação aos critérios avaliativos. A avaliação enquanto mecanismo de análise diagnóstica, seleção e classificação é *política* e por fim, quando se materializa em provas, exames, trabalhos, concursos, dentre outros, é *prática*.

Segundo o conteúdo da disciplina da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* “o objetivo de avaliar os alunos é conhecer o que eles sabem, quanto sabem e o quão distante ou perto estão dos objetivos educacionais que lhes foram propostos” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Nesta perspectiva, a avaliação institucional também procura cotejar os objetivos propostos pela escola para si própria, com os resultados alcançados até então, de sorte a identificar em que medida os problemas institucionais foram ou não foram resolvidos e, especialmente, compreender as razões para estes resultados. Se na prática pedagógica é interessante que as práticas avaliativas sejam democráticas, coletivas, dialogadas, o mesmo ocorre com a avaliação institucional (idem).

Segundo Booth & Ainscow (2002), a avaliação, bem com a auto-avaliação da instituição, se feitas de forma detalhada e colaborativa com base “na experiência de todos que estejam relacionados à escola.” (idem, p; 13), não tratará de “avaliar a competência de ninguém, mas de descobrir maneiras de apoiar o desenvolvimento da escola e profissional” (idem, p.13).

Em resumo, a avaliação é um dos instrumentos de viabilização da gestão democrática. Para que o gestor-cusista tenha em mente como se processa em âmbito federal a avaliação institucional, o item 2.1.4 da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* traz a ação normativa federal concernente à avaliação nacional da educação básica, no Brasil, enquanto meio de regular a qualidade da educação no país.

Tanto a avaliação quanto o Projeto-Político Pedagógico são instrumentos de viabilização da gestão democrática e assim sendo, o **segundo eixo** da segunda unidade da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* alia estes dois conceitos apresentando inicialmente uma discussão da avaliação enquanto processo ou enquanto produto.

Percebe-se que, na avaliação a ser empreendida pelo Conselho Escolar, há de se considerar, além do “produto” expresso nas notas/menções dos estudantes, o “processo” no qual se deu essa aprendizagem, revelado nas condições da escola e na ação do professor, entre outros.

Assim, podemos deslocar esses conceitos à implantação do PPP na escola, que pode ter como parâmetro apenas o produto de uma avaliação, como o IDEB, por exemplo, ou ser processual e coletivo.

No entanto, o desenvolvimento da escola não deve ser visto como um processo mecânico. Ele se origina tanto das conexões ente valores, emoções e ações quanto de uma reflexão, análise e planejamento cuidadosos. Ele tanto se refere a corações quanto a mentes (BOOTH & AINSCOW, 2002, p.13).

Neste sentido, cabe ao bom senso, embasado em valores democráticos (*cultura*), a escolha de indicadores que sirvam como positivos e que valorizem o outro pelo que ele é ou pode somar ao grupo. No caso da aprendizagem, tais indicadores, se bem utilizados, provavelmente irão encorajar “estudantes e professores a focarem o trabalho em habilidades e capacidades, se eles ajudam a identificar necessidades ou problemas (...), então os indicadores poderão ser utilizados mais cotidianamente” (DARLING-HAMMOND & ASCHER, apud BRASIL/MEC, 2008, s/p). Da mesma forma ocorre na avaliação institucional:

Se indicadores do contexto escolar ou da performance escolar ajudam as escolas e suas comunidades a monitorar a qualidade e a igualdade de oportunidades disponíveis aos estudantes, se eles proveem ricas informações para a solução de problemas locais da escola, então eles apoiarão processos de tomada de decisões responsáveis e, ao longo do tempo, mais educação com controle social (idem).

Seguindo esta lógica, o Index (BOOTH & AINSCOW, 2002) propõe uma série de indicadores para serem usados/adaptados pelas escolas com a finalidade de ressignificar suas *culturas, políticas e práticas*, provocando mudanças, na comunidade escolar como um todo.

“O uso dos indicadores e questões se baseia no que já é conhecido e no encorajamento de uma exploração detalhada da escola, direcionando atenção a questões que possam não ter sido previamente consideradas” (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 21).

4.2.5 SALA AMBIENTE TÓPICOS ESPECIAIS

A sala ambiente *Tópicos Especiais*, é composta por quatro temas distintos: *Conselhos Escolares e Gestão Democrática; Qualidade da Educação Escolar; Políticas e Programas de Educação: PNE, PDE e PAR; e Saúde na Escola*. No caso por nós estudado, no Curso gerido pela UFRJ em 2008/2009, foi dada ao gestor-cursista a opção de escolher um dos temas que quisesse desenvolver.

O gestor que observamos optou por desenvolver a atividade relativa ao tema Qualidade da Educação Escolar. Assim sendo, analisaremos os conteúdos deste tema, que está dividido em duas unidades: (1) - A qualidade da educação e (2) A qualidade da educação em escolas públicas.

Antes, porém, de analisá-los, cabe mencionar que a atividade realizada pelo gestor observado nesta sala teve por objetivo realizar um diagnóstico de sua instituição com base nas seis dimensões da qualidade da escola trabalhadas na sala: ambiente educativo, prática pedagógica e avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, ambiente físico escolar e acesso e permanência dos alunos na escola.

Tais dimensões são constituídas por indicadores, que por sua vez são elaborados por meio de um processo avaliativo que faz uso de uma reflexão coletiva sobre algumas perguntas, respondidas, também, coletivamente.

Neste processo, as perguntas referem-se a práticas, atitudes ou situações que qualificam o indicador.

Sugere-se que cada pergunta seja discutida pelo grupo e receberá uma cor: verde para práticas, atitudes ou situações que estão *consolidadas* na escola; amarela para o caso em que as atitudes, práticas ou situações ocorrem, mas *não podem ser consideradas recorrentes ou consolidadas*; e vermelha, caso o grupo avalie que na escola essas atitudes, situações ou práticas são *inexistentes ou quase inexistentes*. Nesses casos, a intervenção precisa ser imediata.

Conforme expressa o documento:

As cores atribuídas às perguntas ajudarão o grupo a ponderar e decidir sobre qual das três cores reflete com mais precisão a situação da escola em relação

a cada indicador. Por sua vez, para se atribuir uma cor para a dimensão, também será importante visualizar as cores atribuídas aos indicadores. Não se trata de gerar uma média das respostas para se chegar às cores dos indicadores e depois das dimensões. Diante do que foi atribuído para as perguntas, o grupo avalia qual cor que melhor qualifica o indicador e, depois, a dimensão (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Este mapeamento por cores permitirá que os participantes definam suas prioridades de melhoria na escola.

Tais prioridades, por sua vez, deverão ser discutidas com toda a escola, em plenária geral, que definirá quais serão as prioridades a serem mais imediatamente abordadas, como também construirá para elas um plano de ação.

Vale dizer que o documento sugere que tal plano de ação seja construído pela comunidade escolar em dia de reunião separado ao da plenária geral, para que o processo não se torne nem cansativo nem “truncado”, ou superficial.

Como dissemos acima, o gestor observado apresentou esta atividade na forma de um documento em que, segundo o mesmo, seria realizado um diagnóstico de sua escola a partir das dimensões (que, no texto do gestor estão sendo equivocadamente chamadas de indicadores).

Notamos uma incongruência com a apreensão do conteúdo desta sala por parte de nosso gestor, na medida em que realizou sozinho a tarefa, a despeito de o material claramente ressaltar a importância da coletividade.

Pareceu-nos, neste momento, que seu intuito tenha sido tão somente o de cumprir mais uma tarefa solicitada pelo Curso.

A ideia seria que ao final do referido processo a escola, em sua coletividade, chegasse à matriz exemplificada abaixo, que seria, simultaneamente, um plano de ação:

QUADRO 02: PLANO DE AÇÃO

DIMENSÃO	INDICADOR	PROBLEMAS	O QUE FAZER?	RESPONSÁVEIS	PRAZO
Ambiente Educativo	Respeito ao outro	Alguns alunos, professores e funcionários, não tratam os demais com respeito.	1. Constituir uma Comissão Mista para estabelecer regras de convivência na escola.	Fulano, Beltrano, Cicrano... Todos mobilizam participantes para a Comissão. Fulano agenda a data e o local, e registra os resultados.	Até XX do mês tal (curto prazo).
			2. Divulgar as regras e trabalhar com elas em salas de aula com todas as turmas.	Beltrano coordena a ação dos demais professores.	Primeira semana letiva do ano Tal (médio prazo).
			3. Discutir os resultados da iniciativa com os pais.	Cicrano	Reunião de pais no mês XX do ano Tal (médio prazo).
			4. Atualizar as regras e os pactos com os alunos todo início de ano.	Beltrano	Contínuo (longo prazo).

Fonte: Adaptado de BRASIL/MEC, 2008, s/p.

Iniciando, então, a análise do documento, na Unidade 1 há uma parte dedicada aos marcos teórico-conceituais sobre a qualidade da educação nos estudos e pesquisas acadêmicas. Segundo o material selecionado pelo Curso,

Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e muito menos, pode ser apreendido sem tais insumos (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Tal excerto nos mostra claramente que o conceito de qualidade da educação, ao abarcar múltiplas dimensões, também se insere nas dimensões nas quais estamos trabalhando nesta dissertação: *culturais, políticas e práticas* de inclusão. Os subsídios (insumos) mínimos à materialização da qualidade da educação são variáveis, mas aqui, defendemos que o conceito de inclusão é, sem dúvida, parte fundante dos insumos de que trata o excerto acima.

Os aspectos da gestão financeira, administrativa e pedagógica (*política*), têm características (*culturais*) importantes e que também estão intrinsecamente ligadas à questão da qualidade da educação, tais como: os juízos de valor; propriedades que explicitam a natureza do trabalho escolar; visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel e as finalidades da escola.

Desta forma, aproximamos a maneira com que está sendo trabalhado o conceito de qualidade da educação com o conceito de inclusão abordado pelo Index (BOOTH & AINSCOW, 2002), que tem como um de seus conceitos-chave o uso de *recursos para apoiar a aprendizagem e a participação*. Isto é corroborado no conteúdo desta sala ambiente, que afirma que:

Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação entre os recursos materiais e humanos, bem como, a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos ensino aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação a aprendizagem das crianças etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno (idem).

Enfim, vê-se que o conceito de recurso vai além do fator financeiro, em consonância com o que é adotado por Booth & Ainscow (2002) no Index ao mencionar os recursos para apoiar a aprendizagem e a participação. No excerto acima, há ainda conexão entre os recursos humanos e materiais que envolvem as relações de ensino e aprendizagem, que segundo a concepção de Booth & Ainscow (2002), apoia a aprendizagem e a participação.

Assim, construir dimensões e definir fatores de qualidade para a educação e, sobretudo, para a escola não requer apenas a identificação de condições

mínimas, mas de condições que articulem a natureza da instituição aos objetivos educativos e à fase de desenvolvimento da vida das crianças, adolescentes e jovens. De qualquer modo, a qualidade da escola implica a existência de insumos (input) indispensáveis, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo a ser definido em consonância com as políticas e gestão da educação (BRASIL/MEC, 2008, s/p.).

Segundo o conteúdo do Curso, há duas dimensões que permeiam a análise da qualidade da educação: as extraescolares e as intraescolares.

Neste sentido, as dimensões extraescolares afetam sobremaneira os processos educativos e os resultados escolares no que tange, por exemplo, às questões relacionadas às condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas. Outras características relevantes da dimensão extraescolar estão relacionadas ao espaço social (realidade socioeconômica e cultural dos entes envolvidos) e ao Estado (direitos, obrigações e garantias individuais/coletivas).

A questão do espaço social (realidade socioeconômica e cultural dos entes envolvidos) está relacionada com:

(..) a visão que se tem da escola na comunidade e no sistema educativo, e que leva os usuários à escolha da escola e mantém motivações para sua permanência; influencia na aprendizagem e na produção de uma escola de qualidade social para todos. Isso também acaba contribuindo na expectativa de aprendizagem na escola pelos professores, pais e alunos, que aceitam como *normal* e *natural* um determinado padrão de aprendizagem para parte dos estudantes (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

A motivação referida no excerto anterior está estritamente ligada à dimensão de *culturas* na acepção que estamos adotando em nossa dissertação. Contudo, a escola esbarra com as desigualdades socioeconômicas e culturais da comunidade escolar, o que faz com que a *qualidade da escola* seja sinônimo de *qualidade social*. Tal qualidade, neste sentido, deve “promover uma atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Portanto, a produção de qualidade da educação, sob o ponto de vista extraescolar, implica, por um lado, em políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extraescolares para enfrentamento de questões como: fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, dentre outros, considerando-se as especificidades de cada país e sistema educacional. Por outro lado, implica em efetivar uma visão democrática da educação como direito e bem social, que deve expressar-se por meio de um trato escolar-pedagógico que ao considerar a

heterogeneidade sociocultural dos sujeitos-alunos seja capaz de implementar processos formativos emancipatórios (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

O trecho acima evidencia que a escola tem alcance limitado, onde a dimensão extraescolar, por meio de políticas públicas, programas compensatórios e projetos escolares e extraescolares, deve, ao mesmo tempo, ajudar a escola a enfrentar os impasses (problemas) originados no espaço social, como por exemplo, a violência; e a respeitar a heterogeneidade sociocultural dos componentes da comunidade escolar.

No que tange à questão referente ao Estado e os direitos, das obrigações e das garantias previstas em lei,

(...) verifica-se maior preocupação com a definição e a garantia de padrões mínimos de qualidade, o que inclui a igualdade de condições para o acesso, permanência e desempenho escolar. Nessa direção, são observadas três ênfases ou políticas complementares: a definição e efetivação de diretrizes ou parâmetros curriculares nacionais para os níveis, ciclos ou modalidades de educação, com o objetivo de promover o desenvolvimento de capacidades e competências gerais e específicas em todo o território nacional, tendo em vista o mundo do trabalho e o exercício da cidadania; a implementação de sistema de avaliação que possa aferir o desempenho escolar e subsidiar o processo de gestão e tomada de decisão; a existência e efetivação de programas suplementares ou de apoio pedagógico, tais como: livro didático, merenda escolar, transporte escolar, modernização escolar, saúde do escolar, segurança na escola, dentre outros, que se articulem às especificações do Estado: a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

No excerto anterior estão postos uma série de conceitos/concepções que foram trabalhados ao longo do Curso, tais como: igualdade de condições; avaliação; direito; desempenho escolar dentre outros.

As dimensões intraescolares, da mesma forma que as extraescolares, têm fundamental importância em termos de qualidade escolar. Esta última afeta sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares, incidindo diretamente sobre os:

(...) processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes (BRASIL/MEC, 2008, s/p)..

No texto da sala ambiente Tópicos Especiais, as dimensões intraescolares estão elencadas em três níveis a saber: (1) nível de sistema: condições de oferta do ensino; (2) nível de escola: gestão e organização do trabalho escolar; e (3) nível do aluno: acesso, permanência e desempenho escolar.

O primeiro nível apresentado está relacionado às questões de sistema de ensino, no que tange às condições de oferta do ensino. No que concerne à oferta de vagas nas escolas públicas, há que se considerar a relação custo-aluno-ano.

Nesse quesito, em geral, analisa-se as condições e custos da instalação da escola, seus custos com materiais permanentes e de consumo, além da manutenção do seu funcionamento; custos de pessoal, assim como a avaliação sobre seu espaço físico, serviços oferecidos, equipamentos, bibliotecas, laboratórios específicos, áreas de convivência, de recreação e de práticas desportivas, dentre outros (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Após a leitura do conteúdo da sala ambiente Políticas e Gestão da Educação, fica mais clara a compreensão do conceito de custo, na qual a equação que envolve o custo/benefício (qualidade da educação) deve ser entendida levando-se em consideração o custo do pessoal docente e técnico-administrativo e de apoio, material de consumo, material permanente dentre outros, priorizando-se as peculiaridades que a escola possui dentro de um determinado contexto (bairro, comunidade, cidade, estado e país, por exemplo). Isso porque dever-se-á estabelecer um padrão de custos.

No âmbito das categorias de análise quantificáveis, as pesquisas (UNESCO, 2002; BRASIL/INEP, 2004) evidenciam que as médias existentes nas relações entre alunos por turma, alunos por docente e aluno por funcionário são aspectos importantes das condições da oferta de ensino de qualidade, uma vez que menores médias podem ser consideradas como componentes relevantes para uma melhor qualidade do ensino oferecido (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Finalizando o desenvolvimento sobre o nível relacionado às questões de sistema de ensino da dimensão intraescolar, observamos elencados aspectos que, segundo o Curso, são impactantes da qualidade no que tange à gestão e organização do trabalho escolar:

- a) A estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico;
- b) O planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos;
- c) A organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos;
- d) A existência de mecanismos de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola.
- e) A gestão democrático-participativa que inclui: condições administrativas, financeiras e pedagógicas, mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares;
- f) O perfil do dirigente da escola: formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência;
- g) A existência de projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação;
- h) A disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares;

- i) A definição de conteúdos relevantes nos diferentes níveis e etapas do processo de aprendizagem;
- j) O uso de métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos;
- k) A implementação de processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem;
- l) A existência e utilização adequada de tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem; m) o planejamento e a gestão coletiva do trabalho pedagógico;
- m) O planejamento e a gestão coletiva do trabalho pedagógico;
- n) A implementação de jornada escolar ampliada ou integral visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas;
- o) A implementação de mecanismos de participação do aluno na escola;
- p) A valoração adequada dos serviços prestados pela escola aos diferentes usuários (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Ainda dentro das dimensões intraescolares, lançaremos aqui as questões abordadas no que se refere ao nível do professor (formação, profissionalização e ação pedagógica). Salientamos que os aspectos trazidos no conteúdo do Curso envolvem uma estrutura mínima (variável de acordo com o contexto, e a exemplo citamos o projeto pedagógico e o clima escolar) para que se concretize uma educação de qualidade. Para que o gestor-cursista seja capaz de obter elementos que o ajudem a comparar sua realidade com outras instituições educativas, destacaram-se algumas condições mínimas que impactam a oferta de ensino de qualidade:

- a) Existência de salas de aulas compatíveis às atividades e à clientela;
- b) Ambiente escolar adequado à realização de atividades de ensino, lazer e recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc;
- c) Equipamentos em quantidade, qualidade e condições de uso adequadas às atividades escolares;
- d) Biblioteca com espaço físico apropriado para leitura, consulta ao acervo, estudo individual e/ou em grupo, pesquisa on line, dentre outros, incluindo, acervo com quantidade e qualidade para atender ao trabalho pedagógico e ao número de alunos existentes na escola;
- e) Laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca, entre outros;
- f) Serviços de apoio e orientação aos estudantes;
- g) Garantia de condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais; h) ambiente escolar dotado de condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral;
- i) Programas que contribuam para uma cultura de paz na escola (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Em nível de gestão e organização escolar, salientamos desta unidade que como indicativo de uma “*boa escola* está a questão da demanda, pois quase sempre uma maior procura da escola indica uma apreciação positiva da qualidade da educação” (BRASIL/MEC, 2008, s/p). Outro fator destacado está ligado ao destino dos egressos:

Estudos evidenciam que, para os pais e alunos, a boa educação está associada às maiores possibilidades de continuidade dos estudos por meio da aprovação nas diversas etapas do processo formativo, na ampliação das possibilidades de inserção no mercado de trabalho e, consequentemente, na melhoria das condições de vida, o que implica garantia de mobilidade social (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Alguns fatores foram elencados a partir de diversas pesquisas, em que todos permeiam a lógica e concepção de organização das políticas e gestão da organização básica, tais como autonomia escolar; aspectos financeiros; processo de reforma educacional; presença da família na escola dentre outros. Tais fatores servem como uma espécie de termômetro da gestão. Salientamos também que a compreensão da educação como um direito social está presente em diversos países.

Elencou-se, ainda, alguns aspectos que no nível da escola e de sua gestão sintetizam fatores impactantes da qualidade:

- a) A estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico;
- b) O planejamento, monitoramento e avaliação dos programas e projetos;
- c) A organização do trabalho escolar compatível com os objetivos educativos estabelecidos pela instituição tendo em vista a garantia da aprendizagem dos alunos;
- d) A existência de mecanismos de informação e de comunicação entre os todos os segmentos da escola;
- e) A gestão democrático-participativa que inclui: condições administrativas, financeiras e pedagógicas, mecanismos de integração e de participação dos diferentes grupos e pessoas nas atividades e espaços escolares;
- f) O perfil do dirigente da escola: formação em nível superior, forma de provimento ao cargo e experiência;
- g) A existência de projeto pedagógico coletivo da escola que contemple os fins sociais e pedagógicos da escola, a atuação e autonomia escolar, as atividades pedagógicas e curriculares, os tempos e espaços de formação;
- h) A disponibilidade de docentes na escola para todas as atividades curriculares;
- i) A definição de conteúdos relevantes nos diferentes níveis e etapas do processo de aprendizagem;
- j) O uso de métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos;
- k) A implementação de processos avaliativos voltados para a identificação, monitoramento e solução dos problemas de aprendizagem;
- l) A existência e utilização adequada de tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem;
- m) O planejamento e a gestão coletiva do trabalho pedagógico;
- n) A implementação de jornada escolar ampliada ou integral visando a garantia de espaços e tempos apropriados às atividades educativas;
- o) A implementação de mecanismos de participação do aluno na escola;
- p) A valoração adequada dos serviços prestados pela escola aos diferentes usuários (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

No que se refere ao acesso, permanência e desempenho escolar, na dimensão intraescolar a satisfação e a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem são fundamentais para que se configure uma educação de qualidade. Neste sentido, parece que a escola interfere:

(...) no modo como aprendem [os alunos], o que significa que as aulas e as atividades educativas dentro e fora da escola são atraentes e envolventes, muitas vezes porque os professores utilizam-se de estratégias e recursos pedagógicos adequados aos conteúdos e às características dos alunos. São escolas onde os alunos reconhecem e valorizam o trabalho dos professores e dos demais trabalhadores da educação e, também, por essa razão, se envolvem mais no processo de aprendizagem (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Estes fatores normalmente atingem a família (pais, responsáveis), pois a expectativa do sucesso escolar corrobora com o desempenho escolar. A qualidade da educação envolve, em termos intra escolares, uma série de fatores que estão diretamente ligados aos estudantes (fator humano), o que influencia as escolhas por escolas.

Assim, os pais escolhem as escolas porque tem, em geral, indícios e informações que indicam tratar-se de boas escolas; os alunos permanecem na escola porque, em geral, gostam dela, já que são boas as relações entre os alunos, professores, direção, pais e demais servidores da escola; o ambiente escolar é agradável, educativo, eficiente e eficaz, o que leva os alunos a estudarem com mais afinco (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

As dimensões extraescolares e intraescolares estão presentes e são indiretamente abordadas no Index (BOOTH & AINSCOW, 2002), só que diluídas nas dimensões de *culturas, políticas e práticas* de inclusão. Os indicadores são mecanismos que podem ser usados pelas escolas para diagnosticar problemas através de um processo que envolve a participação de toda a comunidade escolar.

Este grupo trabalha com os membros da escola, com os membros do Conselho Comunidade-Escola, com alunos e com as famílias no sentido de examinar todos os aspectos da escola, identificar barreiras à aprendizagem e à participação, decidir prioridades para o desenvolvimento (da escola) e sua sustentação e no sentido de rever o seu próprio progresso. Esta investigação é auxiliada por um conjunto detalhado de indicadores e questões que requerem que as escolas se engajem numa exploração profunda e desafiadora de sua posição atual e das possibilidades de avanço em direção a uma inclusão maior (idem, p. 5).

Da mesma forma que o conteúdo do Curso sintetiza uma série de aspectos impactantes da qualidade da educação, o Index (BOOTH & AINSCOW, 2002) propõe, talvez com outras palavras, em seus indicadores e questões, que as dimensões de *culturas, políticas e práticas* abarquem os aspectos trazidos no conteúdo da sala ambiente *Tópicos Especiais*

referentes à Qualidade da Educação. Subscrevemos abaixo os principais indicadores que norteiam as questões do Index (BOOTH & AINSCOW, 2002, p. 41-42):

DIMENSÃO A - Criando CULTURAS inclusivas

A. 1 – Construindo a comunidade

Indicador A. 1.1 – Todos se sentem bem-vindos? (...)

A. 2 – Estabelecendo valores inclusivos

Indicador A. 2.1 – Existem expectativas altas para todos os alunos? (...)

DIMENSÃO B - Produzindo POLÍTICAS inclusivas

B. 1 – Desenvolvendo uma escola para todos

Indicador B. 1.1 – As promoções e indicações dos profissionais são justas? (...)

B. 2 – Organizando o apoio à diversidade

Indicador B. 2.1 – Todas as formas de apoio são coordenadas? (...)

DIMENSÃO C - Desenvolvendo PRÁTICAS inclusivas

Seção C. 1 – Orquestrando a aprendizagem

Indicador C. 1.1 – O ensino é planejado tendo em mente a aprendizagem de todos os alunos? (...)

Indicador C.2.1 – As diferenças entre alunos são utilizadas como recursos para o ensino e a aprendizagem? (...)

Tendo terminado o diálogo com a sala ambiente *Tópicos Especiais*, a seguir passaremos ao estudo da sala ambiente *Projeto Vivencial* que perpassa todo o Curso, sendo a última a ser analisada em nossa dissertação.

4.2.6 SALA AMBIENTE PROJETO VIVENCIAL

A sala ambiente Projeto Vivencial é considerada a espinha dorsal do Curso. Ela percorre todo o seu cronograma, em paralelo às outras salas, e contém a maior carga horária (120h). Ela culmina na elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), requisito final necessário à obtenção do grau de especialista em gestão escolar. A sala possui dois objetivos centrais:

- a) ser um espaço de articulação entre e com as demais salas e componentes curriculares do curso; e
- b) propiciar um movimento de reflexão teórico-prático entre os conteúdos e as atividades propostos nos demais ambientes do curso, com a realidade cotidiana de sua escola. (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Dentre as muitas atividades planejadas para esta sala, espera-se que o cursista discuta “o papel do gestor escolar e o Projeto Político-Pedagógico (PPP)” (idem), que na perspectiva do Curso é o principal instrumento da gestão democrática da escola. É esperado, ainda, que neste processo o cursista aborde os fundamentos teórico-metodológicos, as etapas de elaboração, de

implementação e de avaliação do PPP “em estreita relação com a análise da experiência de sua escola (...), resultando dessa análise uma proposição para um **projeto de intervenção.**” (idem, idem).

Contudo, observamos que esta sala não atendeu, na íntegra, a estes objetivos. Ela não funcionou como um espaço de articulação entre os cursistas, embora tenha propiciado, parcialmente, um movimento reflexivo. Isto explica, em parte, a dificuldade de escrita de vários gestores – inclusive o observado por nós – quando da elaboração das atividades requeridas pelas diversas salas ambiente.

A sala divide-se em três Unidades: (a) Projeto-intervenção e Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), (b) O trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação e (c) O Projeto Político-Pedagógico da escola: dimensões conceituais e metodológicas.

A primeira unidade da sala ambiente *Projeto Vivencial* introduz ao cursista alguns pontos relacionados ao Projeto-intervenção e ao Trabalho de Conclusão do Curso com o objetivo de “fornecer subsídios para a elaboração dos trabalhos acima mencionados, além de lembrar alguns aspectos importantes que podem auxiliar na organização de seus estudos” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

O Projeto de Intervenção, antes de qualquer coisa, tem cunho *prático* e coletivo, devendo ser “compreendido e desenvolvido como ação conjunta, partilhada entre o diretor e o coletivo da escola” (BRASIL/MEC, 2008, s/p). Espera-se que o seu desenvolvimento concretize/viabilize os “princípios da gestão democrática na escola não como intenção proclamada, mas como práxis criadora” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Em termos metodológicos, o projeto intervenção baseia-se na pesquisa-ação, tendo por intuito produzir uma dialética entre a pesquisa e a ação. Nesse sentido o gestor cursista deve definir em seu trabalho o problema, objeto de pesquisa e de intervenção, o cronograma de execução, os sujeitos envolvidos e a contribuição para a comunidade escolar.

No campo educacional, essa modalidade de pesquisa é bastante enfatizada, devido à relevância de seu caráter pedagógico: os sujeitos, ao pesquisarem sua própria prática, produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, apropriam-se e ressignificam sua prática, produzindo novos compromissos, de cunho crítico, com a realidade em que atuam. Nesse tipo de pesquisa, a prática é compreendida como práxis⁴⁸. Tanto pesquisador como pesquisados estão diretamente envolvidos em uma perspectiva de mudança (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

⁴⁸ Segundo o curso práxis é uma prática social transformadora que não está reduzida a um mero praticismo.. “A compreensão da realidade, sustentada na reflexão teórica, é condição para a prática transformadora, ou seja, a práxis. A atividade transformadora é, então, atividade informada teoricamente” (BRASIL/MEC, 2008, s/p)..

Cabe ressaltar que o projeto intervenção fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação estrutura-se com base na “realidade da escola, envolvendo sua comunidade, com vistas a uma transformação”. Segundo consta no conteúdo da primeira unidade da sala ambiente *Projeto Vivencial*, o Projeto Intervenção pode ter os seguintes objetivos:

- a) a construção do Projeto Político-Pedagógico de sua escola, caso esta ainda não o tenha elaborado;
- b) a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico de sua escola, caso está já o tenha;
- c) uma problemática considerada relevante por sua comunidade escolar, estreitamente vinculada com o Projeto Político-Pedagógico ou com o âmbito da gestão da escola (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Vale dizer que o texto está escrito como se estivesse dialogando com os gestores-cursistas, conforme o seguinte exemplo: “Você pode discutir suas propostas em reuniões de professores, de pais, com o conselho escolar, com o grêmio, dependendo do foco de seu projeto” (BRASIL/MEC, 2008, s/p). Isto indicia uma certa proximidade que o texto procura ter com o cursista, reforçando o caráter da práxis, descrita acima, e fortemente trabalhada nesta sala.

Há também uma parte dedicada às contribuições metodológicas para a elaboração e desenvolvimento do Projeto-intervenção que estão divididas em fases, a saber: (1) Fase exploratória; (2) Tema da pesquisa; (3) Colocação de problemas; (4) Lugar da teoria; (5) Hipóteses; (6) Seminários; (7) Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa; e (8) Coleta de dados.

Já o Trabalho de Conclusão de Curso é requisito obrigatório para a obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional. Quando na sala ambiente *Projeto Vivencial* se aborda essa temática, observamos que segundo o Curso o TCC deverá estar em estreita vinculação com o Projeto-intervenção desenvolvido pelo gestor-cursista em sua unidade escolar.

Na sequência, para atender ao objetivo geral da sala ambiente *Projeto Vivencial*, há uma unidade voltada ao *trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação*. Esta unidade tem por objetivos específicos: (1) discutir a natureza do trabalho do gestor escolar, na perspectiva da gestão democrática das unidades escolares e dos sistemas de ensino; e (2) analisar a atuação do gestor escolar, considerando-a em suas várias dimensões – relacionais, conflituosas, relativas à gestão e pedagógicas:

Como sabemos, esse é um trabalho complexo, pois além das atividades correntes relacionadas à gestão administrativo-financeira da escola, o gestor articula e intervém em outros âmbitos do trabalho escolar: atua diretamente com todos os segmentos escolares, o que o coloca de imediato no complexo

campo das relações humanas; articula, medeia e fomenta a implementação de políticas educacionais produzidas em instâncias do sistema educacional, além das ações voltadas para e com a comunidade do entorno da escola (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

No que tange o desenvolvimento da Unidade 2, que trata do trabalho do gestor na escola, observamos que ao longo de seu desenvolvimento ela se remete às salas em que tais conceitos são trabalhados nas outras salas, como exemplificado abaixo:

Na **Sala Ambiente Políticas e Gestão da Educação**, você também discutirá essa temática. Porém, aqui procuraremos focalizar mais o trabalho propriamente dito do gestor escolar – as formas de relação com a comunidade escolar, as dimensões conflitivas de seu trabalho e suas possibilidades de atuação.

Você pode voltar à **Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação**, retomando o texto que trata dessas teorias.

Em seus estudos das **Salas Ambientais Políticas e Gestão na Educação e Fundamentos do Direito à Educação**, você vem discutindo o caráter público e democrático da escola e da gestão escolar. Esses estudos muito contribuem para a compreensão do trabalho do gestor escolar. Essa discussão ancora-se numa interrogação primeira sobre a função social da educação e da escola. Cury (2001), discutindo esse aspecto, considera que sendo o conhecimento um bem público e cabendo à escola a sua transmissão, a gestão da escola significa a gestão de um serviço público. Essa especificidade se constitui tendo a democracia como princípio fundamental e a participação plena, como condição para que esta última se exerça (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

É interessante notar que mesmo tratando dos mesmos conceitos que as outras salas, esta, por sua vez, busca aprofundar aspectos práticos e no texto, no item 2.1 – *A atuação do gestor escolar: dimensões política e pedagógica* existem sete anexos que aprofundam os seguintes conceitos: (1) Gestão flexível; (2) Liderança escolar; (3) Gestão por resultados; (4) Gerencialismo; (5) Organização social e instituição social; (6) Participação; e (7) Plano de desenvolvimento da escola.

Também no item 2.2 – *O trabalho do gestor na escola: dimensões, relações, conflitos, formas de atuação*, observamos que o conteúdo desta sala solicita que o gestor-cursista retome os conceitos abordados em outras salas:

Sugerimos que você retome o conceito de gestão, no texto *Gestão Democrática da Escola Pública: implicações legais e operacionais da Sala Ambiente Políticas e Gestão na Educação*. Aos significados lá apresentados, vamos acrescentar aqueles vinculados à origem etimológica da palavra, retirando daí outras pistas para discutirmos o trabalho do gestor na escola (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Na sala Projeto Vivencial como um todo, é clara a proposta de ruptura, na qual o papel do gestor é implica na presença do outro e que a gestão democrática não significa conservação e manutenção de estruturas autoritárias, mas sim, a propõe mudanças com o instituído.

Desta forma, por analogia as propostas de ruptura, mudança e ressignificação que são apresentadas ao longo do desenvolvimento dos conteúdos desta sala e as sugestões feitas ao Projeto de Intervenção são totalmente congruentes com a proposta de ressignificação feita por Santos et al (2007) na pesquisa *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva*. Sentimo-nos autorizados a falar desta pesquisa pelo fato de que participamos da mesma, desde sua idealização até a finalização de seu relatório.

Para respaldar nossa analogia, abrimos aqui um breve parêntese para apresentar a pesquisa *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva*. Esta pesquisa foi realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro entre os anos de 2004 e 2007, onde foi investigada a “formação de futuros professores da Faculdade de Educação da UFRJ com relação a uma orientação inclusiva de educação” (SANTOS, ET AL, 2007, p. 5). Como se vê, a pesquisa teve por objetivo geral “contribuir para a ressignificação da formação de professores da FE/UFRJ para o desenvolvimento de *culturas, políticas e práticas de inclusão*” (idem, p. 11).

Quando a sala ambiente Projeto Vivencial propõe a criação/implantação de um projeto de intervenção e desenvolve seus conteúdos com a finalidade de dar suporte teórico à viabilização do mesmo, e sendo um dos objetivos deste projeto *ressignificar*, afirmamos que a congruência desta proposta com a pesquisa coordenada por Santos (2007) está no campo das *culturas, políticas, e práticas*.

A congruência é *cultural* na medida em que a sala ambiente Projeto Vivencial fornece ao gestor-cursista uma dimensão conceitual (princípios, valores) que pretende, por meio do trabalho do gestor, mexer com os alicerces *culturais* da escola em que está aplicando o Projeto de Intervenção. Esta sala entende *cultura* escolar como:

A “cultura de escola”, ou esse modo particular de ser de cada escola, revela correlações de força, dinâmicas interpessoais, representações e crenças nas quais são ancorados seu trabalho pedagógico, concepções e valores a partir dos quais se estabelecem as prioridades pedagógicas e administrativas; a esses determinantes associam-se as condições concretas em que os estudantes aprendem e os professores trabalham. Enfim, trata-se da “trama real” em que se realiza a educação. Portanto, reconhecer a escola em suas “tramas cotidianas” significa também compreender que os problemas, as dificuldades, os obstáculos são únicos (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

A pesquisa *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva* (SANTOS, ET AL, 2007), da mesma forma, pretendeu diagnosticar e compreender através de questionários, grupos focais e análises documentais, como, na Faculdade de Educação da UFRJ, eram tecidas as “tramas cotidianas” desta instituição de ensino. De maneira idêntica, mas não com os mesmos métodos de pesquisa, é feita a proposta de intervenção e/ou construção/reelaboração do Projeto-Político Pedagógico da escola. Para que o gestor-cursista pudesse viabilizar a proposta feita nesta sala ambiente, mister se faria diagnosticar e compreender como eram/são tecidas as tramas cotidianas” da escola.

Todo movimento de mudança, ruptura, resignificação, é árduo e exige tempo, paciência, dedicação, dentre outros atributos, de quem se propõe a fazê-lo. Neste sentido, extraímos aqui um excerto da sala ambiente Projeto Vivencial que dá ao gestor essa visão, mas sinalizando outros atributos que o ajudarão a efetivar suas metas:

É preciso, então, lembrar que todo e qualquer processo de mudança gera ansiedades, temores, insatisfações e resistências. As mudanças, para serem efetivas, precisam ser assimiladas pelas pessoas, pelos grupos que criam e recriam o cotidiano da escola. Por isso, antes de qualquer iniciativa de mudança, é preciso ter uma “escuta”, ou seja, ouvir de modo qualificado todas as vozes da escola: pais, professores, estudantes, funcionários. Sem esse processo partilhado, as mudanças tendem a se tornar inócuas; “aterrissam” na escola e, dado seu caráter impositivo, tornam-se “estranhas” ao coletivo, negando a esse a possibilidade política de construir uma escola justa e democrática para todos (BRASIL/MEC, 2008, s/p)

No caso da dimensão de *políticas*, a sala ambiente Projeto Vivencial, ao sugerir a construção/reelaboração do Projeto-Político Pedagógico, está envolvendo o gestor-cursista nos meandros das estratégias, regras, normas e leis da escola. Em suma, depois de penetrar no universo *cultural* (valores, crenças, ideologias), entendendo como se processa a tessitura da “trama coletiva” o gestor-curista poderá, de forma coletiva, (re)modelar a dimensão de *políticas* (PPP), o que significa dizer: “construir *mediações* capazes de garantir que os obstáculos não se constituam em imobilismos, que as diferenças não sejam impeditivas da ação educativa coerente, responsável e transformadora (BRASIL/MEC, 2008, s/p) (grifos nossos).

Voltando ao diálogo que estamos fazendo com a pesquisa *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva* (SANTOS, ET AL, 2007), extraímos um excerto em que visualizamos as questões da implantação de projetos (no nosso caso, por analogia ao PPP e o projeto de intervenção) e as barreiras *políticas* impostas à implantação deste:

Creemos que se este tipo de iniciativa for tomada como um projeto da instituição como um todo, a adesão talvez seja maior. Neste sentido, o respaldo a ser dado pela direção – no sentido de transpor, por exemplo, obstáculos burocráticos ou tradicionalistas que sirvam de desculpa para impedir a participação de todos nestas discussões – facilitaria a viabilização de esforços nesta direção (idem, p.99).

A concretização do projeto de intervenção e/ou construção/reelaboração do Projeto-Político Pedagógico ocorre na dimensão das *práticas*, onde a ação se expressa em uma prática transformadora e comprometida e coletiva. Esta ação nasce no plano das ideias (*cultura*), é mediada no plano das instituições humanas (*políticas*) e se manifesta na orquestração da transformação das *práticas* pedagógicas.

Assim sendo,

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação: tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VAZQUEZ, apud BRASIL/MEC, s/p).

Unimos, mais uma vez, as propostas feitas pela sala ambiente Projeto Vivencial com a pesquisa *Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva* (SANTOS, ET AL, 2007), abordando agora o viés da dimensão das *práticas*. Em termos metodológicos, a pesquisa de Santos, et al (2007) não inclui a pesquisa-ação. Contudo, em seu conteúdo, a todo momento instiga à *ressignificação* na prática.

Tendo explorado os dados a partir dos documentos do Curso em sua relação com nossas categorias teóricas relativas a inclusão em educação, passaremos, agora, à apresentação dos dados extraídos do cotidiano da escola dirigida pelo gestor que acompanhamos nesta pesquisa.

CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO DOS DADOS DO COTIDIANO

Considerando-se que adotamos como metodologia o paradigma indiciário descrito por Ginzburg (2009), optamos por uma análise interativa dos dados documentais e de campo (casos ocorridos no cotidiano escolar) sob o viés da dialética da inclusão/exclusão com o recorte focado nas dimensões de *culturas, políticas e práticas*.

Os fatos relatados aqui não ocorreram em apenas um dia e presenciamos ao menos uma parte deles e, o que porventura tenha se distanciado do contexto, nós buscamos outras informações (indícios) para compreender a situação como um todo. Independente do exposto, sempre houve uma conversa com a gestão da escola para entender o porquê da situação ter sido encaminhada dessa ou daquela forma.

Antes de iniciarmos o proposto neste momento da dissertação, informamos que não anexaremos o diário de campo por dois motivos: o primeiro, para que a rotina evidenciada não propicie a identificação da escola e do gestor-cursista pesquisado; o segundo porque o diário tem muitos fatos fragmentados, os quais presenciamos em partes, e que aparentemente poderiam trazer, ao leitor, certa dificuldade de entendimento da história, pois para que esta seja concatenada, seria necessário buscar informações em diversos dias de pesquisa. Contudo, ressaltamos que narraremos nove histórias que julgamos contemplar quase toda a pesquisa *in lócus*, e/ou que abarcam os fatos mais importantes.

5.1 GESTÃO & O CASO DO CELULAR

“...então eu vou chamar a polícia...” (diário de campo)

Este caso por nós aqui narrado começou com a entrada súbita de duas crianças (uma menina e um menino, ambos entre 8 e 9 anos de idade) na sala da direção da escola. Uma delas afirmava que a outra tinha roubado o seu celular e colocado em sua mochila. O menino argumentava que o celular era seu e quando o diretor pediu para ver os contatos registrados no aparelho observou que este estava sem a bateria. Ao indagar ao menino o motivo pelo qual ele retirou a bateria do aparelho e guardou-a na mochila, este respondeu que era por que a bateria estava fraca.

Depois de muita insistência o menino pegou a bateria na mochila e o celular foi ligado. O diretor leu os contatos e perguntou aos dois quem era quem. O menino muito seguro sustentava sua tese e descreveu quem eram os contatos e a menina, muito nervosa também o fez. O diretor ao ver que não havia uma solução para este impasse, disse ao menino que iria levar o caso à polícia. Diante deste quadro, o menino se desestabilizou, começando a chorar em prantos, e assumindo que o celular era da menina.

Assim, a diretora, ao final do episódio disse que sabia de quem eram os nomes na agenda do celular enquanto descrevia um por um, mostrando ao menino que a todo o momento ela sabia que o celular era da menina, pois já havia visto a mesma brincando na porta do refeitório com o aparelho naquela manhã. O menino levou uma advertência verbal e um documento para casa solicitando a presença de seus responsáveis na escola.

Ao conversar depois com o diretor, perguntamos como ela tinha certeza, desde o início, sobre de quem era o celular e ela disse que: (1) viu a menina brincando na porta do refeitório com o aparelho naquela manhã; (2) embora o menino estivesse aparentemente seguro, suas mãos estavam tremulas; e (3) ela conhecia os contatos da agenda do celular, nome dos parentes, amigos e loja em que a tia da menina trabalhava. Entretanto, o argumento que funcionou foi o da polícia, e foi usado, pois foi a última cartada para ver até onde ia o menino. Por fim, quando a mãe foi à escola, a reunião foi com a porta da sala da direção fechada e nós não pudemos participar, ficando do lado de fora.

No caso acima podemos perceber que o valor *cultural* dessa escola está voltado à valoração do aluno, do que ele tem de melhor e quando ocorrem situações de conflito como esta, coube à gestão buscar dirimir o dissídio em prol da transformação das crianças em futuros cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Este raciocínio encontra eco nas palavras de Booth & Ainscow (2002), quando ele diz que a inclusão envolve mudanças, o que na dimensão de *culturas* mostra a construção da comunidade, no desenvolvimento de valores mais inclusivos, que apostem no sucesso do ser humano.

Já em termos de *política*, nós observamos aquela que é implícita, e onde a única que surtiu efeito para resolver a situação foi a autoritária e coerciva, com ameaça de chamar a polícia, depois de várias tentativas de mediação com o diálogo educativo. Em outras palavras, a escola refletiu, neste caso, a cultura de uma sociedade organizada numa estrutura piramidal, onde, a hierarquia da “força” é que voz e vez para a solução de alguns problemas de conflitos que lamentavelmente entram pelos portões da escola.

Neste caso, sendo a *política* um meio pelo qual os valores *culturais* são levados à *prática* do comportamento humano no cotidiano na escola, percebe-se a dialética da inclusão/exclusão focada nas iniciativas da diretora escolar quando ela usa a *política* da mediação e da força. Esta, através da ameaça de chamar a polícia, responde à busca pela exclusão na esfera educacional enquanto aquela, a *política* da mediação, se encaminha para a proposta de inclusão, ou seja, educar o menino na escola para conscientizar o cidadão do futuro. O que nos faz citar o pensamento de Santos (2009a), para quem “desenvolver políticas

de orientação inclusiva implica não somente a coragem de admitir o que se deseja e prevê como educação, como também um planejamento sobre como colocar este desejo e esta previsão em prática” (p. 17).

Diante desse cenário, a dimensão da *prática*, em muitos casos também segue essa mesma lógica, e que infelizmente, no caso supracitado, houve uma tentativa educativa de romper a lógica autoritária da “força”, mas que de imediato não teve sucesso.

O diretor tentou, na prática, seguir o que Santos (1999-2000) denominou como ressignificação, isto é, uma prática pedagógica onde o “reconhecimento da postura do educador, a prática pedagógica estará em consonância com paradigmas que tornarão a sala de aula/instituição educacional mais inclusiva ou não” (idem, p. 10).

Infelizmente, no caso por nós narrado, não houve a ressignificação dos valores culturais do menino em questão, pois a *cultura* social de uma política da “força” (a instituição policial) se sobrepôs à mediação através do diálogo (instituição educacional).

No que tange aos conteúdos do Curso em análise, não verificamos textos específicos que trabalhassem questões deste tipo (furto). Entretanto, por analogia, quando o gestor cursista estuda o conteúdo dos Direitos Humanos, ele poderá, a partir de uma reflexão mais ampla sobre o tema, aplicar os conceitos aos fatos de seu cotidiano. No caso em questão, o gestor pode ter refletido sobre a ideia de liberdade, respeito, igualdade, e os levado à prática com as crianças. A liberdade foi trabalhada na medida em que ela permitiu que os dois alunos falassem e se defendessem, apresentando suas versões sobre a história. O respeito foi trabalhado tanto no momento em que o gestor respeitou as versões de cada um, quanto na hora em que lhes mostrou que um furto fere os direitos do próximo. A igualdade ficou assegurada quando o gestor concedeu aos dois as mesmas chances de defesa com respeito e liberdade.

Esta habilidade de manter uma coerência entre teoria e prática, transpondo para o cotidiano as reflexões a partir de estudos e leituras, é relevante porque julgamos impossível a teoria abarcar todos os acontecimentos que ocorrem no cotidiano das escolas, tendo em vista que o fator humano, muitas vezes imprevisível, torna muito difícil uma relação absolutamente direta entre teoria e prática.

No que tange à sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, em relação a este caso por nós narrado, não houve uma conexão direta entre a teoria e a prática por nós assistida, pois esta sala está dedicada ao estudo de conceitos voltados às políticas públicas sociais, sendo a escola o local onde estas políticas se materializam e a ótica dada à gestão democrática

tem “ênfase na análise dos sistemas de ensino, órgãos normativos, deliberativos e executivos, e, ainda, nos elementos do regime de colaboração, o que inclui os programas, projetos e ações das esferas administrativas da educação brasileira” (BRASIL/MEC, 2008, s/p), bem como os aspectos da relação entre financiamento e gestão escolar.

Se entendermos, que a todo momento avaliamos nossas ações e a dos outros, por analogia o gestor-cursista pesquisado poderia ter feito uso da lógica de avaliação apresentada na sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar*, entendendo a avaliação “além do “produto” expresso nas notas/menções dos estudantes, o “processo” no qual se deu essa aprendizagem, revelado nas condições da escola e na ação do professor, entre outros” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

A sala ambiente *Tópicos Especiais* será por nós exemplificada em seu eixo em que esta trata da *Qualidade da Educação Escolar*, pois as

(...) análises e as considerações apresentadas expressam a complexidade da temática e o esforço técnico e intelectual, visando a contribuir com uma questão cada vez mais central no futuro das crianças, de jovens e de adultos, ou seja, a implementação de uma educação de qualidade para todos, em seus diferentes níveis, ciclos e modalidades (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Em outras palavras, este conteúdo tratado na sala abre a possibilidade de que educação seja compreendida em seus aspectos mais amplos, ou seja, para além da concepção “produtual”, fundada em avaliações pontuais e médias numéricas a que nos referimos no anteriormente. É a educação para a cidadania, o que, nos parece, esteve presente nas reações do gestor ao lidar com o caso narrado. Sinalizamos que esta preocupação esteve presente, apesar de, como dissemos acima, o resultado não ter sido exatamente o de cidadania esperado pelo gestor.

5.2 GESTÃO & A ENTREGA DO LEITE E A PELANCA DA CARNE

“...até isto a gente tem que fazer...” (diário de campo)

Normalmente, a entrega de mercadorias para fazer a merenda é feita muito cedo e a própria merendeira é quem fazia a conferência, mas certa vez foi observado que uma caixa que continha doze embalagens de leite estava mais leve que o normal. Neste dia, a merendeira chamou a diretor adjunto e conferiu caixa por caixa, observando-se, contudo, que algumas das embalagens tinham um furinho e estavam vazias.

Outro fato relacionado ao material da merenda foi a carne, que continha mais ou menos um terço de seu peso de pelanca. Esta pelanca foi guardada e posteriormente trocada por uma carne de melhor qualidade. Estes casos estavam começando a se tornar comuns. Assim, decidiu-se que o diretor geral, ou o diretor adjunto, iriam ajudar na conferência do

material para que a troca ou devolução dos produtos que não estivessem de acordo com o encomendado fossem feitas no ato da entrega.

O que o caso das embalagens de leite vazias e as carnes com pelanca indicariam em termos de exclusão? O que nos levou a analisar esses casos nesse nosso estudo?

A merenda escolar é a garantia de que a criança de baixa renda familiar tem ao menos uma refeição por dia, o que é o mínimo para seu desenvolvimento. Isto significa dizer que a criança com fome não aprende. Negar a merenda ao estudante é negar a ele o direito à educação e como consta no artigo 208, VII da Constituição Federal de 1988 é dever do Estado garantir através da alimentação, dentre outros, a efetivação da educação no país (BRASIL, 1988).

O gestor em observação até democratizou a supervisão das entregas, mas por motivos alheios à sua vontade, teve que parar o que estava fazendo para ajudar a merendeira a investigar (contar, abrir as embalagens, cheirar etc.) os produtos alimentícios destinados à merenda escolar, tarefa esta que poderia ser feita por apenas uma pessoa.

Esta sequência de fatos em termos *culturais* denuncia a desvalorização da escola, gerando o desrespeito ao outro, quando, por exemplo, as peças de carne são de baixa qualidade, o que demonstra que para os fornecedores deste tipo de alimento, o ganho de dinheiro se sobrepõe ao respeito à infância, à escola, à formação de cidadão e à construção de uma sociedade mais justa. Neste sentido, o que narramos é diametralmente oposto ao pensamento de Santos e Frazão (2000), quando lemos que:

A inclusão, no que concerne à instituição educacional, permite trabalhar com as diferenças através do respeito aos espaços de direito. Definindo como espaço, não só o físico como também todos os momentos nos quais a criança possa expressar-se e, apoio a esta expressão, quando necessário (p.9).

Num raciocínio voltado para a expressão “respeito aos espaços de direito” nós poderíamos registrar que a alimentação (merenda escolar) é um direito constitucional, como foi dito anteriormente, o que significa que desrespeitar o direito do aluno fornecendo a ele um alimento de baixa qualidade fere o direito à educação.

Ainda fazendo uso da expressão “respeito aos espaços de direito” observamos mescladas as dimensões de *culturas* e *políticas*, onde o respeito (*cultura*) se concretiza no direito (*política*) quando as normas (muitas vezes tácitas) de conduta buscam a garantia de uma educação de qualidade. Isso nos mostra que o caminho a ser trilhado na convivência diária em prol da inclusão não se restringe a documentos (leis, regulamentos), mas está baseado, também, em princípios (SANTOS E FRAZÃO, 2000).

Isto posto, a *prática* observada no caso em tela, foi que como a escola não conseguiu conscientizar num primeiro momento os fornecedores de carne e entregadores de leite, de que eles deveriam entregar alimentos de boa qualidade e em embalagens invioladas, assim sendo, entendemos que ao atuar de forma mais próxima (reclamando, explicando, exigindo), aos poucos ela poderá promover a conscientização ultrapassando as fronteiras da escola.

Uma vez mais, encontramos-nos perante um caso específico que traz à tona o papel do gestor democrático. Ao delegar e compartilhar responsabilidades, o gestor observado está sinalizando que os princípios da gestão democrática, bastante trabalhados ao longo do Curso, estão sendo concretamente aplicados. Isto também aconteceu quando o gestor abriu mão de outras obrigações no momento, para auxiliar e colaborar com a merendeira na solução do problema.

Outros conceitos também trabalhados no Curso e que estão indiciados neste caso, são o de direito à educação e de educação de qualidade, conforme já mencionado acima. Além disso, a atitude de não omissão e de tomada de decisão perante o problema relaciona-se ao Curso na medida em que o mesmo trabalhou, em diversos momentos, o conceito de cidadania e de proatividade, seja pelos textos, diretamente, seja pelos materiais complementares, cuja investigação os cursistas eram sempre incentivados a fazer.

Neste caso vemos presentes os conceitos da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, no que se refere aos conceitos de participação e democratização da gestão escolar em âmbito administrativo, pedagógico e financeiro. Isto por conta da delegação de funções (no caso, a merendeira ser responsável pela contabilização da merenda). Vale lembrar que esta característica de delegar responsabilidades não se verificou somente neste caso. Havia, por exemplo, um rodízio relativo ao controle do portão da escola. A cada dia, um diferente profissional da escola ficava encarregado desta função. Esta visão ficou explícita no TCC do gestor observado, quando escreveu, a respeito do que pensava que deveria ser uma escola:

Uma escola em que professores, pais, alunos e funcionários participem (...) e que se sintam responsáveis pelas suas ações.

Outra questão fundamental é que um dos pontos tratados nesta disciplina, aplicação e acompanhamento de recursos, propõe uma gestão transparente dos recursos que chegam à unidade escolar. Esclarecemos que entendemos aqui como recurso, assim como Booth & Ainscow (2002), não só o dinheiro da escola, mas todos os meios por ela utilizados para efetivar uma educação de qualidade, que aqui se expressa por meio da merenda das crianças.

Outro exemplo desta concepção refere-se ao papel que funcionários da empresa responsável pela limpeza desempenhavam na escola, e que variava desde limpá-la até atuarem como inspetores escolares.

Mais um exemplo é mostrado abaixo, quando da elaboração de um trecho de seu TCC, ao referir-se à política de descentralização do governo para aumentar a autonomia financeira das unidades escolares:

Essa ação ajudou a equipar a escola com materiais que facilitem o desenvolvimento das aulas e possibilitou a criação de um novo espaço de aprendizagem como a Sala Multiuso, que contempla o acesso de todas as turmas e funciona como sala de vídeo, brinquedoteca, sala de jogos, espaço para o reforço escolar com a ajuda de voluntários e estagiários bolsistas, reuniões e atividades pedagógicas.

Um controle mais eficaz será exercido pela participação democrática da comunidade escolar quando opina, discute e avalia a aplicabilidade desses recursos.

Quanto aos conteúdos da sala ambiente *Tópicos Especiais Saúde na Escola*, que “trata especificamente das questões de saúde vinculadas à cidadania, considerando a saúde “um direito de todos e dever do Estado” (BRASIL/MEC, 2008, s/p), vemos que eles também estiveram presentes no caso em função da importância atribuída pelo gestor ao caso das merendas. Isto porque o gestor afirmava claramente que, como citamos anteriormente, a alimentação é peça fundamental à uma educação de qualidade e também peça-chave para a saúde e desenvolvimento das crianças.

Embora o conteúdo da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* em sua primeira unidade não seja muito amplo, no que se refere ao planejamento e o cotidiano escolar, ainda assim, o gestor-cursista pode compreender a importância de se planejar todas as ações dentro da escola. No caso em tela, quando falamos de merenda sabemos que há um grande trabalho para se planejar: o que, onde, como e quanto comprar para que nenhuma criança fique sem sua merenda. A percepção deste trabalho fica clara para o gestor investigado quando nos reportamos, por exemplo, ao seguinte trecho de seu TCC:

Nesta escola, construída passo a passo em alicerces firmes e pautada na democracia e no compartilhamento de idéias (sic), todos têm tarefas a cumprir em prol de um único objetivo: formar cidadãos capazes de participar da vida política, econômica e social, garantindo a aprendizagem e proporcionando o desenvolvimento de suas habilidades e competências.

5.3 GESTÃO & A MENINA QUE FEDIA: E QUANDO OS COLEGAS DE TURMA NÃO A ACEITAM?

“...eu já não sei mais o que fazer?” (diário de campo)

Uma escola da região organizou uma programação de cinema e convidou as outras escolas da redondeza para participarem do evento. As professoras iam para as sessões de

cinema com suas turmas. Em uma dada hora do dia da exibição do filme, a professora do quarto ano do ensino fundamental foi conversar com um dos gestores sobre uma aluna que estava gerando problemas de convivência. A turma não queria que ela acompanhasse a turma alegando que ela fedia. A professora não sabia o que fazer, pois já havia conversado com a aluna diversas vezes sobre a questão de higiene pessoal e o argumento dos colegas era que ninguém conseguia ficar sentindo aquele odor. A aluna foi chamada à direção e a professora questionou-a sobre vários diálogos que já tinham tido no que diz respeito ao ensinamento de como lavar as suas roupas íntimas com sabão de coco, tomar banho diariamente e não prender o cabelo molhado a fim de evitar o “mofo”, que lamentavelmente, naquele dia, já se havia instalado no couro cabeludo. A professora lembrou também que a menina ganhou outra blusa da escola para trocar durante a semana, e deixou a cargo desta a decisão de comparecer ou não ao evento. A menina não foi.

Observamos que a todo o momento a professora mostrou à menina, de forma carinhosa e pedagógica, a origem daquela situação constrangedora, buscando extinguir os fatores sociais de exclusão dela no grupo.

Intrigadas com a disparidade de comportamento da menina, onde esta tem um zelo ímpar pelo seu material escolar e um descaso com sua higiene pessoal, pesquisamos mais informações sobre ela. Após algumas análises, pressupomos que como existe um caso de prostituição na família e rumores de que a menina esteja sendo incentivada a seguir caminho semelhante, tomamos isto como indício de que talvez a menina, ao manter-se mal-cheirosa, esteja sinalizando a vontade de realizar outra escolha de vida, protegendo-se da prostituição no fedor e na sujeira de seu corpo.

Em termos da dialética inclusão/exclusão, percebemos um paradoxo. Ao mesmo tempo em que a escola tenta, de todas as maneiras, fazer com que a aluna em questão participe das atividades e insira-se no mundo social, por meio da colocação em prática de regras básicas de higiene, o que caracterizaria uma ação na dimensão da *cultura* (mudança de hábitos), o resultado foi que a menina não participou da exibição do filme, o que caracterizou sua exclusão, na medida em que a responsabilidade pela ida ou não coube somente à menina.

Percebemos a tentativa de inclusão da menina quando a professora, ainda que desconcertada, reconhece ser direito da menina participar, e tenta fazer com que tal participação aconteça. A propósito disto, vale ressaltar que a conversa que a professora teve com a aluna em questão, foi de teor educativo, projetando as consequências da falta de

higiene na vida em geral da aluna, demonstrando, com isso, o que nos pareceu ser uma genuína preocupação de pessoa para pessoa.

Este aspecto denota uma visão holística do ser humano, que talvez possa advir do estilo de gestão aplicado à escola, e refletido na postura do professor, a exemplo do excerto do TCC:

Enfim, estabelecer demandas de trabalho centradas nas idéias (sic) partindo de uma visão holística do desenvolvimento do processo educacional, ou seja, perceber o aluno como um ser integral e relacioná-lo com o mundo que o cerca; no decorrer do ano letivo de 2009 e de sua gestão.

Além disso, denota a importância que o gestor observado parece dar aos processos participatórios dentro da escola, ao atribuir a todos, numa visão integralizadora, responsabilidades de mesma importância, como fica claro no trecho abaixo, extraído de seu TCC:

Poder compartilhar é poder transformar a escola e a sala de aula, juntamente com professores e alunos, num espaço que garanta a transformação pessoal, o aprendizado cognitivo, social e cultural, que rompa fronteiras e que conquiste novos horizontes. É dar oportunidade ao diálogo e da aprendizagem biunívoca (aluno e professor aprendem e ensinam) para a democratização efetiva do ensino.

No aspecto das *políticas*, elas ficam evidenciadas quando as regras sociais, no caso em tela, as de higiene, de comportamento social e de convivência, não foram atendidas. Isto causou um conflito tal que inclusão e exclusão foram simultaneamente presentes: a inclusão, porque regras fundamentaram a tentativa inclusiva da professora em fazer com que a aluna exercesse seu direito de participação em uma atividade escolar; a exclusão, por sua vez, porque esta participação não ocorreu.

Quanto às *práticas*, deu-se quadro semelhante ao das *políticas*. Os valores de higiene e convivência (*culturas*) não foram, naquele momento, eficazes, embora a professora, com sua prática educativa, tenha explicado a importância de tais valores (*culturas*) e regras sociais (*políticas*).

No que tange a uma análise relacionada ao Curso em si, o fato de o gestor, neste caso, ter respaldado moralmente o ato da professora, permanecendo ao seu lado, silenciosamente, enquanto a professora falava, pode significar a colocação em prática do princípio da autonomia, também amplamente discutido ao longo do Curso. Observamos, uma vez mais, o direito à educação presente no cotidiano desta escola, só que desta vez não sob a forma conteudista, e sim moral.

Neste caso não observamos de forma direta conteúdos das salas ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* e a de *Políticas e Gestão na Educação*, que corroborassem com a prática observada nesta nossa narrativa. Por outro lado, percebemos a aprendizagem sobre os princípios dos conteúdos destas salas ao lermos trechos de seu TCC, como o mostrado a seguir:

Como observamos na nossa prática diária é importante que esse grupo de professores esteja comprometido com a instituição em todos os seus aspectos, que atue e contribua para o sucesso da aprendizagem em todos os seus níveis, que não haja mobilidade desses profissionais para que a união e o envolvimento permaneçam, fazendo com que todos se sintam responsáveis pelos resultados obtidos.

Já quanto aos conteúdos da sala ambiente *Tópicos Especiais – Saúde na Escola*, percebemo-los em evidência, no que tange a “conhecer os direitos em saúde e noções de cidadania” (BRASIL/MEC, 2008, s/p). Isto porque a saúde é um direito constitucional previsto no artigo 6º. No caso em tela, a falta de higiene poderá acarretar doenças e condições de insalubridade, que, por analogia ao princípio constitucional mencionado, fere a própria cidadania, direito à qual a menina da narrativa também possui.

5.4 GESTÃO & RELAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR COM A INSTITUIÇÃO POLICIAL

“...vocês deram foi muita sorte de ter sido ele quem pegou vocês!” (diário de campo)

Normalmente, quando vemos um policial na rua tomando conta do trânsito, não podemos imaginar como poderia este interagir com o cotidiano de uma escola, sendo membro ativo da comunidade escolar. Quando fizemos nossa pesquisa de campo pudemos, ao longo dos meses, constatar que a relação entre a instituição policial e a instituição escolar pode não estar limitada ao aspecto repressor. Vimos que existem laços de amizade e que o policial que trabalha no entorno da escola pesquisada por nós, está atento à movimentação diária das crianças na rua. O caso que nós narraremos aqui mostrará algumas das formas de participação da polícia de forma educativa na escola.

Em um dia ocorreu uma briga entre dois meninos no ponto de ônibus perto da escola, após a saída das aulas do turno da manhã. Ao apartar a briga, o policial levou os meninos para a escola, mais especificamente para a sala da direção. O gestor deu uma “bronca” nos meninos e aproveitou para explicar a eles o que normalmente a polícia faz com as pessoas que brigam daquela forma na rua e também para onde as crianças são encaminhadas. A todo o momento, o discurso do gestor era confirmado pelo policial. Ao conciliar os meninos, o gestor agradeceu ao policial diante das crianças e disse que se fosse outra pessoa a ver a briga as consequências poderiam ser piores. Quando o policial saiu, as crianças receberam uma

advertência por escrito, com observações que deveriam ser lidas pelos seus responsáveis, assinadas e entregues na escola no dia seguinte. Ao conversarmos sobre o caso com o gestor, ele esclareceu que a escola não se responsabiliza pelas crianças do portão para fora, mas que neste caso a responsabilidade retornou à escola porque o policial tem um bom relacionamento com a escola, participando sempre de suas atividades e absorvendo o espírito educativo.

Em termos de *cultura*, os indícios são de que o policial internalizou de tal forma os valores da escola, que para ele, naquele momento, ele não se via como alguém de fora da escola, assumindo, inclusive, a postura que um educador provavelmente assumiria em caso semelhante. Cabe observar que no interior da escola o policial portou-se de modo a respaldar como autoridade máxima o gestor, como se houvesse um acordo tácito entre ambos. Para as crianças, os dois, naquele momento, equipararam-se em poder.

Uma vez mais houve um trato cultural, no que tange aos valores comportamentais, de amizade, etc... Isto nos leva à análise sobre o aspecto das *políticas*. A todo o momento, foi mostrado aos meninos em questão que a desobediência a tais valores fere as regras, que muitas vezes são jurídicas, a respeito das quais pode haver consequências mais graves. Isto ficou claro com as explicações dadas pelo gestor, como por exemplo, ser preso, e respaldadas pelo policial, uma vez mais.

Já quanto à *prática*, percebemos que ela tanto foi mediativa quanto punitiva, o que não caracteriza, necessariamente, uma exclusão, haja vista que tal punição teve o caráter educativo, e não repressivo. A advertência recebida pelos meninos continha um resumo do caso, que deveria ser levada ao conhecimento de suas famílias. Tal prática sinaliza a conjunção entre a escola e a família em termos educativos.

Observamos, novamente, que a prática não é um reflexo fiel da teoria. O policial, neste caso, não seguiu o protocolo da teoria jurídica (que seria levar as crianças à delegacia da criança e do adolescente), e sim a lógica educativa e inclusiva, por meio da qual observamos o intuito de esclarecer sobre e prevenir novos conflitos.

No tocante à gestão, observamos no conteúdo do Curso que na sala ambiente *Fundamentos do Direito à Educação* foi apresentada a lógica jurídica da qual o gestor aparentou ter feito uso para respaldar seu discurso perante as crianças. Isto porque os direitos humanos, no que tange à liberdade, foram visivelmente observados na “bronca. Além disso, o que prevaleceu na referida “bronca” não foi a vontade de reprimir, e sim de educar. Este indício foi observado por causa atitude tomada pelo gestor: apesar de firme, e em voz alta, não se suspendeu ou tolheu o direito de participação dos alunos implicados de assistirem aulas

e frequentarem a escola. O que se fez, foi fornecer explicações sobre as consequências legais de se ser encaminhado a uma delegacia.

Percebemos coerência entre estes atos e os conteúdos da sala ambiente *Tópicos Especiais*, na qual se trabalha a função da escola pública no sentido de uma função social que visa “formar o cidadão, isto é, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante solidário, crítico, ético e participativo” (BRASIL/MEC, 2008, s/p).

Mais uma vez não encontramos conteúdos que poderiam ser utilizados diretamente como subsídio a dirimir o impasse do caso narrado nas salas ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* e a de *Políticas e Gestão na Educação*. Observamos, no entanto, a presença da palavra violência na sala de *Políticas e Gestão na Educação*, mas, segundo o conteúdo desta disciplina, o trato com casos de violência é que vai determinar a lógica utilizada pela gestão das escolas (democrática ou autoritária). Contudo, não indica as opções de caminhos que o gestor que vise fazer uso da lógica democrática poderá tomar.

5.5 GESTÃO & COMUNIDADE: FESTAS, “TIAS DO TRANSPORTE”, “AMIGO COM DIFICULDADE”

“Se não fosse a comunidade da escola, eu nem sei!...” (diário de campo)

Julgamos importante descrever a relação entre a gestão da escola e a família por entendermos que o processo de inclusão só realmente ocorre quando é de conhecimento de todos os membros da comunidade escolar, onde todos devem assumir autoria por este processo e “se as melhorias nas escolas devem ter sustentabilidade, então elas precisam ser apropriadas pelo Pessoal, gestores, pais e responsáveis e estudantes. Elas precisam ser integradas às culturas da escola” (BOOTH & AINSCOW, 2002), bem como ocorre no processo de inclusão, acontece na democratização da gestão de uma escola, onde a participação de todos tem papel fundamental.

Diante das inúmeras demandas, muitas vezes não há tempo hábil na escola para se organizar alguns detalhes das festas realizadas ao longo do ano, como por exemplo, fantasias, decoração etc. No decorrer da pesquisa observamos que muitas mães estão sempre dispostas a ajudar na organização dos eventos comemorativos. Sendo assim, tanto na Festa Junina quando na Festa de Fim de Ano, as mães fizeram boa parte das fantasias e ajudaram incansavelmente na decoração. Em cada turma a professora regente fazia os combinados com as mães de seus alunos, tanto para a confecção de fantasia, decorações etc., como para arrecadar dinheiro ou materiais. Mas a interação não foi/é restrita à mão de obra; a opinião e construção muitas vezes foi/é coletiva, pois as mães, professoras e gestão argumentam se determinada escolha é viável ou não. No caso da Festa Junina, as famílias estavam presentes trabalhando nas

barracas, no som, levando os docinhos dentre outras atividades. Quando nos referimos às famílias nesta narrativa, não nos restringimos aos estudantes, pois os cônjuges e filhos dos funcionários da escola participam integralmente dessas atividades, a ponto de serem conhecidos pelos seus nomes/apelidos, pelos pais/responsáveis dos alunos.

Não podemos deixar de citar nesta relação entre a escola e pais/responsáveis as “tias do transporte”. Essas pessoas não fazem parte do corpo de funcionários da escola, são contratadas pelos pais/responsáveis dos alunos para apenas transportá-los de casa à escola e da escola para casa. Muitas vezes, as “tias do transporte” trazem à escola, as notícias não só da comunidade nas quais os alunos moram, mas da realidade da vida extraescolar destas crianças. Se acontecer um acidente que interrompe o trânsito; ou se a polícia estiver em confronto com os “fora da lei”; ou se as crianças estão com problemas de cunho familiar, de saúde ou qualquer outro; as “tias do transporte” sempre sabem e comunicam à escola. Desta forma, a escola, em muitos casos distantes da comunidade de origem de seus alunos, sempre está ciente dos acontecimentos que envolvem esses estudantes.

Ainda no diálogo entre a escola e pais/responsáveis existe um caso específico que não pode ser ocultado neste estudo, que está relacionado à mãe de um estudante de seis anos com paralisia cerebral, que esteve presente em tempo integral na escola. Quando esta criança entrou na escola, na educação infantil, foi de comum acordo entre a professora e a mãe, com o aval da gestão da escola, que durante as aulas a mãe estaria em sala de aula junto ao seu filho. No decorrer do tempo e com o acompanhamento especializado, de fisioterapia, por exemplo, que a criança tinha após a aula, aos poucos a necessidade da presença da mãe foi diminuindo, em sala de aula. É importante ressaltar que foram usados recursos para que esta criança fosse capaz, como todos os outros, de participar das atividades em sala de aula. Outro dado imprescindível é que todos da classe queriam ajudar ao “amigo com dificuldades” (termo usado pelas crianças). Assim, ao longo de nossa pesquisa, observamos claramente o menino conquistando a sua independência de ir e vir, propiciada por uma parceria da escola com a mãe, que a cada dia se afastava gradativamente do filho: inicialmente nós a víamos dentro de sala, tempos depois sentada no banco na porta da sala e finalmente, um pouco antes da aula terminar, ela voltando para buscar seu filho.

Inúmeros fatos nós temos para descrever envolvendo a relação entre a escola e pais/responsáveis, mas infelizmente tivemos que escolher aqueles que nos aparentaram de maior relevância. Nesta última narrativa deste tópico, citaremos o caso de uma mãe que por não ter dinheiro para sua locomoção de volta para casa, ao deixar o filho mais velho na escola

sentava-se do lado de fora e ficava com o filho recém nascido aguardando o término das aulas. Na maioria das vezes, observamos que ela nada fazia ali sentada, mas quando havia alguma movimentação coletiva na escola, com os pais/responsáveis, lá estava ela participando e sua rotina no portão mudava.

Estas relações são bastante conscientes por parte do gestor pesquisado, que parece, como sugere Booth & Ainscow (2002), saber explorar bem a sua comunidade como recursos para o aumento da participação de todos e da qualidade da educação. Como exemplo, citamos o trecho abaixo, extraído do Trabalho de Conclusão de Curso que o gestor investigado apresentou ao final da especialização sobre gestão:

Procuramos ter sempre a comunidade escolar com nossos professores, alunos, pais e funcionários interagindo no cotidiano escolar, inferindo, sugerindo, questionando e participando ativamente de todo o processo. Na instituição em que atuamos podemos contar efetivamente com a ajuda do Conselho Escola Comunidade e do Grêmio Estudantil nos mais variados momentos da vida escolar como: em festas comemorativas, aulas-passeio, comemorações, homenagens, apresentações de fim de ano e culminâncias, ajudando a confeccionar uma fantasia, montando um cenário ou simplesmente ajudando os professores na organização das turmas para as apresentações.

Nestes casos narrados, observamos arraigado à *cultura* o conceito de participação de todos, visto que ficou evidenciado que cada membro da comunidade escolar, pais, responsáveis, tias do transporte, etc.... sente-se responsável e comprometido com o sucesso escolar. Isto ficava claro não somente nas situações já citadas como também nas inúmeras vezes em que presenciei pais e motoristas de transporte escolar oferecer ajuda em épocas de eventos escolares.

A sala ambiente *Tópicos Especiais - Conselhos Escolares e Gestão Democrática* corrobora com o posicionamento da gestão da escola pesquisada no que tange aos “elementos teóricos e metodológicos que lhes permitam aprofundar os conhecimentos teórico-práticos da gestão escolar, de cunho democrático, especialmente no tocante aos conselhos escolares, vistos como um dos mecanismos de democratização da gestão da escola básica” (BRASIL/MEC, 2008, s/p). Estas ideias, por analogia, estendemos às relações entre a gestão e a comunidade escolar como um todo.

Segundo o conteúdo da sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, um dos mecanismos de participação e de gestão democrática, por exemplo, “começa no interior da escola, por meio da criação de espaços nos quais professores, funcionários, alunos, pais de alunos etc. possam discutir criticamente o cotidiano escolar” (BRASIL/MEC. 2008, s/p). Isto

é o que percebemos no caso em que narramos a participação desta comunidade nas atividades escolares.

Quando o conteúdo da sala ambiente *Planejamento e Práticas da Gestão Escolar* explora os conceitos de participação convergente e divergente; ativa, reservada e passiva, dá condições, pelo conhecimento, ao gestor, para fazer uma escolha consciente de como pretende que o conceito de participação seja exercido em sua unidade escolar. O gestor observado parece ter captado esta oportunidade pela leitura dos textos, dedução esta que fazemos, por exemplo, a partir do seguinte trecho de seu TCC:

Com este compromisso procuramos estabelecer um vínculo concreto com a comunidade de pais, responsáveis, professores, alunos e funcionários rumo à construção de uma gestão vitoriosa, onde se atenda aos interesses mútuos com foco na aprendizagem eficaz do aluno e na melhoria dos índices de avaliação da educação básica (...).

5.6 GESTÃO & RECURSOS FINANCEIROS: CADÊ AS VERBAS?

“...verba até tem, mas a burocracia é tanta...” (diário de campo)

Ao longo de nossa observação, vimos a escola receber algumas verbas com diferentes finalidades. Foi notório também que em muitos casos a destinação desse recurso financeiro não era exatamente o que a escola mais precisava naquele momento, e que ele tinha um prazo para ser gasto. No mês de dezembro a escola recebeu uma verba que deveria ser gasta em uma semana. Ao indagamos a diretor da escola a respeito do ocorrido ela comentou, com um tom insatisfeito, que o dinheiro já estava disponível há um bom tempo e que outras escolas já o tinham recebido, mas para não devolver o recurso aos Cofres Públicos, a Secretaria de Educação fez uma liberação para algumas escolas segundo critérios os quais nós não tomamos conhecimento.

Ao analisar os eventos de recebimento de verba, pude entender que, no caso estudado, no início do ano a gestão da escola não tem como prever nem quando nem quanto receberá de verba, ressaltando que não se podem usar duas ou mais verbas para adquirir um bem/serviço de valor alto porque cada recurso tem uma finalidade e sua prestação de contas em separado. Diante disso, podemos citar o caso da limpeza da caixa d'água, em que a gestão da escola teve que esperar um recurso compatível com esse tipo de serviço e ainda pagou mais caro, pois em alguns casos, a “prestação de serviço” está restrita a empresas cadastradas.

Estes aspectos são compreendidos pelo gestor de nossa dissertação com muita clareza, conforme podemos ver nos trechos de seu TCC:

Para que a escola possua uma relativa autonomia, deve-se observar: se o estabelecimento de critérios para a aplicação de recursos no âmbito escolar está sendo feito de maneira aleatória, se há um planejamento de gastos de

acordo com o projeto político pedagógico, se existe um planejamento de gastos de acordo com o projeto dos recursos e se há a participação efetiva da comunidade escolar no processo de determinação das despesas a serem feitas. Porém enfrentamos ainda alguns tipos de impedimentos burocráticos que não nos conferem o direito de usar as verbas com total e ampla autonomia já que alguns itens são vedados para aquisição. Mesmo correndo o risco de não ter o nosso planejamento de gastos aprovado na sua integralidade, mesmo com a sua ação traçada exclusivamente em benefício dos alunos.

Quanto às verbas, temos algumas limitações, apesar de uma “autonomia aparente” que possuímos da decisão dos seus gastos. Por vezes existem necessidades que devem ser supridas na unidade escolar e que não são contempladas nas verbas do PDE, (...) e PDE e ficam por fazer já que não contamos com outro tipo de recurso seja ele gerado e/ou captado pela própria instituição.

Esta relação por nós narrada, *gestão & recursos financeiros*, encontra-se basicamente na sala ambiente *Políticas e Gestão na Educação*, onde em sua terceira unidade são abordadas as questões de financiamento da educação básica, de uma gestão financeira democratizada, com a chamada de “diferentes segmentos que compõem a unidade escolar e a comunidade local, especialmente os membros do conselho escolar, para discutir a importância do planejamento e da gestão financeira, democrática e transparente dos recursos que chegam à unidade escolar” (BRASILMEC, 2008, s/p). O gestor objeto de observação nesta dissertação pareceu-nos consciente destes aspectos, o que se sinalizou no seguinte texto, extraído de seu TCC ao discorrer sobre os valores da escola:

Nossos valores são: Compromisso, Ética, Envolvimento, Responsabilidade e Transparência.

5.7 GESTÃO & FAMÍLIA: A FESTA DE FIM DE ANO DA ESCOLA

“... Nesta escola, até os maridos são funcionários (risos)...” (diário de campo)

A escola pesquisada não possui um espaço (auditório). Assim, como em outros momentos, a gestão solicitou o empréstimo do espaço da escola vizinha. Acreditamos que na festa de fim de ano estavam presentes por volta de seiscentas pessoas, incluindo os alunos, funcionários da escola e familiares.

Podemos narrar três momentos que julgamos mais marcantes: o primeiro ocorreu na apresentação dos alunos do primeiro ano, onde o menino com paralisia cerebral participou como todos da dança. A diferença é que tinha como par a professora, que lhe dava o equilíbrio necessário, de forma discreta, assim ele pode dançar e se divertir como os outros. O segundo momento foi a homenagem surpresa (com a supervisão da gestão) que os alunos do quarto ano organizaram para sua professora, com fotos, música, flores e muitas lágrimas de emoção. O último e o momento mais esperado pelas crianças foi a presença do Papai Noel (marido da

atual diretor adjunta por anos) quando todas as crianças ganharam presentes e ficaram deslumbradas.

Numa remissão à Constituição brasileira, nos veio à mente o artigo 205, que prega que educação é um direito de todos e um dever do estado e da família e que pode ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparo para o exercício da cidadania. No caso narrado, este princípio constitucional foi observado na medida em que a atividade educacional foi promovida pela escola (estado) e pela família em sintonia.

Nesta festa de fim de ano que narramos observamos o resultado de todas as ações da gestão ao longo do ano. Assim, também vemos em resumo os conteúdos do Curso, visto que em síntese todas as salas ambientes estavam ali presentes em direitos, em políticas públicas, em planejamento, em práticas, em participação coletiva, no trabalho pedagógico, em saúde, em qualidade da educação e um processo de democratização da gestão escolar.

Ao que nos parece, tais conteúdos foram apreendidos pelo cursista observado, que escreveu em seu TCC:

A participação influi diretamente na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino, já que todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor e com mais profundidade o funcionamento da escola onde estudam e trabalham e podem atuar com segurança e envolvimento.

5.8 GESTÃO & O AMIGO OCULTO

“...vamos lá, minha gente! Todos contribuindo!” (diário de campo)

Nesta narrativa pude concluir como a gestão/escola administra as relações de amizade entre seu corpo de funcionários, priorizando a união de todos, sem excluir aqueles que diretamente participam do cotidiano escolar, mesmo não fazendo parte do quadro oficial da escola. Por isso, nesse encontro de confraternização, além do pessoal da escola, participaram o policial, citado no caso anterior, os estagiários e nós (eu e a pesquisa).

O dia do “amigo oculto” foi muito esperado pelo pessoal da escola, que pareciam crianças. Houve por parte da gestão da escola a preocupação financeira da participação de todos e quem por ventura não pudesse comprar o presente, teria a ajuda do diretor, da diretora adjunta e/ou da coordenadora pedagógica, o que significa dizer, que estes funcionários disponibilizariam uma ajuda de custo valendo-se de seus próprios recursos.

No dia da confraternização todos ajudaram com o almoço, levando comida, sobremesa ou comprando os refrigerantes. Todos os detalhes foram cuidadosamente lembrados, como a organização e a ornamentação. Ficamos esperando o policial que não chegava para começar a

almoçar, mas ele mandou avisar que se atrasaria, com isso, a festa começou sem ele. Contudo, a entrega dos presentes não foi iniciada sem a participação do policial, que ao chegar almoçou rapidamente e só então começou o “amigo oculto”. Em meio à brincadeira e manifestações de afeto, com direito a lágrimas, ficou evidente que uma gestão escolar democrática transita na esfera do profissionalismo tanto quanto nas esferas da amizade, companheirismo, respeito e altruísmo.

Muitas vezes o aspecto da confraternização não está previsto de forma direta nas teorias, mas por analogia citamos aqui um princípio Constitucional que é o direito ao lazer (art. 6º *caput*). Assim, entendemos também que as manifestações de afeto, por exemplo, reforçam a confiança no trabalho cotidiano entre as pessoas.

Quando a todo o momento o conteúdo do Curso trabalha com os conceitos de gestão democrática e participação, dentre outros, devemos perceber que no cotidiano existem os aspectos emocional e afetivo, que corroboram ou destoam das intenções de um bom trabalho em prol de uma educação de qualidade. Afirmamos isso, pois se um ambiente é hostil, dificilmente o gestor conseguirá por em prática a teoria de cunho democrático trazido pelo Curso. A este propósito, vale ressaltar que dentre os conteúdos do CD do Curso encontram-se textos, em particular na biblioteca e na sala ambiente Projeto Vivencial, que se referem a esta questão do ambiente e do clima organizacional, e que, como pudemos observar, forma bem apropriados pelo gestor observados quando diz, em seu TCC:

Na nossa escola a maioria dos professores trabalha há muitos anos; ponto que colabora imensamente para a união do grupo, para a troca de experiências, para o desenvolvimento, cordialidade e entrosamento do grupo.

A respeito do clima, um dos aspectos bem trabalhado nos textos mencionados, refere-se à relação com a comunidade escolar. Esta relação é trabalhada em sua importância e ligação com o clima organizacional em vários momentos, em particular no que tange à adesão da comunidade em projetos da escola, sejam pedagógicos ou sociais e culturais. Mais uma vez, estas ideias parecem ter sido apreendidas pelo gestor observado, na medida em que esceve em seu TCC que:

*Contamos também com o “Dia da Família na Escola” que acontece num sábado a cada semestre onde dispomos de oficinas elaboradas pelos próprios professores da escola; apresentações de grupos musicais de pais de alunos e ex-alunos; palestras oferecidas pela **polícia**, além de um delicioso almoço de confraternização com o uso de verba específica para esse evento.*

5.9 O OLHAR DA GESTÃO: A APRESENTAÇÃO DO TCC

Nesta última narrativa, não entraremos no mérito do tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do gestor-cursista observado e sim, como o trabalho foi apresentado, focado nas impressões que tivemos sobre o olhar da gestão a respeito da escola pesquisada, agora fora de seus muros. Este momento da pesquisa foi crucial para entender o motivo de determinadas atitudes ou sentimentos observados no contexto escolar ao longo de toda a observação *in lócus*.

As apresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso ocorreram na Faculdade de Educação da UFRJ, onde cada turma foi dividida em dois grupos e turnos (manhã e tarde). A avaliação foi feita por uma banca composta por duas pessoas: o professor-tutor da turma e outro orientador (membro do grupo de coordenadores de salas ambiente e/ou geral). Cada dupla/trio tinha dez minutos para apresentar seu TCC e depois cada membro da banca examinadora fazia perguntas e todos os cursistas tinham que assistir a todas as exposições de seu turno.

Observamos que como todos os participantes, o gestor-cursista observado estava ansioso e bem atento à fala de seus colegas de turma. A apresentação de seu trabalho e de sua dupla a princípio foi como a de todos os outros, com o uso de recursos visuais, apresentação do objeto de estudo, metodologia, referencial teórico utilizado e uma apreensão aparente. Ambos cursistas são da mesma escola (um é coordenador pedagógico, por isso, não o priorizamos em nossa observação), o que fez com que o foco do TCC fosse somente a escola por nós pesquisada. Não só em fala individual, mas principalmente quando indagadas pela banca, foi notória a defesa da escola como um todo (alunos, pais/responsáveis, funcionários), o que tornou evidente que ambos (a gestão como um todo) acredita profundamente no potencial da escola, valorizando as qualidades de todos, sem ignorar o que ainda tem que ser aprimorado. Tal fato se sobrepôs ao discurso dos outros cursistas, que em sua maioria eram mais pessimistas do que otimistas em relação às perspectivas educacionais.

Este otimismo ficou nítido quando, no texto do TCC, extraímos o seguinte escrito a respeito da situação da escola em 2005 e em 2007:

(...) frente a uma escola que sinalizava um IDEB baixíssimo em 2005 e que em 2007 reagiu positivamente às novas metodologias de trabalho, atingindo o índice de excelência esperado para o ano de 2021, superando todas as expectativas.

Este otimismo também recorda o que Booth & Ainscow (2002) fala no Index a respeito de inclusão: trata-se do reconhecimento, aceitação e valorização do outro pelo que ele

é. Ou seja, quando o gestor se referia às crianças e à comunidade escolar, falava delas como capazes, e defenderam que o retrato da escola em 2005 não refletia o potencial verdadeiro da escola e seus alunos, mas sim o de 2007, indicando grande reconhecimento e valorização dos sujeitos daquela comunidade escolar.

O TCC é a culminância teórico-acadêmica do Curso, onde, na parte escrita, encontram-se os conteúdos das salas ambiente. Estes conteúdos, pelos trechos abaixo, extraídos do TCC, parecem-nos relativamente bem internalizados pelo gestor observado:

Através do trabalho de envolvimento, compromisso e responsabilidade desenvolvidos em todo ambiente escolar, conseguimos atingir todos os segmentos da comunidade escolar e conquistar a confiança para desenvolver o trabalho proposto com objetividade e clareza. Por conta dessa experiência podemos considerar como princípios da gestão democrática: a autonomia da escola e a comunidade escolar; relação entre gestor e equipe escolar; a comunidade no processo educativo; o planejamento; o incentivo ao crescimento pessoal e profissional; a democratização de informações em todos os níveis e por último, mas não mesmo (sic) importante a avaliação de todo o trabalho desenvolvido.

Podemos concluir que o efetivo sucesso da gestão democrática compartilhada na melhoria do desempenho da unidade escolar acontece quando tais características são construídas e observadas no cotidiano pedagógico e nas ações educacionais: há de se ter a transparência, a autonomia, a participação, o espírito de liderança, o trabalho coletivo, a representatividade, a competência e o compromisso com a educação com vistas ao crescimento dos indivíduos como cidadãos e agentes do mundo.

Como se percebe, os trechos extraídos apresentam alusões a gestão, autonomia, planejamento, democracia, avaliação, cidadania, transparência, entre outros, todos os conceitos que permeiam intensamente todas as salas ambiente ao longo do Curso.

Chegamos ao final desta narrativa com a incumbência de responder às questões e objetivos a que nos propusemos desde o início desta dissertação. É o que faremos no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

Novamente lanço mão do emprego da primeira pessoa do singular para redigir as conclusões provisórias dessa dissertação de mestrado. Tal comportamento se deve ao fato de que venho registrar, na condição de mestranda-pesquisadora, o resultado amadurecido de minhas observações, leituras e trocas de ideias direcionadas à dialética inclusão/exclusão, com recorte nas dimensões de *culturas*, *políticas* e *práticas*, no viés da gestão escolar.

Sendo assim, numa retomada ao pressuposto; ao objetivo geral e aos específicos; e às questões de estudos do presente trabalho, sou conduzida a considerar que a pesquisa alcançou os resultados abaixo apresentados.

Partimos do pressuposto de que um dos componentes essenciais à promoção de inclusão em instituições educacionais – neste caso, mais precisamente, escolares – é o da gestão e da formação de gestores. Creio que quando o gestor, além de atualizado e capacitado, esteja também, ética e moralmente, imbuído do espírito de promoção de relações democráticas e de luta contra o preconceito e a discriminação dentro da escola, tais relações e lutas tornam-se mais possíveis, embora não necessariamente menos complexas.

Isto posto, esta dissertação teve por objetivo geral observar o impacto do Curso de Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica (PNEGEB), executado e gerido pela Faculdade de Educação da UFRJ, no cotidiano de uma escola (e seu gestor), ao longo de sua formação.

Na medida em que passei o ano de 2009 exercendo tais observações, posso considerar este objetivo como realizado. Assim sendo, interessa, neste momento, explorar cada um dos objetivos específicos, que foram:

- 1) Investigar os efeitos que o curso de especialização PNEGEB provocou na prática de gestão de um dos gestores-cursistas;
- 2) Levantar as principais variáveis responsáveis por tais efeitos; e
- 3) Analisar em que medida o referencial teórico e de análise fundamentado nas dimensões de *culturas*, *políticas* e *práticas* de inclusão em educação mostra-se relevante à compreensão dos supracitados efeitos e variáveis em jogo.

No tocante ao **primeiro objetivo específico**, posso afirmar que o Curso alcançou os efeitos desejados sobre a prática do gestor observado. Tais efeitos verificaram-se de várias maneiras, conforme descrito ao longo desta dissertação, seja, no modo como o gestor passou a compreender e resolver certos assuntos do cotidiano de sua escola, ou como, no fortalecimento de suas ideias a respeito de gestão democrática, que foram corroboradas por muitos conteúdos do Curso, assim como também, na otimização de seu estilo de gestão.

No que tange ao modo como o gestor passou a compreender e resolver certos assuntos, retomo como exemplo, o episódio em que presenciei a apresentação de seu TCC, pois suas colocações e posturas foram mais firmes, conscientes de sua real função como gerenciador da democracia em sua unidade escolar. Faço esta afirmativa, pois lembro como o gestor-cursista se posicionou em uma conversa que tivemos em relação ao Curso logo no meu primeiro dia de pesquisa. Nesta conversa, ao ouvir sobre o que seria esta pesquisa, o gestor manifestou-se de modo bastante inseguro quanto às suas expectativas em relação ao Curso. Tal se deu em referência ao Curso como um todo, bem como a seus conteúdos e ao resultado de sua aprendizagem. Esta insegurança foi reforçada pelo atraso de um ano para o início do Curso.

Quanto ao fortalecimento de suas ideias, não foram poucas às vezes em que o gestor, surpreso com o conteúdo de sua leitura, e sentindo-se identificado com o texto, exclamava que sempre havia pensado daquela maneira e que nunca tinha se dado conta de que a literatura científica já tratava dos temas de modo semelhante ao de suas análises.

Em relação à otimização de seu estilo de gestão, recordo aqui os episódios em que o gestor fazia pesquisa de preços e organizava os recibos e relatórios de prestação de contas das verbas recebidas. Ao longo do ano, estes atos foram se somando às explicações sobre os procedimentos de prestação de contas aprendidos na sala ambiente *Políticas e Gestão da Educação*. Estas explicações foram se tornando mais e mais elaboradas e o tempo para a execução das tarefas foi diminuindo. Assim, deduzo que a otimização de sua gestão deu-se na medida em que o conteúdo da sala referida, foi às práticas de administração de recursos do gestor.

O contato com a Universidade também corroborou para a mudança no estilo de gestão do gestor-cursista, pois este teve contato com o campo de produção de conhecimento, muito defendido pela UFRJ. O contato com a UFRJ através do Curso fez com que o gestor-cursista, por meio das aulas presenciais fosse instigado pelos debates e propostas, dando um quê de realidade (humanizando) ao Curso, não o deixando apenas em caráter virtual e impessoal.

Neste sentido, o diálogo e a troca foram estimulados a continuarem nos fóruns na Plataforma *Moodle* (ambiente virtual do Curso).

Em relação ao **segundo objetivo específico**, penso ser possível concluir que as principais (mas não únicas) variáveis responsáveis pelos efeitos trabalhados no primeiro objetivo específico foram, além do comprometimento pessoal do gestor em questão, os materiais lidos e a possibilidade de refletir conjuntamente sobre os mesmos, por meio dos dispositivos de interatividade proporcionados pelo Curso, como foi o caso das aulas presenciais e dos fóruns. Paradoxalmente, apesar de o Curso ser “à distância”, o grau de interatividade do gestor observado para com os colegas de turma ao longo do tempo do Curso, foi aumentando visível e gradativamente. Isto pode ser percebido ao se analisar as próprias atividades postadas na plataforma, como também nos conteúdos dos fóruns. Percebi, em ambos os casos, que os textos escritos pelo gestor observado tornavam-se cada vez mais longos e reflexivos, em contraposição aos textos e comentários iniciais, que tinham a característica de serem mais pontuais (relativos a “incêndios” do cotidiano) e menos argumentativos, analíticos ou reflexivos.

Quanto ao **terceiro objetivo específico** (em que medida o referencial teórico e de análise fundamentado nas dimensões de *culturas*, *políticas* e *práticas* de inclusão em educação mostrou-se relevante à compreensão dos supracitados efeitos e variáveis), posso dizer que eu tinha uma percepção equivocada quanto à presença e o equilíbrio das dimensões de *culturas*, *políticas* e *práticas* de inclusão. Isto porque, quando do primeiro contato com o Curso, tive a impressão de este ser majoritariamente *político*. Com a leitura dos documentos do Curso, consegui visualizar a presença da dimensão de *culturas*, contida nos valores, ideais, princípios usados como fundamentos aos conceitos trabalhados ao longo mesmo.

Quanto às *práticas*, até este momento de leitura do material, esta dimensão ainda se me aparentou ser inócua. Entretanto, quando comecei a pesquisa de campo e mergulhei na realidade da gestão escolar, fazendo outras leituras com o material do Curso, senti como se todas as peças de um quebra-cabeça se encaixassem: *culturas*, *políticas* e *práticas*, sendo esta última passível de materialização através da sala ambiente *Projeto Vivencial*, por meio de suas propostas de ação, trabalhos coletivos inseridos no projeto de intervenção e da construção/reelaboração do Projeto-Político Pedagógico. Infelizmente, a sala ambiente *Projeto Vivencial* não alcançou em sua totalidade o objetivo de uma ação na escola, como já mencionei, mas mesmo assim, consegui visualizá-la enquanto *prática* possível.

Retomados os objetivos específicos, explorarei agora as **questões de estudo**, tendo em vista tentar respondê-las. Tais questões foram em número de três. A **primeira** indagou se o PNEGEB, como uma iniciativa política governamental que se propõe a melhorar a qualidade e a disseminar a inclusão em educação por meio dos processos de gestão, alcançou seus objetivos no caso de um dos gestores da turma carioca de 2009.

Sobre esta questão, posso responder, com certa tranquilidade, que sim. Isto ficou evidente ao longo da pesquisa nos momentos em que ocorriam situações de conflito – com embates entre a inclusão e a exclusão. Observei, nos referidos momentos, que mesmo não obtendo êxito inclusivo imediato, o gestor, embasado em princípios democráticos, inclusivos e outros similares, também apresentados no conteúdo do Curso, mantinha uma *prática* inclusiva persistente em educar inclusivamente seus alunos para se tornassem cidadãos que sejam capazes de exercer seus direitos e deveres plenamente.

Outra evidência que responde a essa questão ocorreu quando em diversos momentos o gestor reproduzia – no sentido de transmitir um conhecimento – aos outros professores da escola o que ele tinha aprendido com as leituras ou nas aulas presenciais. Seu intuito era compartilhar seus conhecimentos e aproximar a comunidade escolar dos princípios (valores e ideologias) apresentados no Curso.

A **segunda questão** indagou o que se poderia extrair como sugestões ao campo das políticas públicas de educação e ao campo dos processos gestatórios a partir desta experiência.

A este respeito, tenho bastante a dizer. Em **primeiro lugar**, seria interessante se a cada nova política lançada, fossem criados, também, mecanismos de acompanhamento e avaliação da implementação das mesmas, com a parceria de pessoas pertencentes às localidades em que estejam sendo implementadas. Isto ajudaria a evitar o que Santos (1995) chamou de *super formulação e subimplementação de políticas*, ao analisar o caso das políticas públicas de inclusão brasileiras em comparação com três outros países. A autora percebeu que o Brasil, a despeito de seu vanguardismo no que tange à quantidade de políticas (*super formulação*) cujos princípios sejam anti-discriminatórios, carecia de mecanismos que assegurassem tanto a implementação quanto a continuidade das mesmas (*subimplementação*).

Em **segundo lugar**, poderia ser de grande valia a participação também dos Secretários de Educação e/ou membros destas secretarias neste Curso de especialização, pois observamos que em várias turmas ocorreram casos de gestores indicados mudarem de função, voltando à regência ou passando a exercer funções administrativas, dentre outras. A mudança dos

prefeitos no ano de 2009 concorreu para um deslocamento funcional abrupto dos gestores cursistas de seus cargos, tão somente pelo fato de não serem “aliados” ao partido da “situação”. Cabe ressaltar que, pelas regras do Curso, tal situação não inviabilizaria a continuidade de conclusão do Curso, de modo que este tipo de evasão deveu-se somente, ou, majoritariamente, a esta situação político-partidária.

Em **terceiro lugar**, valeria a pena repensar as formas com que foram escolhidos os assistentes de tutoria. Estas escolhas estavam estritamente vinculadas aos NTEs e aconteceram por intermédio e indicação da Superintendência de Estado, o que inviabilizou uma seleção por parte da equipe coordenadora do Curso. Com isso, as pessoas eventualmente indicadas nem sempre demonstraram a seriedade e o compromisso esperado para a função, tendo deixado seu trabalho relativo ao Curso a desejar.

Existem outros polos de educação à distância no estado do Rio de Janeiro que poderiam ser usados pelo Curso, e este, por sua vez, escolheria seus assistentes de tutoria de acordo com suas necessidades, e principalmente, escolheria pessoas capazes de cumprir a função de assistência com compromisso e responsabilidade.

Por último e não menos importante, vale ressaltar que a contratação de livre escolha por parte da equipe de coordenação do Curso, daria a ele também a liberdade de dispensar aqueles que não estivessem cumprindo satisfatoriamente suas funções.

Em **quarto lugar**, a sugestão que fazemos é de ordem tecnológica, visto que ocorreram ao longo do Curso diversos problemas com a Plataforma *Moodle*. Cabe esclarecer, *a priori*, que esta Plataforma estava alocada em um servidor em Brasília, e que pelo que observei a comunicação entre os professores responsáveis pela área tecnológica e os funcionários de Brasília eram muito demoradas, e pouco resolviam os problemas.

Quando a plataforma saía do ar, por exemplo, os cursistas ficavam horas, e por vezes dias, sem conseguir postar suas atividades, perdendo os prazos de entrega e forçando a equipe coordenadora a rever o cronograma de trabalho com certa e indesejável frequência. Além disso, todos ficavam numa situação de insegurança que, apesar de temporária, era bastante desagradável, até porque, as respostas esperadas de Brasília ou tardavam demais, ou sequer chegavam. A sugestão que faço a este respeito é de que a Plataforma seja alocada em um servidor da própria universidade que esteja gerindo o Curso, pois assim, a comunicação e a resolução dos problemas que surgirem poderão ser otimizadas, podendo-se ajustar o sistema às necessidades específicas do Curso de cada universidade.

Em **quinto lugar**, sugerimos à UFRJ que repense suas políticas quanto à gestão de seus Cursos de especialização, pois 75% dos professores coordenadores e 75% dos tutores teriam que ter vínculo direto, como aluno de pós-graduação ou como empregado, com a universidade. Esse tipo de política engessa o processo de democratização, pois de 10 tutores apenas dois puderam ser convidados de outras universidades. Assim, a escolha fica limitada, acabando por se colocar pessoas que podem não ser as mais adequadas para exercerem determinada função. A exemplo disto, a turma do gestor que acompanhei, foi “sorteada” com uma tutora inicial, professora da casa, 40H/DE, que desistiu da tutoria no meio da execução da sala mais densa do Curso (Fundamentos do Direito à Educação), dentre outros motivos, porque não se adaptou à cultura virtual. A professora que a substituiu, recém concursada, e igualmente, 40H/DE, teve uma atuação quase inócua. Até a data de hoje (maio de 2010), por exemplo, ela não entregou as notas e nem terminou a devolução comentada dos TCCs de alguns cursistas.

Por fim, a **terceira questão** perguntou qual seria a relevância de se avaliar um programa/política do porte do PNEGEB. Uma vez mais, posso listar uma série de aspectos, tanto vantajosos quanto a serem repensados. O **primeiro** deles diz respeito ao fato de que o acompanhamento possibilita, em processo, que a coordenação do Curso venha a diagnosticar problemas de ordem administrativa e pedagógica sempre que surgirem. Permite, ainda, prevenir que determinados conflitos surjam. No acompanhamento processual, dados sempre surgem e novas questões são lançadas, enriquecendo, a cada momento, a construção do conhecimento, quer na elaboração de subprojetos, quer na discussão entre coordenadores e tutores sobre os rumos do Curso (a este respeito, ver organograma do Curso no apêndice C). O pesquisador representa o olhar “de fora” mais criterioso no sentido de estar emocionalmente menos envolvido com a dinâmica administrativa e pedagógica do Curso.

O **segundo**, por sua vez, refere-se ao fato de que uma pesquisa desse porte pode propor mudanças mais consistentes no que tange à organização administrativa e pedagógica desses programas, fazendo valer o seu financiamento (que neste caso foi de R\$400.000,00 reais). Afinal, um Programa que não tivesse uma aplicabilidade que ultrapassasse a mera produção de índices (fruto de análise especificamente quantitativa), em minha opinião, deve ser evitado. Quantitativos sempre são gerados, mas as prioridades podem ser mais bem definidas quando pesquisas sérias e comprometidas otimizam o emprego de verbas, o que representa ao país uma elevação efetiva da qualidade da educação.

No que tange aos aspectos que poderiam ser melhor abordados, levanto um, relativo ao fato de o estudo ter sido feito apenas com um gestor. Estudos desta natureza, dadas as vantagens que acabei de mencionar, e outras em potencial, que posso ter deixado de explorar, adquiririam ainda maior riqueza se pudessem incorporar uma quantidade estatisticamente significativa da amostra como um todo. Isto demandaria, por outro lado, mais tempo (algo que um mestrado acadêmico, nos moldes atuais, não comporta), mais recursos humanos e financiamento, pois o número de visitas aumentaria consideravelmente, mesmo que se pudesse ampliar o número de pesquisadores. Mesmo assim, dado o impacto que o Curso demonstrou ter sobre os processos gestatórios, e também sobre as *culturas, políticas e práticas* institucionais, creio que tal investimento seria válido.

Ao término desta dissertação, fico na expectativa de que o esforço investigativo aqui empreendido tenha produzido, para além dos objetivos propostos, novos conhecimentos que corroborem e auxiliem na implementação da democracia, da igualdade e da inclusão não apenas na esfera da educação, como também na esfera social, ultrapassando os muros da universidade. Creio que esta deva ser em última instância, a tarefa e compromisso de todo e qualquer pesquisador.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Augusto Parras. **A subjetividade social de uma escola inclusiva: um estudo de caso**. Brasília, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2005.
- BENEVIDES, Maria Victoria. **Nós, o povo: reformas políticas para radicalizar a democracia**. In: BENEVIDES, Maria Victoria; VANNUCHI, Paulo; KERCHE, Fábio (Org.). Reforma Política e Cidadania. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.
- BOBBIO, Norberto. **Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco; **Dicionário de Política**. 11ª Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação uma introdução à teoria e aos métodos**. Coleção Ciências da Educação, nº 12. Portugal: Porto, 2000.
- BONIFÁCIO, Rosemary Sant'Anna. **As vozes dos gestores como “o fio de Ariadne” para transformação das capacitações em informática**. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estácio de Sá, 2008.
- BOOTH, Tony. **Understanding Inclusion and Participation**. in British Schooling System. Cambridge Journal of Education. 1996, Vols. vol. 26, no. 1, p. 87-99.
- BOOTH, Tony & AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão. Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas**. 2002.
- BRASIL. **Constituição da Republica Federativa do Brasil**. Brasília: Senado. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 19 abr. 2009.
- BRASIL. Lei n. 9.394, 20 dez. 1996. **Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 19 abr. 2009.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. **Projeto Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.
- BRASIL/MEC. 2008. **Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica**. Brasília: MEC, CD-ROM, 2008.

BRAZIL, Christina Holmes. **Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva – currículo.** II Semana de Integração Acadêmica do CFCH. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

CARRANO, Paulo. Identidades juvenis e escola. In: **CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO / MEC / RAAAB, 2005. Coleção educação para todos, n. 3. p. 153-164.

CERQUEIRA., Luciene Souza Santos. **As muitas faces do sucesso escolar: do real ao ideal.** Salvador, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Bahia, 2005.

CHION, Michel. *Guide des objets sonores.* Buchet/Chastel: Paris, 1983

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

COHEN, Louis & MANION, Lawrence. **Research Methods in Education.** London: Routledge, 1989. 2 ed.

CONCEIÇÃO, Marcos Vinícius. **Constituição e função do conselho escolar na gestão democrática.** Santa Maria, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, 2007.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** Biblioteca de Educação. Série I. Escola; v. 14. São Paulo: Cortez, 1996.

FERNANDES, Reynaldo. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B9C976990-7D8D-4610-AA7C-FF0B82DBAE97%7D_Texto_para_discussão26.pdf Acesso em 06 jan. 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.11.** São Paulo: Positivo, CD-ROM, 2004.

FERREIRA, Letícia Piccolotto. **As novas propostas do Banco da Providência e seu trabalho com famílias em situação de exclusão.** São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e História.** São Paulo: Cia. das Letras. 2.ed. 2009.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. **Fundamentos da Educação Especial.** E-UNI. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2009. Disponível em: http://www.unirio.br/cead/livros/fund_ee/index.html. Acesso em 12 de dez. 2009.

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

GRACINDO, Regina Vinhaes et al. **Conselho escolar e a aprendizagem na escola.** MEC/SEB, 2004.

GRESSLER, Lori Alice. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios.** 2ªed. São Paulo: Loyola, 2004.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri org. S/D. **Dicionário Técnico Jurídico.** São Paulo: Editora Rideel Ltda, S/D.

HABERMAS, Jorgen. **Sobre a Legitimação pelos Direitos Humanos.** In: MERLE, Jean-Christophe; MOREIRA, Luiz (org). Direito e Legitimidade. São Paulo: Landy Editora, 2003, p. 67-82.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss versão 3.0,** Objetiva, CD-ROM, 2009.

HUTMACHER, Walo. **Uma viragem no sentido da qualidade: as práticas escolares revisitadas.** In: NÓVOA, Antônio. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote Ltda, 1995, 2ed., p. 47-76.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MILES, Mathew B. & HUBERMAN, Michael A. **Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook.** London: Sage, 1994. 2 ed.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MORIN, Edgar. **Os Sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2001.

NAVARRO, Ignez Pinto et al. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania.** MEC/SEB, 2004.

NÓVOA, Antônio. **Para uma análise das instituições escolares.** In: NÓVOA, Antônio. As organizações escolares em análise. Lisboa: Dom Quixote Ltda, 1995, 2 ed., p. 15-43.

OLIVEIRA, Ivan de. **Avaliação das práticas de participação da gestão colegiada nas escolas públicas estaduais do Ceará.** Ceará, 2006. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, UFC, 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de . **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação.** São Paulo: Xamã, 2001.

PROGRAMA NACIONAL ESCOLA DE GESTORES/ UFRJ. **Regimento do Curso de Especialização em Gestão Escolar**. Mimeo, 2009

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4º Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1992

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla Daniel. **Pesquisando... Guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. CESPI – USU, Coordenadoria de Estudos e Pesquisa sobre Infância Universidade Santa Úrsula, Série Banco de Dados – 6, Editora Universitária USU, 1999.

SALENGUE, Maria Clara Soares. **Horizontes de uma escola: delineando possibilidades de identificação/diferenciação de processos inclusivos e qualidade em educação**. Porto Alegre, 2008. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Publicado e Apresentado no XII Congresso da ARIC (Association International e pour la Recherche Interculturelle), que se realizou em Florianópolis, SC, Brasil, no período de 29 de junho a 03 de julho de 2009. SITE:ISBN978-85-87103-36-9;CD (ISBN978-85-87103-37-6).**O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica: limites e possibilidades de aprimoramento da Educação Básica e em uma perspectiva inclusiva**. 2009a

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Inclusão**. In: SANTOS, FONSECA E MELO. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba : Editora CRV, 2009b

SANTOS, Mônica Pereira dos e SILVA, Kátia Regina Xavier da. Representações Sociais sobre o “Professor Inclusivo”: Competências Interpessoais e Políticas de Formação de Professores em Questão. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 9, nº 18, pp. 12-26, julho/dezembro 2008.

SANTOS, Mônica Pereira dos et al. **Ressignificando a Formação de Professores para a Educação Inclusiva**. (Relatório de pesquisa). FE/UFRJ, 2007.

SANTOS, Mônica Pereira dos e PAULINO, Marcos Moreira. **Inclusão em Educação: uma visão geral**. In: SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Revista da Faculdade de Educação da UFF. maio de 2003a, p. 78-91.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **A Formação de Professores no Contexto da Inclusão**. [A. do livro] **Instituto nacional de Educação de Surdos**. Anais do II Congresso Internacional do INES e VIII Seminário Nacional do INES: Surdez e Escolaridade: Desafios e Reflexões. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2003b, p. 63-70.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Educação Inclusiva: redefinindo a educação especial**. Florianópolis: s.n., 2002, Ponto de Vista, Vol. 3/4, p. 103-118.

SANTOS, Mônica Pereira dos e FRAZÃO, Luciane Porto. **Inclusão: Respeito Às Diferenças**. In: Cadernos Pestalozzi. nov de 2000, Vols. v.2 – n.3, p. 155-163.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": uma Revisita à Inclusão**. Educação em Foco. 2, set/fev de 1999-2000, Vol. 4, p. 47-56.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Integration Policies in a Brazilian South-eastern Capital: Formulation, Implementation and some Comparisons with other four European Countries**. London, 1995. Tese (Doutorado em Educação). Institute of Education, University of London, London, 1995.

SAWAIA, Bader B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão *In*: SAWAIA, Bader B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petropolis: Vozes, 2008, p.97-117.

SILVA, Claudia Lopes da. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico**. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Universidade de São Paulo - USP, 2006

SILVA, José Carlos da. **Educação Popular em Saúde e Institucionalização**. João Pessoa, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba, UFPB, 2006.

SILVA, Kátia Regina Xavier da. **Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008a.

SILVA, Káthia Regina Xavier da. **Ressignificando a Formação de Professores para uma Educação Inclusiva – A Cultura Institucional em Debate**. Rio de Janeiro: Semana de Integração Acadêmica - CFCH, 2008b.

SILVA, Tomás Tadeu. **Os novos mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa Paisagem Pós-moderna**. In: SILVA, Tomás Tadeu. & MOREIRA, Antônio Flávio. (eds). **Territórios Contestados – o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOUSA, Luis Carlos Marques. **A autonomia da escola pública: um complexo movimento entre a outorga e a construção**. Natal: 2006. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, 2006.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1948.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Paris, 1990.

UNESCO. **Report on the Steering Committee on the World Education for All**. Dakar, 2000.

UNESCO. **Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo – Resumen: Educación para Todos en 2015: Alcançaremos la meta?** Dakar, 2008.

VACCARI, Ana Beatris Lia. **A Gestão Democrática da Educação: o caso de Araraquara (2001-2004)**. São Paulo: 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Universidade Estadual Paulista, UNESP, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação; a observação**. Série Pesquisa vol. 5. Líder Livro Editora: Brasília, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A: PLANEJAMENTO ANUAL

PLANEJAMENTO ANUAL 2009



Toda Forma de Amor

2009

Toda forma de amor

1º Bimestre: 24 de fev à 25 de março

Período de diagnose e revisão de Português e Matemática com material elaborado pela [REDACTED] a ser aplicado durante quarenta e cinco dias com posterior avaliação.



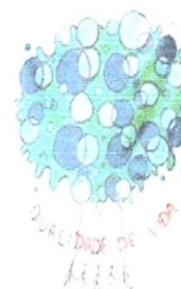
Fevereiro	04	Início do Ano Letivo
	23 a 27	Recesso de carnaval
Março	08	Dia da Mulher
	14	Dia Nacional da Poesia
	22	Dia Nacional da Água
	25	Conselho de Classe

2º Bimestre:

O Ministério da Educação Informa: Amar faz bem a saúde! **26 de março a 30 de junho**

Como diz a música “Eu me amo, eu me amo, não posso mais viver sem mim”, o foco será a auto-estima, identidade, o nome e sua origem, valores, família, moradia, amor ao próximo, o trabalho dignifica o homem

Formaremos a geração saúde informando sobre alimentação de qualidade, hábitos de higiene, esquema corporal e cuidados com nosso corpo, incentivo as atividades esportivas, e tudo que leva a uma qualidade de vida adequada.



O prazer de ler é sempre uma proposta de trabalho de nossa escola, como não poderia deixar de ser, ainda mais tendo como patrono [REDACTED].



Outra forma de expressar o amor e mostrar nossas habilidades é através da música. Este ano comemora-se o cinquentenário da morte de Heitor Villa Lobos. Possibilitaremos que as crianças tenham contato e conheçam um pouco de sua obra.

2009

Abril	02	Planejamento
	07	Dia Mundial da Saúde
	10	Feriado: Sexta feira da Paixão
	█	█
	18	Dia do Livro
	19	Dia do índio
	21	Feriado - Tiradentes
	22	Descobrimento do Brasil
	23	Feriado: São Jorge
	29	Dia do Patrono: Shakespeare
Maio	01	Feriado: Dia do Trabalho
	08	Manhã/ tarde de autógrafos (projeto Poesias)
	10	Dia das mães (amor materno)
	█	█
	13	Abolição da Escravatura
Junho	05	Dia Mundial do Meio Ambiente
	11	Feriado: Corpus Christi
	12	Dia dos Namorados
	█	█
	21	Dia da Música
Julho	█	█

Culminância: Manhã/Tarde de Autógrafos



2009

3º Bimestre: Quem Ama Cuida! 02 de julho a 29 de setembro



A palavra de ordem será RESPEITO! Respeito a terra, a água e ao ar!

Trabalharemos com conhecimentos sobre animais (classificação, cadeia alimentar...), animais em extinção, animais já extintos (possíveis causas e soluções). Conhecimentos sobre as plantas (suas partes e funções, suas utilidades na alimentação, nos medicamentos...) . O conceito de sustentabilidade e aplicação do mesmo, através da reciclagem, combate ao desperdício de água, energia, causas e soluções para os danos causados pela poluição. Experiências que comprovem as características da água e a existência do ar. A importância destes três elementos nas nossas vidas.

RESPEITO às diferenças também será o lema do bimestre! Os diferentes povos do nosso Brasil (Índio/branco/negro); diferentes lugares (rural/urbano; regiões do Brasil), diferentes culturas (folclore) com uma coisa em comum: SOMOS TODOS BRASILEIROS!

Julho		
	17	Festa Julina (manifestação folclórica)
	20	Dia da amizade
	25 a 31	Recesso Escolar
Agosto		
	22	Dia do Folclore
	25	Dia do Soldado
Setembro		
	07	Feriado
	08	Dia Mundial da Alfabetização
	21	Dia da Árvore
		Aniversário da Escola – 45 anos Exposição, apresentações e depoimentos sobre a história de nossa escola com direito a assoprar a velinha!

2009



4º Bimestre: Era uma vez... uma história de amor

01 de outubro a 19 de dezembro

Nesta unidade apresentaremos inesquecíveis histórias de amor vividas através dos tempos. Sendo que a mais significativa destas foi a de Romeu e Julieta de William Shakespeare e dessa forma o amor e orgulho à nossa escola se aflora!

Buscaremos explicar alguns mitos do amor através de deuses da mitologia romana e grega.

Entraremos no mundo da fantasia com pares adoráveis como: Mickey e Minie, A Bela e a Fera, Margarida e Pato Donald, A Dama e o Vagabundo, O Cravo e a Rosa, Popeye e Olivia Palito entre outros e de cada história um aprendizado será tirado e aplicado em nossas vidas.

História, também, de heróis que lutaram pela Pátria nos encherá de patriotismo: AMOR AO NOSSO PAÍS!

E com o término do ano letivo e a proximidade do Natal encerraremos enfatizando que TODA FORMA DE AMOR NOS LEVA A DEUS e é o que precisamos para alcançar um mundo mais justo, generoso, solidário, enfim um MUNDO MELHOR!

Outubro	12	Feriado e Dia das Crianças
	15	Dia do Professor
Novembro	02	Feriado - Finados
	15	Proclamação da República
	19	Dia da Bandeira
	20	Feriado Dia Nacional da consciência Negra
Dezembro	10	Apresentação Final de Ano
	11	Confraternização das crianças
	17	Escola Aberta
	18	Amigo Oculto

**APÊNDICE B: ATIVIDADE OBRIGATÓRIA 2 DA SALA AMBIENTE PLANEJAMENTO E
PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR
(LATU SENSU)**

SALA AMBIENTE: PLANEJAMENTO E PRÁTICAS DE GESTÃO ESCOLAR

ATIVIDADE OBRIGATÓRIA 2

CURSISTAS:

[REDACTED]

Novembro/2009

ATIVIDADE OBRIGATÓRIA 2:

A partir de seus estudos sobre avaliação institucional e da aprendizagem, elabore um texto dissertativo sobre a temática abordando como a instituição escolar:

- a)- vem realizando a avaliação de aprendizagem e da escola como um todo;
- b)- pode superar os problemas que envolvem a avaliação;
- c)- pode organizar e desenvolver a avaliação institucional numa perspectiva de gestão democrática;
- d)- pode tornar a avaliação instrumento de articulação e dinamização do trabalho pedagógico da escola.

É impossível pensar na escola funcionando dentro de uma gestão democrática sem o movimento da avaliação da aprendizagem e a institucional; ferramenta essencial para traduzir os erros e acertos, o que deve continuar e o que deve mudar e ainda o que precisa melhorar.

Refletir sobre a avaliação nos mostra quais os caminhos que devemos seguir para se obter a tão sonhada educação de qualidade, levando em conta o ambiente propício e acolhedor que a escola deve oferecer e contar com a participação de toda a comunidade escolar na construção de uma escola transparente, pertencente a todos e interagindo com o gestor num espaço democrático em que pais, alunos, professores e demais funcionários se tornem sujeito ativos deste processo.

Acreditamos e fazemos uso na nossa prática pedagógica e administrativa do ato de “avaliar”, através de levantamento de dados da realidade do aluno e da instituição como um todo para se fazer os encaminhamentos necessários seguindo os seguintes passos: elaboração, aplicação, análise, comunicação de resultados e tomada de decisões.

Mas para se construir esta “práxis” transformadora, as iniciativas do processo avaliativo devem estar muito bem articuladas com a intencionalidade da ação e no desenvolvimento do processo ensino educativo e institucional ao qual pertencemos.

Podemos perceber que após a leitura, reflexão e discussão sobre os textos desta sala que a nossa escola promove os dois tipos de avaliação, inclusive planejada e registrada no Projeto Político Pedagógico e confirmamos o seu êxito em nos ajudar muito a refletir sobre as dificuldades encontradas para se obter um melhor desempenho na instituição.

Entendemos que a avaliação da aprendizagem deve ser clara e objetiva quanto aos seus critérios e procedimentos.

É primordial envolver o aluno no processo e explicar como ele está sendo avaliado, o porquê da sua nota e conceito (nas escolas municipais do município do Rio de Janeiro trabalhamos com estes dois critérios), saber o seu significado e qual o seu objetivo.

Podemos comprovar nas nossas experiências em sala de aula e no testemunho de professores que quando o aluno se apropria desses conhecimentos fica mais fácil fazê-lo sentir-se parte do processo avaliativo e da sua importância na vida escolar e futura.

Quanto a avaliação institucional podemos dizer que temos esta prática avaliativa desde o começo desta gestão (em 2001) através de participação do Conselho Escola Comunidade e Grêmios Estudantil nos conselhos de classe e em atividades culturais da escola, avaliação semestral para responsáveis e alunos onde expõem suas opiniões sobre todos os setores da instituição educacional além de estar em constante contato com a comunidade escolar em conversas informais nas horas de entrada e saída dos turnos, nas reuniões com a Direção e Coordenação que acontecem bimestralmente e no atendimento pessoal quando há a necessidade e/ou solicitação por parte dos interessados.

Entendemos que todos fazem parte do processo ensino-aprendizagem e que cada segmento (professores, responsáveis, alunos, funcionários, direção, coordenação e associação

de moradores) colaboram para a formação do indivíduo e que podem trazer fortes influências para a melhoria da escola nos aspectos administrativo, pedagógico e comunitário.

Terminamos parafraseando o grande educador Paulo Freire que em sua extrema sabedoria nos ensina: **“Avaliar-se para aprender e ressignificar a nossa prática”**

APÊNDICE C: ORGANOGRAMA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR