



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

CAROLINA BARREIROS DE LIMA

**“COMO VOCÊ NÃO É DA CASA, ISSO NÃO TE PERTENCE, ESSE ESPAÇO NÃO
É SEU...” OU SERIA? SENTIDOS DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DE
GOVERNO**

Rio de Janeiro

2019

CAROLINA BARREIROS DE LIMA

**“COMO VOCÊ NÃO É DA CASA, ISSO NÃO TE PERTENCE, ESSE ESPAÇO NÃO
É SEU...” OU SERIA? SENTIDOS DE INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DE
GOVERNO**

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

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

Rio de Janeiro

2019

CIP - Catalogação na Publicação

L732? Lima, Carolina Barreiros de
"Como você não é da casa, isso não te pertence, esse espaço não é seu..." Ou seria? Sentidos de inclusão em uma Escola de Governo. / Carolina Barreiros de Lima. -- Rio de Janeiro, 2019.
129 f.

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Inclusão em Educação. 2. Escola de Governo. 3. Perspectiva Omnilética. I. Santos, Mônica Pereira dos, orient. II. Título.



Universidade Federal do Rio de Janeiro

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

A Dissertação "intitulada **"Como você não é da casa, isso não te pertence, esse espaço não é seu..." Ou seria? Sentidos de inclusão em uma Escola de Governo**"

Mestrando(a):) **Carolina Barreiros de Lima**

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

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

MESTRE EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Mônica Pereira dos Santos - Presidente

Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Profa. Dra. Rejany dos Santos Dominick

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao grupo de crianças do município de Belford Roxo, conhecido à época pela violência e elevado índice de pobreza que, no início da minha adolescência, reunia em minha casa para tirar suas dúvidas escolares ou ensinar-lhes o que ainda não conheciam. As nossas trocas contribuíram sobremaneira para a minha trajetória na busca por uma educação que dá oportunidades para aqueles que nunca as tiveram. Vocês estarão para sempre na minha memória e no meu coração!

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de lembrar de todos aqueles que contribuíram nesse meu caminhar. Minha memória traz à tona momentos em que se tornar mestre ainda era um sonho muito distante... Foram tantos anjos que Deus colocou no meu caminho!

O primeiro deles foi a minha querida amiga Moreira. Ela me apresentou o mundo da escrita e da pesquisa. Ela me disse que eu era capaz e eu acreditei! Obrigada por ser esse exemplo de caráter, professora, pesquisadora, amiga, mulher e mãe. Outros amigos do Colégio Brigadeiro Newton Braga também fizeram parte desse momento inicial, e estiveram comigo até o final da escrita deste trabalho: Rodrigo, o sociólogo mais parceiro e fofo do mundo; Lacerda, o físico mais humano e mais inteligente que conheço; Coronel Rômulo, o filósofo cabeludo que, quando eu entendo o que ele diz, acho sempre um máximo. Amo cada um de vocês muita coisa, amigos queridos!

Logo depois veio a professora Sandra Melo. De cara achei que era do grupo de pesquisa dela que eu deveria fazer parte. Assisti a um curso dela sobre a Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (ECG/TCE-RJ) e não poderia imaginar que um dia aquela história também seria a minha. Seu carisma, competência e história de vida logo se tornaram exemplos para mim. Obrigada por estar comigo desde o início desse sonho e me ajudar a torná-lo real. Sem você esse trabalho não existiria. Obrigada do fundo do meu coração!

E, então, cheguei ao LaPEADE: um grupo de pessoas que acreditam em um mundo melhor e assim o fazem. Fiz muitos amigos por lá. Agradeço a cada lapeadean@ pelos momentos de troca. Um obrigada especial para aqueles que, de certa forma, estiveram mais pertinho: Moniquinha (sua ajuda foi fundamental na escrita do meu primeiro projeto, ainda que ele não tenha sido levado adiante), Eli (obrigada pela acolhida em um momento de incertezas e pelas dicas para a entrevista de seleção), Angela (aquela que sempre me dava um abraço apertado e que é sinônimo de perseverança), Monick (a mana lá de longe, que ama a cor rosa, assim como eu, sempre disposta a ajudar e que me ouviu chorar e desabafar algumas vezes), Raquel (a cantora mais linda e que esteve ao meu lado durante todo o primeiro semestre do mestrado), Mayara (na maior parte do tempo longe, mas pertinho do coração, saiba que suas dicas sempre foram muito valiosas, ainda que concorrêssemos à mesma vaga), Manu (disciplina é seu sobrenome, aquela que também aguentou alguns dos meus choros e que me ajudava a pensar omnileticamente), André (o doutorando cujas ideias sempre me

inspiram), Allana (a mais tecnológica do grupo e a dona do abraço mais acolhedor), Regina (a amiga mais presente nos últimos três anos, a dona dos áudios mais longos do *whatsapp*, a que me dá carona, que fala comigo o fim de semana inteiro, a que conhece bem todas as crises pelas quais passei até chegar ao final da escrita dessa dissertação e que tanto me ajudou), Gui e Mylene (eles não devem se lembrar, mas me encorajaram quando mais me decepcionei com o mundo acadêmico) e o professor Marco (que participou de maneira significativa de algumas orientações). Muito obrigada!

O LaPEADE também me trouxe a professora Mônica, minha orientadora. Uma mulher que faz mil coisas ao mesmo tempo e dá conta de todas elas de maneira brilhante. Sou grata a você por ter acreditado em mim, por me ajudar, compreender, incentivar e por me ensinar tanto! Espero continuar sempre ao seu lado, mudando o mundo, como desejamos. Que sua luz continue a iluminar o caminho de muitos, assim como foi comigo!

A entrada no mestrado me reaproximou de algumas pessoas e me apresentou a tantas outras queridas e inspiradoras: Nati (a parceira, companheira de disciplinas, McDonald's, textos e angústias), Bruna, Edilane, Luiza, Angela, Felipe, professor Renato, professora Daniela Patti, professor Fred e Sol (aquela que move o PPGE, mulher forte, guerreira, que ajuda a cada um que passa por aquele lugar. O mundo precisa de mais pessoas como você!). Saibam que vocês fizeram essa caminhada mais bonita! Ao professor Fred, a minha gratidão por aceitar fazer parte da minha Banca e por ter contribuído tanto com este trabalho, desde quando a minha angústia por compreender a dialética ainda se iniciava.

Agradeço também à professora Rejany, que gentilmente aceitou participar da Banca.

Agora a minha gratidão vai para aqueles que estiveram por trás das cortinas, mas que me fortalecem e apoiam em todos os momentos: minha linda família. À minha mãe, que tantas vezes abdicou da sua saúde para que eu pudesse conquistar os meus sonhos. Obrigada, mami! Ao meu marido, que aguentou as minhas crises, me incentivou, me mimou e nunca me deixou só. Eu escolheria você outras milhares de vezes. Agradeço ao meu pai, padrasto, madrasta, irmãos, cunhado, cunhada, vó, sobrinhas e sobrinho que amo tanto. Eu não existo sem vocês! Obrigada! Vai ter mestre saindo de Belford Roxo sim!!!

Agradeço a toda força divina que me sustentou e não me deixou desistir. Foram momentos de muita angústia que não há outra explicação se não a presença de Deus e seus auxiliares em minha vida. Vai ter dissertação no santuário de Nossa Senhora Aparecida sim!!!

E, por fim, agradeço à CAPES pela concessão da bolsa ao longo do primeiro ano de mestrado e à FAPERJ pela Bolsa Aluno Nota 10 no segundo ano.

DAS UTOPIAS

Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!
(Mario Quintana, 1951)

RESUMO

LIMA, Carolina Barreiros de. **“Como você não é da casa, isso não te pertence, esse espaço não é seu...” Ou seria? Sentidos de inclusão em uma Escola de Governo.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Esta dissertação parte do princípio de que a palavra inclusão traz consigo significados diferentes, quando relacionada a contextos diferentes. Sendo assim, este estudo teve por objetivo geral investigar os sentidos de inclusão evocados ao longo da pesquisa intitulada ‘Desenvolvendo e adaptando o *Index para a Inclusão* em uma Escola de Governo no Brasil’, realizada no decurso do segundo semestre de 2016, na Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (ECG/TCE-RJ). Como objetivos específicos, elencamos a identificação e a posterior análise dos significados atribuídos ao uso da palavra inclusão pelos participantes da pesquisa. A abordagem metodológica trabalhada foi de cunho qualitativo e se configurou em um estudo de caso. Os debates sobre Escolas de Governo, Inclusão e a perspectiva de análise adotada estiveram pautados, majoritariamente, nos escritos de Pacheco (2000), Booth e Ainscow (2011), Santos (2009, 2013, 2015 e 2018), Konder (2008), Meszáros (2013), Lukács (1978 e 2003), Novack (1976), Gadotti (1990) e Morin (2000 e 2015). Foram observados e gravados, em áudio, quinze encontros de duas horas cada, que deram origem a 737 páginas transcritas. Esses dados foram analisados por meio da perspectiva Omnilética (SANTOS, 2013) e as dimensões que esta propõe. Como resultados, identificamos dezessete sentidos atribuídos à palavra inclusão e, dentre eles, aqueles com maior incidência foram debatidos e explorados: 1 - participação; 2 - valorização; 3 - movimento político; 4 - política documentada; 5 - contextualizada institucionalmente e 6 - movimento político e prático. A identificação deste cenário nos permitiu compreender que, naquele momento, para que a ECG caminhasse na direção de culturas, políticas e práticas mais inclusivas, precisaria atentar-se para os sentidos destacados nesta pesquisa, pois, para aquele contexto, inclusão perpassava, principalmente, por eles.

Palavras-chave: Inclusão em Educação; Escola de Governo; Perspectiva Omnilética.

ABSTRACT

LIMA, Carolina Barreiros de. **“As you don’t belong in here, this doesn’t belong to you; this place isn’t yours...” Or is it? Meanings of inclusion in a Government School.** 2019. Dissertation (Master Degree in Education) – Faculty of Education of the Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

This dissertation assumes that the word inclusion brings within itself different meanings when related to different contexts. Thus, this study’s main aim was to investigate the meanings of inclusion which were evoked along the research titled “Developing and adapting the Index for Inclusion in a Government School in Brazil” which took place during the second semester of 2016, in the School of Accounts and Management of the Court of Accounts of the State of Rio de Janeiro. As specific objectives, we identified and analyzed the meanings given by the participants to the use of the word inclusion. The method of investigation used was a case study, within a qualitative approach. The debates about Government Schools, Inclusion and the analytical perspective chosen were mostly based on the writings of Pacheco (2000), Booth and Ainscow (2011), Santos (2009, 2013, 2015 e 2018), Konder (2008), Meszáros (2013), Lukács (1978 e 2003), Novack (1976), Gadotti (1990) and Morin (2000 e 2015). Fifteen two-hour meetings were observed and recorded in audio which was then transcribed into 737 pages. These data were analysed by means of the Omnilectical Perspective (SANTOS, 2013) and the dimensions proposed by it. As results we identified seventeen meanings given to the word inclusion and, among them, those most prominent ones were discussed and explored. They were inclusion as: 1 – participation; 2 – valorization; 3 – a political process; 4 – documented policies; 5 – something institutionally contextualized and 6 – as political and practical movements. The identification of this scenery allowed us to understand that, at that moment, in order for the School of Accounts and Management to move forward towards more inclusive cultures, policies and practices, there would be the need to pay attention to the meanings highlighted in this research, as such meanings originated from the participants own reflections and prioritization processes while discussing the subject of inclusion in their institution.

Key words: Inclusion in Education; School of Government; Omnilectical perspective.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Levantamento BDTD	23
Tabela 2: Levantamento CAPES	25
Tabela 3: Levantamento SciELO	27

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação da Perspectiva Omnilética	38
Figura 2: Parte do organograma do TCE-RJ	53
Figura 3: Ciclo de plano de desenvolvimento	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Participação dos Servidores da ECG nos encontros.....	54
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sentidos identificados na primeira análise dos dados com as respectivas frequências.....	66
Quadro 2: Exemplo das legendas criadas na primeira análise dos sentidos de inclusão com as respectivas frequências	67
Quadro 3: Sentidos identificados na segunda análise dos dados com as respectivas legendas e frequências.....	68
Quadro 4: Sentidos identificados na terceira análise dos dados com as respectivas legendas e frequências.....	69
Quadro 5: Sentidos identificados na quarta análise dos dados com os respectivos assuntos que estavam sendo discutidos	72
Quadro 6: Listagem final dos sentidos de inclusão identificados	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APE – Assessoria Pedagógica

BBL – Biblioteca

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCA – Coordenadoria de Capacitação

CFCH – Centro de Filosofia e Ciências Humanas

COA – Coordenadoria Acadêmica

COD – Coordenadoria de Documentação

COE – Coordenadoria de Estudos e Pesquisas

ECG – Escola de Contas e Gestão

ENAP – Escola de Administração Pública

FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica

GAP – Gabinete da Presidência

GC – Grupo Coordenador

IfIN – *Index for Inclusion Network*

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

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

NUGINE – Núcleo de Estudos sobre Gestão e Inclusão em Educação

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PROUNI – Programa Universidade para Todos

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SEC – Secretaria

SISNEP – Sistema Nacional de Ética em Pesquisa

SPR – Secretaria da Presidência

TCE-RJ – Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
OBJETIVOS DA PESQUISA	21
MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES PUBLICADAS E JUSTIFICATIVA	22
CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PESQUISA	29
1.1 ESCOLAS DE GOVERNO E A ESCOLA DE CONTAS E GESTÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	29
1.2 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	33
1.3 A OPÇÃO PELA PERSPECTIVA OMNILÉTICA	38
CAPÍTULO 2 - TRAJETÓRIA PERCORRIDA - CONSTRUINDO UM PROCESSO METODOLÓGICO	49
2.1 AS ESCOLHAS REALIZADAS E A CHEGADA AO ESTUDO DE CASO.....	49
2.2 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA	52
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	58
2.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	59
2.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS	62
CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
3.1 DESCOBRINDO OS SENTIDOS DE INCLUSÃO	64
3.2 ANÁLISE OMNILÉTICA	78
3.2.1 Inclusão como participação	79
3.2.2 Inclusão como valorização	84
3.2.3 Inclusão como movimento político.....	91
3.2.4 Inclusão como política documentada.....	97
3.2.5 Inclusão contextualizada institucionalmente	101
3.2.6 Inclusão como movimento político e prático.....	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A BUSCA, AINDA QUE PROVISÓRIA, POR UMA CONCLUSÃO.....	111
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS	122

INTRODUÇÃO

A discussão sobre inclusão está fortemente presente no campo educacional e se refere, na maioria das vezes, aos grupos de pessoas com deficiências no âmbito da Educação Básica, como nas pesquisas desenvolvidas por Glat e Pletsch (2011), e Mendes (2006). Uma abordagem que contemple a diferença para além daquela que está sempre em alguns outros, como no caso das pessoas com deficiência, se coloca como um desafio às investigações em educação, como aponta Costa (2008).

Reconhecemos a luta dos ativistas da Educação Especial, pois se o debate sobre inclusão ganhou a proporção como a que vemos hoje é graças, principalmente, à luta empreendida por eles, mas entendemos que a discussão não pode ficar restrita a um único grupo ou indivíduo. Desta forma, a abordagem sobre inclusão adotada nesta pesquisa se dá no sentido mais abrangente da palavra, isto é, aquele que vai além da Educação Especial e se “refere à luta em prol da defesa de todo e qualquer indivíduo ou grupo em risco, ou em situação, de exclusão” (SANTOS, 2013, p. 15).

Com esse olhar, o Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desenvolve pesquisas sobre inclusão/exclusão em diferentes frentes, a saber: educação especial, gênero e sexualidade, etnia e raça, ensino superior e gestão de instituições educacionais, sendo este último o tema principal a ser abordado neste estudo. Essa escolha se deve ao fato de gestão e inclusão serem as principais áreas de meu interesse desde o início da minha trajetória profissional. Trajetória esta que começou com o curso de Licenciatura em Matemática e, em seguida, uma especialização em Administração Escolar, o que resultou em uma prática profissional voltada para o trabalho com alunos desmotivados e com pouca participação no processo pedagógico e, ainda, no apoio à gestão de escolas de Educação Básica.

Desde 2013, o LaPEADE, por intermédio do Núcleo de Estudos sobre Gestão e Inclusão em Educação (NUGINE), firmou um convênio junto a uma das Escolas de Governo do país, a Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (ECG/TCE-RJ). As Escolas de Governo são instituições públicas que promovem a formação e o aperfeiçoamento de servidores públicos e foram instituídas, no Brasil, em 1998, por meio da Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho.

Em 2012, antes da assinatura do referido convênio, Nazareth e Melo, no artigo intitulado “O papel da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do estado do Rio de Janeiro na promoção de culturas inclusivas na gestão municipal”, apresentaram e analisaram as atividades da ECG no que tange à temática da inclusão, e sugeriram a oportunidade de uma inovação na estratégia de atuação pedagógica da Escola, por meio da incorporação de alguns princípios ao conjunto de valores já presentes na cultura institucional. A ampliação sugerida pretendia abordar uma visão de inclusão que extrapolasse o limite do universo das deficiências, e contemplasse um âmbito maior da educação, através da inserção dos princípios da inclusão na formação dos docentes da ECG, ou seja, servidores do TCE-RJ (NAZARETH e MELO, 2012).

O momento da escrita do artigo, que ocorreu em parceria com o LaPEADE, marcava o início de uma etapa que buscava enxergar a inclusão como indo além do apoio aos servidores com deficiência do TCE, bem como da adaptação da estrutura física e das grades dos cursos para o atendimento desse público específico.

Foi então, a partir de 2012, que a ECG concentrou esforços para buscar estabelecer parcerias com instituições de educação (Faculdade de Educação da UFRJ, Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação de Surdos), a fim de instituir cooperação técnica, científica e de integração com vistas ao desenvolvimento de cursos, estudos, pesquisas e ações no âmbito da inclusão.

Deste modo, em sua primeira fase, em 2013, o convênio entre o TCE e a UFRJ oportunizou o desenvolvimento de um projeto que teve por objetivo sensibilizar o grupo de professores da escola para os princípios da inclusão, além de analisar coletivamente os programas dos cursos, buscando trazer o cidadão para o centro da ação pedagógica. A segunda fase foi desenvolvida em 2015 e objetivou criar e desenvolver um grupo focal composto de professores da instituição que, a partir de cenas gravadas previamente, puderam refletir sobre as suas aulas, com base em indicadores e questões do *Index para a Inclusão* (BOOTH e AINSCOW, 2011).

Como resultado dessas duas etapas, temos o artigo de Melo, Santos e Santos (2015), que tratou de apresentar o curso sobre Inclusão na Administração Pública oferecido a 43 alunos (técnicos administrativos e professores da ECG), em duas turmas, ao longo do segundo semestre de 2013. O curso teve por objetivo sensibilizar os cursistas, servidores públicos da administração direta, sobre os princípios da inclusão e sua relação com o incremento das oportunidades de participação cidadã. O trabalho mencionado, por sua vez, pretendeu analisar

o conceito de inclusão, construído pelo grupo de cursistas, à luz da ideia apregoada por alguns órgãos de governo, que têm por finalidade fiscalizar o cumprimento de normas, de que, com o auxílio de suas escolas e num movimento de renovação de suas ações, devem buscar educar para não punir.

O curso apresentado partiu do princípio de que deveria proporcionar experiências de participação, durante toda a sua execução, com atividades que colocassem os alunos (os servidores públicos municipais que faziam os cursos da ECG) no centro das atenções, como fonte de referência para cada aula. Além disso, possibilitou experiências de participação, na medida em que os cursistas refletiam sobre as dimensões inerentes ao processo de inclusão e exclusão, no âmbito da Escola de Governo, e das demais esferas da sociedade. Segundo as autoras, alguns relatos dos próprios servidores que participaram do curso demonstraram o quanto a temática da inclusão encontrava resistências e necessitava de ser ampliada em seu entendimento.

Outro trabalho fruto dessas fases iniciais da pesquisa, foi o de Santos, Melo, Santiago e Nazareth (2017), que procurou apresentar e analisar o curso acima citado a partir da perspectiva Omnilética. Com base na perspectiva de análise adotada, as autoras concluíram que os cursistas, além de terem ‘construído’ o conceito de inclusão, sinalizaram para a necessidade de estabelecer práticas institucionais baseadas em cidadania participativa e de implementação de avaliação contínua dos processos de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre os trabalhos desenvolvidos com a ECG entre os anos de 2013 e 2015, a dissertação de Santos (2017) investigou as ações para a promoção de inclusão em educação desenvolvidas na e pela Escola quanto a culturas, políticas e práticas educativas da instituição. Para tanto, a autora efetuou a análise de documentos, a fim de levantar as ações, à época, da Escola, na temática da inclusão em educação, acompanhou e observou um dos cursos de formação para servidores públicos municipais realizado pela ECG, e realizou, ainda, uma entrevista semiestruturada com um docente da instituição. Santos constatou convergências e divergências em relação aos princípios da inclusão em educação que se buscava desenvolver nas dependências da Escola.

A monografia de Guerra (2016), por sua vez, procurou investigar os possíveis impactos das duas primeiras etapas da pesquisa (2013 e 2015), buscando analisar como, e se os professores colaboradores reformularam suas ações, de forma a oportunizar mais participação em suas aulas. A autora, dentre outros apontamentos, sinalizou que, apesar de

muitas vezes o professor se apegar a algumas práticas possivelmente excludentes, estas podem ser modificadas na medida em que ações de sensibilização vão acontecendo.

Como consequência das mencionadas pesquisas e do trabalho até então realizado, a direção da ECG solicitou ao LaPEADE que, em 2016, orientasse a instituição em um trabalho de autorrevisão de suas culturas, políticas e práticas de inclusão, o que representou a terceira fase do convênio. A todas essas fases deu-se o nome de “Projeto Incluir”. A pesquisa recebeu o título ‘Desenvolvendo e adaptando o *Index para a Inclusão* em uma Escola de Governo no Brasil’ e buscou responder à seguinte questão: É possível adaptar e desenvolver o *Index* no contexto de uma Escola de Governo? O trabalho representou o esforço do LaPEADE em modificar, por meio de uma pesquisa-ação crítico-colaborativa, o *Index* para o contexto da educação de adultos, tendo como objetivos a adaptação e o desenvolvimento desse instrumento criado inicialmente para o contexto da Educação Básica.

Eu, como membro do laboratório desde meados de 2015 e pesquisadora colaboradora, pude integrar essa etapa do trabalho. Ressalto aqui que, coincidentemente, conheci o LaPEADE em um Colóquio e, mais especificamente, em um minicurso sobre inclusão que apresentou as etapas da parceria ECG/TCE-RJ e UFRJ ocorridas entre 2013 e 2015. Imediatamente interessei-me pela visão de inclusão colocada e, em seguida, procurei o grupo, solicitei a minha entrada e, felizmente, fui acolhida. Naquela época não podia imaginar que um dia faria mestrado e que aquele contexto de pesquisa também faria parte da minha vida.

Cabe destacar que a minha participação em um grupo voltado para um debate relacionado às Ciências Humanas se deu como uma tentativa de encontrar respostas para questões que a minha formação inicial em Matemática não dava conta. A dificuldade de aprendizagem dos meus alunos e a pouca participação deles em minhas aulas eram problemas que me instigavam e afligiam. De certo modo, me faziam enxergá-los muitas vezes como sujeitos excluídos do processo pedagógico.

Talvez isso ocorresse porque, sem demérito algum (até porque vejo a Matemática como uma ferramenta tão útil que toda e qualquer ciência não poderia avançar muito sem ela, vide suas aplicações nas diferentes áreas do conhecimento humano), sempre enxerguei a Matemática como uma ciência exata, como uma área que defende a visão de ciência como única e verdadeira, pois se pauta pela busca de regularidades, de padrões que sirvam para explicar e prever fenômenos/problemas práticos ou teóricos. Suas ideias podem ser testadas, ainda que através de aparatos tecnológicos e, para tal, existem técnicas precisas e exatas, o que resulta em um grau de certeza alto para a explicação dos fenômenos/problemas. Essa

minha formação inicial me levou a vislumbrar a produção de conhecimento como algo que precisava ser testado e comprovado.

Assim, pelo que hoje me atrevo a chamar de pouco envolvimento inicial com o tema, acreditava que a busca para as respostas das questões que o meu cotidiano como professora da Educação Básica me colocavam sobre a aprendizagem e participação dos meus alunos, parecia-me exigir leis ou fórmulas que minhas reflexões diárias, obviamente, não eram capazes de responder.

Foi nesse momento que, em uma tentativa de romper com o paradigma de uma produção de conhecimento que me trouxesse respostas, enveredei-me pelo estudo da Educação e seus fenômenos, tendo conhecido e me encontrado nas discussões propostas pelo LaPEADE. As relações que se travam no campo humano me encantaram e, então, comecei a rever, sem descartar todo o conhecimento cartesiano que trazia comigo, bem como a repensar o que é ciência e se os meus questionamentos precisavam de uma resposta, de uma verdade ou, se o exercício de realizar uma análise profunda dos mesmos, também representava produção de saber, passando a enxergar que o que não é verificável nem replicável poderia ser fecundo, fato que passou a mudar o meu conceito sistemático de ciência.

Esse meu dilema interno pode ser melhor explicitado utilizando trechos de uma famosa música do cantor e compositor brasileiro Raul Seixas. A minha visão particular era de que a Matemática apresentava “uma velha opinião formada sobre tudo”, onde conhecimentos eram acrescidos a outros já produzidos, sem contestações, de maneira muito rigorosa e dura. E o que eu preferia, na verdade, era “ser uma metamorfose ambulante”, onde as coisas pudessem ser relativizadas, e os meus posicionamentos fossem menos firmes e pudessem ser revistos, pois considerava “chato chegar a um objetivo num instante”, a um conhecimento pronto e acabado que, claramente, não representava a subjetividade presente em cada um dos meus alunos e das minhas alunas.

Esse meu novo pensamento continuou a se desenvolver ao longo do ano de 2016, quando pude colaborar com o desenvolvimento da pesquisa na ECG, o que se deu através da participação das reuniões de planejamento do projeto e de adaptação do *Index*, da realização dos registros de campo e transcrições dos encontros. Cumpre lembrar que, ao me inscrever na seleção de mestrado, no final daquele mesmo ano, propus um projeto de pesquisa que seria uma continuidade, ao longo de 2017, do que havia sido desenvolvido até então nas dependências da ECG/TCE. No entanto, a parceria foi encerrada e me vi à procura de um novo projeto de dissertação. Foi então que, apaixonada pela pesquisa já realizada e pela

familiarização com todo o processo, propus à minha orientadora que um recorte de tal pesquisa, que intitulei de pesquisa matriz, se fizesse presente no meu trabalho de mestrado. Assim, esta dissertação representa um olhar sobre os dados coletados durante a pesquisa matriz, com problemas, objetivos e justificativa próprios, que coincidiu com um momento meu de amadurecimento como educadora e pesquisadora.

Acreditando na hipótese de que inclusão é um processo, que se significa e se ressignifica contextualmente, de acordo com as barreiras impostas pela própria dinâmica social, isto quer dizer que, apesar de todo e qualquer grupo já ter uma ideia do que seja inclusão, este conceito se renova. Pensar as dimensões das culturas (que são os valores, aquilo que se acredita), das políticas (refere-se às regras, acordos e leis) e das práticas (tudo o que fazemos e como fazemos) de inclusão, como propõem Booth e Ainscow (2011), isoladamente, parece ser insuficiente quando o que se propõe não nos faz refletir sobre as constantes contradições e contrariedades em que estamos imersos, nem tão pouco, nos coloca em um processo criativo, que busca enxergar o que ainda não se vê, como propõe a perspectiva Omnilética de análise (SANTOS, 2013).

Assim, pusemo-nos a pensar em uma série de questões. São elas: Como se deu o processo de sensibilização dos participantes sobre inclusão no contexto de uma Escola de Governo? Que contradições e tensões poderiam ser observadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa? Que novas oportunidades essas contradições apontavam no sentido de se desenvolver culturas, políticas e práticas de inclusão? Que sentidos o conceito de inclusão assumiu nesse processo? Destas, optamos por focar nossa análise, principalmente, na última.

OBJETIVOS DA PESQUISA

Na primeira reunião da pesquisa matriz, em uma tentativa de explicar aos servidores participantes os objetivos daquela etapa da parceria entre a Universidade e o Tribunal, a diretora da ECG relatou:

Patrícia¹: Pra nós, tá sendo uma oportunidade de a gente se pensar e aprofundar esse trabalho na inclusão, que a gente já vem fazendo muito nesse foco da acessibilidade, mas a gente quer ir muito além disso, né, e fazer esse trabalho com os nossos alunos, com os jurisdicionados, mas também a gente está tendo a oportunidade de fazer isso num convênio com a Faculdade de Educação da UFRJ, que é o top nesse assunto (LAPEADE, 2017, p. 5, l. 126 - 131).

¹ Todos os nomes dados aos servidores da ECG são fictícios.

Esse extrato de fala mostra o quanto a Direção da Escola estava se disponibilizando a se aprofundar em uma práxis da inclusão e disposta a se aventurar por um caminho que, possivelmente, exporia suas mazelas. A partir, então, do trabalho de adaptação e desenvolvimento do *Index*, objetivados na pesquisa matriz, apresentamos os seguintes objetivos para esta dissertação:

Objetivo geral:

Investigar os sentidos de inclusão evocados ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa intitulada ‘Desenvolvendo e adaptando o *Index para a Inclusão* em uma Escola de Governo no Brasil’.

Objetivos específicos:

- 1) Identificar os sentidos atribuídos ao uso da palavra inclusão, pelos participantes da pesquisa, no contexto da Escola de Governo; e
- 2) Analisar, omnileticamente, os sentidos de inclusão identificados.

MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES PUBLICADAS E JUSTIFICATIVA

Os sentidos atribuídos ao termo inclusão vêm se modificando ao longo do tempo, atendendo às necessidades e características específicas de cada contexto. Sendo, portanto, a nosso ver, importante acompanhar frequentemente esse processo, mesmo que numa esfera micro e, aparentemente, tão adversa ao tema, como a ECG.

Nesse sentido, a importância deste trabalho também se justifica por mais outros dois aspectos. O primeiro deles diz respeito à escassez de pesquisas com Escolas de Governo e, principalmente, com a ECG/TCE-RJ. A ECG é uma instituição pública que promove a formação e o aperfeiçoamento de servidores públicos do próprio Tribunal de Contas, dos órgãos e entidades do Governo do Estado do Rio de Janeiro, e também dos 91 municípios sob jurisdição do TCE-RJ, ou seja, atende a uma demanda grande de público, e este público, por sua vez, atua diretamente nas políticas públicas de seus municípios. Isso significa dizer, hipoteticamente, que se esses servidores, formados pela Escola, estiverem imbuídos das ideias de inclusão, os destinatários das políticas, isto é, a população, como um todo, será diretamente afetada e beneficiada.

O segundo aspecto refere-se ao desenvolvimento da perspectiva Omnilética. Por se tratar de uma perspectiva de análise em construção, os estudos que a utilizam se originaram com os pesquisadores do LaPEADE. Assim, mesmo que em uma escala pequena, esse trabalho teria uma grande importância no processo inovador, científico e de pesquisa nosso, enquanto laboratório de pesquisa, de construção de uma perspectiva, e de corroboração para a sustentabilidade dessa ideia que tanto tem nos instigado e nos colocado num processo ousado de criação e de análise.

Tendo em vista a escassez de literatura sobre esse assunto, foram realizadas pesquisas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO), tendo como recorte os últimos 5 anos (2012-2016), com o objetivo de conhecer as mais recentes obras já publicadas e que se entrelaçam com a temática aqui proposta. O ano de 2012 também foi escolhido porque representa o momento em que se iniciaram os diálogos entre a universidade e a instituição parceira. As palavras-chave utilizadas nessa busca foram: “inclusão em educação”, “perspectiva Omnilética”, “Escola de Governo” e “Escola de Contas e Gestão”, todas entre aspas. As aspas foram utilizadas com o objetivo de não buscar palavras soltas, o que geraria um grande número de publicações com objetivos que poderiam ser divergentes da pesquisa aqui apresentada.

Na BDTD, com o intuito de desbravar as dissertações e teses, foram realizadas buscas com as palavras-chave acima citadas e suas possíveis combinações. Os resultados encontrados estão expostos na tabela abaixo.

Tabela 1: Levantamento BDTD

PALAVRAS-CHAVE/COMBINAÇÕES	DISSERTAÇÕES	TESES
Inclusão em educação	39	9
Perspectiva Omnilética	0	0
Escola de Governo	34	1
Escola de Contas e Gestão	0	0
Inclusão em educação; Escola de Governo	0	0

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/> em 14 de agosto de 2017

Nas quarenta e oito pesquisas encontradas sobre “inclusão em educação” na BDTD, quarenta e quatro fazem referência, exclusivamente, às pessoas com deficiências e, deste modo, não foram consideradas para o estudo. As outras quatro pesquisas possuem uma vertente voltada a outros grupos, como veremos a seguir.

A tese de doutorado de Bovério (2014) trata da questão do Programa Universidade para Todos (PROUNI), cujo objetivo foi avaliar se, enquanto política pública de acesso ao Ensino Superior e expansão do mesmo, destinado às populações menos favorecidas econômica, social e culturalmente, este programa atende e corresponde às expectativas dessas novas camadas sociais, incluídas nesse nível de ensino. A dissertação de mestrado de Carvalho (2013) buscou analisar as políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de Educação Infantil de Florianópolis/SC. A pesquisa de Almeida (2015), por sua vez, objetivou investigar a construção de noções étnico-raciais em estudantes adolescentes, e intervir nesse processo por meio de metodologias ativas, inspiradas no construtivismo. O quarto e último trabalho encontrado que não estava relacionado ao público-alvo da Educação Especial, isto é, às pessoas com deficiências, foi o de Conti (2013), que estudou como gênero tem sido abordado nas pesquisas internacionais, de modo a compreender o desenvolvimento do conceito de gênero.

Esses quatro trabalhos tratam da temática da inclusão a partir de um olhar que se preocupa com os indivíduos em situação de exclusão e apresentam um viés que perpassa pelo sentido de participação dos sujeitos nos processos educativos. No entanto, tais pesquisas fazem, ainda, referência a grupos com características específicas, não tratando da participação de todo e qualquer sujeito, como é a ideia desta dissertação. Deste modo, todos os quarenta e oito trabalhos encontrados não dialogam diretamente com a proposta do estudo que estávamos desenvolvendo.

Se tivéssemos escolhido “educação inclusiva” como palavra-chave, esse número teria saltado para 553 resultados (444 dissertações e 109 teses). No entanto, a escolha por “inclusão em educação”, nessa base de dados e nas demais bases consultadas, se deu pelo fato de acreditarmos que inclusão nunca foi e nunca será um processo acabado, como propõe o termo “educação inclusiva”, assim como adotado e discutido nos escritos de Santos (2015b), Senna (2017) e Santos (2017). Haverá sempre questões a serem consideradas, no sentido de que precisaremos estar constantemente atentos à garantia de participação dos sujeitos nos percursos educacionais, mesmo que, muitas vezes, tais questões não estejam claras. A perspectiva de inclusão aqui adotada não se constitui, portanto, um estado final ao qual se

deva chegar, mas um ideal a se buscar, um processo contínuo e infindável de combate às exclusões, quaisquer que sejam elas, dialogando, portanto, melhor com o uso da preposição “em” ligando os elementos inclusão e educação e não com o adjetivo “inclusiva”. Desta forma, consideramos “o termo ‘educação inclusiva’ inadequado e o sentido de inclusão distorcido, ou limitado, com o uso deste termo”, como destaca Santos (2015b, p. 22).

Dos trinta e cinco trabalhos encontrados com a palavra-chave “Escola de Governo”, apenas um deles conversa com a temática da inclusão e apresenta uma pesquisa que trata da questão de acessibilidade e usabilidade de cursos online como um desafio para as Escolas de Governo (OLIVEIRA, 2016), o que, apesar de não fazer referência ao termo “inclusão em educação”, se preocupa com a participação dos sujeitos com deficiência na modalidade da educação a distância. Apesar de ser um estudo importante, remete, como já mencionamos, a um grupo específico.

“Perspectiva Omnilética” e “Escola de Contas e Gestão” não apareceram na busca. Também não apareceu nenhuma pesquisa realizada quando se combina “inclusão em educação” e “Escola de Governo”, o que evidencia a ausência de pesquisas sobre os temas e ressaltam a importância desta dissertação, que pretende apresentar um debate (o da inclusão) a partir de um lugar (ECG) onde normalmente esse debate não se coloca.

Com o objetivo de aprofundar a busca de teses e dissertações que se entrelaçam com os objetivos da presente pesquisa, realizamos também uma consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES. O período pesquisado foi também o compreendido entre os anos de 2012 e 2016, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 2: Levantamento CAPES

PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÕES	TESES
Inclusão em educação	11	7
Perspectiva Omnilética	4	2
Escola de Governo	97	1
Escola de Contas e Gestão	0	0

Fonte: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> em 29 de agosto de 2017

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a plataforma da CAPES não permitia, no momento da busca, que fizéssemos a consulta a partir de combinações de palavras-chave. Esse fato pode ser considerado um entrave para a busca de publicações relacionadas à

temática dessa dissertação. No entanto, a pesquisa pelas palavras de maneira isolada, como mostra a tabela acima, nos permitiu verificar alguns fatores importantes.

Das dezoito publicações encontradas a partir da busca por “inclusão em educação”, doze são de autoria de membros do LaPEADE, dialogando com a visão de inclusão adotada nesta dissertação. Das outras seis, cinco utilizam o termo inclusão como sinônimo para educação especial e tratam de sujeitos com deficiências. Já a dissertação de Ingles (2015), com foco na formação de professores do curso de Letras Português da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati, com relação à inclusão em educação, teve sua investigação fundamentada principalmente por Santos (2009 e 2008), cuja visão sobre inclusão é a adotada nesta pesquisa, isto é, aquela que busca modificar a sociedade com vistas a atender a todas as pessoas.

A busca por “perspectiva Omnilética” resultou em seis pesquisas publicadas, das quais todas são de membros ou ex-membros do laboratório de pesquisa do qual fazemos parte, o LaPEADE. Esse fato reforça um dos objetivos no qual esse grupo vem se debruçando, que é o de fortalecer essa ideia.

No que se refere às pesquisas encontradas a partir da palavra-chave “Escola de Governo”, foi possível encontrar noventa e sete dissertações e uma tese, dentre as quais apenas onze fazem referência a alguma discussão sobre educação. As outras oitenta e sete pesquisas tratam de questões diversas: saúde, agricultura, pecuária, vulnerabilidade social, assistência social, auditorias, movimentos sociais, trânsito, criminalidade, economia, transporte etc. Os escritos encontrados que versam sobre educação, no entanto, tratavam sobre a atuação de instituições específicas pertencentes aos Estados de Alagoas, Ceará, Minas Gerais e São Paulo e, ainda, o Distrito Federal, dos quais dois faziam referência ao tema da inclusão no sentido de atendimento ao público com deficiência: Carvalho (2012) e Oliveira (2016). Não obtivemos resultado a partir da pesquisa pela palavra-chave “Escola de Contas e Gestão”.

O levantamento realizado na biblioteca eletrônica SciELO, por sua vez, teve por objetivo conhecer os periódicos científicos brasileiros que trataram dos temas aqui apresentados. Foram pesquisados periódicos escritos em português e que tinham o Brasil como país de origem, o que resultou na tabela abaixo:

Tabela 3: Levantamento SciELO

PALAVRAS-CHAVE / COMBINAÇÕES	PERIÓDICOS
Inclusão em educação	3
Perspectiva Omnilética	1
Escola de Governo	2
Escola de Contas e Gestão	0
Inclusão em educação; Perspectiva Omnilética	1
Inclusão em educação; Escola de Governo	0
Perspectiva Omnilética; Escola de Governo	0

Fonte: <http://www.scielo.org/php/index.php> em 14 de agosto de 2017

Foi possível encontrar apenas três estudos a partir da busca da palavra-chave “inclusão em educação”, todos de autoria de membros do LaPEADE e dialogando, de certa forma, portanto, com este projeto. São eles: 1) “Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão”, de autoria de Santiago e Santos (2015), que objetivou analisar uma experiência de formação continuada de professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado no Rio de Janeiro, fundamentada na perspectiva Omnilética. Nesse trabalho as autoras defendem que o processo de inclusão em educação precisa ser compreendido de uma forma totalizante, tendo em vista que abrange, de modo tanto complexo quanto dialético, o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão entre e pelos atores e instituições educacionais; 2) “O *Index para a inclusão* como instrumento de pesquisa: uma análise crítica”, de Santos et al (2014), que aprecia um trabalho publicado na coletânea *Preconceito e Educação Inclusiva*, assinalando os principais pontos do artigo que divergem da proposta original do *Index para a Inclusão*; e 3) “Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares” (MATTOS, 2012), que buscou mostrar a necessidade de discussão acerca da relação exclusão/inclusão, das diferenças vistas como a especificidade do ser humano e da afetividade, aspecto imprescindível para a aprendizagem.

A busca por “perspectiva Omnilética” resultou em um único trabalho, de Santiago e Santos (2015), já mencionado e descrito no parágrafo acima. O mesmo artigo também

apareceu na pesquisa realizada pela combinação das palavras-chave “inclusão em educação” e “perspectiva Omnilética”.

Das pesquisas com a temática “Escola de Governo” encontradas, uma delas investiga a atuação de uma dessas Escolas, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (WANDERLEY, 2016), e a outra traz a história da Escola de Governo de São Paulo (COMPARATO, 2016), não se aproximando do viés deste projeto. As demais combinações possíveis (Inclusão em educação; Escola de Governo e Perspectiva Omnilética; Escola de Governo) não tiveram resultados na busca realizada.

Em virtude do exposto, observamos que os dados encontrados demonstram a ausência de pesquisas que englobem os temas aqui propostos. Desse modo, promover uma pesquisa objetivando investigar os sentidos de inclusão evocados ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa matriz, a partir de um olhar omnilético, é relevante à medida que se pretende pesquisar um campo ainda pouco explorado, o das Escolas de Governo.

Além disso, pretendemos dialogar com a temática da inclusão, que, neste caso, se apresenta dentro de um limite próprio de uma instituição pública e de um ambiente corporativo. Pretendemos, ainda, contribuir para os estudos e fortalecimento de uma perspectiva de análise em construção, a Omnilética.

Para atender aos objetivos aqui propostos, esta dissertação está dividida em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No capítulo 1, trataremos dos fundamentos teóricos da pesquisa, apresentaremos uma discussão sobre Escolas de Governo e, mais especificamente, sobre a ECG, discutiremos sobre o conceito de inclusão que embasa o trabalho e, ainda, apresentaremos a perspectiva Omnilética. O capítulo 2 será destinado à parte metodológica da dissertação. No capítulo 3, traremos a discussão e os resultados, buscando atender a cada um dos objetivos específicos apresentados: identificação dos sentidos de inclusão adotados pelo grupo e a análise Omnilética desses sentidos.

CAPÍTULO 1 - CONCEPÇÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

O presente capítulo tem por objetivo apresentar as lentes com as quais buscamos enxergar as ideias centrais da pesquisa, isto é, o quadro teórico. Assim, inicialmente, apresentaremos um debate sobre as Escolas de Governo e a ECG nesse cenário. Em seguida, trataremos uma contextualização sobre a temática da inclusão em educação. Por fim, explicitaremos a perspectiva Omnilética e faremos uma discussão acerca da inclusão a partir desta perspectiva.

1.1 ESCOLAS DE GOVERNO E A ESCOLA DE CONTAS E GESTÃO DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Iniciaremos a discussão sobre as Escolas de Governo e sobre a ECG apresentando, primeiramente, um panorama histórico e político dessas instituições. Foi a Emenda Constitucional número 19 de 1998, que alterou o artigo 39 da Constituição Federal do Brasil, em seu § 2º, determinando que a União, os Estados e o Distrito Federal mantivessem Escolas de Governo para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira, facultada, para isso, a celebração de convênios ou contratos entre os entes federados. A partir daí, várias instituições deste tipo foram criadas no país, levando servidores, de forma individualizada ou coletiva, a procurarem estas formações, objetivando não só melhorar as suas práticas cotidianas, mas também ascender na carreira pública.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)², as Escolas de Governo estão dentro do escopo da Educação Superior e são

instituições públicas criadas com a finalidade de promover a formação, o aperfeiçoamento e a profissionalização de agentes públicos, visando ao fortalecimento e à ampliação da capacidade de execução do Estado, tendo em vista a formulação, a implantação, a execução e a avaliação das políticas públicas (INEP, 2017).

Em 2006, através do Decreto nº 5.707, o governo brasileiro instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal³, a ser implementada pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional⁴, com as seguintes finalidades:

² Autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/escolas-de-governo>

I – melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão; II – desenvolvimento permanente do servidor público; III – adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual; IV – divulgação e gerenciamento das ações de capacitação; e V – racionalização e efetividade dos gastos com capacitação (BRASIL, 2006).

A partir desse momento há um fortalecimento das Escolas de Governo, pois como uma das diretrizes da política, item XIII do artigo 3º, tem-se que:

priorizar, no caso de eventos externos de aprendizagem, os cursos ofertados pelas escolas de governo, favorecendo a articulação entre elas e visando à construção de sistema de escolas de governo da União, a ser coordenado pela Escola Nacional de Administração Pública - ENAP (BRASIL, 2006).

A Escola de Administração Pública (ENAP)⁵, mencionada na Política, é uma Escola de Governo, do Poder Executivo Federal, que oferece formação e aperfeiçoamento em Administração Pública, a servidores públicos, tendo como missão desenvolver competências para aumentar a capacidade de governo na gestão das políticas. À ENAP, ainda segundo o decreto, parágrafo único, cabe a coordenação e a supervisão dos programas de capacitação gerencial de pessoal civil executados pelas demais Escolas de Governo da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

Nesse contexto, surgiu a Rede Nacional de Escolas de Governo⁶, objetivando aumentar a eficácia das instituições que trabalham com formação e aperfeiçoamento profissional dos servidores públicos, nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal) e, ao mesmo tempo, buscando incentivar o compartilhamento de conhecimentos e trabalhos em parceria.

Atualmente, 262 instituições governamentais fazem parte da Rede e apresentam diferentes trajetórias e formatos. Algumas são Escolas de Governo propriamente ditas, outras são centros de treinamento e capacitação, universidades, secretarias de administração de estados e de municípios, e ainda outras instituições governamentais interessadas.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5707.htm

⁴ A administração autárquica e a fundacional estão dentro do escopo da administração pública indireta, ou seja, não estão diretamente subordinadas à União, estados, municípios ou ao Distrito Federal. Um busca pelo termo autarquia nos permitiu concluir que, na administração pública, é uma entidade autônoma, auxiliar e descentralizada da administração pública, porém fiscalizada e tutelada pelo Estado, com patrimônio formado com recursos próprios, cuja finalidade é executar serviços que interessam a coletividade ou de natureza estatal. As fundações, por sua vez, são instituídas pelo Poder Público com o patrimônio, total ou parcialmente público, dotado de personalidade jurídica e desempenham atividades do Estado de ordem social, com capacidade de autoadministração e mediante controle da Administração Pública.

⁵ Disponível em: <http://www.enap.gov.br/web/pt-br/institucional>

⁶ Disponível em: <https://redeescolas.enap.gov.br/#>

Por conta disso, o termo “Escola de Governo” admite várias definições, como aponta Pacheco (2000). A autora assume como Escolas de Governo: “aquelas instituições destinadas ao desenvolvimento de funcionários públicos incluídas no aparato estatal ou fortemente financiadas por recursos orçamentários do Tesouro” (p. 36). A definição de Pacheco é a adotada nesta dissertação por acreditarmos possuir vínculo estreito com as legislações aqui apresentadas.

A Administração Pública tem, portanto, caminhado em direção a um maior compromisso com as ações do governo. Nesse processo, o trabalho das Escolas de Governo se mostra essencial para uma melhoria da qualidade dessa administração, que tem por finalidade o atendimento ao cidadão e que, mesmo com as imprecisões sobre a sua definição, seguem a lógica da formação de um profissional que já possui uma carreira consolidada, mas que deve estar constantemente em evolução.

Localizadas no Estado do Rio de Janeiro, são catorze instituições federais, que compõem a Rede Nacional de Escolas de Governo, a saber: 1) Centro de Adestramento Almirante Newton Braga – Marinha do Brasil; 2) Diretoria de Ensino da Marinha; 3) Escola de Administração e Capacitação de Servidores do Tribunal Regional do Trabalho da 1ª Região; 4) Escola de Administração Fazendária; 5) Universidade Petrobrás; 6) Escola de Inteligência – Agência Brasileira de Inteligência; 7) Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca; 8) Escola Naval; 9) Escola Superior da Defensoria Pública da União; 10) Escola Superior de Guerra – Ministério da Defesa; 11) Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional; 12) Instituto Nacional da Propriedade Industrial; 13) Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva; e 14) Escola Nacional de Ciências Estatísticas – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

As Escolas de Governo estaduais localizadas no Estado do Rio de Janeiro são sete: 1) Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro; 2) Escola de Administração Judiciária - Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro; 3) Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro; 4) Escola Fazendária do Estado do Rio de Janeiro; 5) Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos; 6) Universidade Corporativa da Fundação de Apoio à Escola Técnica; e 7) Diretoria de Ensino à Distância do Instituto Federal do Rio do Janeiro.

As Escolas de Governo municipais localizadas no Estado do Rio de Janeiro, que compõem a Rede, por sua vez, são: 1) Escola de Governo do Município de Angra dos Reis –

Subsecretaria de Treinamento e Desenvolvimento de Pessoal; e 2) Secretaria Municipal de Administração do Rio de Janeiro.

A ECG, escola parceira da pesquisa aqui apresentada, é um órgão vinculado à Presidência do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ). A Escola foi criada em 2005, pelo artigo 38º da lei nº 4.577, e regulamentada pela Deliberação TCE-RJ nº 231 do mesmo ano⁷. A referida Lei Estadual autorizou a transformação do Instituto Serzedello Corrêa, que integrava a estrutura do TCE, e que desde 1992 realizava atividades educacionais naquele Tribunal, na Escola de Contas e Gestão do TCE-RJ (NAZARETH e MELO, 2012).

Conforme lemos na página principal da Escola na internet⁸, essa transformação potencializou a capacidade das ações de aprimoramento dos servidores da própria Escola, dos órgãos do Estado do Rio de Janeiro e dos 91 municípios sob Jurisdição do Tribunal, como prevê o artigo 20 da Deliberação TCE-RJ nº 231/2005. A missão da instituição também pode ser visualizada na página:

promover ensino e pesquisa na área de gestão pública, voltados para o desenvolvimento e a difusão de conhecimento, visando à melhoria do desempenho e do controle governamental, em consonância com as expectativas e necessidades da sociedade (ECG, 2017).

Desta forma, a ECG busca desempenhar o seu papel articulando o trabalho desenvolvido pela Direção juntamente com a Assessoria Pedagógica, as Coordenadorias Acadêmica, de Capacitação, de Documentação, de Estudos e Pesquisas e Secretaria. O trabalho da Escola já foi relatado no artigo de Nazareth e Melo (2012), onde as autoras retratam a qualidade das ações realizadas:

A ECG já é promotora de boas práticas em gestão pública, por ser uma escola de órgão de controle que fundamenta suas ações pelos princípios da transparência, da legalidade, da inovação, entre outros, o que se reflete na avaliação positiva de suas ações pelos alunos e na procura crescente dos servidores para participação em suas atividades (NAZARETH e MELO, 2012).

A partir, então, do reconhecido papel da Escola, sua gestão, à época, começou a refletir que precisaria fundamentar-se também nos princípios da inclusão. Esta inclusão foi entendida em um primeiro momento como um conjunto de ações de acessibilidade para servidores com deficiência. Em seguida, a instituição decidiu por ampliar esse conjunto de

⁷ A Lei estadual nº 4.577, de 12 de julho de 2005 autorizou a criação da ECG, regulamentada pela Deliberação TCE-RJ nº 231, de 30 de agosto de 2005, publicada no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 29 de setembro de 2005.

⁸ Disponível em: <http://www.ecg.tce.rj.gov.br>

ações, a partir de uma visão mais completa (e por que não complexa?) da temática da inclusão, não se limitando mais ao universo das pessoas com deficiência, mas contemplando um âmbito maior da educação (NAZARETH e MELO, 2012).

Acreditamos que essa ampliação da visão sobre inclusão se deu pelo fato de a antiga Assessora Pedagógica da Escola pertencer ao LaPEADE, e de a Diretora, à época, ter um perfil muito preocupado com os processos educativos que ocorriam na Escola, visto que, conforme sua própria apresentação no primeiro dia do projeto, destacou:

Patrícia: [...] minha formação é economista, eu estudei Economia, e desde que eu cheguei no Tribunal, já trabalhei em vários lugares. Eu fui trabalhar primeiro na área fim do Tribunal, fazendo auditoria e tal, e depois eu fui, trabalhei no gabinete do Conselheiro, depois eu voltei pro Controle Externo, depois eu fui pra lá, vim pra cá, e agora estou na aqui na escola, o que pra mim é uma alegria enorme, porque embora eu tenha vindo pro Tribunal eu também sou professora, sempre fui, desde antes da Faculdade, no Ensino Médio, eu fiz Profissionalizante Magistério, né, fui normalista. Dava aula da primeira à quarta série, trabalhei em creche, então eu sempre gostei muito. Depois eu fiz o mestrado, depois eu fiz o Doutorado, sempre dando aula. Então, não é à toa que eu vim pra escola, né, quando me chamaram para vir pra escola foi por causa disso [...] (LAPEADE, 2017, p. 20, l. 628 - 638).

Além disso, cabe ressaltar que, até 2010, a ECG não apresentava profissionais da área educacional em seu quadro de servidores, fato que foi modificado quando o debate sobre inclusão começou a se ampliar na sociedade. Os professores da instituição, apesar de possuírem larga experiência nas áreas que lecionavam, não tinham formação em educação e, por conseguinte, em didática.

A partir do exposto, foi estabelecido um convênio de parceria entre a instituição e o referido laboratório, como já explicitado na introdução dessa dissertação. A etapa desse convênio a ser tratada neste trabalho, por sua vez, será explicitada no capítulo 3, quando será feita a descrição da pesquisa matriz e a apresentação do que pudemos encontrar e analisar em função dos objetivos desta dissertação.

1.2 INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Entendendo que toda e qualquer instituição de ensino é um microcosmo social, e que, por sua vez, está inserida no contexto econômico, político, social e cultural, significa dizer que tudo o que acontece na sociedade, também acontece dentro dela. E, neste sentido, quando a sociedade começou a discutir inclusão, no início da década de 90, com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (o primeiro documento internacional que garantiu a educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no

mundo inteiro), a escola também começou a se preocupar com essa questão. E as discussões sobre a temática continuam a crescer no Brasil até os dias atuais.

O que aconteceu, por muito tempo, foi que as instituições de ensino não abordavam a temática da inclusão e tinham o costume de ignorar o que elas não queriam discutir. A escola se negava ao reconhecimento de questões que hoje estão claramente postas, como o debate sobre acessibilidade, gênero, questões étnicas, *bullying*, religião e tantas outras que permeiam a sociedade em que vivemos. Sociedade esta, marcada pelo estabelecimento de normas e de atributos tidos como normais e que, apesar de muitos estudos e muitas discussões, ainda tenta lidar com as diferenças.

Pensar a participação, entendida como um sinônimo para inclusão, dos diversos sujeitos e suas singularidades, que estão fora da “normalidade” ditada pela sociedade, apresenta-se como um grande desafio ao campo da educação. Muitos são os estudos e discussões sobre a temática dentro das escolas e da academia, como os de Santos (2009, 2013), Senna (2017), Nascimento (2017), apesar de o conceito de inclusão na literatura científica não fazer parte de um consenso.

Assim, retomando as ideias apresentadas na introdução, o termo inclusão traz em sua história uma bagagem repleta de significados. A ideia, em que acreditamos e que defendemos, é aquela que se refere à participação ativa de todo e qualquer sujeito, apresentando variadas e, provavelmente, infundáveis interfaces: deficiência, etnia, raça, origem social, gênero, sexualidade etc. Dessa forma, Santos (2009) aponta que o processo de inclusão (processo porque, como já mencionamos, representa uma busca constante na qual nunca teremos fim) se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas. Exclusão essa, que pode ser facilmente percebida ou, se apresentar de forma sutil. A autora aponta, ainda, que:

A inclusão é considerada como um processo, um aporte teórico e prático a partir do qual uma série de relações precisam ser ressignificadas para que se chegue a um objetivo maior: um mundo justo, democrático, em que as relações sejam igualitárias (ou, pelo menos, menos desiguais) e os direitos, garantidos (SANTOS, 2013, p. 3).

O texto sugere que a inclusão possui um vínculo estreito com a ideia de direitos humanos e de cidadania. Nesse sentido, o final do século XX se revela fértil em recomendações e proposições, trazendo legislação, mostrando-se, de certo modo, favorável às ações de inclusão e à busca por esse mundo justo e democrático. O Brasil, assim como outros países, respaldado em acordos internacionais, comprometeu-se a atingir patamares satisfatórios de escolarização para todos.

Um marco para esse momento, como dito, foi a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que trouxe a Educação como um direito fundamental de todos em uma perspectiva mundial, propondo, em seu artigo 2º, que é necessário um enfoque mais abrangente a fim de “[...] universalizar o acesso à educação e promover a equidade [...]” (UNESCO, 1990, p. 3). A Declaração aponta que “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências⁹ requerem atenção especial” (UNESCO, 1990, p.4). E, vai além, apresentando um rigor nas prescrições aos grupos considerados minoritários, dando ênfase ao fato de que eles “[...] não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais” (UNESCO, 1990, p. 4). O que vemos, portanto, é a necessidade de universalização da Educação Básica, independente de condições específicas dos indivíduos, como condição social, raça, gênero e qualquer outra.

Assim sendo, Santos (2013) nos coloca que cabe à escola o papel de viabilizar a construção de culturas, políticas e práticas inclusivas (SANTOS, 2013). De acordo com a autora, e em diálogo com Booth e Ainscow (2011), identificar e combater as exclusões perpassa por modificar a realidade, tendo em vista três dimensões: a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão em educação. Isto porque, em 2000, Booth e Ainscow apresentaram-nos a inclusão como um conceito que busca eliminar barreiras à aprendizagem e à participação, não tendo mais como foco o público alvo da educação especial, mas trazendo uma ideia que passa por deslocar o olhar sobre o sujeito para o contexto no qual este sujeito está inserido.

A dimensão das culturas refere-se aos valores e às crenças, ou seja, àquilo em que se acredita. Elas estabelecem um senso coletivo de como as coisas são e devem ser feitas e, nas palavras dos autores:

são modos relativamente permanentes de vida que criam comunidades de pessoas, e são construídos por elas. As culturas são estabelecidas e expressas através da linguagem e dos valores em histórias, conhecimento, habilidades, crenças, textos, arte, artefatos, regras formais e informais, rituais, sistemas e instituições compartilhados... Elas contribuem para a formação de identidades, de forma que as pessoas veem a si mesmas como refletidas nas atividades do grupo, e afirmadas por meio delas (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 46).

Assim, as culturas orientam as nossas políticas e práticas.

Por políticas, no entanto, entendemos as regras, os acordos, as leis, a organização. Essa dimensão representa as nossas intenções, que podem ser escritas ou não, ditas ou não. Sobre as políticas, Santos (2009) nos coloca que:

⁹ Termo utilizado para fazer referência às pessoas com deficiências à época.

Esta segunda dimensão é menos sutil do que a primeira no que tange à sua identificação, mas igualmente sutil quando se trata de pô-la em prática. Trata-se da dimensão em que as intenções são explicitadas (baseadas – mas nem sempre admitidas (e aí está sua probabilidade de sutileza) na primeira dimensão – a dos valores)... Tal dimensão implica a expressão de intenções, mas também implica um planejamento mínimo de implementação das mesmas, um plano estratégico, por assim dizer (SANTOS, 2009, p. 16 e 17).

As políticas representam, portanto, aquilo que se deseja, e como esse desejo pode ser colocado em prática.

A terceira dimensão, a das práticas, refere-se a tudo o que é feito e a maneira como é feito, isto é, são as atitudes e as ações. De acordo com Booth e Ainscow (2011), esta dimensão refere-se ao desenvolvimento do que se ensina e aprende, e de como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas mais inclusivos. Desta forma, as práticas representam o fazer cotidiano em busca da minimização de barreiras à aprendizagem e à participação em educação.

Objetivando exemplificar a tridimensionalidade de Booth e Ainscow (2011), trazemos uma fala feita pela diretora da ECG ao longo do desenvolvimento da pesquisa matriz sobre a utilização do nome social¹⁰:

Patrícia: E um problema que a gente tem... problema, não... tem uma situação concreta que a gente vivenciou, e que continua acontecendo, são, por exemplo... são alunos com essa questão do ‘nome social’. É uma mulher, mas na verdade, o nome no registro dela civil é o nome de um homem, né? Tem uma carteira de identidade com nome de Edson, mas se identifica como Verônica. A gente já teve essa situação em sala de aula, a primeira vez, mas lá em Niterói. É uma situação difícil, pros nossos valores, enquanto uma escola do Tribunal de Contas é um lugar, desculpe a expressão, ‘careta’ como é, né? Os nossos conselheiros, sua excelência, não sei o que, nobre conselheiro, e de repente você tem uma mulher, que na hora da chamada, você fala: “Edson” e ela responde: “Sou eu”, fica uma situação. E ela não quer ser chamada de Edson. Ela tem direito. Isso tá na legislação. A gente sabe, é uma coisa ‘difícil’. É difícil pra nós, não é? (LAPEADE, 2017, p. 36, l. 1141 - 1151).

É possível identificar a dimensão das culturas presente na fala de Patrícia quando ela aborda os valores e crenças que estão embutidos na instituição, tida como ‘careta’ e que apresenta barreiras atitudinais que podem, inclusive, ser traduzidas como preconceituosas. A dimensão das políticas também é trazida quando se fala da legitimidade, do direito de utilização do nome social que, no nosso país, é prevista em lei. Esse fato acaba por gerar uma pressão para que a instituição tome decisões que possam orientar a terceira dimensão, a das

¹⁰ Nome social é o nome pelo qual pessoas de qualquer gênero preferem ser chamadas cotidianamente em substituição ao nome oficialmente registrado que não reflete sua identidade de gênero. O Decreto nº 8.727, de 28 de abril de 2016, da Presidência da República do Brasil, normatizou o uso do nome social pelos órgãos e entidades da administração pública federal direta, autárquica e fundacional.

práticas, que se apresentou, inicialmente, como uma dificuldade para aquele grupo, pois as pessoas não sabiam lidar com a situação. As práticas podem também ser interpretadas como os caminhos que podem ser seguidos pela ECG para a resolução do ‘problema’ apontado pela diretora.

Assim, a nosso ver, inclusão em educação não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantir a participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade (SANTOS, 2003), independente do pertencimento ou não a um grupo com características específicas.

Corroboramos, ainda, com Booth e Ainscow (2011), quando nos colocam que a ideia de inclusão em educação representa um “processo incessante voltado para o envolvimento de indivíduos, a criação de sistemas e ambientes participativos e a promoção de valores inclusivos” (p. 20). Os autores, a partir das dimensões culturais, políticas e práticas explicitadas anteriormente, criaram, entre os anos de 1998 e 2000, na Inglaterra, o *Index para a Inclusão*.

O *Index* se constitui em um instrumento prático originalmente construído para o contexto de escolas de Educação Básica e que tem por objetivo provocar um processo de autorrevisão como parte das rotinas das instituições, visando a redução das barreiras à participação e à aprendizagem, em uma perspectiva de promoção da inclusão. Esse instrumento é composto por uma parte teórica (explicação do seu objetivo, como foi construído, como pode ser desenvolvido e, ainda, a explicação de alguns conceitos relacionados à inclusão) e uma parte prática, pelas quais perpassam, a todo o momento, as dimensões culturais, políticas e práticas. Cada uma das três dimensões é dividida em dois eixos que, por sua vez, contêm de 10 a 15 indicadores. Esses indicadores contemplam uma série de questões que buscam orientar as reflexões para que a escola se torne mais inclusiva. Tais reflexões são realizadas por representantes dos diferentes segmentos da instituição, que têm a função de coordenar e representar os demais membros, e são denominados de Grupo Coordenador (GC).

O *Index* já foi traduzido para mais de trinta idiomas, o que permitiu a criação de uma rede internacional de usuários, a *Index for Inclusion Network* (IfIN)¹¹. Nesta rede, o LaPEADE é o representante brasileiro que já o desenvolveu em diversas pesquisas, como as de Carneiro (2017), Senna (2017), Lago (2014) e Sardinha (2013), inclusive sendo uma delas

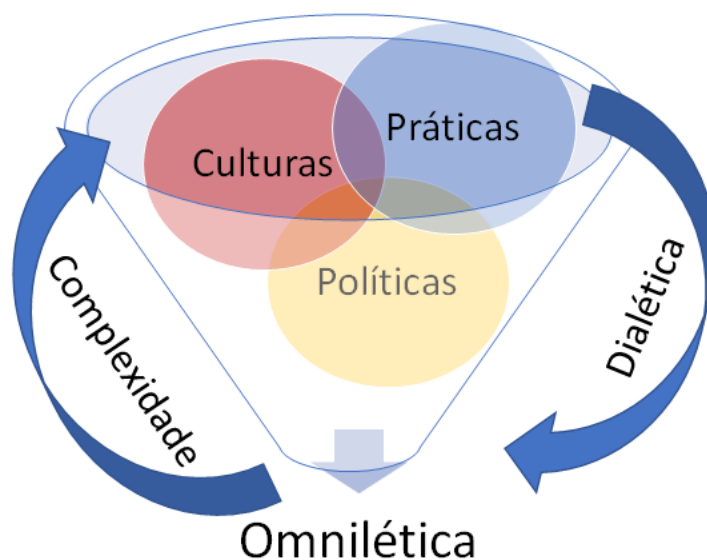
¹¹ Disponível em: <http://www.indexforinclusion.org/index.php>

financiada¹², o que comprovou o seu potencial como um material inspirador de um processo de investigação e ação para a promoção de inclusão e nos encorajou a utilizá-lo (com algumas adaptações, como propõem os próprios autores), no contexto de uma Escola de Governo.

1.3 A OPÇÃO PELA PERSPECTIVA OMNILÉTICA

Inspirada na tridimensionalidade de Booth e Ainscow, que são as culturas, políticas e práticas, para refletir sobre os processos de inclusão dos sujeitos, e acrescentando duas outras dimensões, a dialética e a complexidade, surge, em 2013, o conceito de Omnilética, que para Santos (2013) é “um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo”. Segundo sua criadora, o termo Omnilética é composto pelos seguintes elementos morfológicos: o prefixo latino *omni*, que significa tudo, todo + o radical grego *lektos*, que significa variedade + o sufixo *ico*, que significa concernente a. A Omnilética tem as cinco dimensões como princípios estruturantes e indissociáveis, como mostra a figura abaixo:

Figura 1: Representação da Perspectiva Omnilética



Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, pensar sobre inclusão em educação, temática principal deste trabalho, na perspectiva aqui adotada, nos coloca em um constante exercício de reflexão, onde precisamos

¹² A pesquisa que recebeu financiamento do Programa de Apoio à Educação Especial da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PROESP/CAPES) foi intitulada “Transtornos Globais do Desenvolvimento como desencadeadores de possíveis soluções para os Transtornos Globais da Educação”, desenvolvido pelo LaPEADE entre 2010 e 2013, que teve como desdobramento a tese de Lago (2014).

desconstruir e reconstruir nossas culturas, políticas e práticas, de um modo dialético e ao mesmo tempo complexo.

Isso significa dizer que os processos de inclusão, tal qual o defendemos, na configuração de sociedade atual, pautada pela desigualdade, se vinculam intimamente aos de exclusão. Ou seja, os mesmos movimentos que geram inclusão, também podem gerar exclusão, configurando-se, portanto, como barreiras à aprendizagem e à participação. Nesse sentido, Sawaia (2014) nos coloca que:

A sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão. Todos estamos inseridos de algum modo, nem sempre decente e digno, no circuito reprodutivo das atividades econômicas, sendo a grande maioria da humanidade inserida através da insuficiência e das privações, que se desdobram pra fora do econômico (SAWAIA, 2014, p. 8).

A autora nos sugere que, em virtude da indissociabilidade dos conceitos inclusão e exclusão, no lugar da exclusão, o que se tem é a dialética exclusão/inclusão. Esta concepção vai ao encontro da perspectiva Omnilética, que nos orienta que é preciso buscar a compreensão dos fenômenos em sua integralidade.

Assim, a dialética se une à tridimensionalidade como uma tentativa de não idealizarmos a inclusão como algo que é possível alcançar como um estado-fim, no qual poderíamos dizer “esta escola é inclusiva” ou ainda, “este professor é inclusivo” (SANTOS, 2013), pois é impossível pensar inclusão dissociada da exclusão em uma sociedade tal qual a que vivemos hoje. Buscando explicitar o conceito de dialética que está presente no par exclusão/inclusão, pautamos nossos estudos nos escritos de Konder (2008), Meszáros (2013), Lukács (1978 e 2003), Novack (1976), Gadotti (1990), Loureiro (2005) e Loureiro e Viégas (2007).

Em busca por uma concepção histórico-política do tema, a leitura de Konder (2008) nos permitiu compreender que a dialética, anteriormente representada pela arte do diálogo, na Modernidade adquire outro significado, sendo, pois: “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (p. 8). O pensamento aristotélico afirmava ser a dialética um caminho que conduzia o pensar para que se chegasse à conclusão sobre uma afirmação quando todas as afirmações anteriores não fossem contraditórias. No entanto, tal perspectiva não atendia mais a uma sociedade onde as coisas eram e não eram, principalmente, no nosso caso específico, quando pensamos em inclusão e exclusão, quando vislumbramos que a contradição se mostra como um motriz para o debate.

Lukács (1978) aponta que foi a filosofia clássica alemã que, em meio a uma grande crise do pensamento, principiou por colocar o problema da dialética e por buscar-lhe soluções, tendo permeado as obras de arte e possibilitado que fossem estabelecidas relações entre os indivíduos e as lutas de classes.

A perspectiva científica de Novack (1976), importante filósofo e intelectual socialista, em uma coletânea de palestras, que apesar de considerarmos antigas, acreditamos que não perderam a sua ‘atualidade’, expressou um entendimento sobre o conceito e o articulou aos estudos de lógica, entendendo por lógica “a ciência do processo do pensamento em suas conexões com todos os demais processos do universo” (p. 12). Ele nos coloca a lógica dialética como um avanço da lógica formal. A lógica formal não tolerava, segundo ele, uma verdadeira contradição, pois afirmava que “nada muda”, enquanto a dialética “assegura que tudo está mudando constantemente” (p. 18). Na realidade:

A lógica formal apareceu na sociedade humana em uma etapa definida de sua evolução e em um ponto definido do domínio do homem sobre a natureza, evoluiu paralelamente ao crescimento da sociedade e suas forças produtivas e foi agora assimilada e suplantada pela evoluída lógica dialética (NOVACK, 1976, p. 21).

Desta forma, em um período em que se acreditava que ocorreria um refluxo do capitalismo e avanço das forças do socialismo, o autor nos coloca a dialética como o único método capaz de explicar as contradições. Para ele, o autor do método foi o professor alemão Hegel, tendo a dialética surgido como resultado de uma revolução social (pós revoluções inglesa, francesa e americana). Segundo Novack (1976), Hegel “revolucionou a ciência do pensamento demonstrando as limitações das leis básicas da lógica formal e criando, com base em novos princípios, um sistema superior de lógica conhecido como dialética”, onde propôs uma lógica que fosse "adequada ao elevado desenvolvimento das ciências" e necessária "para assegurar o progresso científico" (p. 22).

Hegel, ao estruturar o caminho da lógica dialética, une as três leis da lógica formal (identidade, contradição e o terceiro excluído) em uma única: a lei de unidade dos opostos, em que “a contradição e a oposição, em lugar de ser insignificantes ou desprezíveis, são os fatores mais importantes na natureza, na sociedade e no pensamento”, pois “somente compreendendo-as totalmente poderemos compreender a força motriz da realidade, da vida” (NOVACK, 1976, p. 39).

Novack (1976) também nos coloca que Hegel acreditava que as ideias constituíam a essência da realidade, e que a evolução das ideias (como sinônimo de processos de

pensamento) é que arrastava o resto da realidade. Para ele, a evolução na natureza, na sociedade e na mente eram um reflexo e uma cópia da evolução das ideias do homem.

Para Lukács (2003), foi a partir das discussões trazidas por Hegel, sobre o problema da dialética concreta e histórica, que Marx avançou em direção a uma categoria dialética em que a tese (ideia verdadeira), a antítese (negação da tese) e a síntese (resultado do confronto entre a tese e a antítese, superação da contradição) formam um ciclo dialético que recomeça a cada síntese encontrada. Marx se apropriou desse método e buscou discutir as questões relacionadas ao capital, à exploração do proletariado pela burguesia. Para Marx, os processos de trabalho são essenciais para se pensar a organização da sociedade, sendo a força que move o capitalismo e, a partir do debate sobre a luta de classes e da transformação social, ele deu mais concretude ao caminho do pensar e do fazer, tendo sido, como nos coloca Gadotti (1990), “o primeiro pesquisador a adotar, de forma sistemática, o método dialético” (p. 31). Sobre isso, Loureiro (2005) nos traz que:

Em Marx, a dialética deixa de ser um método fundado para se obter verdades atemporais ou para se estabelecer um “jogo” entre argumentos e pensamentos e passa a definir as verdades como compreensões datadas e situadas no processo de transformação da sociedade e de realização humana (LOUREIRO, 2005, p. 1485).

Marx e Engels superaram a dialética hegeliana, criando o materialismo dialético, significando que a dialética tinha que se desligar de sua forma idealista e se fixar sobre bases materialistas concretas, na realidade objetiva. O que, segundo Novack (1976) “abre perspectivas sem limites ao futuro do pensamento humano” (p. 47). Para Gadotti (1990), foi apenas com Marx e Engels que a dialética passou a ter científico e filosófico, como a conhecemos hoje.

Deste modo, ao longo de sua história, como aponta Novack (1976), a lógica Moderna fez assumir duas formas diferentes e contraditórias: primeiramente, a dialética idealista de Hegel e depois, a dialética materialista de Marx. Gadotti (1990) nos aponta que:

[...] ambos sustentam a tese de que o movimento se dá pela oposição dos contrários, isto é, pela contradição. Mas, enquanto Hegel localiza o movimento contraditório na Lógica, Marx o localiza no seio da própria coisa, de todas as coisas, e em íntima interação com elas (GADOTTI, 1990, p. 20).

E é a partir dessa dialética marxista, que temos os escritos sobre dialética de Lukács. Para o húngaro, a dialética de Marx apresenta-se “como a continuação consequente do que Hegel havia almejado, mas que não obtivera concretamente” (LUKÁCS, 2003, p. 92) e teve

como ponto decisivo e de diferenciação do que havia sido colocado por Hegel, o foco nas classes sociais, em substituição ao foco no indivíduo. A dialética de Lukács seria, em nosso entendimento, uma fusão dessas duas tendências.

Lukács (2003) recorre à categoria da totalidade, sendo esse, segundo o próprio autor, um dos grandes méritos dos seus escritos em “História e consciência de classe”. Somente em um contexto que integra os diferentes fatos da vida social (enquanto elementos do desenvolvimento histórico) numa totalidade, é que o conhecimento dos fatos se torna possível enquanto conhecimento da realidade (LUKÁCS, 2003, p. 76) e até mesmo de transformação dessa realidade, pois “seja qual for o tema em discussão, o método dialético trata sempre do mesmo problema: o conhecimento da totalidade do processo histórico” (ibid, p. 117).

Desse modo, para Lukács (2003), tanto os problemas ideológicos quanto os econômicos se confundem uns com os outros, pois “a expressão literária ou científica de um problema aparece como expressão de uma totalidade social, como expressão de suas possibilidades, de seus limites e de seus dilemas” (ibid). Observa-se que há nesta perspectiva um diálogo estreito com a perspectiva Omnilética, que considera o trabalho como uma categoria importante, mas não a única categoria que constitui a nossa ontologia.

A começar pela visão de conjunto é que podemos avaliar a dimensão de cada elemento, sendo necessário enxergar o todo, a fim de que não tenhamos uma verdade limitada. É a partir da consideração de todos os fenômenos parciais como elementos que enxergaremos o todo. Essa visão de totalidade, portanto, não se restringe à soma das partes, mas na maneira de se articularem e de constituírem uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto (KONDER, 2008), isto porque partes e todo são constitutivos e condicionantes um do outro.

Assim, podemos perceber a existência de uma interligação entre os aspectos que compõem uma determinada situação, uma determinada realidade e, portanto, precisamos buscar uma visão de conjunto para melhor compreender tal realidade. Essa visão de conjunto, de totalidade, juntamente com a mediação, representam as categorias centrais da dialética lukácsiana (MÉSZÁROS, 2013):

A importância e os limites de uma ação, medida, realização, lei etc. só podem ser avaliados em relação a uma apreensão dialética da estrutura da totalidade. Isso, por sua vez, implica necessariamente a tarefa de uma apreensão dialética das mediações complexas que constituem a estrutura da totalidade (MÉSZÁROS, 2013, p. 58 e 59).

Certas de que existem diferentes maneiras de se olhar a realidade e de que não daríamos conta de uma visão que operasse com o conceito de totalidade, buscamos perceber as contraposições de ideias presentes no ambiente da ECG dentro de uma estrutura como a do TCE. Buscamos, ainda, olhar a totalidade possível daquele espaço a partir das maneiras como o conceito de inclusão aparecia nas falas dos servidores participantes da pesquisa, visando, assim, alcançar os objetivos desta dissertação. Sobre isso, Novack (1976) nos sinaliza que “os dialéticos devem aprender a ver a cada pessoa ou coisa em seu correspondente lugar histórico, em suas concretas proporções, em suas necessárias contradições” (p. 24), e foi dessa forma que buscamos proceder.

Trazendo a discussão para o campo da inclusão em educação, e entendendo totalidade como “o único método capaz de compreender e reproduzir a realidade no plano do pensamento” (LUKÁCS, 2003, p. 79), é possível inferir que a mediação representa uma possibilidade crítica, nesse processo de compreensão que buscamos, de desvendar o jogo de forças presentes no campo educacional, isto porque busca revelar as relações presentes no movimento da contradição, provocando conexões e articulações de fatos, de elementos mediadores.

Nesse sentido, as relações de inclusão e exclusão representam polos que necessariamente se complementam, e em que o “antagonismo da ordem social capitalista e a impossibilidade de resolver seus problemas em seu próprio domínio se exprimem claramente” (LUKÁCS, 2003, p. 68). A dialética consiste em uma maneira de olhar e interpretar o mundo, supondo o esforço por desvelar a realidade, a partir de uma compreensão inserida em um determinado contexto histórico, e que envolve uma visão que busca compreender as relações entre as partes e o todo. No entanto, não existem esquemas ou fórmulas prontas que nos guiem na busca por essas contradições, pois a dialética trata-se mais de “uma orientação, de uma filosofia da pesquisa, do que de normas rígidas e definitivas” (GADOTTI, 1990, p. 33), não oferecendo assim garantias para o conhecimento da verdade, até porque não há verdade absoluta, sendo a dialética apenas contestadora.

Desse modo, ao considerarmos a dimensão dialética dentro da perspectiva Omnilética, não pretendemos resolver as contradições existentes na história e no cotidiano da ECG sobre processos de inclusão, mas pretendemos identificá-las e questioná-las, sobretudo ao longo do desenvolvimento de um projeto de pesquisa (o da pesquisa matriz) que tinha como objetivo central colocar a instituição num processo de autorrevisão que pudesse ajudá-la a se orientar mais por princípios de inclusão, tornando-a, quem sabe, menos excludente.

A verdade dialética, segundo Novack (1976) é que “toda evolução real ocorre de forma contraditória, pelo conflito entre forças opostas que rodeiam e formam parte de todo o existente” (p. 38), assim tudo pode ser alterado pois está sempre inacabado, do mesmo modo que acreditamos e defendemos estarem os processos de inclusão em educação que se constituem conflituosamente.

Lukács (2003) afirma que o método dialético não é em si um método revolucionário, mas uma leitura da realidade que pode gerar transformação. Ele nos aponta que:

A dialética é um processo constante da passagem fluida de uma determinação para a outra, uma superação permanente dos contrários, que ela é sua passagem de um para dentro do outro; que, por consequência, a causalidade unilateral e rígida deve ser substituída pela ação recíproca (LUKÁCS, 2003, p. 67).

Isso significa dizer que, em uma totalidade, o conhecimento das partes e do todo expressa uma reciprocidade, indo ao encontro do que propõe a Omnilética: uma convivência entre os vocábulos inclusão e exclusão, cujos sentidos contrários expressam uma relação recíproca. Para além disso, culturas, políticas e práticas de inclusão e exclusão coexistem e apresentam convergências e contradições entre si. A autora dessa lente pela qual buscaremos analisar os sentidos de inclusão, como proposto nos objetivos dessa dissertação, nos diz ainda que:

Uma perspectiva omnilética de análise significa, então, em última instância, compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível e em sua potencialidade (ainda invisível, mas não necessariamente ausente, seja por estar apenas oculta, seja por existir, ainda, apenas potencialmente). Significa entender esta integralidade em seus elementos únicos e íntima e dialeticamente relacionados (cultural, política e praticamente) em um movimento de complexidade e espiralar, criando novos patamares de percepção e compreensão dos fenômenos, que nunca mais serão os mesmos, embora mantenham em si um tanto de seus elementos originais, ainda que complexificados (SANTOS, 2013, p. 25).

Santos (2013) nos coloca, a partir do texto acima, que sua perspectiva de olhar e compreender a vida, além da dimensão da dialética lukacsiana, também se embasa na ideia de complexidade como método de análise. Esse ideário é reforçado por Loureiro e Viégas (2007), ao dizerem que a dialética e a complexidade, importantes tradições filosóficas, apresentam potencialidade e pertinência para a construção do campo educacional, pois constituem “elementos teóricos que nos auxiliam na direção de uma compreensão mais ampla da realidade” (p. 32).

A complexidade, juntamente com a tridimensionalidade e com a dialética, forma as bases da Omnilética. De acordo com os escritos de Morin esta não possui um significado de dificuldade, mas sim um conceito que abrange vários elementos que, de alguma forma,

participam do todo, o que surge como uma crítica ao pensamento científico orientado pela lógica cartesiana, buscando evitar a visão unidimensional. Segundo Morin (2015), o paradigma da complexidade, que se opõe ao paradigma da simplificação – constituinte de disjunção, redução e abstração, propõe que se escape da escolha entre o pensamento redutor (que somente enxerga os elementos) e o pensamento globalista (que somente enxerga o todo). Este “parte de fenômenos, ao mesmo tempo, complementares, concorrentes e antagonistas, respeita as coerências diversas que se unem em dialógicas e polilógicas e, com isso, enfrenta a contradição por várias vias” (MORIN, 2000a, p. 387).

A ideia de dialógicas, trazida por Morin, se refere à relação entre duas lógicas ou, ainda, várias lógicas, polilógicas, que, entrelaçadas, formam os complexos. Isso significa dizer que o pensamento complexo é o pensamento que busca a integração de fenômenos que são complementares, ainda que antagônicos.

O conceito de complexidade surge na segunda metade do século XX como uma crítica ao saber fragmentado (que nos trazia limitações, produzindo mais cegueira do que elucidação (MORIN, 2015)) e, ainda, como uma perspectiva relacional. De acordo com o autor, o termo traz em seu seio confusão, incerteza, desordem, e se apresenta com os traços inquietantes dessa desordem.

Os saberes foram submetidos a um processo reducionista, na medida em que eram pautados em uma visão unidimensional e em um pensamento fragmentado, como vimos predominar no campo científico, o que acabava por mutilar o conhecimento. Tal pensamento se mostra incapaz de unir o uno e o múltiplo, como vem a propor a complexidade: “ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade” (MORIN, 2015, p. 12).

Loureiro e Viégas (2007), ao discutirem o tema da complexidade moriniana, assinalam que existe uma superação de limites que se encontram na dialética, apontando para a necessidade da “compreensão de uma totalidade sistêmica complexamente organizada, porém não holística” (p. 19), isto é, uma compreensão que ultrapassa uma relação de soma dos componentes de um sistema e, ainda, reconhece a incompletude do conhecimento.

Assim como na dimensão dialética, a complexidade não possui um manual a ser seguido, uma receita, representando, na verdade, um desafio, um incitamento para pensar, que vai permitir “programar e esclarecer”, onde a incerteza e o caos são, na verdade, virtudes. Não se trata, portanto, de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões, e que tem como cerne a incompletude e a incerteza (MORIN,

2000a), produzindo um conhecimento a partir de uma pluralidade metodológica que busca o reestabelecimento de “articulações entre o que foi separado para tentarmos compreender a multidimensionalidade” (p. 192).

Isto posto, a Omnilética, dialogando com a dimensão da complexidade, não pretende descobrir uma fórmula para se analisar ou se fazer inclusão, muito menos determinar algo precisamente, mas nos lança em busca de uma reflexão abrangente sobre o tema, reflexão esta que investiga características multidimensionais de toda realidade estudada (MORIN, 2000a). A Omnilética também, tal como a complexidade, não se propõe a atingir a completude do conhecimento sobre determinado fenômeno, pelo contrário, ela traz consigo a tentativa (tentativa porque reconhece a incompletude) de articulação de múltiplos aspectos que o compõem, tendo por ambição “prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (MORIN, 2000a, p. 176 e 177).

Dessa forma, a complexidade, apesar de não ser considerada uma solução, mas um caminho, visa impulsionar uma “revolução paradigmática” no campo científico, inspirando assim novas maneiras de lidar com o conhecimento: “se a complexidade não é a chave do mundo, mas o desafio a enfrentar, por sua vez o pensamento complexo não é o que evita ou suprime o desafio, mas o que ajuda a revelá-lo, e às vezes mesmo a superá-lo” (MORIN, 2015, p. 8).

Ela se apresenta, portanto, com traços da desordem e da incerteza. A ideia trazida por Morin (2015) é a de que as alternativas percam seu caráter absoluto de “ou isto/ou aquilo” e passem a ser substituídas por “nem/nem” e “e/e” (p. 53), o que significa dizer que tais alternativas não são mais as únicas nem, sobretudo, as últimas palavras.

Morin situa o princípio da incerteza como um dos sete saberes necessários à educação do futuro e, nas palavras do autor, compreender a incerteza do real é, “saber que há algo possível ainda invisível no real” (MORIN, 2000b, p. 85) e “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (MORIN, 2000b, p. 86). A incerteza, sob o olhar da complexidade moriniana, portanto, é uma variável que precisa ser considerada no processo de produção do saber. O conhecimento é um desvelamento contínuo, dinâmico, histórico, contextual e, portanto, precisamos recusar-nos a aceitar verdades que se colocam como absolutas. Precisamos nos vestir de uma interrogação que seja constante.

Retomando a ideia da dialética já apresentada, Morin nos coloca que a aceitação da complexidade é a aceitação da contradição, e a ideia de que não se pode escamotear as

contradições. Assim, o que é complexo tem relação com a incerteza, com a incapacidade de ter certeza de tudo, e também com a incapacidade de evitar contradições. O autor afirma que:

Na visão clássica, quando surge uma contradição num raciocínio é um sinal de erro. [...] na visão complexa, quando se chega por vias empírico-rationais a contradições, isso não significa um erro, mas o atingir de uma camada profunda da realidade que, justamente por ser profunda, não encontra tradução em nossa lógica [...] (MORIN, 2015, p. 68).

Essa profundidade a que nos leva o pensamento complexo nos faz compreender que jamais conseguiremos nos libertar da incerteza e nem teremos um saber completo. Assim, como contribuição para a perspectiva Omnilética, o que a complexidade nos traz é a certeza de que estamos cercados de incertezas.

Deste modo, a Omnilética reconhece a dialética, isto é, parte do princípio de que há totalidades, e que dentro dessas totalidades existem contradições, nos colocando que precisamos desvelar essas contradições para que a totalidade se apresente efetivamente. E, esse desvelamento, que é contínuo e infundável, tem como parâmetros as dimensões culturais, políticas e práticas. Além disso, a lente Omnilética reconhece a questão da complexidade e da incerteza, nos dizendo que uma análise, qualquer que seja, produzida em um determinado momento nunca será suficiente, pois, parafraseando Morin (2000b), serão informações obtidas no tempo e a tempo.

Essa perspectiva representa um caminho de desvelamento de uma realidade, ainda que esse caminho seja pessoal, provisório e que não esgote a realidade, uma prática que tenta aumentar o nosso rol de elementos mediadores. Em uma análise habitual, rotineira, costumamos enxergar o nosso ponto de vista e, no máximo, o ponto de vista de outras poucas pessoas. Em uma análise Omnilética, no entanto, é possível fazer um exercício de considerar muitos outros pontos de vista. Entendemos que nunca conseguiremos considerar todos os elementos, mas vislumbramos, com esse exercício, um esforço por tentar “dominar” a totalidade, por ampliar a nossa observação, a nossa análise. E é exatamente esse esforço que se constituiu o principal ponto desta dissertação.

Retomando o exemplo da fala da diretora, explicitada anteriormente quando tratamos da tridimensionalidade de Booth e Ainscow (2011), sobre a dificuldade da ECG com a questão do nome social, a perspectiva criada por Santos (2013) nos coloca em uma busca por compreender as contradições existentes nesse movimento, que tem processos naquela direção, o de pensar inclusão para aquele grupo específico (intenções, que nos remete à dimensão das políticas), mas que se institui no sentido inverso, cultural e praticamente. Além disso, um

olhar omnilético sobre esse evento específico também nos leva a pensar sobre outras questões institucionais, como algumas de suas características, para que se dê de fato o processo de inclusão naquele contexto, saindo do lugar de simplesmente descrever aquilo que está visível, que aparece. A ideia é estabelecer relações que nos auxiliem no processo analítico.

É possível identificar na fala da diretora contradições quando, por exemplo, ela diz que há certa “carece” por parte do Tribunal, no que se refere ao atendimento de alunos que optam pelo uso do nome social, mas, por outro lado, não há nenhuma objeção à matrícula desse grupo específico em virtude do que a legislação brasileira prevê. Há, claramente, um confronto de culturas entre certos servidores do TCE e a própria sociedade. O caso citado na fala traz à tona questionamentos sobre as políticas e práticas institucionais: há aqueles servidores que aceitam e acolhem a demanda do uso do nome social, há outros que não; e há ainda a questão do sistema acadêmico da Escola que não estava preparado para esse acolhimento e reconhecimento. Isso aponta para a necessidade de reconstrução dos valores e, portanto, das culturas institucionais. Fato é que sem essa contradição, muito provavelmente tudo continuaria como sempre esteve.

A complexidade surge quando enxergamos que é a partir desse passo, isto é, do reconhecimento do confronto de culturas, que é possível a abertura do caminho para outros passos. O próprio grupo participante da pesquisa colocou a dificuldade que os servidores possuem em lidar com situações como a do exemplo e, a partir disso, propôs o estabelecimento de parcerias com outros grupos que discutem o tema para que eles possam aprender como esse processo se dará.

Assim sendo, partindo de uma visão Omnilética, inclusão é um movimento dialético e complexo que dialoga com as dimensões culturais, políticas e práticas, estando focada em conflitos e incertezas, presentes na tridimensionalidade, como forma de se identificar movimentos existentes no cotidiano de se pensar e de fazer inclusão em educação. E, como apresentado no início deste trabalho, tal perspectiva está em construção e, por isso, tivemos como objetivo neste capítulo mostrar o trajeto teórico escolhido até o momento para compreendê-la.

No capítulo a seguir, apresentaremos a metodologia utilizada, o campo, os sujeitos, os instrumentos e procedimentos de coleta e de análise dos dados. Apresentaremos, ainda, os procedimentos éticos da pesquisa.

CAPÍTULO 2 - TRAJETÓRIA PERCORRIDA - CONSTRUINDO UM PROCESSO METODOLÓGICO

Em uma tentativa de junção entre a discussão teórica e o processo de análise propriamente dito, este capítulo será destinado à explicitação do percurso metodológico utilizado. Serão apresentados também o campo, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos e os procedimentos de coleta, e a análise de dados. Versaremos, ainda, sobre os procedimentos éticos da pesquisa.

2.1 AS ESCOLHAS REALIZADAS E A CHEGADA AO ESTUDO DE CASO

Como explicitado na parte introdutória deste trabalho, no ano de 2016 colaborei com a pesquisa “Desenvolvendo e adaptando o *Index para a Inclusão* em uma Escola de Governo no Brasil”, que, para fins desta dissertação, intitulei de “pesquisa matriz”. Os encontros realizados durante tal pesquisa buscaram refletir sobre os problemas apontados pela ECG e colaborar com um processo de mudança, especificamente, nas questões relativas à temática da inclusão. O instrumento utilizado nesse processo foi o *Index para a Inclusão* (BOOTH e AINSCOW, 2011), descrito e comentado no capítulo anterior.

A metodologia utilizada na pesquisa matriz foi a intitulada “pesquisa-ação crítico-colaborativa” que, segundo a autora do projeto (SANTOS, 2016), possui seu alicerce na crítica emancipatória e na colaboração entre profissionais. O principal papel dos pesquisadores foi o de facilitar as reflexões e as ações ao longo da pesquisa, buscando sempre a solução dos problemas levantados pela instituição, colaborativamente.

A pesquisa-ação apresenta-se como uma metodologia de pesquisa qualitativa e supõe uma demanda do grupo a ser pesquisado. Para Thiollent (2002), a pesquisa-ação é centrada diretamente numa situação ou problema coletivo, no qual os participantes estão envolvidos, e para o qual buscam soluções, de modo cooperativo ou participativo, o que os torna agentes em seu próprio desenvolvimento profissional. Tal abordagem metodológica pressupõe uma contínua intervenção no campo pesquisado, a partir do envolvimento com e dos sujeitos. Além disso, sugere mudanças, a partir da reflexão desses sujeitos. A pesquisa colaborativa, por sua vez, apresenta-se para criar uma cultura de análise das práticas realizadas, a fim de possibilitar uma transformação nas ações e práticas institucionais (FRANCO, 2004).

A experiência com uma pesquisa desse porte e com as discussões que vinham sendo realizadas, com e pelos colegas do LaPEADE, me trouxeram inquietações pessoais. E, foi a partir disso, que procurei estabelecer um caminho para percorrer nesta dissertação. Isto significa dizer que, a partir da pesquisa matriz, que tem uma metodologia de pesquisa-ação crítico-colaborativa, delimitarei algo em função dos meus próprios objetivos.

Para fins deste estudo de mestrado, portanto, esta delimitação se utilizou de uma abordagem qualitativa, centrada em um aspecto específico da pesquisa matriz, conforme o objetivo geral apresentado, configurando-se, portanto, em um estudo de caso.

Compreendemos que a vertente deste trabalho, considerando a adequação do método ao problema de pesquisa proposto, é de cunho qualitativo na medida em que buscamos interpretar parte dos dados coletados durante a proposta de desenvolvimento de uma pesquisa-ação. Como afirmam Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004), as pesquisas qualitativas se propõem a preencher lacunas do conhecimento, como as apresentadas na justificativa deste trabalho. Essas lacunas, segundo os autores, geralmente se referem à compreensão de processos que ocorrem em uma dada instituição ou comunidade, o que se relaciona com os objetivos aqui apresentados. Além disso, os dados analisados são “citações literais do que as pessoas falaram”, uma das naturezas predominantes da pesquisa qualitativa (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004).

Em seus escritos sobre pesquisa qualitativa, Minayo (2003) coloca que essa modalidade de pesquisa “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (p. 22), diferenciando-se, portanto, das pesquisas do tipo quantitativas, que se preocupam com representatividade numérica. A socióloga argumenta que pesquisas qualitativas implicam em questões que são muito específicas, correspondendo a processos, relações e fenômenos que ocorrem em determinado grupo social e que não podem ser quantificados.

A escolha do estudo de caso, um dos tipos de pesquisa qualitativa (LARA E MOLINA, 2011), foi pautada pelo fato de o objeto de estudo ser aquele que ocorre em uma situação específica, não podendo ser estudado fora daquele contexto. A ideia era a de, a partir de um exemplo individual, explorar um fenômeno mais amplo, que é o do debate sobre processos de inclusão.

Yin (2010) define caso como um “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claros, e o pesquisador tem pouco controle sobre o fenômeno e o contexto” (YIN, 2010, p. 13). Para o

autor, esse tipo de método é geralmente preferido quando: as questões "como" ou "por que" são propostas; o investigador tem pouco controle sobre os eventos; e o enfoque está sobre um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real, o que vai ao encontro da proposta desta dissertação.

O estudo de caso é comumente utilizado para contribuir com o conhecimento de fenômenos individuais e de grupos e, ainda, segundo Yin (2010), esse método nos permite reter as características holísticas e significativas dos eventos da vida real - como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, entre outros, dialogando, portanto com a proposta da presente pesquisa.

O estudo de caso não possui um desenho de pesquisa codificado, como pode ser visto em outras estratégias. Yin (2010, p.19) nos traz que “ao contrário de outras estratégias de investigação, um abrangente ‘catálogo’ de projetos de pesquisa para estudos de casos ainda tem de ser desenvolvido”. Entendemos ‘catálogo’ como um roteiro a ser seguido, uma espécie de guia, ou passo a passo. Por esse motivo, o estudo de caso recebe muitas críticas, “razão pela qual alguns investigadores não lhe concedem os méritos de um notável método de pesquisa”, como aponta Yazan (2016).

No entanto, segundo André (2005), existem algumas vantagens para esse tipo de estudo, das quais destacamos as seguintes: a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis, bem como a capacidade de retratar situações da vida real, sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural. Os estudos de caso, ainda de acordo com André (2005), também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, como objetivado nesta dissertação.

Lara e Molina (2011, p.132) definem o estudo de caso como uma “categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”, o que enxergamos se conectar estreitamente com os objetivos aqui apresentados. Ainda segundo os autores, existem algumas características fundamentais para esse tipo de pesquisa, dentre as quais identificamos e destacamos como estando presentes nesta dissertação: 1) o fato de nós, enquanto pesquisadoras, estarmos atentas a novos elementos que podem se mostrar como relevantes ao longo do estudo; 2) a ênfase dada à interpretação em contexto, isto é, para uma melhor compreensão do objeto de estudo é preciso considerar o cenário em que tal objeto se situa; e 3) as pesquisadoras preocupam-se em desvelar os diferentes e, por vezes, conflitantes pontos

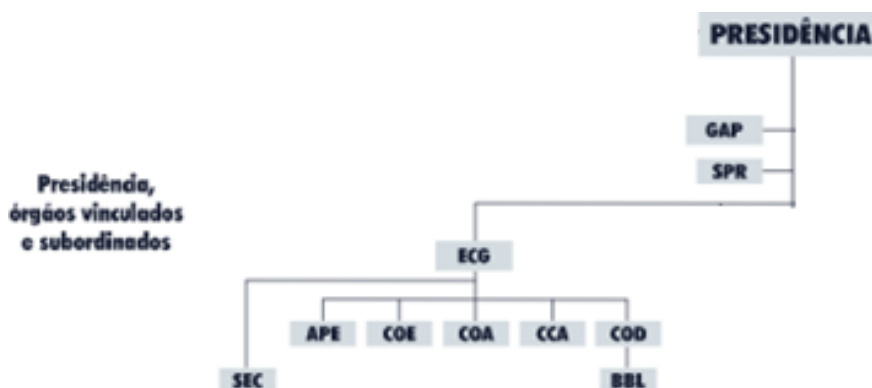
de vista presentes em determinada situação e, ainda, a multiplicidade de elementos que compõem tal situação, o que depreendemos como uma interlocução direta com a perspectiva Omnilética, e suas dimensões dialética e complexidade, destacadas e exploradas no capítulo anterior.

A preocupação em perceber e entender uma instância singular é, deste modo, ponto de partida para um estudo de caso, possuindo, em nosso caso específico, uma realidade situada historicamente como aquela ocorrida ao longo do desenvolvimento da pesquisa matriz na ECG. Acreditamos, dessa forma, ter encontrado a abordagem teórico-metodológica que nos possibilitasse alcançar um resultado, que melhor contribuísse para a exploração e compreensão dos processos e dinâmicas de um contexto específico, ou seja, o da ECG durante o período de desenvolvimento da pesquisa matriz. O foco dessa busca foi identificar os sentidos atribuídos ao uso da palavra inclusão pelos participantes da pesquisa no contexto da Escola e analisar os sentidos identificados.

2.2 CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A ECG tem como propósito promover a formação, capacitação profissional e especialização dos quadros da administração pública, e demais interessados, conforme art. 2º, do seu Regimento Interno. Dessa forma, a Escola fortalece a imagem do Tribunal como instituição essencial à fiscalização e à gestão dos recursos públicos, amplia a transparência e estimula o controle social. No organograma do TCE-RJ, portanto, a Escola está vinculada diretamente ao Gabinete da Presidência (GAP) e à Secretaria da Presidência (SPR). Sua Direção é auxiliada pela Assessoria Pedagógica (APE), Coordenadoria de Estudos e Pesquisas (COE), Coordenadoria Acadêmica (COA), Coordenadoria de Capacitação (CCA), Coordenadoria de Documentação (COD), e pela Secretaria (SEC), como pode ser visto na figura 2. Há, ainda, uma Biblioteca (BBL) subordinada à COD.

Figura 2: Parte do organograma do TCE-RJ

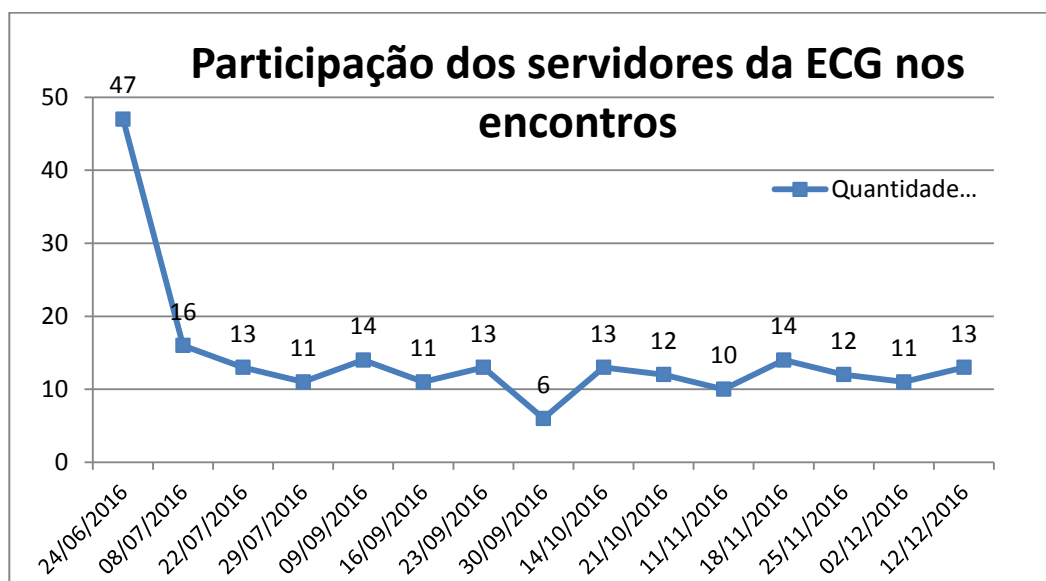


Fonte: Adaptado de <http://seguro.tce.rj.gov.br/organograma/>

A APE é o setor responsável por assessorar as atividades relativas à formulação da linha pedagógica e do planejamento didático, a serem implantados na programação das atividades de formação e capacitação desenvolvidas pela Escola. A COE coordena e controla as atividades relativas à realização de estudos, de pesquisas e de produções científicas voltadas, principalmente, para o desenvolvimento profissional dos servidores e para o desenvolvimento organizacional do Tribunal. A COA, por sua vez, planeja, organiza, administra e avalia os resultados dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação do Programa de Formação e Capacitação da ECG. A CCA é responsável por planejar, organizar, executar, administrar e avaliar resultados das atividades de curta e média duração do Programa de Formação e Capacitação. A COD coordena as atividades relativas à pesquisa, classificação e catalogação de legislação e acervo, pertinentes ao controle da administração pública e questões correlatas, em particular referentes ao Tribunal, sendo ainda responsável pelo desenvolvimento e atualização tecnológica, bem como o controle de manutenção de sistemas e equipamentos da Escola. A SEC, por fim, coordena as atividades de administração escolar, de apoio aos demais órgãos da ECG na realização de rotinas administrativas, e execução das atividades de comunicação, arquivo, material e orçamento, subsidiariamente aos órgãos competentes do TCE.

Todos os servidores dos sete setores da ECG, “[...] servidores anteriores a 88, sem concurso, e posteriores a 88. Além dessa questão do comissionado [...]” (LAPEADE, 2017, p. 66, l. 2155 - 2157), mais a Direção, foram convidados a participarem da pesquisa matriz. Este convite foi feito pela APE, por meio de e-mails enviados aos responsáveis por cada um dos setores da Escola. A participação, no entanto, se deu de forma voluntária e sofreu oscilações ao longo dos quinze encontros realizados, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Participação dos Servidores da ECG nos encontros



Fonte: Dados da pesquisa

Cabe destacar que, inicialmente, foram planejados doze encontros. No entanto, por conta do rumo dos próprios trabalhos que o grupo foi desenvolvendo e, em consonância com as características da pesquisa-ação, houve três encontros adicionais, perfazendo um total de quinze.

Objetivando situar o leitor sobre o que foi a pesquisa matriz, apresentaremos, a seguir, um resumo das discussões realizadas ao longo dos encontros. Contudo, reforçamos, como dito inicialmente, que a pesquisa matriz não é o objeto do presente estudo, tendo tão somente gerado e coletado as falas que foram utilizadas para atender ao objetivo desta dissertação: identificar os sentidos de inclusão evocados pelos participantes. Vale mencionar que a pesquisa matriz foi amplamente apresentada e discutida na tese de Pinto (2018).

O primeiro encontro foi o de apresentação do projeto de pesquisa e contou com um número elevado de participantes. O encontro do dia 30 de setembro, por sua vez, teve baixo quórum, com justificativas como: férias, ou impedimentos de ordem pessoal, familiar ou de trabalho. Nos demais dias, a participação contou com uma média de aproximadamente doze servidores, representantes de todos os sete setores institucionais descritos acima e, ainda, Docentes e servidores atuantes na Conservação, Limpeza e Segurança da instituição, além das quatro pesquisadoras responsáveis pela dinamização das discussões.

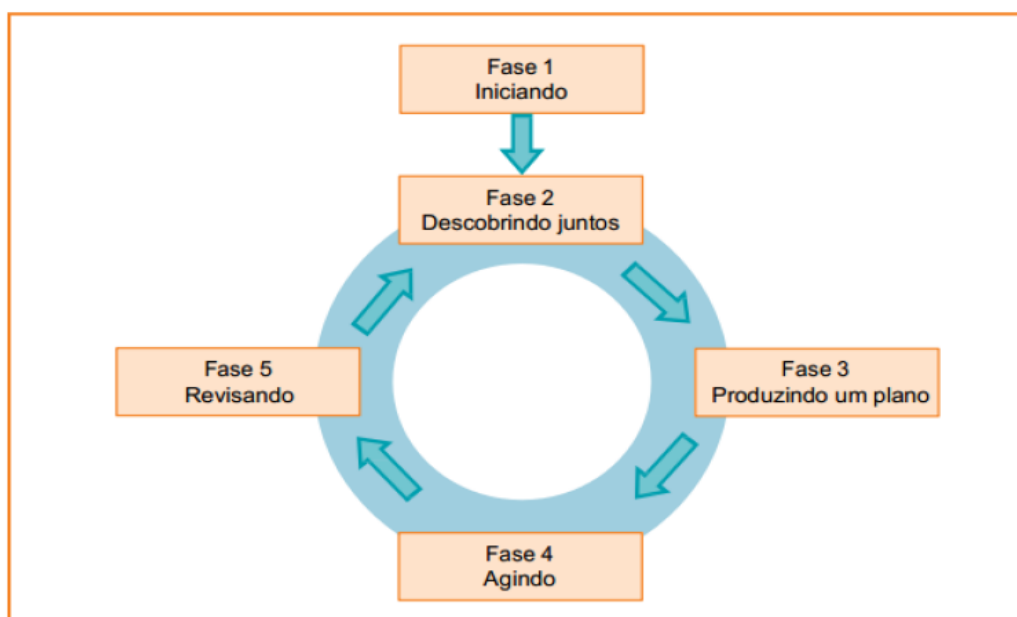
A esse grupo, que trabalhou o desenvolvimento do *Index*, demos o nome de Grupo Coordenador (GC), como propõe o próprio instrumento. O papel desse grupo foi o de coordenar e fazer a ponte entre o projeto e os servidores, de cujos segmentos os membros do

GC representavam. De acordo com Booth e Ainscow (2002), o GC deve se tornar um modelo de prática de inclusão dentro da escola, funcionando colaborativamente e assegurando-se de que todos sejam cuidadosamente ouvidos, independentemente de seu gênero, origem ou status, e que ninguém domine as discussões.

Cada um dos encontros teve a duração de duas horas, e os debates foram estimulados pelos escritos contidos no *Index para a Inclusão*. Alguns poucos encontros tiveram as reflexões propostas pela equipe UFRJ, pois, em linhas gerais, as reuniões foram pautadas, principalmente, por demandas trazidas pelo próprio grupo, como pode ser visto, resumidamente, a seguir.

Inicialmente, foram explicitadas a parceria entre as instituições e a concepção de inclusão com a qual o LaPEADE trabalha. Em seguida, foi feita uma introdução sobre o que é o *Index para a Inclusão* e as fases do trabalho que seria desenvolvido, como pode ser visto na figura abaixo:

Figura 3: Ciclo de plano de desenvolvimento



Fonte: *Index para a Inclusão* (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 52)

Também, no início da pesquisa, alguns participantes expuseram suas preocupações ao que se referia às questões de subordinação e hierarquia, presentes na rotina de trabalho da Escola, o que poderia afetar diretamente a participação. Além disso, com relação às exigências do Comitê de Ética em Pesquisa (assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE), alguns membros se colocaram incomodados com a gravação em áudio, mas logo em seguida entenderam e concordaram com a proposta.

A ideia foi a de, a partir da adaptação do *Index* para um contexto diferente do qual ele sempre havia sido utilizado, isto é, o de escolas de Educação Básica, realizar o levantamento de demandas sobre inclusão que a ECG apresentava, e o aprofundamento sobre tais demandas. Foram comparados e discutidos os valores institucionais presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento norteador das ações da Escola, com aqueles contidos no *Index*, o que resultou na revisão e definição dos valores da ECG, a saber: participação, respeito, igualdade, sustentabilidade, inclusão, efetividade e transparência. Foram reconstruídas também a Missão e a Visão da ECG. Tais reconstruções fariam parte do PDI, que teve ainda trechos do seu texto revisto ao logo dos quinze encontros.

Dentre os pontos que surgiram e foram amplamente discutidos, destacamos: o receio de uma exposição por parte de alguns servidores, a falta de circulação das informações dentro da Escola e a diferenciação existente entre aqueles que fizeram concurso público e aqueles que foram contratados. Houve, ainda, reflexões sobre ocasiões em que os servidores se sentiram valorizados ou desvalorizados/excluídos na ECG, e os efeitos que este sentimento provocou em sua participação na instituição, bem como um debate sobre um dos questionários do *Index* (anexo C), objetivando a reflexão sobre situações de inclusão/exclusão vividas na ECG.

Como proposto pelo *Index*, foi construído, também, um plano de ação, isto é, quais seriam as ações realizadas para combater e/ou minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação que tivessem sido identificadas, a partir de demandas de trabalho, que foram elencadas pelos membros do GC. Para tanto, foi realizada uma consulta pública, a toda comunidade institucional, com o seguinte questionamento: “O que podemos fazer para que tod@s e cada um/uma se sintam igualmente valorizad@s na ECG?” Cabe destacar que a utilização do uso do @ foi discutida pelo grupo e buscou um caráter neutro, evitando o sexismo e o binarismo homem-mulher. O grupo planejou que as ações que fossem elencadas, objetivando tornar a instituição mais inclusiva, fariam parte do Plano Anual de Formação e Capacitação (PAFC) de 2017, documento onde são apresentadas as atividades realizadas, ao longo do ano, pela Escola.

Para se pensar no plano de ação, foi realizada uma análise da consulta pública, onde foram identificadas onze categorias, além de elogios e críticas. As categorias mais comentadas foram, respectivamente: 1) demanda de cursos (o que incluiu pedidos de mais cursos e vagas, de aulas em municípios do interior e formação de turmas por nível de conhecimento); 2) *wi-fi* (os alunos e servidores não têm acesso à internet do TCE); 3)

infraestrutura (pedidos como local para café, estacionamento, micro-ondas e cadeiras para canhotos); 4) copa/cozinha/cantina (permissão para uso da copa, que é destinada apenas aos funcionários da ECG, e não aos alunos, e a construção de uma cantina); 5) divulgação sobre atividades da ECG (mais divulgação de eventos, cursos e do dia-a-dia da Escola); 6) período de bloqueio de curso (alunos que se matriculam e não realizam os cursos ficavam proibidos de participarem de um novo curso pelo período de seis meses); 7) relações interpessoais (foram pautados itens como: respeito, participação, crescimento e desenvolvimento); 8) material dos e para os cursos (impressão de material didático e fornecimento de caneta para os alunos); 9) agilização dos cursos (diminuição da burocracia e promoção de um maior entrosamento entre os cursistas); 10) aumento da duração dos cursos; e 11) miscelânea (adicional de qualificação funcional e aumento salarial para os estagiários). Os elogios referiam-se a itens mais gerais, tais como sentimentos pessoais, inclusão e biblioteca. As críticas destinavam-se a questões de pontualidade, igualdade e transparência. As respostas dadas à comunidade, sobre a consulta, foram amplamente discutidas nos encontros.

Por fim, o grupo decidiu iniciar o plano de ação pelo item “cuidar para que o outro não se sinta excluído”. A proposta era “mantermo-nos atentos às eventuais situações de exclusão, com o objetivo de reduzi-las, ou mesmo eliminá-las”. O grupo discutiu como isso poderia ser feito e foram extraídas três sugestões de ações: 1) Instituir uma ouvidoria da Escola; 2) Ampliar o esforço para garantir o uso do nome social; e 3) Tornar o planejamento da Escola mais participativo.

Assim, como ações para o ano de 2017, o que representou a fase 4 do ciclo de plano de desenvolvimento do *Index*, o grupo decidiu pelo: 1) Aprimoramento da “escuta” das demandas auferidas através da categorização das perguntas/respostas recebidas pelo portal e por todos os canais de comunicação com a ECG, consolidação das respostas das avaliações realizadas, bem como a instituição de reuniões mensais para analisar as principais demandas recebidas e debater os encaminhamentos, além de tornar público os encaminhamentos à comunidade ECG; 2) Inserção do nome social no Sistema Acadêmico da Escola. Neste item, foram pensadas também algumas ações paralelas: convidar o Rio Contra Homofobia¹³ para buscar orientações, conhecer as práticas atuais em instituições afins, sensibilizar a equipe de

¹³ O Programa Rio sem Homofobia visa combater a discriminação e a violência contra LGBTs e promover a cidadania desta população em todo território fluminense, respeitando as especificidades desses grupos populacionais, através de disseminação de informações sobre direitos e sua defesa e garantia; atuação no combate à homofobia; atuação em ações de educação e cultura para os valores de cidadania, respeitando às identidades e à promoção da diversidade humana. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seasdh/exibeconteudo?article-id=431493>

servidores sobre a temática e a criação de uma política institucional relativa ao assunto, a fim de ampliar o debate para contemplar Ações Afirmativas¹⁴; e 3) Como ações complementares, o grupo decidiu por convidar parceiros para novas ações do Projeto Incluir, iniciar o grupo de trabalho de acessibilidade e, ainda, a promoção da Semana/Seminário de Inclusão, no início de cada ano letivo, com a presença de grupos de movimentos sociais de pessoas com deficiências, negros, indígenas, LGBTs, etc. O Grupo Coordenador sugeriu também a continuação da parceria para o ano de 2017, o que representaria a fase 5 do ciclo, isto é, a revisão do que foi descoberto, produzido e realizado.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A inserção e permanência no campo tiveram como instrumentos de coletas de dados a observação participante, os registros em cadernos de campo e as gravações em áudio.

A observação participante, um dos principais meios de coleta das pesquisas qualitativas, dentre elas a pesquisa-ação, diz respeito ao trabalho de campo em sua totalidade, desde a entrada na área até a interação com os sujeitos pesquisados. Consiste em um modo de pesquisa que coloca o pesquisador no meio da comunidade que ele está estudando, e pode ser considerada como: “Um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coletas de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida” (ANGROSINO, 2009, p. 34).

Os registros em cadernos de campo são as observações e as descrições das atividades desenvolvidas com o GC, o que permitiu uma reflexão sobre os acontecimentos, e uma avaliação dos aspectos importantes da pesquisa, bem como sua evolução. Esperava-se que as ações, a postura, as palavras, e até mesmo o silêncio dos sujeitos pesquisados, aparecessem como norteadores dos rumos da pesquisa. Esses registros eram feitos por duas pesquisadoras do LaPEADE, que estavam presentes em todos os encontros realizados, sendo eu uma delas. Na realidade, quatro pesquisadoras do laboratório participaram da pesquisa, mas duas ficaram responsáveis pela dinamização dos momentos, e não fizeram registros.

As gravações em áudio, que constituem manifestações humanas observáveis (GÜNTHER, 2006), por fim, representaram um instrumento de coleta de dados que permitiu

¹⁴ Ações afirmativas são medidas tomadas pelo Estado com os objetivos de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantir a igualdade de oportunidades e tratamento, compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

um registro fiel do que foi discutido entre os participantes da pesquisa e, portanto, garantiram a exatidão do debate ocorrido durante os encontros.

Tais gravações foram transcritas, por mim e por uma na época doutoranda que teve como objeto de estudo a pesquisa matriz, transformando os dados da pesquisa em texto. As transcrições literais dos encontros foram realizadas com a inclusão de “sinais indicando entonações, sotaques, regionalismo e “erros” de fala”, constituindo-se em uma transcrição completa, como aponta Günther (2006). Essa estratégia facilitou a revisitação dos eventos que ocorreram. Além disso, tal instrumento possibilitou resgatar o que a memória não nos permitiu recordar.

Dessa forma, os dados coletados durante os 15 encontros, de 2 horas cada, realizados durante o ano de 2016, totalizaram mais de 30 horas de gravações em áudio, que resultaram em 737 páginas de transcrições, além das 120 páginas de registros de campo.

Para atender aos objetivos propostos nesta dissertação, as transcrições serão exploradas no capítulo 3, quando da identificação dos sentidos de inclusão e da análise Omnilética. Além disso, ao longo de toda a dissertação, sempre que julgamos conveniente para o debate aqui proposto, apresentamos trechos de falas que foram ditas pelos participantes, e também transcritas.

2.4 O PROCESSO DE ANÁLISE DOS DADOS

A ECG está dentro de uma estrutura de fiscalização, que é o TCE-RJ. Estrutura esta marcada por burocracia, controle, hierarquia, como pôde ser reiterado pela fala da diretora:

Patrícia: [...] o Tribunal, ele é um órgão muito fechado, é um órgão de controle, é uma burocracia. Quem trabalha em Segurança, quem trabalha com a parte de Portaria, né, quem... sabe que isso aqui no Tribunal é... “cuidado”... cuidado com tudo, a gente tem uma cultura. Assim, o Tribunal sempre foi muito fechado e nos últimos tempos, acho até que por causa da situação política do Brasil, a gente tá sendo obrigado, porque... precisando se abrir o Tribunal (LAPEADE, 2017, p. 21, l. 651 - 656).

Há, ainda, o convívio diário entre servidores concursados e servidores contratados, o que, aparentemente, representa ideias antagônicas à de inclusão aqui apresentada e defendida:

Gabriel: A minha experiência aqui é a exclusão trabalhada de uma outra forma, que é muito mais horizontalizada, que a questão assim, como eu não sou um servidor efetivo da casa, é comum eu escutar que “mas fulano não é da casa” e aí é um negócio que é muito estranho que isso instalou [...] Como você não é da casa, isso não te pertence, esse espaço não é seu, você não pode almejar isso, a sua inserção é tal... E é uma diferenciação que está definida assim, acho que horizontalmente, sabe? (LAPEADE, 2017, p. 65, l. 2094 - 2106).

Assim, pensar inclusão em um contexto como esse representa, minimamente, a busca por compreender movimentos que são contraditórios e constituídos por relações que não estão visíveis. Por esse motivo, a perspectiva Omnilética apresenta-se como um referencial metodológico e analítico, pois propõe uma maneira mais ampla, mais alargada, específica de se compreender as dimensões em que a vida se manifesta.

A Omnilética se propõe a trabalhar as contradições, não só no discurso, mas ela trabalha também com contextos, com atos, com a rotina institucional, procurando abranger todo um cenário que se distancia da inclusão, um contexto hierarquizado, que silencia vozes por causa da situação funcional de determinados servidores. Uma das grandes contribuições dessa perspectiva é, justamente, dizer que um determinado fenômeno não é só aquilo que se apresenta, porquanto ele é constituído por relações que não estão claras, que são relações constitutivas do que não é visível, o que irá passar não apenas pelo discurso, mas pelo contexto, e pelo cenário em que esse discurso se constitui.

A ideia era entender e organizar essas relações de maneira a produzir algo compreensível. Não pretendíamos, portanto, realizar um julgamento, mas sim, explicitar movimentos, que são cheios de tensões, contradições e incongruências, enxergando esses movimentos naquilo que eles realmente são. Para tanto, a análise a partir de um olhar omnilético seguiu um percurso, a ser explicitado a seguir.

Primeiramente, após a reunião das transcrições dos quinze encontros, pusemo-nos a pensar sobre a técnica que seria escolhida para uma organização qualitativa dos dados coletados. Imediatamente, pensamos em quais *softwares* poderiam nos auxiliar nesse processo de sistematização, pois, a utilização desse tipo de ferramenta poderia fortalecer a validade da pesquisa, apesar de reconhecermos que “softwares não substituem a necessidade de uso contínuo da intuição do pesquisador”, como bem apontam Lage e Godoy (2008). Para corroborar com essa discussão, é interessante observarmos o que diz uma fala de Heiner Legiwe, um dos desenvolvedores da ferramenta Atlas ti, trazida por Lage e Godoy (2008), onde afirmam:

Mais importante para entender a filosofia da interpretação de texto assistida por computador é o fato de que os computadores são absolutamente incapazes de compreender o significado de palavras ou frases. Sua força vem do fato de serem capazes de ajudar com todos os tipos de tarefas de ordenamento, estruturação, recuperação e visualização. Isso significa que é inútil esperar que um computador faça qualquer trabalho analítico, por mais simples que seja. Mas um programa de computador pode ser extremamente útil para criar uma ordem a partir de uma massa de notas de campo, de entrevistas, de códigos, de conceitos e de memorandos; para visualizar a rede de conceitos e relações na teoria emergente; e para manter um acompanhamento sistemático da teoria que se desenvolve, começando com os primeiros dados e sua codificação inicial, documentando todos os passos

intermediários e terminando com o relatório final de pesquisa (LAGE E GODOY, 2008, p. 11).

Optamos, então, pelo uso do software Atlas ti¹⁵, versão 7.5.7, como recurso para organização dos dados da pesquisa. Essa tecnologia computacional, que tem sido utilizada em diferentes áreas de investigação para a análise qualitativa de dados, tem como principal objetivo ajudar o pesquisador a organizar, registrar e possibilitar o acompanhamento dos registros efetuados, contribuindo para a confiabilidade do estudo (POCRIFKA et al., 2011). Lage e Godoy (2008) apontam que os registros das diferentes etapas do processo de análise em softwares como o Atlas ti “facilitam a elaboração dos relatórios de pesquisa, assim como a demonstração das etapas seguidas, para efeitos de avaliação geral do processo” (p. 80).

O Atlas ti é um software usado quando se tem grandes corpos de dados textuais, gráficos, áudio ou vídeo, possuindo ferramentas que podem ajudar o pesquisador a realizar inferências e categorizações. Ele permite a realização de anotações, comentários, elaboração de relatórios, de memorandos, edição, disposição de dados em tabelas e matrizes, entre outros instrumentos que auxiliam no processo de análise de dados qualitativos.

Dada à riqueza polissêmica do termo inclusão, fizemos um levantamento da utilização da palavra durante os encontros, identificamos onde elas estavam, e o contexto da fala que as continham. Em seguida, numa perspectiva indutiva, os sentidos para o uso do termo inclusão foram sendo desvelados, a partir dos dados. Cada um dos sentidos identificados foi, posteriormente, descrito e explicado. Detalhes sobre esse processo estarão no terceiro capítulo, quando apresentaremos os resultados e a discussão.

Essa organização para o tratamento dos dados nos permitiu o levantamento dos sentidos de inclusão, isto é, foram atribuídos detalhamentos a cada um dos contextos identificados, constituindo-se como uma ferramenta de apoio. Essa tabulação nos possibilitou, por sua vez, a realização de inferências, sendo o uso do *software* um ‘coadjuvante’ do processo de análise como um todo.

Na sequência, como o recurso tecnológico utilizado permite diferentes tipos de análise e articula distintas abordagens teórico-metodológicas (FORTE et al, 2017) e, tendo identificado os sentidos utilizados para o termo inclusão pelos servidores da Escola participantes da pesquisa matriz, partimos para a análise Omnilética dos sentidos identificados. A análise foi a interpretação realizada. A proposta tratou de, a partir da seleção de eventos, que exemplificavam os sentidos identificados, refletir sobre contradições e

¹⁵ Informações sobre o software disponível em: <<https://atlasti.com/>>.

questões que aparentemente não estão postas, mas estão presentes nas culturas, políticas e práticas institucionais, isto é, não aparecem de maneira clara, mas que precisavam ser consideradas para uma análise mais profunda dos fatos, discutindo os sentidos frente às cinco dimensões:

[...] a perspectiva omnilética corresponderia a um micro/telescópio simbólico, por meio dos quais ampliaríamos/condensaríamos nossos horizontes culturais, políticos e práticos do cotidiano, na medida em que os enxergaríamos como totalidades contraditórias e ao mesmo tempo complementares e complexas, que ao mesmo tempo em que apontam para relações visíveis entre si, deixariam imaginar a existência (ou reconhecer sua possibilidade), nos entrelugares e entreligares, daquilo mesmo que não se concebe como materialidade (ainda), mas que está presente como potência: novos caminhos, novas realidades, novos rumos, novos mundos, ainda que, aparentemente, os mesmos (SANTOS, 2015a, p.64).

A opção pela lente Omnilética visou enriquecer, tornando mais amplo o nosso olhar sobre os processos, permitindo-nos perceber e explicar possibilidades e desvelamentos do fenômeno da inclusão dentro da ECG. Cabe ressaltar que, a partir desse olhar omnilético sobre os dados, não objetivamos dizer se a instituição pesquisada é ou não é inclusiva, mas envolvermo-nos com uma dinâmica que é tanto excludente (a de um órgão de controle, que reproduz o que está posto na sociedade) quanto inclusiva (porque é exatamente a partir desses entraves que busca inovações e complementações, sendo possível identificar no seu dia a dia aspectos de inclusão), buscando identificar contradições e elementos que permeiam as culturas, políticas e práticas institucionais, que podem ou não estar visíveis, e que se relacionam o tempo todo.

2.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Os dados utilizados nesta pesquisa foram obtidos durante o desenvolvimento do projeto “Desenvolvendo e adaptando o *Index para a Inclusão* em uma Escola de Governo no Brasil”, aprovado na Plataforma Brasil¹⁶ de acordo com o parecer consubstanciado número 1.738.778 de 2016. A Plataforma é um sistema eletrônico criado pelo Governo Federal em 2012, em substituição ao antigo Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP), para estruturar o recebimento dos projetos de pesquisas que envolvam seres humanos, nos Comitês de Ética em todo o país, permitindo que as pesquisas, em andamento, sejam acompanhadas desde sua fase inicial, até o estágio final.

¹⁶Disponível em <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

Para tanto, como exigência do Comitê de Ética em Pesquisa, vinte e quatro participantes da pesquisa assinaram o TCLE (Anexo A), em que lhes foi assegurado o direito de participação ou desistência na pesquisa, conforme fosse de seu interesse/necessidade, sem nenhum dano ou consequência. O documento trazia, em seu texto, informações sobre o que era o projeto, quais eram os seus objetivos, se haviam custos, quais as responsabilidades, os riscos, e os benefícios da participação, e garantia o sigilo das informações e das identidades dos participantes. No final do documento constavam os contatos das pesquisadoras e do próprio Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, para o caso de dúvidas e/ou problemas. Os participantes assinaram, ainda, um Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz (Anexo B) para fins de pesquisa, onde concordavam com o emprego das fotografias tiradas durante o desenvolvimento do projeto e do som de voz para fins acadêmicos e científicos relacionados à pesquisa em questão.

Por último, com relação à identidade dos participantes, conforme previsto no Termo, empregamos nomes fictícios em todas as falas reproduzidas nesta dissertação. Todavia, optamos por manter os cargos reais dos mesmos, objetivando contextualizar, mais especificamente, os debates apresentados.

CAPÍTULO 3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para responder aos objetivos específicos, propostos nesta dissertação, o presente capítulo versará sobre o processo de identificação dos sentidos de inclusão mencionados pelos participantes da pesquisa matriz e, em seguida, tais sentidos serão analisados sob a perspectiva Omnilética.

3.1 DESCOBRINDO OS SENTIDOS DE INCLUSÃO

Iniciarei esta seção usando a primeira pessoa do singular. Faço isto, pois, mesmo tendo sido este texto revisto a quatro mãos (minha orientadora e eu), tratarei de exemplos do meu cotidiano como pesquisadora e, portanto, trago para mim a responsabilização pela narrativa.

Não raramente, quando digo a alguém que pesquiso inclusão, esse alguém, de imediato, associa o meu estudo à ideia de acessibilidade dos alunos e das alunas com deficiência, que estão nas escolas de Educação Básica brasileiras. Sempre os respondo com outras perguntas: “Você não acha que seria inclusão, por exemplo, a preocupação com a participação de outro tipo de estudante, como aquele que tem dificuldade, e não consegue acompanhar as aulas de Matemática (matéria na qual sou professora e lecionei por oito anos)?”, “Você não acha que um estudante homossexual precisa ser incluído?”, “E os estudantes que têm suas rotinas atravessadas por graves questões sociais e não conseguem participar e aprender?” Poderia citar aqui muitos outros questionamentos que perpassam as trocas as quais busco estabelecer ao perceber que a temática tão intrigante da inclusão se direciona para um caminho correto, mas que não a define.

Lembro-me de quando, ainda na Graduação em Matemática, fui apresentada ao diálogo entre Mênon e Sócrates (BURNET, 2001), discussão proposta por Platão sobre o que é a virtude, e se essa pode ser ensinada, ou adquirida pelo hábito. A discussão não chega a uma definição, a um termo, pois Platão queria mostrar a dificuldade que envolve a questão. Sócrates acreditava que ninguém tinha as respostas corretas para perguntas que podiam ajudar a estabelecer um conhecimento sobre a conduta correta do ser humano e, deste modo, costumava lançar questionamentos em que a cada resposta fazia novos questionamentos, levando a pessoa a aprimorar sua resposta inicial, ou até mesmo descartá-la. A postura do filósofo era a de questionar tudo e, no diálogo com Mênon, fez uso de conceitos matemáticos.

A leitura de Novack (1976), que se deu após a escrita acima, sobre os diálogos de Platão, coincidentemente, nos colocou que a dialética teve sua melhor expressão nesses mesmos diálogos, “polêmicos em sua forma e dialéticos em seu conteúdo” (p. 31), pois destruíram o velho e deram lugar a novas ideias, que abriram caminho na consciência social, contrariando o que até então havia sido escrito e debatido no campo da Filosofia. Essa fala de Novack me causou uma surpresa e dialogou com o pensamento que vínhamos (minha orientadora e eu) construindo para o processo metodológico com a Omnilética, como explicaremos no capítulo a seguir, ainda com poucas publicações, mas a nosso ver muito promissor e complexo (no sentido moriniano do termo).

Isto posto, apesar da enorme distância entre mim, novamente primeira pessoa do singular, e os filósofos gregos, vislumbro aqui uma interrelação entre o conhecimento sobre a virtude e a inclusão. As pessoas, assim como exposto sobre a virtude no diálogo de Platão, acreditam saber o que é inclusão.

Presumimos, retornando a terceira pessoa do plural, que a pesquisa matriz desenvolvida na ECG procurou mostrar, não um sentido único e abrangente de inclusão, mas sim, uma multiplicidade de formas com que a temática se apresenta. Objetivamos, portanto, descobrir o caminho trilhado pelos participantes da pesquisa e os sentidos construídos para inclusão, ao longo deste caminho, e não, uma definição pronta e acabada.

Para tanto, apresentaremos todo o itinerário analítico que percorremos, com todas as suas idas e vindas, com todos os seus conflitos. Começamos de uma maneira, nos aprofundamos nela, porém depois percebemos que aquela não era a melhor, que a maneira escolhida não nos parecia suficiente. Recomeçamos. Uma vez. Duas vezes. Três vezes. Debruçamo-nos sobre os dados de diferentes formas e buscaremos relatá-las a seguir.

Como dito inicialmente, foram transcritos os encontros da pesquisa matriz, e essas transcrições formaram um grande bloco. A posteriori, foram definidos os objetivos dessa dissertação que, para serem respondidos, tiveram esse grande bloco como fonte de dados.

Em um primeiro momento de exploração desses dados, um período de pré-análise, inserimos esse bloco no *software* Atlas-ti e identificamos quantas vezes, aonde, e em que trechos a palavra inclusão foi dita. O termo inclusão apareceu 217 vezes, em um total de 143 trechos, onde cada trecho correspondia a uma situação em que a discussão sobre inclusão apareceu.

Em seguida, a partir de uma análise indutiva, e utilizando de uma abordagem interpretativa, começamos a levantar as ideias de sentidos para o termo inclusão a que esses

trechos nos remetiam, naquele momento. Fomos lendo e descobrindo um sentido diferente em cada trecho em que a palavra inclusão surgia, perfazendo, inicialmente, um total de 23 sentidos, a saber:

Quadro 1: Sentidos identificados na primeira análise dos dados com as respectivas frequências

SENTIDO	FREQUÊNCIA
Inovação	31
Processo na ECG	27
Explicação sobre a pesquisa/ <i>Index</i>	20
Participação	14
Sentido amplo	7
Serviços	6
Sentido diferente em cada contexto	5
Subjetividade	5
Temática de trabalho institucional	4
Para quem é da casa	4
Alternativa de identidade institucional	3
Igualdade	3
Inserção	2
Dialética inclusão x exclusão	2
Direitos Humanos	2
Alegria	1
Integração	1
Respeito	1
Valorização	1
Exercício de alteridade	1
Comunicação	1
Aceitação	1
Acolhimento	1
TOTAL	143

Fonte: Dados da pesquisa

Cada um desses sentidos surgiu a partir da análise do trecho, daquilo que mais apareceu e emergiu dos dados, em nossa percepção. No Atlas-ti, tais sentidos foram criados a partir da função intitulada de ‘códigos’, que permite classificações.

Para cada um desses 23 sentidos, elencados inicialmente, foram criadas legendas, que constituíram as especificações, as interpretações realizadas, o entendimento que tínhamos para cada um dos 143 trechos selecionados, e que no *software* utilizado se deu através da função ‘anotações’. Essas anotações estavam associadas a processos mais profundos de interpretações, trazendo assim relações entre os sentidos e seus significados. A título apenas de exemplificação, já que essa não foi a versão final utilizada, e para facilitar o processo de

compreensão dos sentidos que fomos construindo, dessa primeira fase da análise dos dados, temos os seguintes sentidos (códigos) e as respectivas legendas (anotações) identificadas.

Quadro 2: Exemplo das legendas criadas na primeira análise dos sentidos de inclusão com as respectivas frequências

SENTIDO	LEGENDA	FREQUÊNCIA
INOVAÇÃO	Aprimoramento da política (resolução) que já existe	1
	Aprovação da resolução	3
	Como um valor definido no PDI	1
	Construção dos valores institucionais	15
	Incutir valores de inclusão na atividade docente	1
	Reconstrução da missão e visão da ECG	8
	Criação de um grupo de trabalho do TCE	2
TOTAL		31
EXPLICAÇÃO SOBRE A PESQUISA / INDEX	Leituras dos slides apresentados	3
	Leitura de trechos do <i>Index</i>	6
	Explicação sobre os slides	4
	Explicação sobre trechos do <i>Index</i>	7
TOTAL		20

Fonte: Dados da pesquisa

A respeito desse primeiro contato com os dados, minha identidade de profissional da Matemática logo se afinou com esse tipo de análise e, imediatamente, comecei a identificar grupos e a frequência de incidências das falas, tendo coerência e clareando as minhas reflexões sobre como a análise desses dados se daria.

Em uma segunda leitura, uma análise inicial, percebemos que dos 143 trechos selecionados que continham o termo ‘inclusão’, 70 eram de falas da equipe de pesquisadoras e 73 eram de falas e/ou diálogos do GC, isto é, dos servidores da ECG que participaram da pesquisa. Nesse momento, tivemos a ideia de trabalhar também os sentidos da palavra ‘inclusão’ trazidos pela equipe da UFRJ que, apesar de já termos explicado teoricamente no primeiro capítulo, inquietou-nos como isso foi traduzido e trabalhado no contexto da ECG. Todavia, deveríamos alterar os objetivos desta dissertação, e essa ideia rapidamente foi descartada em virtude do pouco tempo que tínhamos para a finalização deste trabalho. Almejamos trabalhá-la em um futuro próximo.

Além disso, alguns dos 23 sentidos, e algumas legendas possuíam uma estreita relação de afinidade. Foi então, que por uma questão lógica (formal), pensando em não trabalhar separadamente com sentidos e legendas muito semelhantes, reagrupamos os 23 sentidos, e os

renomeamos, resultando em 13 sentidos e 39 legendas, como pode ser visto no quadro a seguir.

Quadro 3: Sentidos identificados na segunda análise dos dados com as respectivas legendas e frequências

SENTIDO	LEGENDA	FREQUÊNCIA
INOVAÇÃO	Aprovação da resolução	3
	Mudanças no TCE	2
	Esperança de mudar o TCE	1
	Construção dos valores institucionais	8
	Adoção de valores de inclusão na atividade docente	1
	Reconstrução da missão e visão da ECG	7
	Criação de um grupo de trabalho do TCE	1
	Criação da semana de inclusão	4
SENTIDO AMPLO	Além da acessibilidade	1
	Independente de cor, sexo, religião	1
	Relacionada a questões de gênero	1
INCLUSÕES (CONTEXTUALIZADA)	Sentidos diferentes em cada região	3
	Dentro de uma estrutura como a do Tribunal (instituição pública com hierarquias)	2
EXPLICAÇÃO SOBRE A PESQUISA / INDEX	Leitura de trechos do <i>Index</i>	2
ANTÔNIMO	Centralização do poder	1
COMUNICAÇÃO	Melhorar a comunicação interna para melhorar processos de inclusão	1
	A portaria não sabia o que era o projeto	1
IGUALDADE	Oportunidades para todos	1
INSERÇÃO	Inserir dados no site	1
	Entrada do público externo	1
PARTICIPAÇÃO	Participa do projeto quem quer, é voluntário	1
	Ampliação do envolvimento de todos	2
PROCESSO	A ECG está se tornando cada vez mais inclusiva	2
	Conseguir tempo para discutir o tema	1
	Não ter chamado os professores para participarem inicialmente	1
	Discussão do texto para a consulta pública	6
	Discussão sobre as respostas da consulta pública	1
SERVIÇOS	Alteração na carga horárias dos cursos	1
	Ampliação de turmas dos cursos	2

	Ampliação dos serviços prestados	1
	Capacitação para estagiários	1
	Cursos nos pequenos municípios	1
SINÔNIMO	Concurso	4
	Participação	1
	Aceitação	1
	Respeito	1
	Valorização	1
SUBJETIVIDADE	Se sentir alegre em um determinado espaço tem a ver com inclusão	1
	Dimensão pessoal de cada um	1
TOTAL		73

Fonte: Dados da pesquisa

Compreendemos essa etapa como uma acomodação dos sentidos e das legendas identificados inicialmente, tendo em vista que nenhum deles foi descartado, pois nesse rearranjo alguns sentidos e legendas absorveram outros. A esse processo de reagrupamento, no *software* utilizado, dá-se o nome de família, cuja função é agrupar códigos.

Certas de que os dados não falam por si, e que precisaríamos extrair deles o sentido para o termo inclusão que mais se identificasse com o contexto apresentado, retornávamos, periodicamente, aos dados. Refinávamos os sentidos identificados, e a cada novo olhar atingíamos novas camadas de compreensão.

Desta forma, os 73 trechos selecionados, todos ditos pelos servidores da Escola, participantes do Grupo Coordenador, ou em diálogos dos servidores com as pesquisadoras, em um novo processo de reagrupamento, foram divididos em 10 sentidos e 35 legendas¹⁷, como mostraremos a seguir:

Quadro 4: Sentidos identificados na terceira análise dos dados com as respectivas legendas e frequências

SENTIDO	LEGENDA	FREQUÊNCIA
INOVAÇÃO	Aprovação da resolução	3
	Mudanças no TCE	2
	Esperança de mudar o TCE	1
	Construção dos valores institucionais	8

¹⁷ Para este momento de descoberta foram apresentados, alguns alterados e, por fim, ratificados todos os sentidos e suas legendas em duas reuniões semanais do NUGINE, onde estiveram presentes 4 pesquisadoras: Sandra Cordeiro de Melo – Pós-doutora em Educação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro); Regina Maria de Souza Correia Pinto – Doutora em Educação (UFRJ); Manoella Rodrigues P. Senna Vasconcelos da Silva – Doutoranda em Educação (UFRJ); e Raimunda Nonata Martins de Oliveira – Licencianda em Letras Português-Literaturas (UFRJ).

	Adoção de valores de inclusão na atividade docente	1
	Reconstrução da missão e visão da ECG	7
	Criação de um grupo de trabalho do TCE	1
	Criação da semana de inclusão	4
SENTIDO AMPLO	Além da acessibilidade	3
	Igualdade de oportunidades	1
	Mais do que pensar especificamente para um grupo	2
INCLUSÕES (CONTEXTUALIZADA)	Sentidos diferentes em cada região	3
	Dentro de uma estrutura como a do Tribunal (instituição pública com hierarquias)	2
EXPLICAÇÃO SOBRE A PESQUISA / INDEX	Leitura de trechos do <i>Index</i>	2
ANTÔNIMO	Centralização do poder	1
INSERÇÃO	Inserir dados no site	1
PARTICIPAÇÃO	Participa do projeto quem quer, é voluntário	1
	Subjetividade de sentir parte	2
	Ampliação do envolvimento de todos	2
PROCESSO	A ECG está se tornando cada vez mais inclusiva	2
	Conseguir tempo para discutir o tema	1
	Não ter chamado os professores para participarem inicialmente	1
	Discussão do texto para a consulta pública	6
	Discussão sobre as respostas da consulta pública	1
SERVIÇOS	Alteração na carga horárias dos cursos	1
	Ampliação de turmas dos cursos	2
	Ampliação dos serviços prestados	1
	Capacitação para estagiários	1
	Entrada do público externo	1
	Cursos nos pequenos municípios	1
SINÔNIMO	Concurso	4
	Participação	1
	Aceitação	1
	Respeito	1
	Valorização	1
TOTAL		73

Fonte: Dados da pesquisa

Esse momento representou uma interpretação pessoal da nossa parte, pesquisadoras, com relação à percepção que vínhamos tendo dos dados. Cumpre assinalar que todas as falas com o termo inclusão foram classificadas em um único sentido. Assim, nenhuma fala ficou de fora, e também nenhuma fala foi incluída em mais de um sentido. Além disso, houve uma preocupação com o número de sentidos que seriam identificados e com a futura análise aprofundada dos mesmos. De modo geral, reconhecíamos que, quanto maior o número de sentidos, maior seria a precisão dessa identificação. Entretanto, também reconhecíamos que um número elevado de sentidos dificultaria o processo de análise. Optamos, portanto, por uma quantidade reduzida, o que permitiria a realização de um trabalho analítico mais detalhado.

Não obstante a quantidade, ao iniciarmos o processo de análise dos 10 sentidos elencados anteriormente e suas legendas, identificamos que 5 dos 73 contextos/trechos selecionados eram de diálogos dos servidores com as pesquisadoras, em que a palavra inclusão estava sendo dita por uma das pesquisadoras. Decidimos, então, não considerar, neste momento, esses 5 trechos, o que nos deixou com um total de 68 falas a serem analisadas, todas ditas pelos servidores da ECG.

Todavia, ao percebermos que estávamos sendo assertivas demais, também identificamos que estávamos nos afastando do que o pensamento omnilético nos propõe, como a aceitação de que nada é preciso e certo. Constatamos que a tendência de busca por uma verdade que havia aparecido na análise dos dados até então não se mostrava suficiente. Surgiu um conflito entre as nossas reflexões e essa busca cartesiana que vínhamos realizando.

Foi nesse momento que, mesmo tendo sido feito todo o movimento inicial de busca pelos sentidos de inclusão adotados pelos participantes ao longo da pesquisa, como já explicitado, em um processo que consideramos de reorganização do pensamento, decidimos por ampliar a visão que vínhamos dando aos dados e aos sentidos de inclusão. Partimos para outro movimento, um movimento que enxergávamos dialogar mais estreitamente com a nossa maneira de compreender e explicar os fenômenos que se apresentam, sobretudo aqueles relacionados ao tema da inclusão em educação.

Buscamos reordenar os 68 trechos/falas dos servidores por assuntos que estavam sendo discutidos quando dessas falas. Esses assuntos perfizeram um número total de 25. Em seguida, relacionamos as falas de cada um desses 25 assuntos às dimensões culturais, políticas e práticas. Percebemos que, apesar de considerarmos as três dimensões como sempre presentes quando nos referimos à inclusão em educação, em determinados momentos algumas dimensões se sobressaíam mais do que outras. Resolvemos, portanto, identificar as dimensões

que mais se evidenciaram em cada assunto que estava sendo debatido e, a partir delas, refletirmos sobre o(s) sentido(s) para inclusão que mais se destacava(m), como pode ser visto a seguir.

Quadro 5: Sentidos identificados na quarta análise dos dados com os respectivos assuntos que estavam sendo discutidos

ASSUNTOS (25)	QTD DE TRECHOS (68)	DIMENSÕES QUE MAIS SOBRESSAIRAM	SENTIDO PARA INCLUSÃO
Explicação sobre como seria a pesquisa	2	Política	Movimento político
Apresentação dos servidores bem como suas expectativas com o projeto	7	Cultural e prática	Controle e cuidado
Participação dos servidores no projeto	2	Prática	Movimento prático
Reclamação de uma professora por não ter sido convidada a participar do projeto desde o início	1	Política	Participação
Reflexão sobre ocasiões de trabalho em que os servidores se sentiram valorizados ou não valorizados	2	Cultural e política	Valorização
Confusão na portaria sobre o nome do projeto	1	Política e prática	Melhoria na comunicação
Discussão sobre ser e não ser da casa	3	Cultural e política	Prática de seleção dos servidores
Debate sobre a ECG ser um órgão de apoio e não da alta cúpula do TCE	1	Cultural	Subjetividade
Reclamação de uma funcionária da limpeza sobre a burocracia que foi para que ela e seus pares conseguissem uma mesa para almoçar	1	Cultural, política e prática	Contextualizada institucionalmente
Discussão sobre a assinatura do TCLE e do TUI	1	Política	Participação
Construção da definição do valor respeito	2	Cultural	Não vinculada à aceitação
Aplicação do questionário do <i>Index</i>	1	Cultural e política	Atendimento às necessidades educacionais especiais
Debate sobre a definição dos valores institucionais	5	Cultural	Participação
Discussão sobre as respostas dadas ao questionário do <i>Index</i>	3	Cultural e política	Contextualizada institucionalmente
Desejo do TCE em formalizar uma política de inclusão	1	Política	Movimento político
Discussão para eleger algumas	1	Cultural	Valorização

prioridades de trabalho			
Debate sobre como se daria a consulta pública sobre se sentir valorizad@	5	Prática	Valorização
Discussão sobre a incorporação das ações que foram pensadas durante o projeto no PAFC de 2017	1	Política	Política documentada
Discussão sobre o aumento da participação popular	2	Prática	Ampliação da participação
Discussão sobre as respostas coletadas na consulta pública	7	Prática	Ampliação dos serviços oferecidos
Fala sobre a necessidade e o que foi feito para que os servidores conhecessem e entendessem os instrumentos de planejamento da ECG	1	Cultural e política	Contraposição às rotinas de trabalho
Discussão sobre a alteração da missão e visão institucionais	7	Política	Meta
Discussão sobre as respostas a serem dadas à consulta pública	5	Política	Política documentada
Fala sobre a continuação do projeto	1	Política	Movimento político e prático
Criação da semana de inclusão	5	Prática	Movimento político e prático

Fonte: Dados da pesquisa

Para chegarmos nessa etapa da análise, passamos por muitas reflexões, e essa foi a síntese que visualizamos como a que melhor representa uma totalidade, possível no momento, que acreditamos responder ao nosso objetivo: a identificação dos sentidos atribuídos ao uso da palavra inclusão pelos participantes da pesquisa matriz. Entendemos que essa análise é a mais objetiva (e menos precisa), dentro de uma subjetividade, que é pensar inclusão dentro do contexto da ECG, tendo resultado em um total de 17 sentidos dentro dos 25 assuntos que estavam sendo debatidos:

Quadro 6: Listagem final dos sentidos de inclusão identificados

SENTIDO (17)	INCIDÊNCIA (25)
Participação	3
Valorização	3
Movimento político	2
Política documentada	2
Contextualizada institucionalmente	2
Movimento político e prático	2
Controle e cuidado	1

Movimento prático	1
Melhoria na comunicação	1
Prática de seleção dos servidores	1
Subjetividade	1
Não vinculada à aceitação	1
Atendimento às necessidades educacionais especiais	1
Ampliação da participação	1
Ampliação dos serviços oferecidos	1
Contraposição às rotinas de trabalho	1
Meta	1

Fonte: Dados da pesquisa

Inclusão no sentido de **participação** surgiu quando uma professora da Escola reclamou que não havia sido convidada para participar da pesquisa desde o seu início, o que a fez se sentir excluída. Também compreendemos inclusão como sinônimo de participação quando os servidores apresentaram certa resistência em participar da pesquisa matriz. Além disso, e ainda mais claramente, participação também emergiu quando esses mesmos servidores escolheram quais seriam os valores representativos da Escola e os definiram, valores estes que estariam presentes nos documentos institucionais. O valor inclusão, um dos escolhidos pelo grupo, contou com o uso do termo participação. Nesse mesmo contexto, houve também um debate sobre o valor ética, que apesar de não o termos identificado como sentido para inclusão, merece destaque, e será tratado no momento oportuno da análise desses sentidos.

Inclusão como **valorização** esteve presente nas falas durante uma reflexão que os servidores tiveram sobre ocasiões de trabalho em que se sentiram valorizados ou desvalorizados. Um servidor deixou clara sua opinião que inclusão na ECG perpassa por questões relacionadas à hierarquia, o que também está relacionado com o servidor ser concursado ou não. Em virtude dessa reflexão, o grupo decidiu por eleger algumas prioridades de trabalho e a primeira delas foi a realização de uma consulta pública para que toda a comunidade escolar pudesse refletir e registrar o que achavam do tema.

A inclusão como **movimento político**, por sua vez, surgiu em um momento de apresentação da pesquisa matriz que buscava convencer os servidores a participarem da mesma. Essa ideia de movimento está relacionada a falas que buscaram retratar o percurso percorrido pela ECG para se fazer inclusão, se apresentando sempre como solução para momentos anteriores. A ideia era a de promoção de mudanças nas políticas do TCE,

garantindo inclusão para além da questão da acessibilidade, implicando em revisão, atualização e reestruturação do cenário, à época.

A busca pelo registro documental do debate sobre inclusão apontou para outro sentido: o de **política documentada**. Falas sobre a necessidade de deixar registradas as decisões sobre ações de inclusão dentro da escola surgiram como uma tentativa de garantir o compromisso institucional com o assunto, independente das alterações nos cargos de gestão que pudessem vir a ocorrer, já que a alta cúpula do TCE é formada por indicação política e, o que costumamos ver no nosso país e, especificamente no Rio de Janeiro, são políticas de governo, e não de Estado.

Contextualizada institucionalmente foi outro sentido atribuído pelo Grupo Coordenador à inclusão. A fala de uma servidora relatou a burocracia, exigida dentro da ECG, para transferir uma mesa de uma sala para outra. Outras falas corroboraram com a ideia quando apontaram para as especificidades de se fazer inclusão dentro de uma estrutura tão peculiar como a de um Tribunal de Contas, um órgão de controle com relações tão fortemente hierarquizadas.

Movimento político e prático também foi um sentido constatado. Compreendemos por esse movimento a tentativa da gestão de continuar com a parceria com a UFRJ e com o LaPEADE, independente da renovação do contrato (isso porque fora perdido o prazo de renovação estipulado pela Universidade, e seria preciso iniciar um novo convênio, o que levaria tempo). Além disso, entendemos também como um compromisso, tanto político quanto prático, a ideia tida pelos servidores de criação de uma semana, ao início de cada ano letivo, que seria inserida no calendário da ECG, para debater temas relacionados à inclusão em educação.

A inclusão como cultura e prática de **controle e cuidado** se manifestou quando do momento de apresentação dos servidores e das suas expectativas com relação ao projeto de pesquisa, o que ocorreu nos primeiros encontros. Essa ideia refere-se ao acesso que é dado ao público externo à instituição, e à abertura a novas práticas. O TCE é um órgão muito fechado, como foi dito por alguns servidores, e há uma preocupação clara com a segurança e, por isso, há certa rigidez na identificação daqueles que acessam as dependências, tanto do Tribunal quanto da Escola.

Movimento prático para sinônimo de inclusão está relacionado à ideia de processo, de mudança na rotina e atividades institucionais para que a ECG se torne cada vez mais inclusiva, estando presente na discussão sobre a participação dos servidores na pesquisa.

Referimo-nos a uma realização contínua, uma busca pela inclusão a partir de alguns atos, algumas ações, que podem minimizar as exclusões, como o fato de a instituição conseguir um tempo em sua agenda para discutir o tema, por errar, mas em seguida procurar acertar, por debater meios de entender e solucionar as demandas de exclusão colocadas pela comunidade escolar.

Inclusão como uma necessidade de **melhoria na comunicação**, no que lhe concerne, refere-se a uma fala específica que surgiu nos encontros sobre a portaria da escola não saber o nome da pesquisa, o que fez com que um professor, que fica diariamente no Tribunal, e não na ECG, demorasse a encontrar a sala em que seria realizada a reunião. O grupo atribuiu o fato à falha na comunicação existente, internamente, na Escola.

A **prática de seleção dos servidores** para atuarem na ECG também apareceu nos debates como sinônimo de inclusão. Existem aqueles que são concursados e aqueles que não entraram através de concurso público, ou seja, foram contratados. Alguns servidores alegaram que o concurso é uma forma de inclusão, e aqueles que entraram através dessa modalidade de acesso se mostram mais comprometidos com o trabalho e com a instituição.

A fala que nos rendeu o sentido de **subjetividade** para inclusão referia-se ao caráter individual do que significa se sentir incluído e apontou para a necessidade de que, ao se fazer inclusão, é necessário se preocupar com como cada um se sente, com o caráter pessoal e íntimo de cada indivíduo.

Inclusão no sentido de **não vinculada à aceitação** está relacionada a um debate sobre a construção da definição do valor respeito para a ECG, onde foi pontuada a diferença entre aceitar e respeitar. A fala destaca que respeitar não é aceitar, como pareceu no texto que o grupo estava construindo.

Não surpreendentemente, inclusão também apareceu como sendo o **atendimento às necessidades educacionais especiais**, confirmando o que dissemos, anteriormente, sobre o senso comum, que associa o debate sobre inclusão às pessoas com deficiências. Essa fala é sobre, na verdade, uma das respostas para o questionário do *Index* que foi aplicado, e um único servidor apontou ‘não saber’ se a instituição se certifica de que as políticas sobre necessidades educacionais especiais apoiam a inclusão. O trecho analisado sinalizou que o grupo, de maneira geral, entende que a inclusão, relacionada à acessibilidade, ofertada pela escola, é marca de sua busca por se fazer inclusão.

Inclusão como uma **ampliação da participação** refere-se às falas sobre aumento do atendimento da Escola. Aumento este que se refere ao público-alvo dos cursos ofertados pela

ECG (os servidores públicos do estado do Rio de Janeiro e dos 91 municípios jurisdicionados). Alguns servidores colocaram para o grupo o desejo da ECG por criar um eixo intitulado ‘controle social’, onde seriam oferecidos cursos a todo e qualquer cidadão que assim o desejasse, o que entraria como mais uma etapa do processo de a instituição se tornar cada vez mais inclusiva.

Outro sentido identificado para inclusão foi o de **ampliação dos serviços oferecidos**, que apareceu em diferentes respostas, dadas à consulta pública, sobre se sentir valorizado. Muitas falas retrataram a necessidade de ampliação dos serviços prestados pela ECG como sendo importantes para o combate às exclusões. Tais serviços estão diretamente ligados à ideia de ampliação de turmas, horários e locais de aulas, bem como o atendimento aos estagiários da própria Escola, que desejam participar dos cursos oferecidos. Nesse mesmo contexto, surgiu uma fala sobre inclusão relacionada a não discriminação, em virtude de raça, gênero e religiosidade, o que aponta para uma ideia de inclusão que ultrapassa pensar, especificamente, para um único grupo e, também, uma fala que retrata um reconhecimento pelo o que a ECG já vem fazendo. Estas duas últimas, apesar de não terem sido consideradas no sentido de inclusão identificado por terem aparecido em falas específicas, são, para nós, de extrema relevância e, portanto, também constam em nossa análise.

Ao detectarem, durante uma das reuniões da pesquisa, que vários servidores não conheciam os instrumentos de planejamento da Escola (PDI e PAFC), o grupo decidiu por ‘abrir mão de trabalhar’, durante uma tarde, para apresentar tais documentos a todos os servidores da ECG. Identificamos o sentido de inclusão como **contraposição às rotinas de trabalho**, já que os servidores precisariam deixar de trabalhar para participarem da reunião, que seria, segundo os mesmos, um momento de ‘mais inclusão’.

O último sentido identificado para inclusão foi o de **meta**. O debate que trouxe o tema referia-se à alteração nos textos da Missão e Visão da ECG que, segundo os servidores, estavam se contrapondo às políticas e práticas que vinham acontecendo nos últimos anos na ECG, sobretudo, no que tange ao debate sobre inclusão.

Assim, além de identificar, buscamos descrever como interpretamos cada um dos 17 sentidos elencados. No subcapítulo a seguir, como almejávamos em nosso segundo objetivo específico, analisaremos, a partir das falas dos servidores da ECG participantes da pesquisa matriz, esses sentidos identificados.

3.2 ANÁLISE OMNILÉTICA

Como visto no subcapítulo anterior, buscamos identificar como o Grupo Coordenador caracterizou inclusão. Isto feito, pretendíamos, em seguida, realizar um exercício de levantar possíveis análises para as falas dos servidores participantes da pesquisa matriz que nos permitiram identificar os dezessete sentidos elencados anteriormente.

No entanto, fizemos uma escolha por analisar, pormenorizadamente, apenas os sentidos de inclusão que tiveram maior incidência (duas ou três), o que resultou em um número de seis, a saber: 1 - participação; 2 - valorização; 3 - movimento político; 4 - política documentada; 5 - contextualizada institucionalmente; e 6 - movimento político e prático. Compreendemos que essa escolha não dialoga com a nossa perspectiva de análise, a Omnilética, que busca uma “uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior” (SANTOS, 2013, p. 23), mas o espaço e o tempo previstos para a escrita de uma dissertação de mestrado não nos favorecia. Entendemos perfeitamente que essa decisão se mostra bastante contraditória, mas objetivamos a realização da análise dos outros onze sentidos para inclusão, no contexto do desenvolvimento da pesquisa matriz na ECG, em outro momento, um futuro próximo, por meio de artigos científicos.

Para tanto, buscamos um entendimento relacional e abrangente, uma compreensão das partes em suas relações com o todo, para os fatos que se apresentaram no contexto da realização da pesquisa na ECG, por meio do qual procuramos especular, no sentido de refletir, sobre possíveis interpretações. Compreendemos, no entanto, que a nossa tarefa, partindo da visão Omnilética de análise, é apontar todas as interpretações que conseguirmos, e não dizer qual delas é a correta. A ideia é que não tenhamos uma maneira única de enxergar os fenômenos sobre inclusão em educação e muito menos tenhamos uma resposta final para os mesmos. Assim, a nossa única proposição é apresentar compreensões possíveis desses fenômenos.

As cinco dimensões já explicitadas (culturas, políticas, práticas, dialética e complexidade) e os contextos de debate sobre inclusão que estiveram presentes no desenvolvimento da pesquisa matriz são nosso ponto de partida. Como já mencionamos, não há um livro de receitas sobre dialética e complexidade e, o caráter dessas dimensões não é universal e eterno, assim como na perspectiva Omnilética e, desse modo, apresentamos aqui as contradições e possibilidades, que pudemos identificar no momento de análise dos dados e escrita desta dissertação, sempre focando nas culturas, políticas e práticas presentes nesses contextos.

3.2.1 Inclusão como participação

O primeiro sentido analisado é o de participação. Booth e Ainscow (2011) nos trazem a ideia de desenvolver a participação como um ideário para se praticar inclusão nas escolas, reconhecendo inclusão como ampliação da participação de todos. Segundo os autores, a participação está relacionada “com apoiar escolas a se tornarem mais responsivas à diversidade de bagagens, interesses, experiências, conhecimentos e competências” (p. 9), sendo necessário diminuir as barreiras à participação.

Para esse sentido, foram três os contextos de fala identificados. O primeiro deles está relacionado ao seguinte diálogo:

Carla: Olha só, o meu nome e o da Roberta não tá aqui. E nós não participamos de nada. Então nós queríamos saber...
 Pesquisadora 1: Pode acrescentar.
 Carla: Acrescentar tudo bem, mas por que nós fomos chamadas agora, não fomos chamadas de início? O que mudou?
 Pesquisadora 2: Não sei.
 Sônia: Foi minha culpa.
 Carla: Sua culpa? Sua máxima culpa?
 Sônia: Foi minha culpa, minha máxima culpa. Eu chamei os professores que participaram da outra vez e eu não sei porque na minha cabeça...
 Pesquisadora 2: Foram excluídos. (risos)
 Celso: Vamos analisar isso, hein. (risos)
 Sônia: Mas eu sou muito honestíssima.
 Carla: Nos sentimos excluídas e isso está afetando nossa autoestima, viu? (risos)
 Celso: Um projeto de inclusão está excluindo assim.
 Pesquisadora 2: Pois é...
 Alguém: É um caso a ser estudado. É um case. (risos)
 Sônia: Vocês estão gravando que eu fiz isso? Que coisa horrível. Desculpa, gente (risos) (LAPEADE, 2017, p. 58, l. 1831 - 1850).

A fala ocorreu no terceiro encontro da pesquisa e retrata, inicialmente, a insatisfação por parte de uma professora da Escola em não ter sido convidada para participar do projeto desde o seu início. O grupo, ainda que em tom de brincadeira, debateu sobre o episódio, um projeto que é de inclusão e do qual todos deveriam participar, mas não estavam participando, uma vez que não tomaram conhecimento, porque houve uma falha na comunicação. Falha esta que não podemos afirmar se foi ou não intencional, e/ou proposital, pois não sabemos se a pessoa responsável pelo convite teve tempo para tal e acesso a todas as informações que ela precisava como, por exemplo, os contatos de todos os servidores. Não desconsideramos nenhum cenário. Se pesarmos a gama de possibilidades existentes que podem justificar esse fato, o não convite poderia ter acontecido, inclusive, com qualquer outro servidor que estivesse imbuído da tarefa. Poderia ter ocorrido com alguém que realmente não queria a

participação de todos, como poderia ter ocorrido com alguém que não tinha acesso e nem tempo para divulgar a informação. Não temos como afirmar.

A professora, ao se sentir excluída, nos remete à dimensão das culturas. Essa dimensão também se faz presente quando, a partir da fala da docente, o grupo refletiu e percebeu que algumas pessoas não haviam sido ‘incluídas’ na pesquisa. A prática está na não comunicação, no não convite para todos os servidores que trabalham na Escola, como pensado inicialmente pela gestão da ECG (que foi quem propôs a parceria com a UFRJ) e, ainda que acompanhado de risos, o grupo se propôs a analisar o fato, e a pessoa responsável pelo convite à participação explicou o que ela havia feito nesse sentido, suas ações. Fica clara, então, como se deu a política de comunicação dentro da Escola sobre o desenvolvimento da pesquisa: uma única pessoa ficou responsável por convidar e lembrar de todos os servidores que atuam na instituição, inclusive aqueles que ficam diariamente no Tribunal, como é o caso da professora em questão, que vai à ECG apenas nos dias e horários de suas aulas.

Se houvesse uma política de comunicação interna mais transparente e menos centralizadora na instituição talvez isso fosse diferente. Nunca saberemos. Mas, quando a servidora assumiu a responsabilidade do não convite, fica implícito em sua fala que, a partir da discussão, ela precisará se organizar melhor, administrar o seu trabalho para que esse tipo de situação, que teve uma consequência grave naquele contexto, o sentimento de exclusão, não ocorra novamente. Compreendemos que isso representa um pensamento de compromisso e, portanto, político. Ela assumiu que precisará organizar a sua prática, de forma a isso não acontecer de novo, pois não foi intencional. Ao assumir a responsabilidade, ela tomou uma decisão que iria afetar a sua prática e que tem a ver com aquilo que ela acredita (cultura) que deva fazer pra ficar melhor.

No que se refere ao sentimento da professora, é possível perceber a inclusão compreendida como um sentimento de exclusão, e é aí que a dialética se faz presente. Em uma experiência muito clara, a inclusão caminhando ao lado da exclusão. Novack (1976) nos coloca que “a dialética se mostra melhor em conexão com a análise de questões concretas em campos de experiência específicos, e através destes” (p. 31), dialogando diretamente com o que buscamos fazer neste trabalho: a análise das falas dos servidores da ECG, isto é, questões concretas em um campo repleto de especificidades. Por mais que haja um discurso, um cuidado e as desculpas apontem para uma preocupação com a inclusão, a verdade é que naquele grupo houve um sentimento de exclusão ao se pensar sobre inclusão.

A inclusão foi percebida, naquele momento, pela sua outra face, a exclusão. Eles perceberam que não estavam incluídos porque se sentiram excluídos. Em diálogo com os escritos de Santos (2016), é exatamente esse o trabalho que devemos realizar com a dialética em um enxergar omnilético: relacionar a inclusão com o seu oposto complementar, a exclusão, pois a lógica binária, o ser uma coisa ou outra, já não se sustenta e nem compreende todas as nuances da temática da inclusão que, nesse caso, aponta para um projeto que busca melhorar processos de inclusão, mas que acabou por causar o sentimento oposto, o de exclusão.

Refletir sobre os caminhos a serem seguidos, nas soluções a serem dadas para que esse tipo de sentimento não volte a ocorrer, probabilidades de novos caminhos a serem adotados vão surgindo, ainda que não tenham sido verbalizados naquele momento, o que representa a dimensão da complexidade. E esta complexidade, como aponta Morin (2000a), surge como uma dificuldade, nesse caso específico sobre como a ECG, ou ainda, a servidora responsável pelo ‘convite’ para participar da pesquisa, iria criar estratégias para que situações como a apresentada pela professora Carla não voltassem a acontecer, mesmo não trazendo consigo uma clareza, uma resposta, mas provocando o pensamento.

O segundo contexto, dentre os três identificados para inclusão no sentido de participação está relacionado a uma discussão sobre a assinatura do TCLE. Um dos servidores mostrou-se resistente em assinar os termos para participar da pesquisa, como pode ser visto em:

Celso: Eu fico no grupo, tá?

Pesquisadora 1: Êêêêêê! Palmas!

Celso: Mas sem assinar o termo de gravação, aí eu fico no grupo.

Pesquisadora 1: Não. Isso aí você ainda vai pensar, né? Você disse que não ia trazer a resposta hoje.

Celso: Não dá porque senão não posso falar nada... (LAPEADE, 2017, p. 85, l. 2733 - 2738).

Ao comentar sobre o caso, a diretora Patrícia pontuou:

Patrícia: [...] isso não vai ser usado contra ninguém, que vai ser “Fulano falou isso”, “beltrano retrucou assim” e aí, a ideia não é essa, tá?

Pesquisadora 2: É...

Patrícia: Bom, então, só pra todo mundo saber a nossa... o nosso...a nossa posição e o nosso propósito. A decisão é soberana e individual, tá, Celso? [...] cada um faz o que quiser. A ideia é essa. Inclusão, respeito é isso, cada cabeça, uma sentença (LAPEADE, 2017, p. 143, l. 4680 - 4690).

A fala do servidor que se mostrava resistente com a assinatura do termo para participar da pesquisa aponta para uma cultura e uma política de desconfiança, o que, a partir de um

pensamento complexo, do que não está claramente posto, entendemos estar pautada na estrutura hierarquizada da instituição que, na prática, verticaliza as relações entre os servidores. Na fala da diretora, a questão cultural da hierarquia retorna, acrescida de uma questão política, de ordem tácita, ou seja, uma ordem de participação percebida nas entrelinhas.

Pareceu-nos contraditória a opção dada pela diretora da Escola sobre a questão do servidor assinar ou não o termo, tendo em vista que ela queria que todos participassem e, não assinar, iria contra o desejo de uma superiora, ainda mais quando questões hierárquicas são claramente postas como vimos na instituição pesquisada. Existe, de forma evidente, uma oposição de interesses, que leva a um conflito entre a diretora e seu subordinado. A gestão, que defendia um trabalho com diálogo e pautado por princípios de inclusão, nesse caso, se mostrou impositiva quanto à participação. Cabe aqui destacar que tal ‘imposição’ não garantiu a permanência dos servidores ao longo de toda a pesquisa, visto que, inicialmente, tínhamos 45 (quarenta e cinco) e terminamos com uma média de 12 (doze) participantes, demonstrando que a não participação, que pode ter se dado pelos mais variados motivos, não deixou de existir.

O pensar dialética e complexamente aqui nos remete a enxergar as oposições de ideias presentes em um ambiente marcado por diferentes interesses, o que implica em relações que são dinâmicas e provisórias em um contexto histórico e social, como o da ECG, dentro da estrutura do TCE, permeando, a nosso ver, as dimensões culturais, políticas e práticas daquele espaço. Quando a diretora coloca “cada cabeça, uma sentença” nos parece bem imperativo, e não enxergamos outra escolha para o servidor senão aceitar assinar os termos exigidos. Deixar clara qual é a regra do jogo é uma questão política muito forte. Na prática, apesar de o sujeito não se sentir confortável em assinar o documento da pesquisa, ele assinou e participou dos encontros. Cumpre salientar que alguns outros servidores assinaram e não participaram, ou seja, a assinatura do TCLE não garantiu a participação, que pode não ter se dado pelos mais diversos motivos: excesso de trabalho nos seus respectivos setores, prazos estabelecidos para execução de determinadas tarefas, não identificação com a proposta da pesquisa, ou quaisquer outros, que ainda não conseguimos identificar ou prever.

O terceiro e último contexto identificado para o sentido participação refere-se a um momento de debate sobre os valores da ECG:

Patrícia: Há um ano que a gente tá tentando fazer, não sei se a gente já pediu ajuda da CCS... pra... A gente tá pegando esses valores e a Irene tá fazendo uma arte pra botar nas paredes, assim, “inclusão”, “sustentabilidade”, “igualdade”, mas a gente

discutir também esses valores, pra pensar: “Vem cá, mas a gente vai botar na parede uma coisa que não quer dizer nada pra gente?” ou então, se alguém falar, por que tá escrito ética aqui? Ah, porque aqui na escola, ética, pra nós, é isso... (LAPEADE, 2017, p. 231, l. 7634 - 7639).

Nessa fala específica, é possível enxergar, claramente, a tridimensionalidade com a qual a Omnilética trabalha. A comunidade ECG, ao reconhecer quais eram os valores (culturas) que iriam orientar as suas ações (práticas), a partir de definições (política) muito próprias e significativas para aquele contexto específico, objetivava publicizá-los e deixá-los claros para todos que ali circulavam. Acreditando que a assimilação dos valores pela comunidade escolar (ou seja, que todos tenham sua cultura afetada) é importante para que as práticas reflitam tais valores, para a diretora, as culturas e práticas institucionais deveriam corresponder às políticas.

Creemos que há, nessa fala, uma concepção de que políticas e culturas têm que estar coerentes para que as práticas se façam. Supomos que a diretora pensava existir uma linearidade entre as três dimensões, como se só de olhar as definições dos valores nas paredes da Escola (que seria uma política e prática institucional) a pessoa iria ter a sua cultura modificada. Uma visão Omnilética da situação nos instiga a pensar que uma mudança de cultura se constitui pelas múltiplas relações que se estabelecem e se contrapõem em um dado contexto. Há ainda a possibilidade de isso ser uma resposta à questão da comunicação, nessa perspectiva específica de conhecer as políticas da escola, já colocada, anteriormente, quando explicamos sobre o desenvolvimento da pesquisa matriz.

A partir da fala acima, outros servidores se colocaram:

Diana: A “participação” não estava junto, na proposta? [...] Não era “Inclusão”, não. [...] Era “Participação” e aí, sim, você botava “inclusão” [...] Ah, tá. Entendi. Entendi. [...] É, então volta lá. É verdade. Era o contrário, né? Dentro de “inclusão”, você tá incluindo... (LAPEADE, 2017, p. 579, l. 19377 - 19389).

Clara: Eu tiraria a “Ética” e colocaria como um valor à parte. “Inclusão”, assim, numa olhada rápida, tá ligada à “Igualdade, Respeito e Participação”. Mas, a “Ética” é maior, ou mais forte (LAPEADE, 2017, p. 582, l. 19462 - 19464).

Essas falas tratam de discussões sobre quais seriam os valores representativos da instituição, bem como suas definições. A participação, por exemplo, apareceu dentro do que eles compreendiam pelo valor inclusão.

Nesse mesmo contexto, surgiu o debate sobre ética, que inicialmente estava dentro do texto do valor inclusão, e foi sugerida sua colocação como um valor isolado, em separado, pois uma servidora o considerava mais forte e importante que a inclusão. Em seguida, surgiu

um diálogo sobre a ética estar presente nas definições de outros valores institucionais. Ao assumirmos um ideário de inclusão que luta pelo combate a toda e qualquer prática discriminatória e excludente, a nosso ver, necessariamente, implica em uma cultura de ampliação da participação, e de uma postura ética, o que conversa com o debate dos servidores.

Particularmente, sobre o valor ética, apesar de este não ter sido considerado por nós como um sentido para inclusão, estando dentro do sentido participação, o Grupo Coordenador decidiu que a “ética” deveria fazer parte das definições de todos os demais valores, não representando, portanto, um valor mais importante que os demais. Porém, por fim, dos quatro valores escolhidos para fazerem parte do PDI (sustentabilidade, inclusão, efetividade e transparência), três (inclusão, efetividade e transparência) tiveram o termo “ética” em seus textos. Este fato nos leva a enxergar que há uma possível contradição em relação ao entusiasmo daqueles que defendiam a ética estar presente em todas as definições dos valores da ECG. Por outro lado, o próprio fato de a ética não ter se feito presente em um dos valores construídos, pode representar que, ao menos para parte do grupo, ela de fato se sustenta como um valor em si mesmo.

3.2.2 Inclusão como valorização

O segundo sentido para inclusão que identificamos nas falas dos participantes da pesquisa matriz, no contexto da ECG, foi o de valorização. Esse sentido dialoga com o referencial teórico que vimos utilizando, pois, o “respeito inclusivo envolve valorizar os outros e tratá-los bem, reconhecer as contribuições que dão à comunidade graças a sua individualidade bem como através de suas ações positivas” (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.23).

Assim como na análise de participação feita acima, foram três os contextos em que reconhecemos o sentido de inclusão estando relacionado à valorização. O primeiro momento se deu quando o grupo refletiu sobre ocasiões de trabalho em que se sentiram valorizados, e ocasiões em que o sentimento foi o oposto, isto é, o de não valorização. A primeira fala estava relacionada a uma questão de comunicação dentro da Escola:

Sônia: Teve uma percepção no grupo de que também deter a informação é uma forma de poder, entendeu? Se você tem a informação, você tem o poder. Se você socializa, você de alguma forma se desempodera. Essa é uma percepção. [...] Quando você também não sabe das coisas, você fica fora do processo. Isso é uma forma de exclusão. Melhorar a comunicação seria importante pra melhorar os

processos de inclusão dentro da escola (LAPEADE, 2017, p. 61 e 62, l. 1951 - 1957).

Curiosamente, a mesma servidora que assumiu a responsabilidade por não ter comunicado à professora sobre a realização do projeto no item anterior, trouxe essa resposta sobre o que a sua seção de trabalho na ECG (Assessoria Pedagógica) apontou para a questão de sentir-se valorizado (que compreendemos como uma dimensão cultural) dentro da instituição. Ela indicou a falta de comunicação (política e prática institucionais) como um problema, mas, ao mesmo tempo, de maneira bastante contraditória, deixou de comunicar algumas pessoas sobre o projeto, o que exemplifica a tessitura dialética das contradições vividas dentro da ECG.

Talvez, a falta de comunicação, mencionada na análise de 3.2.1, seja reflexo desta mesma falta de comunicação pontuada aqui, que imaginamos estar relacionada à privação de acesso à informação. Assim, essa fala última poderia justificar o ‘erro’ identificado anteriormente, isto é, Sônia poderia não ter tido acesso às informações necessárias para a realização do convite para participação na pesquisa matriz a todos os servidores que atuam na ECG.

Assim como nos escritos de Gadotti (1990), os elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada, um não podendo existir sem o outro, a tentativa por se fazer processos na direção da inclusão, mas acabando, muitas vezes, por excluir, por exemplo. Essa fala, em consonância com a ideia anteriormente apresentada sobre a comunicação afetar a participação, aponta para a comunicação afetando também a valorização.

Outra fala sobre o se sentir valorizado, dentro da ECG, também merece destaque:

Gabriel: A questão da inclusão, ela está posta hierarquicamente. Sempre assim, centralização do conhecimento... Uma parte da inclusão no Tribunal, pela minha experiência, é uma questão mais difusa... Isso aqui é para o servidor da casa. [...] A minha experiência aqui é a exclusão trabalhada de outra forma, que é muito mais horizontalizada, que a questão assim, como eu não sou um servidor efetivo da casa, é comum eu escutar que “mas fulano não é da casa” e aí é um negócio que é muito estranho que isso instalou (LAPEADE, 2017, p. 63 a 66, l. 1992 - 2097).

Havia uma questão da cultura institucional muito presente, cultura pautada por relações extremamente hierarquizadas, como pode ser visto no organograma da instituição, que define, claramente, os níveis hierárquicos entre seus servidores. Esse tipo de organização acaba, a nosso ver, por gerar uma cultura (de não valorização, causando um sentimento de não

pertencimento) que limita a atuação de alguns de seus membros e afeta a questão do se sentir valorizado, como foi pontuado por Gabriel.

Intrigou-nos saber: será que essa fala estava relacionada não só ao cargo ocupado, mas também aos valores salariais? É claro que para algumas pessoas a valorização passa pela questão do se sentir ouvido e de ter um trabalho com relevância para a instituição, mas, para outras, a questão salarial pode ser sinônimo de valorização e, por conseguinte, de inclusão. Essa sensação de não valorização, pontuada na fala de Gabriel, poderia ter vindo, em princípio, de uma relação baseada nos cargos ocupados, porém pode ter ganho sustentabilidade quando outros elementos foram reunidos, como salário, cultura, origem, raça e tantas outras que, apesar de não terem sido ditas ou, até mesmo, identificadas, podem fazer parte da totalidade do processo do servidor de se sentir excluído. Como já explicitamos, não chegaremos a uma compreensão única e verdadeira, mas em uma possibilidade de compreensões.

Por outro lado, foi possível observar, mesmo que de forma sutil e cautelosa, um desejo e uma tentativa por parte dos servidores de mudar, pensando, especificamente, em aspectos de inclusão, pois, caso contrário, o projeto matriz nem existiria. Complexificando, os servidores mostraram que estavam a procurar saídas, a procurar portas, mesmo que de forma mínima, que os auxiliassem a ‘driblar’ essa verticalização existente nas relações, e, quem sabe, plantar sementes que poderiam gerar frutos, do mais baixo ao mais alto nível de servidor, dentro do Tribunal.

A política de se ter servidores concursados (que são chamados de ‘da casa’ pelos próprios servidores) e contratados também apareceu como um incômodo para a questão de sentir valorizado dentro da Escola, o que afetava as relações e práticas diárias de trabalho. A fala do servidor apontou que não havia inclusão dentro da ECG ou, se havia, ela se dava através de relações de subordinação fortemente marcadas entre seus servidores. Há aqui uma nítida contradição entre os temas inclusão e hierarquia, pois inclusão pressupõe relações mais horizontalizadas e, portanto, menos hierarquizadas. Compreendemos que a inclusão não propõe a anulação dos cargos, mas o trabalho em parceria, onde cada pessoa seja vista como um ser humano, que tenha suas atividades, independente de quais sejam, consideradas e valorizadas, sendo o ‘líder’, aquele que representa uma referência de dedicação e empenho à causa da instituição.

É possível perceber que, na opinião de Gabriel, os servidores contratados não se sentiam valorizados, institucionalmente falando. Esse sentimento de não valorização gerou

uma crença (cultura) de que a fala de quem não é da casa (participação), não tem valor, não serve pra nada, o que acabou por causar uma baixa autoestima, e um sentimento de não pertencimento no servidor mencionado.

Problematizando, há de se considerar que não ser ‘da casa’ traz consigo uma temporalidade diferente, pois este servidor contratado está ali e não sabe até quando, podendo ser demitido a cada mudança de gestão, ou mesmo antes, conforme conveniência da instituição. Se isso de fato perpassa os pensamentos dos servidores contratados, como supomos, há outro lado a ser considerado. Aqueles que são concursados também podem se sentir inseguros, ainda que em uma escala menor, tendo em vista que uma nova direção pode fazê-los mudarem de função, ou até mesmo perderem os cargos em comissão, o que reduziria consideravelmente seus salários. Assim, se de fato a questão da segurança do emprego (dimensão cultural e política) estiver implícita na fala acima, não podemos perdê-la de vista ao se pensar em valorização como sinônimo de inclusão.

Gabriel foi contratado pelo seu currículo para um cargo de confiança, um cargo em comissão, mas quando ele chegou à Escola, segundo seu próprio relato, foi tratado como um subalterno, como alguém de fora que, apesar de possuir um bom currículo foi desmerecido e tratado como um desviante, um *outsider* (BECKER, 2008). Isto significa dizer que Gabriel sofreu um processo de rotulação por aqueles que formulam as regras daquele segmento: os servidores concursados que, possivelmente, nem tinham um currículo tão rico. Alguns servidores concursados definiram que não ser concursado é ‘errado’ e, por isso, Gabriel ‘infringiu’ essa ‘regra’ estipulada.

Por outro lado, é do nosso conhecimento que, muitos desses servidores contratados, ocupavam funções de gestores dentro da Escola. Foi então, a partir da análise dessa fala, em uma tentativa de complexificar o debate, buscando enxergar o que está oculto ou esquecido, que nos pusemos a pensar se esse sentimento era restrito a esse servidor.

Inferimos que nem todos os servidores contratados se sentiam menos valorizados por essa especificidade, como pode ser visto na fala, ainda que um tanto quanto agressiva, a seguir, dita por um servidor contratado que ocupava um cargo na gestão da ECG, à época, e que, após o término da pesquisa, no início de 2017, assumiu a Direção Geral da Escola:

José: Sinceramente, eu vou discordar do Gabriel no sentido de como eu me sinto. Eu tô cagando. (risos) Eu tô cagando pra esse tipo de atitude. Eu sei exatamente o que eu faço, a seriedade que eu levo, a experiência que eu trouxe. E muita gente é da casa e tá na direção, na coordenação, sem poder estar. Não tem histórico, não tem trajetória, não tem postura, não tem firmeza, não tem comunicação. Então assim, em qualquer órgão público, eu já visitei vários órgãos públicos, tô só falando de uma

forma generalizada. Eu acho que você tem que ver pelo que a pessoa faz... (LAPEADE, 2017, p. 72, l. 2311 - 2319).

Emergiu, então, um segundo lado da história: aquele que infringe a regra pode pensar que seus juízes é que são *outsiders* (BECKER, 2008), como pontuado por José, na fala acima. José acreditava (dimensão das culturas) que errados eram os servidores que, apesar de concursados (dimensão política), não possuíam requisitos que, em sua visão, eram considerados básicos para atuação (prática) profissional, sinalizando que as regras criadas e mantidas por essa rotulação não são universalmente aceitas. Ao contrário, “constituem objeto de conflito e divergência, parte do processo político da sociedade” (ibidem, p. 30).

Foi possível, ainda, identificar um terceiro lado, como apontou a fala de uma servidora, que já foi contratada em alguns órgãos públicos e, durante a pesquisa, trabalhava como concursada do TCE-RJ e atuava na biblioteca da ECG:

Iara: Eu já estive no seu lugar, no seu lugar, no seu, e eu, assim, pela experiência do seu... pela experiência que eu tenho, assim, eu nunca me senti excluída. [...] Eu acho que em todos os lugares as pessoas que fazem parte, que são incluídas, são aquelas pessoas que fazem a sua parte para que o órgão onde trabalham alcance os seus objetivos (LAPEADE, 2017, p. 71, l. 2280 - 2292).

Enxergar omnileticamente nos possibilita inferir que a política e a prática de admissão dos servidores que atuam na Escola pressupõe a instauração de conflitos entre os dois diferentes grupos, e também nas rotinas administrativas da instituição. Esse contexto nos fez querer saber como têm se dado as relações entre os servidores concursados e a atual (2018) direção da ECG, já que, como mencionamos, o novo gestor da instituição não é concursado. Infelizmente, não pudemos ter essa resposta.

Compreendemos, portanto, a partir de um olhar que buscou abarcar outras partes da totalidade que constitui o fato, como propõe Morin (2015), que a questão da valorização, nesse caso específico, estava intimamente relacionada com a subjetividade do se sentir valorizado. Ou seja, a valorização estava associada à dimensão cultural, e não, especificamente, à política e à prática institucionais de contratação dos funcionários.

O segundo contexto que compõe o sentido de inclusão como valorização foi identificado quando o Grupo Coordenador debateu sobre quais seriam as prioridades de trabalho, no que tange à promoção de inclusão, dentro da ECG. Os servidores propuseram que toda a comunidade da Escola respondesse à seguinte pergunta sobre valorização: “O que podemos fazer para que as pessoas se sintam igualmente valorizadas?”, para, a partir das

respostas, pensarem em um plano de ação que pudesse abranger toda a demanda específica do contexto da instituição pesquisada.

Percebemos que, para eles, inclusão perpassava pelo sentimento de sentir-se valorizado (mais uma vez dimensão das culturas, sobretudo as culturas individuais):

Dora: Tem a questão que você já colocou: o quê que é que a gente está entendendo por ser valorizado? Isso está implícito aí. Tem gente que pode ter entendimentos diferentes.

Marco: No mundo capitalista, a valorização é o dinheiro.

Dora: Um entendimento é esse: é gratificação, é cargo, não pode se negar que existe esse entendimento. [...] O outro eu acho que é reconhecimento. Eu percebo assim, como reconhecimento da sua condição, do seu trabalho, o quê que você tá agregando a ECG? (LAPEADE, 2017, p. 263 e 264, l. 8735 - 8743).

Percebemos também que a escolha da pergunta e a preocupação com o se sentir valorizado surgiu em virtude de um diálogo específico, que ocorreu logo no início do desenvolvimento do projeto de pesquisa:

Patrícia: Que ela estava num lugar absurdo, né, que tinha, todo mundo junto. Homem e mulher, pra trocar de roupa, e acho, eles tentavam reclamar e não eram ouvidos, até que teve... aconteceu alguma coisa, não me lembro...o que é que foi. Acho que foi um negócio do calor, né? Não tinha um ar condicionado, não tinha um ventilador, era um negócio assim...

Camila: Insalubre, horroroso...

[...]

Camila: Acho que é uma coisa de direito pra gente, já...

Patrícia: Claro...

Camila: Pelo menos de ter um espaço, pra gente usar, entendeu?

Patrícia: É...

Camila: Descanso, trocar uma roupa...

Patrícia: Vocês também não têm espaço pra almoçar...

Camila: A gente almoça tudo ali. A gente não tem banheiro... (LAPEADE, 2017, p. 117 a 123, l. 3796 - 4006).

O diálogo acima retrata a ausência de um lugar adequado (dimensão política) para que os servidores atuantes na limpeza da instituição pudessem trocar de roupa, descansar, almoçar e até mesmo realizarem a higiene pessoal, afetando o bem estar e, conseqüentemente, a dimensão das práticas profissionais daquele grupo específico. Mas por que não tinha esse lugar? Por que ela estava questionando esse espaço? Porque os servidores da limpeza não podiam usar o mesmo ambiente que os demais servidores, fato que demonstra, claramente, uma separação.

Existem, por exemplo, vários banheiros na ECG, mas o grupo da limpeza não tinha autorização para usá-los e, o fato de o GC ter pensado na criação de um espaço específico para aquele grupo, só reforça a cultura excludente que nos impregna (incluo aqui a equipe de

pesquisa, que não se atentou para este fato no momento do debate). Ainda que não tenha sido percebido naquele momento, a construção de um espaço para a equipe de limpeza seria a perpetuação de uma marginalização, de uma segregação, de uma exclusão disfarçada de valorização e de inclusão. Talvez isso tenha ocorrido porque nós (equipe de pesquisa e servidores participantes da pesquisa matriz) já estivéssemos considerando que inclusivo estava sendo darmos voz à Camila, o que, comumente, não acontecia.

Essa preocupação com o sentir do outro demonstrou um desejo, ao menos do Grupo Coordenador, de tentar melhorar/corrigir/repensar/construir algumas culturas, políticas e práticas dentro da Escola, a fim de minimizar as exclusões, mas isso se deu dentro de uma cultura excludente, pois se opinou sobre a construção de um espaço para os servidores da limpeza, e não para um espaço que fosse de todos. Por outro lado, esse desejo pode acarretar em solicitações que ultrapassam as possibilidades de atuação da ECG, como reformas e compra de materiais, podendo chegar no TCE.

O terceiro e último contexto para valorização foi identificado a partir do debate sobre como se daria essa consulta pública, mais especificamente, sobre como seria o texto que seria o cabeçalho da consulta, como pode ser visto em:

Patrícia: A gente tinha que dizer: estamos fazendo uma consulta...

Dora: É.

Patrícia: A escola está fazendo uma consulta...

Dora: Dentro da discussão da inclusão na educação...

Patrícia: Buscando-se tornar uma escola mais inclusiva... A gente precisa de uma frase. Tem que ser uma coisa simples (LAPEADE, 2017, p. 327, l. 10877 - 10883).

Há, claramente, uma preocupação política com o processo de realização da consulta pública. Reforçar a ideia (cultura) de que inclusão é um valor representativo da instituição (política) surgiu como um pontapé inicial para a enquete. E a enquete, por sua vez, objetivava construir (e também reconstruir as já existentes) práticas cotidianas na ECG, e teve seu texto final com a seguinte estrutura:

Estimad@s membr@s da comunidade ECG

Dando continuidade às ações do Projeto de Inclusão em Educação, gostaríamos de saber sua opinião sobre a seguinte questão: O que podemos fazer para que tod@s e cada um/uma se sintam igualmente valorizad@s na ECG?

As respostas podem ser dadas até o dia 31 de outubro:

1. Pelo e-mail pedagogica_ecg@tce.rj.gov.br;
2. No mural em frente aos elevadores, no segundo andar da ECG; ou
3. Nas urnas entre os elevadores de todos os andares da ECG e na Biblioteca.

Sua resposta é muito importante e servirá como base para desenvolver ações na ECG, tornando-a mais inclusiva.

Contamos com a sua participação! (LAPEADE, 2016, p. 40).

É possível identificar no texto de chamada para participação na consulta uma preocupação relacionada a questões de gênero. O uso do @ para supressão do binarismo masculino e feminino buscou evitar a generalização, muito comum nas nossas escritas, que privilegia o masculino (o que entendemos ter sido despertado quando os servidores da ECG se sentiram incomodados com o episódio de não saberem lidar com a questão do nome social, que tratamos no capítulo 1). Esse fato apontou para uma ideia de inclusão que ultrapassa pensar, especificamente, para um único grupo (cultural, política e praticamente falando), como a que objetivávamos trabalhar ao iniciar a pesquisa matriz na ECG.

Isso aponta para um entendimento e um amadurecimento sobre a temática que ultrapassa a questão da adequação física e do atendimento ao público-alvo da educação especial, um segmento minoritário para o qual comumente se volta o ideário de inclusão. Outrossim, corrobora com a ideia de Santos (2015c) de que “inclusão não pode se referir apenas a um grupo, nem tampouco se referir predominantemente a algum grupo: inclusão é para todos, ou não é inclusão” (p. 90).

Além disso, quando o Grupo Coordenador, ao reconhecer a necessidade de conhecer as partes, isto é, ao tomar consciência da importância de saber o que a comunidade ECG pensava por se sentir valorizado para, a partir disso, conhecer o maior todo possível e pensar em ações que atendessem às demandas desse todo, reconhecemos a presença de uma busca pela totalidade que compõe o fenômeno da valorização dentro da ECG. Totalidade esta que representa um princípio tanto da dialética quanto da complexidade.

3.2.3 Inclusão como movimento político

O terceiro sentido que identificamos para inclusão foi o de movimento político, que se relaciona, tal como na mecânica, ramo da Física que estuda os diversos tipos de movimento existentes em nosso dia a dia, na mudança de posição de um corpo. O corpo seria a ECG, que desejava garantir inclusão, o que implicou na revisão, atualização e reestruturação do cenário em que se encontrava. Compreendemos esse movimento como majoritariamente político por se tratar de intenções que vinham, nos últimos anos, se mostrando na ECG e no TCE-RJ, em busca de uma sensibilização (dimensão cultural) e atuação (dimensão prática) no tocante à temática da inclusão.

Como já mencionamos, essa ideia está atrelada, em um primeiro contexto, à fala da diretora da ECG à época, que, no primeiro encontro com os servidores, um momento de

apresentação da pesquisa matriz, em uma tentativa de convidá-los a participarem do projeto, tratou da aprovação de uma Resolução, como pode ser visto a seguir:

Patrícia: A escola, um dos seus principais valores é a “inovação”. Então, e o outro é a “inclusão”, né? Quer dizer, a gente vem num esforço de fazer a incorporação dessa ideia da inclusão. O nosso trabalho começou com a pesquisadora 2. A pesquisadora 2 trabalhou como Assessora Pedagógica quando a gente ainda estava em Niterói, então a gente vem fazendo esse esforço. A escola, nós acreditamos muito em inclusão. O Tribunal de Contas, a partir dessa iniciativa, da escola, e da nossa provocação, a gente conseguiu aprovar uma Resolução, não sei se vocês conhecem, uma Resolução é um documento que fala, que institui a política de inclusão em Educação no TCE. Eu acho que esse é um documento também, de repente importante [...] Pra nós, tá sendo uma oportunidade de a gente se pensar e aprofundar esse trabalho na inclusão, que a gente já vem fazendo muito nesse foco da acessibilidade, mas a gente quer ir muito além disso, né, e fazer esse trabalho com os nossos alunos, com os jurisdicionados, mas também a gente está tendo a oportunidade de fazer isso num convênio com a Faculdade de Educação da UFRJ, que é o top nesse assunto, sem dúvida nenhuma, a gente sabe, pesquisadora 1 (LAPEADE, 2017, p. 6, l. 108 - 131).

A referida Resolução apareceu na fala como um argumento de convencimento e teve sua aprovação no ano de 2014, visando “dar efetividade aos princípios da inclusão, ampliando-os para os da participação, entendendo o cidadão como o sujeito fim de todas as políticas públicas” (TCE, Resolução nº 7/2014, artigo 1º, parágrafo único). Porém, apesar dessa visão aparentemente ampla sobre inclusão, buscou contemplar questões relacionadas à acessibilidade das pessoas com deficiências na Escola.

Comprendemos que a fala da Patrícia, ao citar o documento, buscou mostrar, complexamente, o percurso e o trabalho que a ECG e o TCE-RJ vinham construindo sobre inclusão, em suas dependências, para, a partir disso, convencer os 45 servidores presentes no momento da fala, sobre a importância de participarem de uma nova etapa desse processo de movimento institucional: a pesquisa matriz no ano de 2016, que buscava extrapolar o debate sobre inclusão como a garantia de acessibilidade. Esse processo de convite e convencimento à participação apontava para uma ideia de movimento político, pois procurava tirar a instituição de uma situação de inclusão como sendo a garantia de acessibilidade, e a colocava em busca de uma visão de inclusão mais abrangente. Para tanto, ainda que não tenhamos o registro desse momento de fala, a diretora liberou todos os servidores de seus trabalhos nos momentos de reunião da pesquisa, o que sinalizava que havia uma preocupação de Patrícia em tornar o ambiente da ECG propício à participação dos servidores no debate em questão.

Objetivando complexificar ainda mais, procuramos desvendar quando esse movimento, ou seja, esse conjunto de ações que a Escola promoveu com foco na inclusão teve início, e as etapas que o sucederam até o momento da fala acima. Foi um movimento datado e

contextualizado que, em uma primeira mirada, como era de se esperar, focou nos servidores com deficiências.

As informações relatadas nas reuniões de pesquisa nos permitiram perceber que esse movimento político na ECG e no Tribunal teve início em 2010, quando o já intitulado Projeto Incluir realizou um cadastro dos servidores com deficiências. O TCE não possuía, até então, esse levantamento. Esses servidores eram, de certo modo, invisibilizados.

Em 2012, por sua vez, aconteceu o concurso para admissão de novos servidores no TCE e na ECG. O referido concurso teve, pela primeira vez, como previsto em lei¹⁸, reserva de vagas para pessoas com deficiências. Acreditamos que a demanda por acessibilidade antes desse período era muito pequena e, por isso, não havia uma preocupação que os orientasse a rever suas políticas e práticas nesse sentido, nada havia sido feito até então. Além disso, as políticas sociais não alinhavam as pessoas com deficiências a requererem seus direitos, elas não eram empoderadas, não tinham o protagonismo e a força que, felizmente, vemos nos dias de hoje.

Entre os anos de 2012 e 2013, foi planejado um curso de formação para todos os novos servidores, o que já apontava para um entendimento de inclusão mais ampliado, de necessidade de um acolhimento. Havia uma preocupação com a chegada desses servidores. Nesse mesmo período, ocorreram parcerias com o Instituto Nacional de Educação de Surdos e o Instituto Benjamin Constant, referências em surdez e cegueira, respectivamente, para consultoria e assessoramento no acolhimento dos novos servidores que entraram pela reserva de cotas para pessoas com deficiências. Cabe destacar, de acordo com informações relatadas nas reuniões de pesquisa, que graças a essa preocupação e às parcerias, os servidores com deficiências foram acolhidos em seus setores com possibilidade efetiva de trabalho, pois todo o equipamento necessário já estava em providência, o que os permitiria um desempenho efetivo de suas funções.

Além disso, em 2013, como mencionamos na parte introdutória desta dissertação, foi assinado o primeiro convênio entre o Tribunal e a UFRJ, onde foi feito um trabalho de sensibilização do grupo de professores da ECG para os princípios da inclusão e analisou, coletivamente, os programas dos cursos. O objetivo era trazer os servidores cursistas e,

¹⁸ A lei nº 8.112/1990, em seu artigo 5º, parágrafo 2º, prevê: “Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso”. Esse direito foi regulamentado pelo Decreto nº 3.298/1999, que dispõe sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”.

consequentemente, o cidadão comum, que é afetado diretamente pela atuação desses servidores, para o centro da ação pedagógica.

Após o acolhimento e o início da parceria com a Universidade, em 2014, um momento que poderia ocorrer uma mudança na presidência do TCE, a Resolução mencionada na fala da diretora foi elaborada e aprovada. Talvez isso tenha ocorrido porque, com a mudança da presidência, a diretora poderia perder o seu cargo, e ela tinha como intenção deixar um legado do seu trabalho, sobretudo referente ao tema da inclusão, que vinha ganhando força na sociedade. No entanto, a presidência não foi alterada, e Patrícia permaneceu no cargo.

Dede 2014, então, enxergamos que o Tribunal vinha tentando se ajustar à Resolução. Em 2015, ainda, em uma segunda fase de parceria com a UFRJ, foi desenvolvido um grupo focal com os docentes da instituição que, a partir de cenas gravadas em seus cursos, puderam refletir sobre as suas aulas, com base em indicadores e questões do *Index para a Inclusão* (BOOTH e AINSCOW, 2011).

Em 2016, mais um ano de possível mudança na gestão do TCE e da ECG, teve início a pesquisa matriz, como já descrevemos. O momento era de promoção de uma autorrevisão das culturas, políticas e práticas de inclusão da Escola, num projeto ousado e corajoso. Ousado e corajoso porque a diretora poderia ter seu trabalho colocado em xeque, mas, ainda assim, considerou que valia a pena.

Desse modo, houve uma história prévia, que seria do campo da cultura da ECG, que nos levou a esse momento que, por sua vez, gerou uma política e novas culturas institucionais. Além disso, há uma intenção clara de afetar as práticas, pois, caso contrário, em 2016 essa dinâmica já teria sido encerrada. Patrícia partiu desse processo para mostrar ao grupo da Escola que eles precisavam continuar em movimento, e o instrumento para a continuação desse movimento era a pesquisa matriz. Enxergamos que a pesquisa inicial, em 2013, reforçou a semente da motivação e de ânimo para que eles fizessem a Resolução.

Assim, esse primeiro contexto diz respeito a um movimento político em direção à inclusão, movimento de aprofundamento do entendimento e de prática do que seria inclusão na escola, de uma construção ao longo do tempo, de mudança de uma posição passiva para uma posição proativa. Omnileticamente, isso veio contrapondo algo que estava institucionalizado, desde a criação da Escola, a não garantia de participação de todos. Há, ainda, o reconhecimento por pensar a inclusão como indo além da questão da acessibilidade, buscando descobrir situações de exclusão, que até então estavam ocultas, entendendo que,

para além da não inclusão das pessoas com deficiências, existem outras exclusões que precisam ser reconhecidas e combatidas. Para tanto, a ajuda da Universidade se mostrou como uma possibilidade de assessoramento nesse processo.

O segundo contexto que identificamos para inclusão como um movimento político na ECG foi quando da fala de um professor sobre o desejo do TCE em formalizar políticas relacionadas ao tema da inclusão:

Marco: Tem um patrocínio da alta administração que formaliza essa política de inclusão no normativo que me parece bastante avançado. Então assim, há um desejo (LAPEADE, 2017, p. 248, l. 8219 - 8220).

A fala acima foi feita de maneira isolada e destoava do contexto do que estava sendo debatido no momento, mas nos remeteu à ideia de uma crença do professor (que seria da dimensão das culturas) de que havia um desejo da alta administração do Tribunal, assim como da ECG (ou da sua direção no momento de realização da pesquisa), em formalizar o debate sobre o tema da inclusão (o que representa a dimensão das políticas). No entanto, não podemos afirmar se, de fato, a fala representa uma crença do professor, ou se ele tinha alguma informação que desconhecíamos.

Fato é que o TCE, frequentemente, está sob investigação da justiça, e desenvolver inclusão em suas dependências é, sem dúvidas, de bom tom, já que poderia contribuir para uma imagem positiva e diferente da que costumamos ver na mídia. Sobretudo, como ocorreu em março de 2017, logo após o término da pesquisa, onde cinco dos sete conselheiros, incluindo o ex-presidente, foram presos, acusados de receber propina de empreiteiras que prestavam serviços para o governo estadual.

Considerando que essa seja uma crença do professor, inferimos que esta pode ter se dado em virtude de o docente, sensibilizado por esse movimento todo, ter conseguido enxergar ações de inclusão não vindas da Escola, mas vindas do Tribunal. Cabe destacar que o referido professor participou das duas etapas anteriores de parceria com a UFRJ e, talvez, para ele, o movimento do TCE fosse um movimento de permissão.

Quando Marco falou que ele, como um servidor do Tribunal, tinha a percepção de que o órgão fiscalizador estava também em movimento, pusemo-nos a refletir sobre os procedimentos que estavam sendo adotados pela instituição. Podemos supor que, quando um servidor, que já havia sido sensibilizado pelos princípios de inclusão, ao longo do movimento, enxergava o “interesse” do TCE em se fazer inclusão, isso tinha se dado a partir da aprovação

para realização desses movimentos. O Tribunal, quando autorizou, estava concordando com o que a Escola estava fazendo.

Retomando os argumentos já utilizados na fala da diretora, um olhar omnilético nos permite entender que a aprovação de um curso de formação para os servidores recém-chegados, e a aprovação de um convênio com a UFRJ, representou para o professor um movimento político, pois, antes, esse debate sequer existia no Tribunal.

Acreditamos que a fala de Marco, assim como a anterior, em que a diretora apresentava a pesquisa matriz e tentava convencer os servidores da importância de participação, reforça a ideia de inclusão como um movimento político, dentro do TCE, como um todo. Movimento porque representa um conjunto de ações que estão sendo mobilizadas por um mesmo fim: o de não realização de práticas excludentes, apontando para uma mudança de postura, de posição em relação a um referencial (o da ‘inclusão’ existente até então naquele contexto), no decorrer do tempo.

No entanto, esse movimento político, esse desejo da ‘alta administração’ manifesto pelo professor (que não sabemos se é real), se mostrou de maneira bastante contraditória, tendo em vista que a defesa por um trabalho pautado em princípios de inclusão, como a participação e o diálogo, por exemplo, necessita, prioritariamente, de práticas mais horizontais. O que observamos no cotidiano da instituição, todavia, são práticas pautadas na verticalização dos processos.

A complexidade, presente nessas relações verticalizadas, por sua vez, nos sinaliza o fato de que transgressões a esse tipo de postura (cultura e política do TCE) podem provocar novas situações, apontando para o que está latente. Isso porque a complexidade, como sinaliza Morin (2015), sempre tem relação com o acaso e, conseqüentemente, com a incerteza. Nesse caso específico, compreendemos que a ECG, ainda que imbuída fortemente do desejo por fazer inclusão, o que claramente estava se dando através de debates, reflexões e ações, não possuía uma autonomia, estando, sempre, à mercê da ‘alta administração’ do Tribunal.

Assim, em um esforço por percebermos as relações presentes em um determinado fenômeno, trazemos a dialética, que é a lógica da matéria em movimento e, portanto, a lógica das contradições, como uma forma de enxergar a realidade, a partir do confronto presente nas falas/diálogos e nas ideias trazidas pelos participantes da pesquisa matriz. E, compreender tais ideias e seus papéis no contexto da Escola pesquisada, sobretudo porque defendemos a ideia de que a mudança é intrinsecamente contraditória (NOVACK, 1976).

Vamos além, em diálogo com a análise do sentido de valorização para inclusão apresentado em 3.2.2, a ‘alta administração’ (os chamados Conselheiros do Tribunal), que é, na verdade, quem ‘dá as cartas do jogo’ seguido pela ECG, é formada por servidores não concursados. Servidores que foram indicados pelo governador do Estado ou pela Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, o que significa dizer, a nosso ver, que estão imbuídos de uma ideia partidária, específica de governo, e não de sociedade, como vimos ocorrer, infelizmente, nas esferas públicas. Esferas estas que, por sua vez, denotam o modelo societário excludente que buscamos combater.

Como é um movimento, não podemos dizer que a escola está pronta, ela nunca estará pronta, não tem um fim, a ECG está caminhando. E esse caminho, em virtude das facetadas possibilidades com que se pode mostrar, como aponta o aspecto da complexidade proposta por Morin (2015), pode ser contraditório. A contradição não impede a dinamicidade que, por mais que esteja acontecendo, nunca estará acabada. Há um caminhar em direção à inclusão, mas, por vezes, acaba por retroceder como, por exemplo, quando é aprovada uma Resolução, mas ao mesmo tempo é negada a participação de alguém, como vimos acontecer com o uso do banheiro pelos servidores atuantes na limpeza da ECG. E isto se deve ao fato de o movimento político que caracterizou inclusão, naquele momento, ser um movimento de intenções e, portanto, de idas e vindas.

3.2.4 Inclusão como política documentada

Nessa mesma direção, dialogando com o sentido de movimento político (aliás, todos os sentidos dialogam, até porque defendemos a interligação de todos os conhecimentos, como propõe a Complexidade), o quarto sentido para inclusão identificado foi o de política documentada. Ele está relacionado à ideia de escrituração do debate sobre inclusão, tornando-o, assim, um compromisso institucional.

Esse sentido foi identificado a partir de dois contextos específicos de debate. O primeiro deles se deu quando o Grupo Coordenador discutiu sobre a incorporação das ações, que foram pensadas ao longo do desenvolvimento do projeto de pesquisa, no Plano Anual de Formação e Capacitação (PAFC) de 2017, como pode ser visto a seguir:

Dora: Na verdade, assim, talvez não dê pra entrar exatamente a ação porque a gente vai estar elaborando ainda, mas a gente tem desenvolvido dentro do PAFC a questão da inclusão e colocando as etapas pelas quais a gente tá passando. Então eu acho que a gente pode incorporar de alguma maneira essa etapa, o que foi o produto até agora, indicando que a partir disso a gente tem um resultado de ações pra 2017, entendeu? (LAPEADE, p. 334, l. 11109 - 11113).

A título de esclarecimento, o PAFC é o documento onde são apresentadas as atividades realizadas ao longo do ano seguinte pela Escola e é submetido à aprovação do Conselho Superior, que é formado pelos Conselheiros e presidido por aquele que ocupa a presidência do Tribunal e, por isso, precisa, pelo menos teoricamente, ser cumprido. Compreendemos que o Plano é um compromisso que, se não cumprido, deverá ser justificado, representando, deste modo, um dever ético da ECG.

Assim sendo, a fala acima, dita por uma servidora da Assessoria Pedagógica da Escola, demonstra um desejo por colocar as ações (práticas) que estão sendo executadas e planejadas na pesquisa matriz em um documento (política), o PAFC. Isto denota uma preocupação em fazer, obrigatoriamente, com que tais ações se tornem parte da cultura institucional.

Quando a servidora iniciou sua fala com um advérbio de dúvida, ou seja, indicando a possibilidade, mas não dando certeza da aplicação das ações que estavam sendo planejadas, nos remetemos às dimensões cultural, dialética e complexa da instituição. Dimensões que retratam a dificuldade em se colocar em prática alguns desejos em virtude das limitações hierárquicas, dos conflitos de interesse existentes, ou mesmo as incertezas, e a infinidade de cenários que o pensamento complexo nos traz, por exemplo.

Esta preocupação com a política, o PAFC especificamente, está intimamente ligada às intenções explicitadas, cujo objetivo final é orientar as práticas, que podem não se fundamentar nas culturas, sendo-lhes, mesmo, contraditórias (SANTOS, 2016). Para além da oposição (dialética), no entanto, existem outras possibilidades (complexidade) e, pensando complexamente, é possível enxergar também um movimento que se preocupa com o que ainda não surgiu. Há claramente uma preocupação com um futuro próximo.

O motivo para tanto é que inclusão era uma meta para aquele grupo específico, o grupo participante da pesquisa matriz no ano de 2016 e, no momento que tem uma mudança naquele grupo, muda-se toda a configuração (de pessoal e gestão) da Escola e, essa nova configuração, pode se apresentar como uma visão contrária à que estava sendo construída naquele momento. Desse modo, se estiver tudo documentado e dentro de um plano norteador (dimensão política afetando diretamente a dimensão cultural), há uma garantia maior de efetivação (dimensão das práticas).

Cabe destacar que o receio da mudança era constante (já que a cada dois anos a Presidência do Tribunal pode ser modificada) e aparentava desestabilizar o grupo. Nesse

sentido, aprovar um documento significava tentar garantir que o trabalho pela inclusão iria continuar, que haveria uma perpetuação daquela atividade.

Por essa inclusão, que entendemos como política documentada, o Grupo Coordenador desejava gerar uma estabilidade maior do tema, já que o movimento que pudemos observar nos mostrou que essa estabilidade não existia. E, a maneira de amarrar melhor as intenções, que eram momentâneas, uma política daquela gestão, era criar uma política que fosse documentada. Eles queriam tentar garantir a longevidade do debate e das ações, mesmo que no futuro chegassem à ECG pessoas que não comungassem do mesmo ideário, representando, a nosso ver, uma tentativa de manter um legado.

Entendemos, portanto, partindo de uma visão Omnilética, que a proposta de fazer uma Resolução que obrigue a escola a trabalhar em prol da inclusão seria para transcender essa vulnerabilidade, essa possibilidade de mudança do grupo e de desistência/resistência das ações que já foram iniciadas. Isto porque as mesmas estarão em uma política institucional e precisarão, pelo menos em tese, serem postas em prática.

Esse registro representa, na verdade, um artifício, uma tentativa, na melhor das intenções, de garantir a efetivação de um trabalho dentro de uma cultura burocrática que, por sua vez, é documental. O documento tem um poder dentro de uma cultura burocrática muito forte e, quando a gestão da ECG decide por adentrar esta seara, ela está tentando amarrar um plano de gestão que é dela e, ela está alinhada a uma cultura do Tribunal que, apesar de aparentar, pelos discursos observados, estar se movimentado para uma cultura gerencial¹⁹, ainda é burocrática.

Com essa mesma preocupação, isto é, registrar documentalmente todo o debate que estava acontecendo na Escola, em decorrência da pesquisa matriz, surgiu o segundo contexto para inclusão como política documentada. Esse contexto foi identificado quando os servidores discutiram sobre as respostas a serem dadas a cada uma das colocações que foram feitas na consulta pública, que teve como questionamento ‘O que podemos fazer para que tod@s e cada um/uma se sintam igualmente valorizad@s na ECG?’. As respostas foram discutidas, escritas e divulgadas na página da Escola na internet e nos murais da instituição, ou seja, representaram políticas escritas.

¹⁹ Por cultural gerencial compreendemos, assim como nos escritos de Bresser-Pereira (1996), aquela que atende a um modelo que busca deslocar o foco de interesse administrativo do Estado para o cidadão e ao seu atendimento, em detrimento a uma administração pública burocrática, lenta e ineficiente.

A sugestão de uma servidora em iniciar o texto de resposta à consulta pública mencionando a política de inclusão (Resolução, portanto, política documentada) apareceu como uma tentativa de mostrar que algumas mudanças já estavam acontecendo, já existia esse movimento dentro da ECG (cultural, política e praticamente falando), como pode ser visto a seguir:

Dora: A gente incorporou a questão da inclusão nos valores?

Pesquisadora 1: Sim.

Dora: Eu acho que tinha que botar, começar por aí, que a escola é, tem como valor...

Sônia: Um dos seus valores. Princípio da inclusão. Tem a inclusão como um de seus valores...

Dora: Se orienta pelos princípios da inclusão.

[...]

Pesquisadora 1: Mais alguma coisa?

Sônia: A política de inclusão, o Tribunal tem a Política de Inclusão em Educação. Aí pode botar o número. É uma resolução?

Gabriel: É uma resolução.

[...]

Sônia: É resolução, eu só não sei o número.

Gabriel: Aí eu te passo o número depois, Pesquisadora 1 (LAPEADE, p. 647 e 648, l. 21694 - 21728).

Sob outro ponto de vista, há uma preocupação por parte de um dos servidores de essa ‘inclusão’ (prática) estar apenas no papel (política), como podemos ver na fala a seguir:

Gabriel: Eu acho que assim, pra não ficar parecendo que é só institucional, “só papel”, pode ser que possua uma política especificamente voltada para inclusão, a resolução, que sensibiliza os servidores pra questão da alteridade (LAPEADE, p. 648 e 648, l. 21730 - 21732).

Parece-nos que as palavras “só no papel”, ditas por Gabriel, desqualificam a dimensão da política. O servidor disse, de modo subentendido, que políticas não garantem práticas. Em alternativa, ele apresentou uma “solução” para o texto de resposta à consulta pública, por meio de outra política, a Resolução. Essa contradição nos sinalizou que a dimensão política tem o seu valor, mesmo quando ele acha que não tem. Apesar disso, tal preocupação nos faz enxergar que a ECG tinha mostrado um desassossego com o tema da inclusão e estava se empenhando para que de fato a tão sonhada inclusão se desse. No entanto, as ações (práticas) ainda estavam revestidas de desejos, tentativas, erros e, por vezes, até mesmo insegurança de como proceder.

Entretanto, a preocupação com uma instituição mais inclusiva, e o reconhecimento de que isso é processo de construção diário, estava se reverberando em outras ações e, até mesmo, no estabelecimento de parcerias que pudessem oferecer o auxílio necessário nesse processo, que é complexo e, portanto, multidimensional. A própria pesquisa matriz é um

exemplo disso. Por outro lado, não devemos esquecer que a realidade se modifica e, por conseguinte, o novo pode e vai surgir (MORIN, 2015), cabendo à ECG estar atenta para compreendê-lo, em todas as suas nuances, e enfrentá-lo, independente de estar documentado ou não.

Nosso olhar omnilético sobre esses dois contextos de falas em que identificamos a inclusão no sentido de política documentada, a inserção da pesquisa matriz no PAFC, e a reposta à consulta pública, nos levou a refletir sobre os cenários relacionados às políticas escritas que existem no TCE e na ECG. Considerando que a política documentada é uma busca por garantia, acreditamos que falar do tempo dessa garantia, em um cenário de instabilidade, em virtude das mudanças na gestão, é importante. Percebemos que existem três conjunturas diferentes relacionadas à temporalidade dessas políticas documentadas. A primeira delas refere-se à resolução sobre inclusão, construída no ano de 2014, debatida em 3.2.3, que tem um caráter mais permanente, sendo uma norma política que não tem prazo de validade, não tendo data para acabar.

O PAFC, por sua vez, por ter a duração de um ano, representa uma política temporária. A garantia de sua efetivação, ainda que seja um compromisso da ECG, só é monitorada naquele intervalo de tempo. Além disso, como não é uma norma, existe a possibilidade de não ser cumprido, cabendo apenas uma justificativa ao final do ano.

A política das respostas à consulta pública, no entanto, é mais provisória, momentânea, de mural, de site, uma política para que todos possam ver. Tem um registro, mas um registro que é efêmero e que não é sinônimo de garantia. É uma política escrita, mas é provisória porque está em espaços provisórios (site e mural), muito diferente, portanto, do espaço da Resolução.

Não estamos aqui dizendo que o PAFC e as respostas à consulta pública não tenham a sua atuação, o seu poder, mas em virtude dessa temporalidade, mostram intenções da Escola naquele momento, que podem acabar na próxima faxina, ou no próximo ano. E aí, dialética e complexamente, a ideia de perpetuação acabar por se extinguir. Por outro lado, se acreditamos que uma política é capaz de mudar práticas e culturas, esse é um movimento importante para promoção de inclusão e de ampliação da participação na ECG.

3.2.5 Inclusão contextualizada institucionalmente

Falamos sobre se ter inclusões, ou seja, uma inclusão para cada contexto específico, como em cada país ou região, e mesmo dentro de estruturas institucionais tão peculiares, como a de

um Tribunal de Contas, também apareceram. Assim, o quinto dos seis sentidos que escolhemos analisar aponta para uma inclusão contextualizada institucionalmente, o que, na verdade, significa dizer que refletir sobre o binômio inclusão/exclusão nos exige atenção nas características e especificidades que estão relacionadas a cada ambiente, a cada cenário.

Esse sentido dialoga com a questão de pesquisa aqui apresentada que, por sua vez, foi inspirada nas leituras de Santos e do *Index*. Isto porque inclusão se ressignifica de acordo com as barreiras encontradas que, em determinados locais e tempos históricos, pode passar por preocupações com acessibilidade, com sustentabilidade ambiental, com cidadania, com o combate à violência e tantas outras que podem emergir de determinada conjuntura.

O primeiro contexto de fala ao longo do desenvolvimento da pesquisa matriz que nos levou à identificação desse sentido foi o relato de uma funcionária, que trabalhava com a limpeza da ECG, sobre a burocracia (no sentido de dificuldade) que foi para conseguir uma mesa para que ela e seus pares pudessem almoçar. Tal fala foi dita durante o mesmo debate que trouxemos quando da análise do sentido de inclusão como valorização (3.2.2):

Patrícia: Tem mesa?

Camila: Tem. Agora tem uma mesinha. [...] Acho que esse já é um direito nosso. Não precisava ter que ficar brigando...

Patrícia: Não... tudo bem... mas no caso de precisar? É um direito, mas um direito que não está sendo cumprido.

Camila: Não.

Patrícia: Aí, vocês falam com o encarregado.

Camila: É...

Patrícia: Através dele.

Camila: A gente fala com o encarregado. Aí, do encarregado, ele tem que passar pro Seu Paulo. Do Seu Paulo, se eu não me engano, tem que passar pro Seu Matos...aí vai... Entendeu? Até se ter uma resposta, fica meio difícil (LAPEADE, p. 123, l. 4009 - 4021).

Sobre isso, o grupo discutiu:

Sônia: Uma coisa que eu vejo muito, é assim: “fala com Fulano, que Fulano é que resolve. Fala com Ciclano (sic). Quando que você tem um Fulano que resolve, mas que não é o Fulano que deveria resolver, tem alguma coisa errada. É nesse sentido que eu tô falando, entendeu?

Patrícia: Mas isso eu acho que é uma coisa que acontece, sabe, na minha opinião, na vida é assim...

Sônia: Eu também acho, mas se a gente tá buscando a inclusão, a gente tem que pensar que isso não tá certo, entendeu?

Patrícia: Concordo (LAPEADE, p. 127, l. 4141 - 4149).

A fala sinalizou para uma organização (política) institucional que permite uma cultura de ‘passar a batata quente’, quando ocorre um pedido de uma determinada tarefa ou trabalho, a alguns servidores. Esse fato demonstra uma desorganização e certa hierarquização (cultura e

política) de processos que podem ser considerados simples, como a mera locomoção de uma mesa. O que aconteceu, na prática, foi que a servidora demorou muito para que ela e seus pares tivessem uma mesa para almoçarem. Sem dúvidas, esse contexto perpassa pela questão de se sentir parte e se sentir incluído dentro da ECG.

Como aponta Morin (2015) em seus escritos sobre a complexidade, os acontecimentos não ocorrem separadamente, e nenhum fenômeno pode ser analisado independentemente de seu contexto que, por sua vez, está inserido num panorama que é global. Com esse olhar, identificamos, ainda, que essa particularidade burocrática (cultura e política) para a obtenção da mesa (prática) é peculiar ao ambiente do TCE e, por conseguinte, da ECG, não sendo comum, por exemplo, em um contexto de uma instituição privada, como apontado por uma professora:

Clara: Mas a questão também, é assim... No caso delas, elas são contratadas de uma empresa, e o Tribunal provavelmente não sofreu uma fiscalização do Ministério do Trabalho, porque se tivesse sofrido, com certeza teria se adequadado.

Patrícia: Com certeza...

Clara: Numa empresa... Se tivesse acontecendo isso numa empresa privada, seria multada, na hora. Teria que ser obrigado (LAPEADE, p. 125, l. 4091 - 4096).

Partindo da fala acima, a dialética, essencialmente contraditória, representa, como nos coloca Novack (1976), uma oportunidade, se manejada e compreendida de forma adequada. O próprio grupo reconheceu a falha (de não ter uma mesa para que um grupo constituinte da totalidade de seus servidores pudessem realizar as refeições de maneira digna) e tentou justificá-la, como pode ser visto no diálogo abaixo:

Patrícia: Mas lá, o Tribunal, poderia dizer: é dependência, ela pode ir pra lá, almoçar lá, trocar de roupa lá, tomar banho lá...

Camila: Isso...

Patrícia: Só que teria que ir e voltar, né?

Camila: Só que a gente não pode. A gente sendo da Escola de Contas, a gente não pode almoçar lá. Tem que permanecer aqui.

Clara: Então teria que adequar um espaço...

Patrícia: É, teria que adequar. Essa é uma questão importante... (LAPEADE, p. 126, l. 4107 - 4114).

O debate, portanto, foi encerrado por uma fala da diretora reconhecendo a necessidade de uma adequação espacial para os funcionários que atuam na manutenção e limpeza do prédio da Escola, já que a entrada dos mesmos não é permitida no prédio do TCE, que fica a cerca de 180 metros de distância da ECG. Assim, identificamos nas discussões que a mesa para as refeições, pontapé inicial do debate, foi providenciada, ainda que não saibamos aonde foi colocada, isto é, se o local era apropriado, e através de pedidos a várias pessoas diferentes.

No entanto, um debate amplo sobre o tema, bem como a adequação física (e, portanto, cultural, política e prática) não foi levado adiante, mesmo tendo sido reconhecido pelo grupo e pela gestão da ECG.

Desta forma, o processo de inclusão na Escola em questão se mostrou repleto de particularidades daquela conjuntura que, nesse exemplo, revelou-se na cultura e política adotada para locomoção de uma mesa que, na prática, demorou bastante tempo. Nesse movimento Omnilético de análise, compreendemos, a partir da fala acima, que uma gestão que defende um trabalho de inclusão pode, ao mesmo tempo, ser excludente. E, mesmo tomando consciência disso, não se mostrar propensa a encarar tal desafio ou sequer priorizá-lo.

Nosso olhar sobre essa pouca atenção dada ao fato da mesa revela uma vinculação com a discussão que fizemos sobre valorização. Trata-se de um assunto menos importante que os demais, o que carrega uma cultura de subalternidade, de desvalorização do trabalho braçal. Eles precisavam de uma mesa porque não podiam usar a que havia e, providenciá-la, já estava sendo inclusivo, já estava bom. Não se pensou que a mesa foi dada para suprir uma necessidade de dignidade na hora da refeição de um grupo que não poderia almoçar na mesma mesa que os outros, na mesa comum.

Segundo a servidora, ela ganhou uma “mesinha” e o uso do diminutivo nos sinaliza uma ironia ou depreciação, aparentando ser uma mesa não adequada na visão de Camila. Além disso, a diretora Patrícia concordou que não ter a mesa era um problema, mas em sua visão o problema já havia sido resolvido, a mesa já tinha sido providenciada e, portanto, o assunto poderia ser encerrado. E foi.

Acreditamos que não ter a mesa era excludente, mas ter a mesa, em separado dos servidores que desenvolvem um trabalho mais intelectual, também era. E isso não foi percebido ao longo da pesquisa matriz nem pelos membros do GC, nem pela equipe de pesquisa, o que reforça as contradições, e as inúmeras relações existentes nas culturas, políticas e práticas de inclusão de cada um de nós. O nosso desejo, como pesquisadoras e defensoras da inclusão, é que não precisemos oferecer uma mesa, mas convidar todos e cada um a se sentarem conosco, juntos, à mesma mesa.

O segundo contexto identificado nas falas para inclusão como sendo contextualizada institucionalmente surgiu no momento em que os servidores debatiam sobre as respostas dadas ao questionário do *Index* (ver anexo C), aplicado durante a pesquisa. O questionário objetivava a reflexão sobre situações de inclusão/exclusão vividas na ECG e, segundo seus

autores, ajuda a identificar barreiras e recursos de modo mais aprofundado, sendo um meio para “uma revisão dos fins detalhes daquilo que acontece, a fim de que se produza e implemente um plano de desenvolvimento inclusivo” (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 19).

Foram feitas falas sobre a questão hierárquica presente na instituição em debate. Há uma crença (cultura), entre os servidores, de que existem limites postos (política) para que qualquer trabalho se efetive no âmbito do TCE-RJ e da ECG, o que, de certa forma, afeta diretamente as atuações (práticas) profissionais desses servidores, como pode ser observado no diálogo a seguir:

Clara: Agora, todos são igualmente valorizados? Aí falta perceber que você tem uma hierarquia de cargos que deve ser obedecida. Por sermos uma instituição pública, valorizadas dentro da sua limitação de cargo hierárquico. Isso tem que... A inclusão, a forma de trabalhar, tem que pensar nisso também, você não tem como fugir disso (LAPEADE, p. 240, l. 7935 - 7938).

Dora: [...] os cargos vêm trazendo relações de poder dessa instituição, entendeu? Então assim, a gente pode, mas não pode tanto. É uma Escola que tem uma cidadania democrática? Sim. Ela reconhece os valores da democracia, ela busca isso, ela quer ampliar isso quando ela traz os valores da inclusão. Agora, ela tem limite pra fazer isso. Se nós vamos ser capazes de transformar isso aqui, como eu vejo em outros lugares que as relações de poder aparentemente sejam as mesmas, isso eu tenho mais dúvidas. E aí assim, a minha percepção do Tribunal, eu não acho que o Tribunal é uma instituição que se modifique por dentro. Ela pode se modificar em partes. Ela pode se modificar em coisas pequenas, mas nas relações maiores eu acho que é uma instituição que só vai se transformar fortemente se a sociedade, digamos, externa a ela, fizer com que ela se transforme. É um corpo muito fechado, a relação de poder política que a gente tem hoje construída na sociedade não permite isso (LAPEADE, p. 243, l. 8041 - 8053).

Por outro lado, apesar de os servidores afirmarem a existência de uma limitação em virtude das especificidades daquele contexto, eles acreditam, minimamente, que repensar as culturas, políticas e práticas da Escola podem, de alguma forma, provocar reflexões e mudanças no Tribunal.

Pensar inclusão é obrigatoriamente se preocupar com todos e cada um. Isso implica, diretamente, na promoção de mudanças institucionais profundas. Mudanças estas que se apresentam contraditória e complementarmente, sendo específicas de cada realidade, como sinaliza Santos (2009):

Inclusão é diferenciada de contexto a contexto. Isso significa dizer que é impossível fazer comparações de experiências de inclusão, ou mesmo de chegarmos a um conceito único e universal de inclusão, porque para chamar alguma experiência de inclusiva, é necessário que cada contexto identifique seus mecanismos de exclusão continuamente, e trate-os, continuamente, no sentido de eliminá-los, ou de pelo menos minimizá-los. Como em cada contexto estas exclusões variam e acontecem pelos motivos mais variados, podendo ser, inclusive, de caráter mais temporário ou permanente, a criação de uma cultura de inclusão será determinada por estas

variações. Em outras palavras, a “cara” da inclusão muda, assim como a das exclusões (SANTOS, 2009, p.20 e 21).

A fala da servidora colocou as barreiras para se fazer inclusão na ECG, barreiras que são, na verdade, características daquele local. O movimento que o *Index* traz, que foi realizado a partir da pesquisa matriz, é de desvelamento dessas barreiras para que o grupo possa enfrentá-las, apontando caminhos para esse enfrentamento. Nesse sentido, o questionário representou um instrumento de auxílio para a identificação desses entraves, a partir das especificidades da instituição em debate.

Cabe destacar, a partir da revisitação desses questionários, em uma busca por se aproximar da totalidade proposta na nossa maneira de olhar para os dados, que outras barreiras, específicas do contexto da ECG, também foram colocadas pelos servidores como sendo entraves para inclusão. Foram elas: as atividades profissionais não ajudarem a responderem à diversidade, a montagem justa dos grupos de trabalhos de forma a apoiar a participação de todas as pessoas, a igualmente valorização de todas as pessoas, a não possibilidade de trocas, a não clareza e transparência, um maior respeito às diferenças, dentre outras. Assim, o contexto do TCE-RJ supõe essas barreiras, que são conscientes e, ainda, as outras que conseguimos levantar ao longo de nossa análise nesta dissertação, que não estavam claramente visíveis, que estavam veladas.

Compreendemos que este sentido para inclusão, contextualizada institucionalmente, é, na verdade, um resgate do objeto de pesquisa desta dissertação, pois, assim como vínhamos defendendo desde quando esta pesquisa estava no campo das ideias, a inclusão possui significado muito próprio de acordo com as particularidades de cada local ou instituição.

Desse modo, apesar de todas as especificidades e tensões existentes no campo da ECG e do TCE-RJ, e da estrutura institucional ter, historicamente, uma cultura e uma prática verticalizadas e hierárquicas, a busca por se fazer inclusão vem contrapondo tudo isso. E essa busca partiu, especificamente, do reconhecimento das diferenças daquele contexto em relação a outros, o que aponta para um pensamento complexo que não evitou ou suprimiu o desafio da exclusão, mas que ajudou a revelá-lo (MORIN, 2015) para, a partir dele, buscar caminhos e soluções, ainda que temporários e repletos de dúvidas e incertezas, para combatê-lo.

3.2.6 Inclusão como movimento político e prático

Por fim, o sexto sentido para inclusão identificado, a ser analisado, é o de um movimento tanto político quanto prático, isto porque era um desejo do grupo coordenador se

manter em movimento em direção à inclusão. Para isso, foram colocadas duas ações como necessárias, ações que o Grupo Coordenador pensou para que o movimento pela inclusão na ECG continuasse a existir.

A primeira delas tratou sobre a renovação do convênio entre o TCE-RJ/ECG e a UFRJ/LAPEADE. O referido convênio foi, inicialmente, estabelecido por um pedido de assessoramento da Escola ao Laboratório de pesquisas, que buscava auxílio para o cumprimento do que previa a legislação sobre os servidores com deficiências. A versão dessa parceria de que trata este estudo refere-se ao trabalho realizado ao longo do ano de 2016 e, relacionava-se, como vimos, a uma visão mais ampla de inclusão por parte da ECG, visão esta que acreditávamos ter sido fruto das etapas anteriores do convênio.

No último encontro da pesquisa, em dezembro daquele ano, portanto, a diretora relatou que, apesar de o convênio não ter sido renovado (dimensão política), por questões puramente burocráticas e técnicas, por “dificuldade” na Universidade, a confecção de uma nova minuta já estava sendo providenciada:

Patrícia: Assim, a gente vai dar continuidade ao projeto Incluir? A gente vai independente, falei um pouco da dificuldade que a gente não conseguiu renovar ainda o convênio com vocês, com a UFRJ, pela dificuldade na UFRJ a gente não conseguiu fazer isso a tempo, então a gente tá batalhando pra criar um novo convênio, né? E esse compromisso da escola, a gente vai dar continuidade a esse trabalho (LAPEADE, 2017, p. 694, l. 23266 - 23270).

A fala retrata o desejo e a crença (dimensão cultural) da diretora, à época, de que o projeto deveria continuar existindo (dimensão prática), pois, independente do que estava por vir (complexidade), ela acreditava nele. Cabe informar que, no início do ano de 2017, paradoxalmente, e reforçando o caráter especulativo e incerto que a complexidade nos aponta, no entanto, a tentativa pelo estabelecimento de um novo convênio foi interrompida, em virtude da saída da diretora e do não desejo por parte do novo gestor de continuar com a parceria.

Indo além, Patrícia, logo em seguida, mencionou que, apesar de estar previsto na Resolução, uma política institucional construída em 2011, e que já exploramos ao longo desta dissertação, o grupo de trabalho sobre acessibilidade do TCE ainda não tinha sido constituído de fato (pelo menos na prática):

Patrícia: A Renatinha tem esse negócio do grupo de trabalho de acessibilidade, isso aí tá na resolução que criou o projeto, que fala sobre a política de inclusão em educação, porque haveria um grupo de trabalho com representantes de vários lugares do Tribunal. Isso nunca virou uma realidade. Então a gente agora tá fazendo, já

fizemos um memorando, a Renatinha, né Renatinha? Cadê ela? Articulamos tudo. Estamos articulando em conjunto. Mandamos um expediente pros vários setores do Tribunal solicitando indicação de pessoas de áreas estratégicas, administração, presidência, informática, então vai ter esse grupo. E por que não eleger esse como um ponto importante pra gente junto com o pessoal do Tribunal articular a continuidade das ações do projeto? (LAPEADE, 2017, p. 694, l. 23274 - 23283).

Isso mostra a contradição e, portanto, a dialética existente até em outras falas, ou seja, há uma grande preocupação em se deixar registrado em documentos tudo o que é discutido e decidido sobre a temática da inclusão, objetivando uma maior garantia de que as ações aconteçam. Porém, esse registro não representa uma garantia, como pode ser visto na fala da própria diretora. Da mesma forma, enxergamos não representar garantia a permanência da Universidade na ECG. Já o fator complexidade se verifica no trecho acima justamente em decorrência dos eventos se darem em um campo repleto de incertezas e imprevisibilidade que, mesmo ainda não estando visíveis, podem ocorrer na dimensão das práticas, a depender de fatores que podem ou não se fazer presentes em uma fração de segundos.

A segunda ação proposta pelos servidores para que a ECG se mantivesse em movimento em direção à inclusão, que identificamos como um movimento tanto político quanto prático, foi a criação da Semana de Inclusão, que seria realizada no início do ano letivo seguinte, como pode ser observado em:

Peixoto: Eu acho que se poderia fazer, tipo assim, vou falar o que veio aqui na minha cabeça. Tipo assim: “Semana da Inclusão”, quer dizer, seria uma...
 Diana: Chamada...
 Peixoto: Uma data, onde você reforçaria a notícia no portal...
 Diana: Traz o IBC pra falar...
 Peixoto: Você...
 Diana: Traz as...
 Peixoto: Montaria palestra, você ligaria pras pessoas, sei lá.
 Patrícia: Ótima ideia.
 Peixoto: Sei lá. Elaborar um monte de ações, dentro daquela semana. Obviamente que é pra sempre, mas dentro daquela semana fazer um conjunto de ações que chamasse a atenção... (LAPEADE, 2017, p. 724, l. 24306 - 24317).

O debate acima surgiu em seguida de outro debate, isto é, surgiu a partir da complexificação e da desordem, em que se viram instalados, em relação a outro tema específico: o uso do nome social (uma questão posta politicamente, prevista em lei, que apesar de não dialogar com a cultura do TCE até então, exige mudanças nas práticas que ocorriam na ECG, especificamente). Isto demonstra que cada fragmento de totalidade que tentamos abarcar está sempre em aberto e, por isso, suscetível a articulações e rearticulações dentro de um movimento que é reflexivo, dialético e complexo.

Foi então, a partir disso, que o grupo se abriu para pensar possibilidades outras para auxiliá-los nesse processo (processo de revisão de culturas, políticas e práticas de inclusão). A ideia apresentada era a de criação de um evento, de uma semana para serem apresentados e debatidos temas relacionados à inclusão, e que esta passasse a fazer parte da rotina da Escola no início de cada ano letivo (portanto uma política). Esse fato representou um dos itens do plano de ação, como proposto inicialmente na pesquisa matriz e indicado no *Index* e, também, sinalizou para um trabalho em diálogo com os professores da Escola, como na conversa a seguir:

Patrícia: Porque eu acho que assim, pra ser efetivo, seria legal a gente envolver a comunidade docente, nossa. Senão, né? Se Lais também quiser ajudar, se Gabriel quiser dar palpite, né? Quem puder.

Diana: Poderia fazer assim, olha. Você falou assim ‘Abertura do ano letivo’, um dia de evento, igual ao que a gente fez aqui: de manhã, a abertura do ano letivo. Aí vai ter palestra. Traz uma palestra legal e tal. E a gente, também seria a abertura da ‘Semana de Inclusão’. Aí, a gente faz algumas ações dentro da semana. Ai, não sei.

[...]

Dora: Abertura do ano letivo... [...] ‘Diversidade e Inclusão’.

[...]

Dora: O que eu acho que a Patrícia tá sugerindo, e achei muito interessante, que a gente na verdade, crie um novo evento na Escola, que seria um evento ligado à abertura do ano letivo (LAPEADE, 2017, p. 728, l. 24416 - 24442).

Há, claramente, uma preocupação com a ampliação da participação da comunidade ECG no evento, principalmente os docentes. Para a pesquisa matriz, como visto anteriormente em 3.2.1, os docentes foram “esquecidos” inicialmente, mas esse reconhecimento fez com que, em seguida, eles fossem não só lembrados, mas também empoderados e responsabilizados, o que, a nosso ver, poderá fazer com que eles se sintam parte das tomadas de decisão e das rotinas da Escola.

Deste modo, os servidores participantes da pesquisa estabeleceram dois acordos (que seriam da dimensão política) para que a movimentação, em direção à inclusão, continuasse a existir (dimensão prática) em 2017. O primeiro deles é a presença física da equipe da UFRJ, isto é, a manutenção do convênio, sendo este assinado ou não, o que representa a manutenção desse apoio para lembrá-los e auxiliá-los sempre com a temática da inclusão. E o segundo, a elaboração da Semana de Inclusão, que seria, na verdade, um evento presente na rotina institucional, que poderia acarretar uma mobilização mais ampliada, mais coletiva.

Pensar omnileticamente sobre isso, contudo, aponta para o fato de que as duas ações planejadas, que interpretamos como movimentos políticos e ao mesmo tempo práticos, representavam apoios para manter a discussão sobre inclusão acontecendo porque os servidores estavam, provavelmente, inseguros com o fim do projeto. No entanto, esses dois

apoios, essas duas ações, apesar de serem andaimes importantes, podem não ser suficientes para garantir, em base mais contínua, um movimento político e prático para a promoção de inclusão na ECG.

Ousamos especular – ainda que conscientes do caminho incerto que nos cerca, como propõe a Omnilética e a sua característica inquisitiva que, como aponta Santos (2018), “implica em um exame crítico, em uma investigação consciente e na tomada de posicionamentos (ainda que reconhecendo que podem ser provisórios)” (p. 41) –, que garantir esse movimento da e na Escola se daria, mais provavelmente, se houvesse o (re)conhecimento dos sentidos de inclusão construídos por eles, e o trabalho em prol do desenvolvimento e manutenção desses sentidos, em substituição a uma busca idealizada e romântica do tema.

Especulando ainda mais, inferimos que os servidores que constituíam o Grupo Coordenador queriam as duas ações mencionadas, os dois apoios, porque muito possivelmente tinham medo de perder o trabalho que vinham desenvolvendo desde o início do convênio com a Universidade. Eles queriam a nossa (pesquisadoras) presença física e um trabalho que lembrasse a todos que o movimento por inclusão existia dentro da Escola, que inclusão era um compromisso (político) institucional. Há, claramente, um desejo (cultura) de manter-se em movimento (política e praticamente falando) em relação à inclusão, mas nesse desejo buscaram dois apoios que, na nossa visão, não oferecem o suporte suficiente para a garantia desse movimento.

Supomos que, como em um “jogo imaginativo” acerca dos fenômenos, proposto pela perspectiva Omnilética (SANTOS, 2018), se aquele grupo específico voltasse e resgatasse os sentidos que refletem a realidade, a rotina, os anseios e temores deles, eles não perderiam de vista a inclusão que a ECG precisava naquele momento, aquela voltada para as questões que mais emergiram em nossa análise como, por exemplo, participação, valorização, controle e cuidado, melhoria na comunicação, prática de seleção dos servidores, atendimento às necessidades educacionais especiais e ampliação dos serviços oferecidos.

E isso poderia se dar na nossa ausência e em momentos outros, que não em uma semana ao início do ano letivo. Isso os faria pensar em termos da “integralidade, dubiedade, complementaridade e transgressividade das dimensões culturais, políticas e práticas em relação ao mesmo tempo dialética e complexa” (SANTOS, 2013, p. 26), presentes na ECG, como propõe uma visão Omnilética de inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A BUSCA, AINDA QUE PROVISÓRIA, POR UMA CONCLUSÃO

Na tentativa por concluir, retornarei (eis aqui novamente a primeira pessoa do singular) à introdução. Ao iniciar esse processo de pesquisa, muitos questionamentos passaram os meus pensamentos, sobretudo questões relacionadas à validação do trabalho que eu vinha me propondo a realizar. A minha visão de Matemática insistia em me dizer, ao longo dos dois primeiros semestres do mestrado que, para produzir conhecimento, eu precisava quantificar para, quem sabe assim, generalizar.

Graças à minha orientadora e a outros professores que encontrei no caminho, não desisti. Graças, também, à leitura dos escritos de Morin, aprendi que é um erro acreditar que aquilo que não é quantificável nem formalizável não existe. Continuei, então, na busca por responder ao meu objetivo: **Investigar os sentidos de inclusão evocados ao longo do processo de desenvolvimento da pesquisa intitulada ‘Desenvolvendo e adaptando o Index para a Inclusão em uma Escola de Governo no Brasil’**. Para tanto, resolvemos seguir duas etapas, que se tornaram meus objetivos específicos.

O primeiro deles, **identificar os sentidos atribuídos ao uso da palavra inclusão pelos participantes da pesquisa no contexto da Escola de Governo**, um espaço, aparentemente, tão adverso à inclusão, foi realizado em um processo de idas e vindas. Tal processo se iniciou com o uso do *software* Atlas-ti, ferramenta que facilitou o armazenamento e a análise, para uma primeira organização, leitura, interpretação e agrupamento dos dados, e nos permitiu a seleção de 143 trechos de falas que, em uma primeira observação, ainda que de forma inicial, resultava em 23 sentidos para inclusão. Para cada um desses sentidos, criamos legendas a fim de explicá-los.

Um segundo momento de contato com esses dados, no entanto, nos possibilitou a observância e a posterior exclusão de trechos de falas que foram ditas pela equipe de pesquisadoras, que não nos interessava para este trabalho, especificamente. Passamos, então, para 73 trechos e um total de 10 sentidos para inclusão na ECG. Desses 73 diálogos, no entanto, percebemos, a posteriori, que havia falas, ainda que pequenas, da equipe de pesquisa e, por esse motivo, também foram excluídos da análise. Por fim, os 68 extratos de falas que nos restaram foram reordenados, o que resultou em um total de 25 temas de discussão, e os 17 sentidos finais de inclusão para aquele grupo específico, naquele contexto, e tempo histórico.

Assim, em um movimento que já se mostrava atravessado pelo olhar omnilético, finalizamos, provisoriamente, os sentidos atribuídos à inclusão, pelos participantes da pesquisa matriz, e os descrevemos: 1 - participação, 2 - valorização, 3 - movimento político, 4 - política documentada, 5 - contextualizada institucionalmente, 6 - movimento político e prático, 7 - controle e cuidado, 8 - movimento prático, 9 - melhoria na comunicação, 10 - prática de seleção dos servidores, 11 - subjetividade, 12 - não vinculada à aceitação, 13 - atendimento às necessidades educacionais especiais, 14 - ampliação da participação, 15 - ampliação dos serviços oferecidos, 16 - contraposição às rotinas de trabalho e 17 - meta.

Desse modo, os sentidos da palavra inclusão, para a ECG, mostraram-se contraditórios e complexos. Foi a partir da identificação desse cenário que percebemos que, para que a ECG caminhe na direção de culturas, políticas e práticas mais inclusivas, precisará atentar-se para os sentidos destacados nesta dissertação. Dentre tais sentidos, destacamos, por exemplo: repensar a participação dos sujeitos que convivem com e na Escola; identificar e traçar caminhos que os levem a uma valorização de todas as pessoas que, por ventura, não se sintam reconhecidas e valorizadas; apresentar um olhar mais atento, no que tange às regras e acordos institucionais sobre inclusão; construir um ambiente mais acolhedor; pensar em estratégias que, mesmo atravessadas pelas limitações contextuais do órgão que a administra, possibilitem uma inclusão efetiva dos servidores e alunos da ECG; refletir para que práticas de respeito se constituam no lugar das de aceitação; e as demais por nós identificadas.

Entendemos, assim, que naquele contexto, inclusão perpassaria por eles, não se limitando, portanto, ao atendimento das pessoas com deficiências, mas estendendo-se aos sentidos elencados anteriormente, o que demonstra uma preocupação com culturas e políticas que reverberem práticas que atendam à diversidade humana. Isto significa dizer que esse seria um possível caminho a ser seguido, o que centralizaria os esforços para o que aquela comunidade especificamente precisa, que é, como vimos, diferente de se fazer e pensar inclusão em outro espaço, ou até, em outro momento, daquela mesma Escola.

O que desvelamos e identificamos, portanto, foram sentidos de inclusão para aquela Escola de Governo específica. Sentidos que convergem com o cotidiano deles e que, se colocados em prática, poderiam se tornar propulsores de uma transformação institucional em direção a culturas, políticas e práticas ainda mais inclusivas na ECG e, possivelmente, tornarão os atos públicos mais inclusivos. Indo além, descobrimos uma ideia de inclusão que faz sentido para aquele grupo e que na nossa interpretação, em um exercício de generalização, poderia até fazer sentido para outras Escolas de Governo.

O segundo objetivo específico, **analisar omnileticamente os sentidos de inclusão identificados**, era o que mais me amedrontava, sobretudo porque estaria calcado em uma forma de enxergar e compreender os fenômenos relacionados à inclusão, a perspectiva Omniletica, ainda pouco explorada e conhecida no meio acadêmico. No entanto, ao longo da análise e da reflexão sobre como cada uma das cinco dimensões propostas por Santos (culturas, políticas, práticas, dialética e complexidade) se manifestavam, fui percebendo o quanto a minha visão era não só modificada como também ampliada.

A compreensão de que a vida, de um modo geral, se manifesta a partir de culturas, políticas e práticas, foi o primeiro entendimento para começar a refletir sobre inclusão na ECG. Em seguida, a busca pela totalidade, que se estabelece na composição das partes e das relações complexas, que necessitam ser (re)conectadas, me fez compreender a maneira com a qual vínhamos analisando os fenômenos da Escola. E essa maneira de enxergar parecia-nos cada vez mais apropriada por conta da multiplicidade de vertentes que nos apontava, inclusive, uma multiplicidade que se refazia a cada nova olhada, parecendo-nos nunca ter um fim. Mas cada vez mais completa, cada vez mais perto de uma totalidade, ainda que repleta de contradições e incertezas, as quais, por sua vez, acrescentavam novos olhares a essa busca em que tudo se relaciona e se transforma o tempo todo, em movimento.

Reconhecemos que foi um processo de reflexão profundo, uma viagem cujo itinerário nos levava mais à apreciação e percepção do caminho, do que propriamente ao destino. Isto porque nem sabíamos se tínhamos de fato um destino, ou se este seria apenas a apresentação e explanação do que foi o caminho.

Seguindo o olhar omniletico, descrito e empregado ao longo desta dissertação, não estamos negando a validade da proposta da ECG de ser uma escola “inclusiva”, nem do trabalho lá desenvolvido no decorrer do desenvolvimento da pesquisa matriz que, como vimos, procurou abarcar uma visão ampla e aberta às diferenças e às exclusões, que puderam ser identificadas nas rotinas da Escola. Entretanto, acreditamos que o componente idealizatório, que perpassou este processo, esteve repleto de contrariedades que dissimulavam os conflitos existentes, os quais motivaram uma busca pelo atendimento de tudo o que foi identificado como gerador de exclusões.

O resultado disso é a ênfase dada aos sentidos de inclusão identificados, que se mostrou ultrapassando a ideia romântica de inclusão, preocupando-se em propiciar a todos e a todas um maior desfrute das atividades oferecidas pela ECG, dentro de um limite institucional muito próprio. Limite este, que, como a Escola em questão não está além da

história, traz consigo a representação de uma sociedade que é tanto excludente, quanto inclusiva. O não contentamento com as situações contraditórias identificadas impulsionou a luta pela transformação, no que se refere aos processos de inclusão dentro da ECG.

O conhecimento produzido nesta dissertação foi, portanto, especialmente, mostrar que inclusão pode ter uma série de sentidos, isto é, existe uma polissemia nesse conceito. Ademais, acreditamos que, se esses sentidos forem colocados como metas institucionais (dimensão política), e forem trabalhados (cultural e praticamente), teremos, possivelmente – isso porque não temos como prever ou afirmar (em consequência da dialeticidade e complexidade que nos cerca) –, outra administração e, possivelmente, outra sociedade. Uma sociedade provavelmente muito mais envolvida, mais consciente, mais responsável, mais inclusiva, mais democrática e na qual caibam todos com suas singularidades.

Assim, a minha primeira inquietação de que se esta dissertação representava produção de ciência, e aonde me levaria ao descobrir os sentidos de inclusão para aquele grupo, foi embora. Hoje percebo que a minha pesquisa de mestrado me levou a uma possibilidade de provocar movimentos de transformação nas instituições públicas pela inclusão.

Interessante seria trabalharmos os desdobramentos desta pesquisa na própria ECG. Isto porque o desvelamento dos sentidos da palavra inclusão, na instituição, nos trouxe uma possibilidade a ser descoberta, que é a de imaginar como seria a Escola se desenvolvesse o que pontuamos nesta dissertação e que, com certeza, nos levaria ao reconhecimento de novas barreiras contra as quais teremos que continuar lutando. Mas, infelizmente, ainda não será possível. Houve um rompimento do convênio com a UFRJ e a mudança da gestão da escola, que manifestou o desinteresse em continuar com a pesquisa.

Apesar disso, uma fala recente da minha orientadora, a quem devo, na verdade, grande parte das reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação, em uma de nossas reuniões de pesquisa, corroborou com a ideia que eu vinha tendo para escrever estas considerações finais: ela disse que produzir algo confiável não significa produzir algo que se aplique a uma maioria de coisas, necessariamente. Algo sério e confiável pode ser sério e confiável porque vale para um, e só naquele momento também. E isso é um desafio, é uma briga intelectual, que nós (o nosso grupo de pesquisa e aqueles que escolheram investir na Omnilética) assumimos e queremos ter. E, de maneira que julgo brilhante, ela nos indagou sobre quem é que diz que o conhecimento confiável tem que ser aplicado para o mundo inteiro. E aí, compreendemos que existe um tipo de pensar que está fundamentado em uma visão de ciência que está vinculada às ciências duras que, a nosso ver, são legítimas, mas não respondem à toda a complexidade

presente na vida humana e social, o que nos abre para a possibilidade de questionarmos e inovarmos. Não estamos desmerecendo ou contestando o conhecimento objetivo. Desejamos e tentamos, na verdade, integrá-lo a uma visão ampla e reflexiva, que busca unir aquilo que está, aparentemente, dissociado.

Para finalizar, continuo a refletir sobre a música do poeta Raul Seixas: vivemos em um mundo sem certezas, onde a verdade tem mil faces e o que parece certo pode estar errado e vice-versa. A ideia que a “Metamorfose Ambulante” nos traz, assim como na análise que buscamos realizar, é a de construção e a de transformação, que nos constituem.

Encerro esta pesquisa afirmando, em diálogo com o tema desta dissertação, que a inclusão que queremos e buscamos hoje, pode não ser a mesma amanhã. E esse é justamente o caráter infundável da reflexão Omnilética, que nos mostra que fazer inclusão é perceber sua relação intrínseca com a exclusão, e a imprevisibilidade com que esta se apresenta em um mundo que pode ser lido e interpretado através das dimensões culturais, políticas e práticas (que se entrecruzam dialética e complexamente o tempo todo), como nos propusemos a fazer no contexto específico da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, no recorte de tempo da duração da pesquisa matriz em 2016, um contexto específico, cujo esforço por se fazer inclusão se mostrava atravessado por uma “lógica nitidamente refratária a isso (informação verbal)”²⁰.

²⁰ Comentário realizado pelo Professor Carlos Frederico Bernardo Loureiro durante defesa de tese de Regina Maria de Souza Correia Pinto, membro do LaPEADE, em 14 de dezembro de 2018.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Thomson, 2004.

ALMEIDA, Elizângela Áreas Ferreira de. **Intervenção pedagógica e construção de noções étnicas por meio da pesquisa escolar: um estudo piagetiano**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Armed, 2009.

BECKER, Howard S. **Outsiders**. Estudos de sociologia do desvio. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3. ed. UNESCO/CSIE. Rio de Janeiro, 2011. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. Disponível em:

<<http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2017.

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

_____. **Index for Inclusion – developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.

BOVÉRIO, Maria Aparecida. **PROUNI: estudo multicasos com bolsistas beneficiários (estudantes e egressos) de sete instituições de ensino superior do interior do Estado de São Paulo**. 2014. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), São Paulo.

BRASIL. **Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal, autárquica e fundacional**. Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm>. Acesso em: 20 out. 2017.

_____. Constituição Federal (1988). **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República, Casa Civil, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 02 dez. 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial. **Revista do Serviço Público**, Brasília, DF, ano 47, v.120, n.1, p. 7-29, jan./ abr. 1996.

BURNET, John. **Mênnon** – Platão. Texto estabelecido e anotado por John Burnet. Tradução de Maura Iglésias. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio/Edições Loyola, 2001.

CARNEIRO, Lillian Auguste Bruns. **Da universidade como auditório e do professor como orador: uma análise omnilética dos argumentos de valorização/desvalorização da carreira docente**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CARVALHO, Sônia Regina. **A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho: a intermediação realizada pelo Sistema Nacional de Emprego - SINE em Minas Gerais**. 2012. Dissertação (Mestrado em Administração Pública) - Fundação João Pinheiro (Escola de Governo), Belo Horizonte.

CARVALHO, Thais Regina de. **Políticas de promoção da igualdade racial na rede municipal de educação infantil de Florianópolis/SC**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

COMPARATO, Fábio Konder. A Escola de Governo: do berço à idade adulta. **Estudos Avançados**. [online]. vol. 30, n. 87, p. 313-320, 2016.

CONTI, Daiane de Macedo Costa. **O estado do conhecimento sobre gênero na bibliografia internacional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. In: PERES, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. v. 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 490-503.

FORTE, Elaine Cristina Novatzki. et al. A hermenêutica e o software atlas.ti: união promissora. **Texto e Contexto Enfermagem**, v. 26, n. 4, 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Pedagogia da pesquisa-ação**. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12, 2004, Curitiba. Anais. Curitiba: Endipe, 2004.

GADOTTI, Moacir. A dialética: concepção e método. In: **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990, p. 15-38.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro, RJ: EDUERJ, 2011.

GUERRA, Fabiane Fernandes. **O processo de sensibilização para os princípios da inclusão: uma experiência de análise de conteúdo**. 2016. Monografia (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 22 n. 2, p. 201-210, Mai-Ago, 2006.

INGLES, Maria Amelia. **As políticas educacionais inclusivas e a formação de professores para a inclusão no curso de licenciatura em Letras/Português/UNICENTRO**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro Oeste, Irati.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LAGE, Maria Campos; GODOY, Arilda Schmidt. O uso do computador na análise de dados qualitativos: questões emergentes. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 4, p. 75-98, 2008.

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

LaPEADE. **O Index na ECG** – Relatório de atividades 2016. Rio de Janeiro, dez. 2016.

LaPEADE. **Bloco de Transcrições**. Rio de Janeiro, jan. 2017.

LARA, Ângela Mara de Barros; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, Cèzar de Alencar Arnaut de; GONZAGA, Maria Teresa Claro (org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: EEduem, 2011, v. 01, p. 121-172.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, Set./Dez. 2005.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; VIÉGAS, Aline. Complexidade e dialética: por uma busca de novos elementos na tradição crítica diante dos desafios da educação ambiental. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, v.12, p. 11-37, 2007.

LUKÁCS, György. **História e Consciência de Classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Introdução a uma estética marxista**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 217-233, Jun 2012.

MELO, Sandra Cordeiro de; SANTOS, Mônica Pereira dos; SANTOS, Monica dos. Inclusão na Administração Pública: educar para não punir. In: CASTRO, Paula Almeida de (org.). **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Campina Grande: Realize, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006.

MÉSZÁROS, István. **O conceito de Dialética em Lukács**. Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000a.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/Unesco, 2000b.

NASCIMENTO, Leyse Monick França. **A formação continuada de professores na perspectiva do Index para inclusão: educação especial e educação regular em foco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

NAZARETH, Paula Alexandra Canas de Paiva.; MELO, Sandra Cordeiro de. **O papel da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro na promoção de culturas inclusivas na gestão municipal**. XVII Congresso Internacional Del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Cartagena, Colombia, 30 de out. a 2 de nov. de 2012.

NOVACK, George. **An Introduction to the Logic of Marxism**. Edição Original: Merit Publishers Fifth Edition, New York, 1969. Traduzido da Terceira Edição em Espanhol por Anderson R. Félix Revisão: Andréa G. Santos. Rúbio M. Silva, Ediciones Pluma, Buenos Aires, 1976. Disponível em: <[http://www.espacosocialista.org/sites/default/files/Introdução a logica marxista.pdf](http://www.espacosocialista.org/sites/default/files/Introdução%20a%20logica%20marxista.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

OLIVEIRA, Simone Moreira de. **Acessibilidade e usabilidade em curso online: um desafio para as escolas de governo**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

PACHECO, Regina Silvia. Escolas de governo: tendências e desafios - a ENAP em perspectiva comparada. **Revista do Serviço Público**, v. 51, n 2, p. 35-53, 2000.

PINTO, Regina Maria de Souza Correia. **O desenvolvimento do Index para a Inclusão como estratégia de combate à exclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma Escola de Governo**. 2018. Dissertação (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

POCRIFKA, Dagmar Heil. et al. **As contribuições do software ATLAS.TI para análise qualitativa em pesquisas educacionais**. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE / I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE, Curitiba. Anais. Curitiba: EDUCERE, 2011.

RIO DE JANEIRO. **Lei estadual nº 4.577**, de 12 de julho de 2005. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/c3f5d54e95b7cd0c83257043006aace5?OpenDocument>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SANTIAGO, Mylene Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos. Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645248>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

SANTOS, Monica dos. **Culturas, Políticas e Práticas de inclusão na administração pública: contribuições a partir de uma Escola de Governo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SANTOS, Mônica Pereira dos. et al. Inclusion in public administration: Developing the concept of inclusion within a school of accounts and administration. **International Journal of Educational Administration and Policy Studies**, Vol.9, pp. 35-46, March 2017.

SANTOS, Mônica Pereira dos. et al. O Index para a Inclusão como instrumento de pesquisa: uma análise crítica. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 4, p. 485-496, Out.-Dez., 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000400002>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

SANTOS, Mônica Pereira dos. $38 + 2 \neq 40$. In: FRANCO, M. A. M. e GUERRA, L. B. (Org.). **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão**. Jundiaí: PACO, 2018, p. 27-44.

_____. **Projeto Desenvolvendo e Adaptando o Index para a Inclusão em Uma Escola de Governo no Brasil**. Apresentado à Plataforma Brasil. Parecer número 1.738.778, 2016.

_____. Inclusão, direitos humanos e interculturalidade: uma tessitura omnilética. In: CASTRO, P. A. de (org.). **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Campina Grande: Realize, 2015a. p. 49 - 66.

_____. Desenho universal para a aprendizagem. In: Mousinho, R.; Alves L. M.; Capellini S.A. (orgs.). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**. Rio de Janeiro: Wak, 2015b. p. 17-27.

_____. As Contribuições do Index para a Inclusão na Formação Continuada de Professores. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.2, n.1, p. 89-102, Jan.-Jun., 2015c.

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

_____. Inclusão. In: SANTOS, M. P dos; FONSECA, M. P; MELO, S. C. (org.) **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

_____. Inclusão em Educação: Uma visão geral. In: SANTOS, M. P. dos; PAULINO, M. M. **Inclusão em Educação: Culturas, políticas e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva. **Movimento**, v. 7, n. maio 2003, p. 78-91, 2003.

SAWAIA, Bader. (Org.). **As artimanhas da Exclusão** – Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social. 14ª edição. Petrópolis: Vozes, 2014.

SARDINHA, Gabriela da Silva. **Impactos da Gestão Escolar no Desenvolvimento de Processos de Inclusão em Uma Escola Pública de Ensino Médio do Rio de Janeiro: um estudo de caso**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11ª. Ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em: 06 abr. 2017.

WANDERLEY, Sergio. Iseb, uma escola de governo: desenvolvimentismo e a formação de técnicos e dirigentes. **Rev. Adm. Pública**, vol. 50, n. 6, Rio de Janeiro, Nov./Dec. 2016.

YIN, Robert. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. 4.ed. Tradução Ana Thorell. São Paulo: Bookman, 2010.

YAZAN, Bedrettin. Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. Tradução de Ivar César Oliveira de Vasconcelos. **Rev. Meta Avaliação**, v. 8, n. 22, p. 149 - 182, Rio de Janeiro, Jan./Abri. 2016.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LABORATÓRIO DE PESQUISA, ESTUDOS E APOIO À PARTICIPAÇÃO
E À DIVERSIDADE EM EDUCAÇÃO – LAPEADE**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Título do Protocolo do Estudo: DESENVOLVENDO E ADAPTANDO O *INDEX* PARA A *INCLUSÃO* EM UMA ESCOLA DE GOVERNO NO BRASIL

2. Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa Desenvolvendo e Adaptando o *Index para a Inclusão* em uma Escola de Governo no Brasil. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.

3. O que é o projeto?

O projeto consiste em investigar se é possível adaptar e desenvolver o *INDEX* no contexto de uma escola de governo.

4. Qual o objetivo do estudo?

Nosso objetivo é investigar se é possível adaptar e desenvolver o *Index para a Inclusão* na Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro e, se sim, analisar os benefícios institucionais e sociais desta iniciativa.

5. Por que você foi escolhido(a)?

A escolha se deve ao fato de que você faz parte/trabalha na ECG-TCE/RJ. As atividades serão oferecidas para todos e a participação é voluntária, conforme desejo e autorização dos interessados.

6. Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não desta pesquisa. Caso você decida participar, você pode, a qualquer momento, recusar-se a participar de alguma atividade ou mesmo desistir de participar, sem precisar qualquer justificativa e sem ter qualquer tipo de penalidade por isso.

7. Se eu decidir participar, terei algum custo ou receberei alguma quantia?

Não, se decidir participar da pesquisa, você não terá nenhum custo e também não receberá nenhuma vantagem financeira por isso.

8. O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Você fará parte de um grupo, composto por colegas representantes dos diferentes segmentos/setores da ECG, que se reunirá para discutir e refletir sobre o que a inclusão pode significar no que diz respeito a todos os aspectos da escola. O grupo utilizará o *Index para a Inclusão* como ferramenta de investigação para apoiar a autorrevisão dos aspectos da escola,

encorajando todos os membros a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e colocá-lo em prática. Os encontros acontecerão quinzenalmente, às sextas-feiras, das 14h às 16h, entre 08 de julho e 09 de dezembro de 2016.

9. O que é exigido de mim nesse estudo além da prática da rotina?

Só o desejo de participar dos encontros propostos para a discussão e o desenvolvimento do *Index para a Inclusão* na ECG.

10. Existe algum risco em participar do estudo?

Toda pesquisa com seres humanos inclui alguns riscos, umas mais, outras menos. No caso desta, prevemos riscos mínimos, como, por exemplo, alguma sensação inicial de desconforto ou inibição. Entretanto, é importante salientar que você participará da mesma somente se quiser e poderá deixar de participar a qualquer momento, se assim desejarem.

11. Quais são os possíveis benefícios de participar?

Os benefícios diretos estão no fato de que você e outros colegas poderão contribuir para a reflexão e promoção de culturas, políticas e práticas de inclusão no contexto da ECG, aprimorando as relações institucionais. Indiretamente, cremos que isto beneficiará aos setores da administração pública com os quais a ECG mantém parceria.

Individualmente, esse estudo incentivará o seu envolvimento e participação com aspectos de inclusão e exclusão presentes na ECG, e seu engajamento em transformar, ou minimizar, aqueles eleitos como excludentes, proporcionando a você um sentimento de autonomia e poder de decisão dentro de um coletivo institucional. Isto, por sua vez, é aprendizagem social, na medida em que nos ensina a exercer nossa cidadania.

Coletivamente, o estudo incitará novos diálogos que contribuirão para o desenvolvimento da participação e da aprendizagem de todos, promovendo novas culturas, políticas e práticas de inclusão na instituição em que trabalham, com prováveis benefícios para as instituições jurisdicionadas à ECG/TCE.

12. O que acontece quando o estudo termina?

Quando o estudo terminar, os resultados vão compor o ACERVO de pesquisas do LaPEADE - UFRJ ficando disponíveis para consulta com as pesquisadoras, por um período de 05 anos, e após esse tempo serão destruídos.

13. Minha participação neste será mantida em sigilo?

Sim. Seus dados serão mantidos em sigilo pelas pesquisadoras. E as informações que você fornecer serão usadas apenas para fins acadêmicos e científicos, sendo alterado seu nome, para que não haja sua identificação.

14. Informações adicionais

Caso tenha alguma dúvida antes, durante ou após sua participação na pesquisa, você pode entrar em contato com o pesquisador ou com o Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH-UFRJ, nos seguintes contatos:

Pesquisadoras Responsáveis: Mônica Pereira dos Santos e Sandra Cordeiro de Melo

Telefone Mônica: 981 362 400

Telefone Sandra: 988 451 049

E-mail Mônica: monicap@ gmail.com

E-mail Sandra: sandracmello@ gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ

Telefone: (21) 3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Obrigado por ler estas informações. Se desejar participar deste estudo, basta assinar e devolver ao pesquisador. Você também receberá uma via deste documento, que deverá guardá-la para seu próprio registro.

Eu, _____, fui informado(a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento posso solicitar novas informações. Sei que minha participação é voluntária e que por isso eu posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Portanto, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e me foi dado a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, 08 de julho de 2016

Assinatura do (a) participante

Mônica Pereira dos Santos

Sandra Cordeiro de Melo

ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
LABORATÓRIO DE PESQUISA, ESTUDOS E APOIO À PARTICIPAÇÃO
E À DIVERSIDADE EM EDUCAÇÃO - LAPEADE
Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado **DESENVOLVENDO E ADAPTANDO O INDEX PARA A INCLUSÃO EM UMA ESCOLA DE GOVERNO NO BRASIL**, sob responsabilidade das Professoras Dra. Mônica Pereira dos Santos e Dra. Sandra Cordeiro de Melo vinculadas ao Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos relacionados à pesquisa em questão. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade das pesquisadoras responsáveis. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com as pesquisadoras responsáveis pela pesquisa e a outra, comigo.

Rio de Janeiro, 08 de julho de 2016.

Assinatura do (a) participante

Mônica Pereira dos Santos

Sandra Cordeiro de Melo

Pesquisadoras Responsáveis: Mônica Pereira dos Santos e Sandra Cordeiro de Melo

Telefone Mônica: 981 362 400

Telefone Sandra: 988 541 049

E-mail Mônica: monicapes@gmail.com

E-mail Sandra: sandracmello@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ

Telefone: (21) 3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

ANEXO C – QUESTIONÁRIO 1: INDICADORES

Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião		Concordo	Concordo e Discordo	Discordo	Preciso de + informação	
Dimensão A – Criando culturas inclusivas						
A1: Edificando a comunidade	1	Todos são bem-vindos.				
	2	Os funcionários/servidores cooperam.				
	3	As pessoas se ajudam mutuamente.				
	4	Funcionários/servidores e cidadãos se respeitam.				
	5	Funcionários e servidores colaboram.				
	6	Funcionários e gestores trabalham juntos.				
	7	A escola é um modelo de cidadania democrática.				
	8	A escola encoraja a compreensão da ligação entre os povos do mundo.				
	9	As pessoas são responsivas a uma variedade de modos de gênero.				
	10	A instituição e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente.				
	11	Os funcionários relacionam o que acontece na instituição com as vidas das pessoas.				
A2: Estabelecendo valores inclusivos	1	A instituição desenvolve valores inclusivos que são compartilhados.				
	2	A instituição encoraja o respeito a todos os direitos humanos.				
	3	A instituição encoraja o respeito à integridade do planeta Terra.				
	4	Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos.				
	5	Existem altas expectativas para todas as pessoas.				
	6	As pessoas são igualmente valorizadas.				
	7	A instituição combate todas as formas de discriminação.				
	8	A instituição promove interações não violentas e resolução de desavenças.				
	9	A instituição encoraja as pessoas a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.				
	10	A instituição contribui para a saúde dos funcionários e servidores.				

Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião

Dimensão B– Produzindo políticas inclusivas					
B1: Desenvolvendo a escola para todos	1	A instituição tem um processo de desenvolvimento participativo.			
	2	A instituição adota uma abordagem inclusiva de liderança.			
	3	As indicações e promoções são feitas com justiça.			
	4	A experiência dos funcionários e servidores é conhecida e aproveitada.			
	5	Todo funcionário ou servidor novato é auxiliado a se acomodar na instituição.			
	6	A instituição procura atender a todas as pessoas de sua jurisdição.			
	7	Todos os alunos recém matriculados são ajudados a se acomodarem na ECG.			
	8	Grupos de trabalho são montados com justiça, de forma a apoiar a participação de todas as pessoas.			
	9	Os funcionários e servidores são bem preparados a se transferirem para outros setores.			
	10	A instituição é fisicamente acessível a todas as pessoas.			
	11	Os prédios e áreas de lazer são estruturados de forma a apoiar a participação de todos.			
	12	A instituição busca reduzir a emissão de carbono e água.			
	13	A instituição contribui com a redução do lixo.			
B2: Organizando o apoio à diversidade	1	Todas as formas de apoio são coordenadas.			
	2	As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.			
	3	A Língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional (no caso de surdos, indígenas e estrangeiros), é um recurso compartilhado por toda a instituição.			
	4	A instituição provê apoio à continuidade da educação de funcionários e servidores.			
	5	A instituição se certifica de que as políticas sobre “necessidades educacionais especiais” apoiem a inclusão.			
	6	As políticas sobre conduta no trabalho relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo.			
	7	As pressões pela demissão e transferência involuntária são minimizadas.			
	8	As barreiras à frequência ao trabalho são restringidas.			
	9	O assédio é reduzido.			

Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião

Dimensão C– Desenvolvendo práticas inclusivas					
C1: Construindo currículos para todos	1	As rotinas de trabalho consideram ciclos de produção e consumo de comida.			
	2	As rotinas de trabalho incorporam a importância da água.			
	3	As rotinas de trabalho contemplam vestimentas e decoração do corpo.			
	4	As rotinas de trabalho consideram habitação e o ambiente concebido.			
	5	As rotinas de trabalho refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo.			
	6	As rotinas de trabalho levam em conta questões sobre saúde e relacionamentos.			
	7	As rotinas de trabalho englobam preocupações com a terra, o sistema solar e o universo.			
	8	As rotinas de trabalho contemplam a vida na terra.			
	9	As rotinas de trabalho consideram as fontes de energia.			
	10	As rotinas de trabalho utilizam comunicação e tecnologias da comunicação.			
	11	As rotinas de trabalho permitem envolver literatura, artes e música.			
	12	As rotinas de trabalho discutem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses.			
	13	As rotinas de trabalho contemplam questões de ética, poder e governo.			
C2: Orquestrando a aprendizagem	1	As atividades de trabalho são planejadas tendo em mente todas as pessoas.			
	2	As atividades de trabalho encorajam a participação de todas as pessoas.			
	3	As pessoas são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes.			
	4	As pessoas são ativamente envolvidas em seu próprio trabalho.			
	5	As pessoas aprendem umas com as outras.			
	6	As atividades de trabalho desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.			
	7	As avaliações encorajam o sucesso de todas as pessoas.			
	8	A disciplina se baseia no respeito mútuo.			
	9	Os funcionários e servidores planejam, ensinam e revisam juntos.			
	10	Os funcionários e servidores desenvolvem recursos compartilhados de apoio às atividades laborais.			
	11	Os funcionários e servidores apoiam o trabalho e a participação de todas as pessoas.			
	13	As atividades extra institucionais envolvem todas as pessoas.			
	14	Os recursos do entorno institucional são conhecidos e utilizados.			

As três coisas que eu mais gosto na ECG:

As três coisas que eu mais queria que mudassem: