



---

Programa de Pós-graduação em Educação  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**REGINA MARIA DE SOUZA CORREIA PINTO**

**O DESENVOLVIMENTO DO *INDEX PARA A INCLUSÃO*  
COMO ESTRATÉGIA DE COMBATE À EXCLUSÃO:  
INSTIGANDO A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM  
UMA ESCOLA DE GOVERNO**

**RIO DE JANEIRO**

**2018**

**REGINA MARIA DE SOUZA CORREIA PINTO**

**O DESENVOLVIMENTO DO *INDEX PARA A INCLUSÃO* COMO ESTRATÉGIA DE  
COMBATE À EXCLUSÃO: INSTIGANDO A AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL  
EM UMA ESCOLA DE GOVERNO**

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

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

**RIO DE JANEIRO**

**2018**

## CIP - Catalogação na Publicação

SPint6

59d

Souza Correia Pinto, Regina Maria de

O Desenvolvimento do Index para a Inclusão como estratégia de combate à exclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma Escola de Governo / Regina Maria de Souza Correia Pinto. -- Rio de Janeiro, 2018.

231 f.

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2018.

1. Inclusão em Educação. 2. Index para a Inclusão. 3. Escola de Governo. 4. Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. 5. Perspectiva Omnilética. I. Pereira dos Santos, Mônica, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese intitulada "**O desenvolvimento do *Index para a Inclusão* como estratégia de combate à exclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma Escola de Governo**"

Doutorando(a): **Regina Maria de Souza Correia Pinto**

Orientador(a): **Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)**

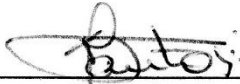
**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora, foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

**DOUTOR EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 14 de dezembro de 2018.**

**Banca Examinadora:**


Presidente:

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (UFRJ)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Mylene Cristina Santiago (UFJF)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)

*Dedico esta Tese a todas as pessoas que sonham, que lutam e que resistem por um mundo menos injusto, menos desigual e, portanto, mais humano.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai (in memoriam) pelo amor que me dedicou, pela sólida crença nos valores básicos da vida, e pelo seu exemplo de luta e superação, que me sustentam quando fraquejo. À minha mãe, pela força e resistência às adversidades. Ao meu irmão, por estar sempre ao meu lado. À Sônia, sua companheira, por sua amizade e carinho. À minha querida sobrinha Manoela (Manu), pelo apoio e carinho a distância.

Agradeço aos meus tios Mário e Guiomar (in memoriam), por me ensinarem o caminho espiritual, e aos meus protetores, que me acompanham em todos os momentos.

Agradeço ao meu filho Werter e à minha filha Roberta, por ordem de chegada ao mundo e à minha vida, pelo amor e carinho que me dedicam, e pelo tanto que aprendo com eles. Obrigada por tudo. Amo vocês.

Agradeço aos meus queridos compadres Ana e José, pelo carinho que sempre tiveram por mim, pelo amor incondicional dedicado aos seus afilhados, e pela compreensão e apoio ao meu ‘recolhimento’ ao longo desses quatro anos. Às cuidadoras da minha mãe, Cristina e Noemi, pela tranquilidade que me trouxeram, que me permitiu compor a escrita desta Tese.

Agradeço a todos os meus familiares, no Brasil e, em Portugal, por compreenderem e apoiarem o meu afastamento. Ao meu querido tio Zé (in memoriam), que plantou em mim a semente do desejo pelo saber, e da dedicação absoluta e necessária ao cumprimento das tarefas acadêmicas, e pela crença na luta política por um mundo melhor e mais justo. Embora tardiamente, espero ainda a tempo, seguir o seu exemplo, assim como o da minha querida tia Zé, sua esposa e companheira, o da minha prima Ana Luisa e do meu primo João. À minha querida tia Nola, amiga, irmã, confidente, ao meu tio Jaime (in memoriam) e aos meus amados primos Carlos, Lúcia e Nando, pelos melhores momentos da minha infância e adolescência. A vida nos separou, mas não nos distanciou do amor que sentimos uns pelos outros.

Aos meus vizinhos, em especial à Neura e ao Adilson, pela imensa ajuda nas tarefas do condomínio, e pela amizade. À querida Nádia Bustamante, pela sua amizade de longos anos, pela compreensão da minha ‘ausência’, e pelo seu inestimável apoio. À minha amiga Glauce, por me inserir no mundo das Escolas de Samba, e por contribuir para realizar o meu sonho de desfilar na minha querida Portela, e me ajudar a ‘relaxar’.

À minha querida orientadora Mônica, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Mônica Pereira dos Santos, por compartilhar comigo os seus ensinamentos sábios e precisos, pela paciência, e pela sua imensa compreensão, no sentido mais humano da palavra, quando mais precisei. Obrigada por ter me

recebido com tanto carinho e por ter acreditado em mim. Levarei para sempre os seus ensinamentos.

À querida Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Cordeiro de Melo, pela sua enorme contribuição na construção desta Tese, que ajudou a tecer os fios desta narrativa. Aos meus colegas do LaPEADE, pela acolhida e parceria. À Angela, pelos cuidados. Às meninas do PPGE: Manu, *my princess*, Monick, guerreira, e Moniquinha, o sorriso doce do LaPEADE. À minha amiga, Carolina (Carolzinha) confidente, um pouco irmã (mais velha), um pouco filha (pela diferença cronológica e pela semelhança com a minha filha), um pouco mãe (pelos conselhos e pelos ‘puxões de orelha), enfim, pela sua confiança, pela sua parceria, por sua presença firme, e por sua incomensurável ajuda nas minhas dificuldades com a tecnologia. Rimos e choramos juntas. Não vamos nos largar mais. Às ‘Ex-lapeadeanas’: Ranah (pela enorme ajuda no Projeto), Mayara (pela ajuda desde o projeto inicial, lá no Colégio), Elisa Maçãs (que sem sabermos, já éramos amigas, através das nossas Robertas, e pela sua imprescindível ajuda, desde o início). Aos professores e às professoras da Faculdade de Educação e, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Bruno de Faria, do Instituto de Economia que, ao ministrarem suas disciplinas, contribuíram para o meu crescimento e amadurecimento acadêmico. À Solange (Sol), a alma do PPGE, por sua infinita paciência para responder aos zilhões de perguntas, a qualquer hora do dia ou da noite, por sua incansável luta contra os obstáculos da vida, e por sua inabalável crença em dias melhores.

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mylene Santiago, aos Profs. Drs. Allan Damasceno, Carlos Frederico (Fred) e Rodrigo Rosistolato por aceitarem o meu convite para fazerem parte da minha Banca de Defesa. Faço um agradecimento especial aos Profs Fred e Rodrigo, pelas valiosas orientações, e por compartilharem tão vasto conhecimento comigo, que enriqueceram esta Tese.

Agradeço ao Colégio Pedro II, pelos períodos de Afastamento – o da Bolsa Sanduíche em Toronto, no Canadá, em 2016, e o de 2018, que me permitiu concluir esta Tese. Agradeço à Direção, à Coordenação Pedagógica, à Coordenação-Geral, aos colegas das equipes do Campus São Cristóvão III, e à minha equipe, pelo apoio. Agradeço, em especial, à colega (ex-Coordenadora) Luciana Lins Rocha, por todo o suporte, pelo carinho, e pelo incentivo para ingressar no Doutorado.

Por fim, obrigada à ECG, e a tod@s que me ajudaram a chegar até aqui.

*Dois caminhos se separavam em um bosque de outono  
E, pesaroso, não poderia caminhar pelos dois  
Sendo um só viajante, então me detive  
E contemplei um, o mais distante que consegui  
Até onde fez uma curva na vegetação rasteira  
[...]  
Estarei contando isto com um suspiro  
Em algum lugar muito tempo depois:  
Dois caminhos se separavam, em um bosque, e eu,  
Eu tomei aquele menos trilhado,  
E isso fez toda a diferença.*

(Robert Frost, 1916 – tradução nossa)



## RESUMO

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.** Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ.

A presente tese de doutorado investiga a hipótese de que o *Index para a Inclusão* (BOOTH & AINSCOW 2011) se constitui em uma ferramenta que dá suporte à instituição de ensino pesquisada, uma Escola de Governo, no seu processo de autorrevisão quanto às culturas, políticas e práticas de exclusão ali presentes. A tese objetivou descrever e analisar o processo de formação do Grupo Coordenador, um grupo representativo dos setores da Escola de Contas e Gestão, do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, tal qual proposto pelo *Index para a Inclusão* (BOOTH e AINSCOW, 2011). Tal Grupo seria o vetor responsável pela disseminação de reflexões, nos seus setores, sobre as barreiras ao acesso e à participação na Escola, com a finalidade de minimizá-las, ou, se possível, eliminá-las, e dessa forma ampliar as situações de inclusão na instituição. A tese buscou, também, apresentar e analisar o trabalho com o Grupo Coordenador, bem como os seus desdobramentos a partir da adaptação do *Index*. Para alcançar tais objetivos, esse trabalho buscou captar e entender as relações interpessoais que se desenrolaram ao longo dos quinze encontros realizados na Escola, através da Perspectiva Omnilética (SANTOS 2013; 2015). Por meio dessa perspectiva procuramos apreender e interpretar os fenômenos de inclusão e exclusão naquela instituição, o foco desta tese, através de cinco perspectivas: culturas, políticas e práticas (BOOTH & AINSCOW 2011), a dialética (LUKÁCS, 2003; 2010; NOVACK, 1976; MARX, 2010; MARX E ENGELS, 1999; 2007;) e a complexidade (MORIN 2001a; 2011b; MARTINAZZO 2013). Durante a pesquisa, ao longo dos encontros foi possível identificar as tensões, contradições, idas e vindas das discussões propiciadas pelos indicadores do *Index para a Inclusão*, o que confirmou a hipótese de que o *Index* é um instrumento que pode auxiliar as instituições a reverem suas culturas, políticas e práticas. Todavia, sob a lente Omnilética percebemos também que essa autorrevisão não se deu de forma linear, mas em meio a embates e debates aguerridos entre os membros do Grupo sobre várias questões institucionais. Por fim, constatamos que a pesquisa, realizada em uma Escola de Governo, revelou uma estrutura gerencialista, meritocrática, e fortemente burocrática de Estado, além de radicalmente hierarquizada. Isso reflete o desafio e o esforço que foi promover o debate sobre inclusão em uma Escola de Contas, com uma lógica institucional absolutamente refratária a isso.

**Palavras-chave:** Inclusão em Educação; *Index para a Inclusão*; Perspectiva Omnilética; Escola de Contas e Gestão.

## ABSTRACT

PINTO, Regina Maria de Souza Correia. **The development of the Index for Inclusion as a strategy to combat exclusion: motivating the institutional self-evaluation in a Government School.** Thesis. (Doctorate Degree in Education). Postgraduate Programme in Education of the Federal University of Rio de Janeiro-UFRJ.

This doctoral thesis investigates the hypothesis that the Index for Inclusion (BOOTH & AINSCOW 2011) is a tool that gives support to the investigated educational institution, a Government School, in its process of self-revision of cultures, policies and practices of exclusion present in it. The thesis aimed to describe and to analyse the constitution of the Coordinating Group as proposed by the Index for Inclusion (BOOTH & AINSCOW 2011). This is a representative group of the sectors of the School of Accounts and Management of the Court of Auditors of the State of Rio de Janeiro. Such Group would be the responsible vector for the dissemination of reflections in their sectors on the barriers to access and to participation in the School. This was done so as to minimize those barriers or if possible, to eliminate them and thus, improve inclusive cultures, policies and practices there. The thesis also aimed to present and to analyse the work done with that Group as well as its unfoldings starting from the Index adaptation. In order to achieve such goals, this work sought to capture and to understand the interpersonal relations that unrolled along the fifteen meetings that took place at the School through the Omnilectical Perspective (SANTOS 2013; 2015). By means of this perspective we sought to seize and to interpret the phenomena of inclusion and of exclusion, the focus of this thesis, by using five dimensions: cultures, policies and practices (BOOTH & AINSCOW 2011), dialectics (LUKÁCS, 2003; 2010; NOVACK, 1976; MARX, 1999; 2010; MARX E ENGELS, 2007) and complexity (MORIN 2001a; 2011b; MARTINAZZO 2013). During the research process and along the meetings it was possible to identify the tensions, the contradictions, the comings and goings of the discussions triggered by the Index Indicators. This confirmed the hypothesis that the Index is a tool which can help institutions to review their cultures, policies and practices. However, under the Omnilectical lens we also realized that this self-revision did not take place linearly but amidst debates and clashes among the Group members concerning several institutional issues. Eventually, we verified that the research, carried out in a School of Government, unfolded a managerialist, meritocratic and highly bureaucratic State structure besides being radically hierarchical. This reflects the challenge and the efforts made to promote the debate about inclusion in a School of Accounts, within an institutional logic which is absolutely reluctant to this.

**Key-words:** Inclusion in Education; Index for Inclusion; Omnilectical Perspective; School of Accounts and Management.

## RESUMÉ

PINTO. Regina Maria de Souza Correia. **Le développement de l'*Index pour l'Inclusion* en tant que stratégie de lutte contre l'exclusion: incitation à l'auto-évaluation institutionnelle dans une École de Gouvernement.** Rio de Janeiro, 2018. Thèse (Doctorat en Éducation. Programme post-diplôme en Éducation de l'Université Fédérale de Rio de Janeiro - UFRJ.

La présente thèse examine l'hypothèse selon laquelle *l'Index pour l'Inclusion* (BOOTH & AINSCOW, 2011) constitue un outil qui soutient l'établissement d'enseignement recherché, une École de Gouvernement, dans son processus d'auto révision des cultures, des politiques et les pratiques d'exclusion présentes. La thèse visait à décrire et à analyser le processus de formation du Groupe de Coordination, un groupe représentatif de l'École de Comptes, de la Cour de Comptes de l'État de Rio de Janeiro, proposé par *l'Index pour l'Inclusion* (BOOTH et AINSCOW, 2011). Un tel groupe serait le vecteur responsable de la diffusion des réflexions de ses secteurs sur les obstacles à l'accès et à la participation à l'École, dans le but de les minimiser ou, si possible, de les éliminer, et ainsi d'élargir les situations d'inclusion à l'institution. La thèse visait également à présenter et à analyser le travail effectué avec le Groupe de Coordination, ainsi que ses déroulements après l'adaptation de *l'Index*. Pour atteindre ces objectifs, ce travail cherchait à capturer et à comprendre les relations interpersonnelles qui ont eu lieu au cours des quinze réunions organisées à l'École à travers la Perspective Omnilectique (SANTOS, 2013 ; 2015). À travers cette perspective, nous cherchons appréhender et interpréter les phénomènes d'inclusion et d'exclusion dans cette institution, l'objet de cette thèse, au moyen de cinq perspectives : cultures, politiques et pratiques (BOOTH & AINSCOW, 2011), la dialectique (LUKÁCS, 2003 ; 2010) (NOVACK, 1976) (MARX, 2010) (MARX et ENGELS, 1999 ; 2007) et la complexité (MORIN, 2001a ; 2011b) (MARTINAZZO, 2013). Pendant la recherche, au cours des réunions nous avons identifié les tensions, les contradictions, les allées et venues des discussions promues par les indicateurs de *l'Index pour l'Inclusion*, qui ont confirmé l'hypothèse selon laquelle *l'Index* est un instrument qui peut aider les institutions à revoir leurs cultures, politiques et pratiques. Cependant, sous l'optique Omnilectique, nous réalisons également que cette auto révision n'a pas eu lieu de manière linéaire, mais au milieu d'affrontements et de débats animés entre les membres du Groupe sur diverses questions institutionnelles. Enfin, nous constatons que les recherches, effectuées dans une École de Gouvernement, ont révélé une structure managériale, méritocratique et fortement bureaucratique d'État, en plus d'être radicalement hiérarchique. Cela reflète le défi et l'effort qui consistait à promouvoir le débat sur l'inclusion dans une École de Comptes, avec une logique institutionnelle absolument résistante à cela.

**Mots-clés:** Inclusion en Éducation; *Index pour l'Inclusion*; Perspective Omnilectique ; École de Comptes.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Descritores Extraídos do Eric Educational .....	24
TABELA 2 – Descritores Extraídos da base de Dados da CAPES.....	27
TABELA 3 – Descritores extraídos do BDTD.....	28

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Index para a Inclusão - Plano de Ação.....	37
QUADRO 2 - Quadro Expositivo de Valores .....	39
QUADRO 3 - Membros Internacionais da Rede.....	42
QUADRO 4 - Tela do Atlas-Ti – Capa do Blocão.....	95
QUADRO 5 - Atlas-Ti <i>Network</i> – Código ‘Hierarquia’ .....	96
QUADRO 6 - Segmentos da Escola e quantitativo de representantes .....	100
QUADRO 7 - Exemplos das adaptações do Index para a Inclusão para a ECG utilizadas no Questionário. ....	130

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Trecho de fala do Blocão .....	97
FIGURA 2 – Memo do código ‘Hierarquia’ .....	97

## LISTA DE SIGLAS ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

<b>APE</b>	Assessoria Pedagógica
<b>ALERJ</b>	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
<b>BDTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior
<b>CCA</b>	Coordenadoria de Capacitação
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CN</b>	Ciências Naturais
<b>COA</b>	Coordenadoria Acadêmica
<b>COD</b>	Coordenadoria de Documentação
<b>COE</b>	Coordenadoria de Estudos e Pesquisas
<b>CS</b>	Ciências Sociais
<b>DASP</b>	Departamento de Administração do Serviço Público
<b>DF</b>	Distrito Federal
<b>DIRAC</b>	Diretoria de Acessibilidade
<b>DUDH</b>	Declaração Universal dos Direitos Humanos
<b>ECG</b>	Escola de Contas e Gestão
<b>ENAP</b>	Escola Nacional de Administração Pública
<b>FE</b>	Faculdade de Educação
<b>GAEP</b>	Grupo de Apoio entre Professores
<b>GC</b>	Grupo Coordenador
<b>GF</b>	Grupo Focal
<b>IAP</b>	Inclusão na Administração Pública
<b>IBICT</b>	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
<b>LaPEADE</b>	Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação
<b>PAD</b>	Processo Administrativo
<b>PAFC</b>	Plano Anual de Formação e Capacitação
<b>PDI</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PE</b>	Plano Estratégico
<b>PF</b>	Polícia Federal

<b>PNDP</b>	Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal
<b>PPIs</b>	Pretos, Pardos e Indígenas
<b>PPP</b>	Plano Político Pedagógico
<b>SEC</b>	Secretaria
<b>TCE-RJ</b>	Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TUI</b>	Termo de Uso de Imagem
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO 1 – DO INDEX PARA A INCLUSÃO AO CONCEITO DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO UTILIZADO PELO LAPEADE .....</b>	<b>33</b>
1.1 Histórico da criação do <i>Index</i> .....	33
1.2 Sua estrutura.....	34
1.3 A Rede Internacional do <i>Index para a Inclusão</i> .....	40
1.3.1 O que é a Rede Internacional.....	40
1.3.2 O uso do <i>Index</i> no Reino Unido .....	41
1.3.3 Os membros Internacionais .....	42
1.4 O Conceito de Inclusão em Educação utilizado pelo LaPEADE.....	45
<b>CAPÍTULO 2 – A PERSPECTIVA OMNILÉTICA .....</b>	<b>53</b>
2.1 A tridimensionalidade das culturas, políticas e práticas de inclusão .....	53
2.2 A Dimensão Dialética.....	57
2.3 A Dimensão Complexidade.....	65
<b>CAPÍTULO 3 – ESCOLAS DE GOVERNO .....</b>	<b>73</b>
3.1 Criação, conceito e definição .....	73
3.2 Os desafios de promover inclusão em uma Escola de Contas .....	76
<b>CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA .....</b>	<b>84</b>
4.1 A abordagem de pesquisa .....	84
4.2 O tipo de pesquisa .....	87
4.3 O contexto de pesquisa.....	89
4.4 Os participantes da pesquisa .....	90
4.5 O local da pesquisa .....	91
4.6 As questões éticas em pesquisa .....	92
4.7 Os instrumentos e os procedimentos de coleta .....	93
4.8 Tratamento e Análise de dados.....	94
<b>CAPÍTULO 5 – O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO GRUPO COORDENADOR .....</b>	<b>99</b>
5.1 A Formação do Grupo Coordenador da Escola de Contas e Gestão .....	99
<b>CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO COM O GRUPO COORDENADOR E OS SEUS DESDOBRAMENTOS A PARTIR DA ADAPTAÇÃO DO INDEX NA ECG .....</b>	<b>132</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>204</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>213</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>219</b>



## INTRODUÇÃO

Inclusão tem sido um tema constante nos debates sobre políticas públicas em diversos setores sociais, particularmente, em Educação. Por um lado, trata-se de um tema que envolve profissionais da Educação de todos os segmentos dos sistemas educacionais, mundo afora, haja vista sua presença maciça em Seminários e Congressos, para apresentações de trabalhos, pôsteres ou participação em mesas redondas, que resultam em posterior publicação de artigos em diversas revistas e periódicos. Portanto, um tópico já bastante investigado, discutido e supostamente, esclarecido e entendido. Por outro, trata-se de um tema que suscita muitas dúvidas, inquietações e angústias a esses mesmos profissionais, especialmente quando se deparam com situações de inclusão de alunos ou de alunas com algum tipo de necessidade especial, ou com situações excludentes em suas escolas, e, mais especificamente, em suas salas de aula.

Na minha trajetória como professora de Inglês, antes de trabalhar com o Ensino Básico, em uma escola pública federal, dei aulas em cursos livres ensinando alunos e alunas, desde o nível mais elementar de aprendizado da língua, até o mais avançado preparando, inclusive, para exames internacionais. Nesses cursos, onde exerci também, funções de Coordenação e de Direção, vivenciei situações com estudantes com necessidades específicas, que precisavam de um atendimento diferenciado, para sua plena adaptação ao ambiente educacional escolhido.

Ao chegar na escola pública, me deparei com outras situações de alunos e de alunas, também com necessidades especiais, e que a despeito de haver um Setor na escola, que ‘cuidava’ desse público, pouco se sabia como agir, na prática, com ele. Além disso, percebi situações de exclusão que emergiam de forma cada vez mais intensa e corriqueira no seio da comunidade escolar, estando fortemente imbricadas no seu cotidiano. Tais situações demandavam, igualmente, um olhar mais profundo e crítico sobre elas, que viesse a propor ações coletivas para o desenvolvimento de uma escola, na qual todos fossem protagonistas de suas ações, de forma colaborativa e participativa. De acordo com Alves e Oliveira (2005, p. 95), um dos movimentos necessários para se “compreender melhor o cotidiano escolar é buscar ouvir as vozes dos que o fazem, cotidianamente”. Dessa forma, essas situações me direcionaram para a área de Educação, e mais especificamente, para a de Inclusão em Educação.

Foi quando comecei a fazer parte do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, fundado e coordenado pela professora Dra. Mônica

Pereira dos Santos, desde 2003. A convite da professora, integrei a equipe de uma pesquisa em andamento, em uma instituição de ensino para servidores públicos, em sua grande maioria concursados, todos adultos. Tratava-se do início do segundo estudo sobre Inclusão em Educação, na Escola de Contas e Gestão (ECG) do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ). O primeiro estudo, o projeto Inclusão na Administração Pública (IAP), que teve quatro fases, marcou o início da parceria entre a ECG e o LaPEADE.

A ECG/TCE-RJ foi criada pelo art. 38º da lei nº 4.577 de 12 de julho de 2005<sup>1</sup> e regulamentada pela Deliberação TCE-RJ nº 231/05<sup>2</sup>, que autorizou a transformação do Instituto Serzedello Corrêa, que já integrava a estrutura do TCE, realizando desde 1992 atividades educacionais naquele Tribunal de Contas, na Escola de Contas e Gestão do TCE-RJ. Trata-se, portanto, de um órgão vinculado ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

Conforme lemos na página principal do site da Escola<sup>3</sup>, a ECG tem por missão: “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”. A Escola promove atividades de capacitação e de formação continuada para servidores públicos, atuando em todos os 91 municípios do Estado do Rio de Janeiro, e a partir da determinação constitucional de prover um percentual de vagas para servidores concursados com deficiências, a ECG começou a ser questionada, por tais alunos e alunas, por sua acessibilidade inadequada, bem como pela inexistência de materiais adaptados para eles.

O LaPEADE desenvolve pesquisas em contextos educacionais, que o procuram, com o intuito de os auxiliarem a identificar e minimizar ou mesmo remover barreiras à inclusão, à participação e à permanência de toda e qualquer pessoa. As demandas daqueles servidores concursados, com algum tipo de deficiência, impulsionaram a ECG a procurar o LaPEADE, que propôs, inicialmente, atividades de sensibilização do quadro de docentes, para os princípios da inclusão e, posteriormente, criou e desenvolveu um grupo focal composto de professores, em encontros previamente agendados, para iniciarem as discussões sobre inclusão na ECG.

Para esses encontros, registrados em áudio e vídeo, o LaPEADE levou indicadores e questões, propostos por um material denominado *Index para a Inclusão* (BOOTH e AINSCOW 2011), para disparar tais discussões e dinamizar as reflexões sobre as mesmas. O *Index para a*

---

<sup>1</sup> Lei nº 4.577/05. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/c3f5d54e95b7cd0c83257043006aace5?OpenDocument>

<sup>2</sup> Deliberação 231/05. Disponível em: <http://www.ecg.tce.rj.gov.br/deliberacoes> Acesso em: 02/10/17.

<sup>3</sup> <http://www.ecg.tce.rj.gov.br/>

*Inclusão* é um conjunto de materiais, que foi criado na Inglaterra por dois autores: Tony Booth e Mel Ainscow, em 2000, para ajudar as escolas a minimizarem ou mesmo eliminarem barreiras promotoras de exclusões. Esse é, de fato, segundo os autores, um ‘documento abrangente que pode ajudar todo mundo a encontrar seus próprios próximos passos no desenvolvimento de um ambiente’ (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.19), baseando-se em três dimensões: na construção de culturas, na orquestração de práticas e no desenvolvimento de políticas de inclusão na instituição. Naquele momento inicial da pesquisa na ECG, que fez parte do primeiro estudo, tal material foi utilizado somente como um instrumento inspirador para iniciar as discussões, como se fosse um pano de fundo, mas não foi desenvolvido de forma sistemática e aprofundada. Falaremos mais sobre o *Index*, em uma seção específica, no capítulo 1.

Retomando aqui esta pesquisa, tínhamos então, o contexto – a ECG, e o material a ser usado – o *Index para a Inclusão*, para desenvolver o processo de autorrevisão da instituição em questão, considerando a tridimensionalidade, isto é, as três dimensões, acima mencionadas, em que o documento se baseia. Cumpre assinalar que, até então, no Brasil, o *Index* só havia sido desenvolvido em escolas de Ensino Básico, de acordo com a finalidade proposta pelos autores, para a sua utilização, que era com um público-alvo constituído por crianças e adolescentes, e nunca num contexto educacional constituído por adultos, e muito menos em uma instituição com características muito diferentes de uma escola regular, conforme veremos adiante.

Entretanto, tendo em vista que esse é um conjunto de materiais, flexível e adaptável a diferentes contextos, julgamos apropriado utilizá-lo para apoiar tal revisão nessa escola, e propusemos a seguinte questão de pesquisa: “O *Index para a Inclusão* pode ser considerado uma ferramenta que auxilie o processo de autorrevisão no combate à exclusão na Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Rio de Janeiro (ECG-TCE/RJ)”?

Com a questão colocada, definimos o objetivo geral: “Verificar se o *Index para a Inclusão* se constitui em uma ferramenta que dê suporte à instituição no seu processo de autorrevisão no combate à exclusão.” E, em seguida, os objetivos específicos:

1. Descrever e analisar o processo de formação do Grupo Coordenador (GC) tal qual proposto pelo *Index para a Inclusão*;
2. Apresentar e analisar o trabalho com o Grupo Coordenador, e os seus desdobramentos, a partir da adaptação do *Index* na ECG.

A principal justificativa da relevância desta tese é o número ainda embrionário de pesquisas com e sobre este material no Brasil, diante da importância internacional que o mesmo possui. Embora o *Index para a Inclusão* tenha sido produzido para escolas na Inglaterra, ele

tem sido adaptado para uso em vários países, em diferentes continentes, como, por exemplo África do Sul, Namíbia, Noruega, Dinamarca, Espanha, Índia, Mongólia, Austrália, Chile e Brasil, entre outros, e foi traduzido para quarenta línguas. A segunda e a terceira edições do *Index*, de 2002 e de 2011, respectivamente, foram traduzidas para o português do Brasil, pela professora Dra. Mônica Pereira dos Santos. Esse instrumento está em sua quarta edição, lançada na Inglaterra, em 2016, mas ainda em fase de tradução e de publicação, no Brasil.

Cada edição é revisada e ampliada, levando em consideração as discussões e reflexões sobre o *Index*, na Inglaterra e ao redor do mundo respondendo, portanto, a sugestões feitas na medida em que as pessoas, a partir do documento importado, em outros países, iam considerando como esse material poderia ser traduzido e adaptado. Isso formou a base para a criação de uma rede internacional de usuários do *Index*, a *Index for Inclusion Network* (IfIN)<sup>4</sup>, pelo principal autor do livro, o Dr. Tony Booth. Nessa Rede, o LaPEADE é membro e representante da mesma, no Brasil, registrando e, assim, divulgando o seu trabalho sobre inclusão em escolas, no contexto brasileiro, para representantes do *Index* de outros países, em momentos de profícuas discussões e grande troca de experiências, entre aqueles que utilizam esse instrumento, em outras partes do mundo.

Tínhamos conhecimento, então, da importância internacional do *Index*, todavia necessitávamos saber, para fins de pesquisa, qual a incidência de utilização desse material, por outras Universidades ou escolas, além daquelas já existentes, propostas pelo LaPEADE. Assim, iniciamos uma busca de estudos e/ou artigos no meio acadêmico sobre e com o *Index para a Inclusão*. Para isso, recorreremos à base de dados internacional ERIC<sup>5</sup>, por ser a maior base de dados sobre Educação no mundo, mantida pelo Instituto de Ciências da Educação, do Departamento de Educação dos Estados Unidos, o que nos mostraria trabalhos realizados com o *Index para a Inclusão* em sua língua de origem – o inglês.

Com relação aos descritores utilizados, na busca na base de dados ERIC, levando em consideração o contexto da pesquisa – uma escola de Governo, ligada à Administração Pública, para capacitação e formação de servidores públicos de forma continuada – além do descritor *Index for Inclusion*, utilizamos também: *Lifelong Learning*, *Public Administration* e *Government Schools* (vide tabela 1).

Iniciamos a busca no ERIC, primeiramente, com o descritor *Index for Inclusion*, sem aspas. Apareceram 353 resultados, que representam trabalhos publicados, com várias datas de

---

<sup>4</sup> A *Index for Inclusion Network* pode ser acessada em: <http://www.indexforinclusion.org/index.php>

<sup>5</sup> ERIC é a sigla para Education Resources Information Center. Disponível em: <https://eric.ed.gov/>

início, sendo as publicações delimitadas, pela própria base, a partir de 1999, de 2009, de 2014 ou de 2017 até o momento atual, junho de 2018. Isso nos auxiliou na demarcação do recorte temporal, a partir de 2014, por dois motivos: primeiro, porque julgamos que seria necessário dar tempo de se obterem resultados de pesquisas feitas com a terceira edição do *Index*, de 2011, que corresponde à versão utilizada desse material, em todas as pesquisas feitas pelo LaPEADE; segundo, porque consideramos que esse espaço de tempo refletiria um período razoavelmente atualizado da pesquisa, no qual os resultados não se mostrariam nem distantes no tempo, nem defasados em relação às rápidas mudanças observadas no mundo todo, nos aspectos sociais, legislativos e educacionais, entre outros, no que tange a Inclusão.

Definido o ano de 2014, como sendo o de início da busca, encontramos 68 trabalhos, um número razoável, para a pesquisa em questão. Todavia, ao procedermos à leitura dos resumos, constatamos que o descritor *Index for Inclusion* era principalmente reconhecido, pela palavra “Index”, e que esta era utilizada em contextos diversos do aqui pesquisado, como por exemplo: *Social Index*, *Body Mass Index*<sup>6</sup> entre outras. Por fim, utilizando o termo *Index for Inclusion*, entre aspas, a partir de 2014, encontramos cinco textos. Decidimos, então, que utilizaríamos “aspas”, não só com esse descritor, mas também com os outros, acima mencionados.

Por último, mas não menos importante, como a pesquisa foi feita em contexto brasileiro, utilizando a versão traduzida do *Index* que corresponde à terceira edição (2011), fizemos também a busca em português, com os seguintes descritores: *Index para a Inclusão*, *Aprendizado para toda a vida*, *Administração Pública e Escolas de Governo*. Pesquisamos a base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mas como essa base não permitia a combinação dos termos chave, recorremos, também, ao Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT), totalizando três bases de dados pesquisadas. Em todas as bases, fizemos a busca com os termos em separado, entre aspas, e com todas as combinações possíveis entre eles, utilizando o mesmo recorte temporal.

A seguir, mostraremos os resultados das buscas, em tabelas separadas. Inicialmente, apresentaremos na Tabela 1, o que extraímos do ERIC.

---

<sup>6</sup> Índice Social, Índice de Massa Corporal.

TABELA 1 – Descritores Extraídos do Eric Educational

Palavras-chaves / Combinações	Artigos
“Index for Inclusion”	5
“Lifelong Learning”	225
“Public Administration”	25
“Government School”	97
“Index for Inclusion”; “Lifelong Learning”	0
“Index for Inclusion”; “Public Administration”	0
“Index for Inclusion”; “Government School”	0
“Lifelong Learning”; “Public Administration”	0
“Lifelong Learning”; “Government School”	0
“Public Administration”; “Government School”	0
“Index for Inclusion”; “Lifelong Learning”; “Public Administration”	0
“Index for Inclusion”; “Lifelong Learning”; “Government School”	0
“Index for Inclusion”; “Public Administration”; “Government School”	0
“Lifelong Learning”; “Public Administration”; “Government School”	0
“Index for Inclusion”; “Lifelong Learning”; “Public Administration”; “Government School”	0

Fonte: <https://eric.ed.gov>, realizada em 23/03/2018.

Foram encontrados cinco artigos com o descritor *Index for Inclusion*, dos quais tivemos acesso a quatro deles, que foram salvos, e os resumos lidos. O único ao qual tivemos acesso apenas ao resumo, descreve uma experiência em uma escola na Nova Zelândia, com foco em Educação Especial e nas crianças com Necessidades Educacionais Especiais. Em um dos quatro trabalhos restantes, utilizando o *Index*, os autores Alborn e Gaad (2014), professores das Universidades Americana e Britânica em Dubai, respectivamente, apresentam sua pesquisa feita em três escolas primárias do governo, em Dubai, nos Emirados Árabes Unidos.

Em um outro artigo, Higham e Booth (2016), sendo este último um dos autores do *Index*, relatam um trabalho com dez diretores de escola na Inglaterra, no Condado de Preshire problematizando a seguinte questão: “Até que ponto os gestores podem usar uma abordagem guiada por valores inclusivos para o desenvolvimento da escola, diante das pressões do departamento do governo britânico, que define padrões do ensino de qualidade na Inglaterra (*Ofsted*)<sup>7</sup> e das Autoridades Locais para focar quase que exclusivamente em resultados de obtenção de metas?” Tais diretores utilizaram como base para o seu trabalho na escola, a

<sup>7</sup> *Ofsted* é a sigla, em inglês para: *Office for Standards in Education*. Trata-se de um órgão do Departamento de Educação da Inglaterra que fiscaliza, e regulamenta serviços que cuidam de crianças e jovens, e serviços que provêm educação e desenvolvimento de habilidades para aprendizes de todas as idades, desde a pré-escola até à Universidade e Educação de Adultos. A maior parte das inspeções é realizada por fiscais, após um treinamento nacional, que são empregados de várias empresas privadas. *Ofsted* é supervisionado por um grupo bem restrito de fiscais da Sua Majestade, e a Direção desse órgão é nomeada pelo Governo. O site oficial do *Ofsted* é <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about>. Acesso em 14/04/18.



terceira edição do *Index para a Inclusão* (2011), como um guia para a melhoria de uma escola baseada em valores inclusivos, que contrastam com valores excludentes presentes nas instituições educacionais. Segundo os autores do artigo, os dez gestores foram capazes de resistir às pressões locais, e obtiveram resultados de metas positivos, pois ao tornarem os valores inclusivos do *Index* explícitos, eles demonstraram coragem, ao invés de complacência ou submissão às determinações do *Ofsted*, alcançando planos de melhoria de uma escola sustentável e democrática.

No terceiro artigo, Braunsteiner e Mariano-Lapidus (2014) discorrem sobre o conceito de inclusão em educação com base na diversidade, refletindo sobre a necessidade de uma mudança de ponto de vista que leve à percepção de que a diferença é uma vantagem para criar um ambiente escolar rico e dinâmico, divergindo da concepção que, em geral, entende que trabalhar com a diversidade sempre recai na questão da falta de recursos, isto é, que a “diversidade é um poço sem fundos” (p.37). Nesse artigo, que relata uma pesquisa desenvolvida nos Estados Unidos, as autoras mencionam o *Index para a Inclusão* como o instrumento necessário para essa mudança de paradigma, e chamam a atenção para quando Booth e Ainscow (2011) propõem a substituição dos termos “necessidades educacionais especiais”, utilizados por educadores da Educação Especial, por “barreiras à aprendizagem e à participação”, criando uma abordagem sistematizada onde a inclusão atende à diversidade. Esses termos serão melhor explicados na seção específica sobre o *Index*, no capítulo 1.

No quarto texto, os autores Sanahuya-Gavaldà, Olmos-Rueda e Morón-Velasco (2016), da Universidade Autônoma de Barcelona, descrevem um trabalho realizado em quatro escolas de Ensino Básico, da Catalunha, de apoio coletivo a gestores e a professores, no sentido de minimizar barreiras à aprendizagem e à participação de alunos com Transtornos do Espectro Autista. Para tal estudo, o *Index para a Inclusão* (2011) foi utilizado, e os resultados preliminares sinalizam múltiplas variáveis, dentre as quais estão o apoio ao papel do professor e a colaboração dos professores, como fatores chave na organização desse processo de responsabilidade compartilhada.

Continuando a busca no ERIC, ao utilizarmos o descritor *Lifelong Learning* apareceram, inicialmente, 980 resultados e, para tentar refinar essa busca, recorreremos a dois filtros, disponíveis nessa base de dados, para chegar aos textos: *full text* e *peer reviewed*<sup>8</sup>. O primeiro filtro seleciona os artigos, em PDF, de forma imediata e integral, diferenciando daqueles que podem (ou não) ser obtidos através de um link direto (*direct link*), que remete para outro site,

---

<sup>8</sup> Os termos *full text* e *peer reviewed* significam “texto completo” e “revisado por pares”, respectivamente.

no qual, muitas vezes o acesso ao texto é pago. Optamos, então, pelos artigos com acesso imediato ao texto integral, uma vez que isso facilitaria a busca, e também porque esta pesquisa não foi financiada. O segundo filtro seleciona apenas os artigos que foram revisados por pares.

Ao procedermos dessa forma, encontramos 225 resultados, o que de fato representava uma redução considerável em relação aos 980 anteriores, mas como ainda assim demandaria bastante tempo para a leitura dos resumos, decidimos ler os títulos com o intuito de verificar se algum remetia ao assunto “Inclusão”, mas também não encontramos nenhum. Por último, o ERIC dispõe de um recurso de busca por subtópicos, separando os artigos por assuntos, como por exemplo: “Pesquisa Qualitativa”, “Ensino Superior” e “Educação de Adultos”, mas não havia os itens “Inclusão” ou “Inclusão em Educação”, e por esse motivo, desistimos dessa busca, uma vez que não foi encontrado nenhum trabalho relacionado ao tópico “Inclusão”.

Para *Public Administration* obtivemos 25 resultados, utilizando a mesma metodologia de busca do descritor anterior. Desse quantitativo, dois artigos se aproximaram do tema inclusão em educação, e um terceiro, foca no tema da qualificação do servidor público. No primeiro deles que toca no assunto de Inclusão, Šmelová et.al. (2016) no contexto da Escola Básica da República Tcheca, ao abordarem a Educação Inclusiva, o fazem na perspectiva da Educação Especial. Os autores afirmam que uma Educação Inclusiva bem-sucedida tem que ser apoiada não apenas pelas autoridades da Administração Pública, mas também pelas escolas, pelas famílias e instituições, em geral. Colocam os professores como atores significativos para essa Educação de qualidade, no atendimento a alunos com necessidades especiais e defendem a mudança do foco sobre as deficiências desse alunado para a transformação do comportamento do professor na percepção da diversidade em sala de aula, bem como nos ajustes de procedimentos metodológicos e didáticos.

No segundo artigo, “Inclusão na Administração Pública”<sup>9</sup> Santos, Melo, Santiago e Nazareth (2017) apresentam e analisam uma pesquisa que tem por objetivo desenvolver oportunidades institucionais de refletir e de tomar decisões sobre inclusão em uma Escola de Governo no Brasil. Esse texto, da profa. Dra Mônica Pereira dos Santos et al interessou, particularmente, para esta tese.

No terceiro artigo, Suleimenova (2016) analisa o documento “Os 100 passos da Agenda Governamental”, aprovado em 2015 pelo Governo do Kazaquistão, que estabelece a “Formação do profissional do Governo” como prioridade e examina a evolução do sistema de treinamento

---

<sup>9</sup> Título em Inglês: “*Inclusion in Public Administration*”

de servidores públicos, nesse país. Não menciona o tema “inclusão” e nem a utilização do *Index para a Inclusão*.

Com relação ao descritor *Government School*, verificamos que ele se refere às Escolas de Governo como sinônimo de escolas públicas, conforme entendemos essas escolas aqui no Brasil, aquelas que são mantidas pelo Estado. Isto é, não se refere a escolas de formação e de capacitação para servidores públicos, como as Escolas de Governo o são, no nosso país. Dos noventa e sete resumos lidos, nenhum deles apresenta uma aproximação com o tema desta tese.

Por fim, procedemos às combinações dos termos utilizados, contudo nenhuma delas apresentou resultado positivo, conforme podemos ver na tabela acima. Dessa forma, iniciamos a busca na base de dados da CAPES, cujos resultados mostramos na Tabela 2, a seguir:

**TABELA 2 – Descritores Extraídos da base de Dados da CAPES**

Palavras-chaves Combinações	/	Dissertação	Tese	TOTAL
<b><i>Index para a Inclusão</i></b>		0	2	2
<b>Aprendizado para toda a vida</b>		0	0	0
<b>Administração pública</b>		5202	1395	6597
<b>Escolas de Governo</b>		8	1	9

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), realizada em 23/03/2018.

Utilizando o descritor *Index para a Inclusão*, foram encontradas duas Teses. Uma, de autoria de Lago (2014), ex-pesquisadora do LaPEADE, descreve a pesquisa realizada em uma Escola Estadual, de Ensino Médio, na cidade do Rio de Janeiro. A pesquisa obteve resultados positivos com a utilização do *Index* naquele contexto. A outra, de Venâncio (2017) foi também encontrada no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), e será comentada a seguir. Com “Aprendizado para toda a vida”, não foi encontrado nenhum resultado.

Ao utilizarmos o descritor “Administração Pública”, obtivemos números muito altos e isso significa que há muitos textos sobre esse assunto em geral, mas não necessariamente sobre Inclusão em Administração Pública, que é o foco desta tese. Por esse motivo, optamos por investigar esse tema juntando as palavras “Administração Pública” e “*Index para a Inclusão*”, porém não encontramos resultado algum, o que nos levou, então, à decisão de não continuar essa busca, visto que não contemplaria o nosso assunto principal.

Já com relação ao descritor “Escolas de Governo”, foram encontrados nove resultados, sendo uma Tese e oito dissertações, cujos resumos foram lidos. A Tese não aborda o tema “inclusão”. Das dissertações, apenas uma, Oliveira (2016), se aproxima desse tema, porém sob

o viés da Educação Especial tratando do tema da acessibilidade, mas ao mesmo tempo verificamos pelo título “Acessibilidade e usabilidade em curso online: um desafio para as Escolas de Governo” que se distanciava do foco desta tese.

A última base de dados pesquisada, foi o Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) cujos resultados apresentamos abaixo:

**TABELA 3 – Descritores extraídos do BDTD**

Palavras-chaves / Combinações	Dissertação	Tese	TOTAL
<i>Index para a Inclusão</i>	0	1	1
<b>Aprendizado para toda a vida</b>	0	2	2
<b>Administração pública</b>	2096	649	2745
<b>Escola de Governo</b>	116	37	153
<i>Index para a Inclusão; Aprendizado para toda a vida</i>	0	0	0
<i>Index para a Inclusão; Administração pública</i>	0	0	0
<i>Index para a Inclusão; Escola de Governo</i>	0	0	0
<b>Aprendizado para toda a vida; Administração pública</b>	0	0	0
<b>Aprendizado para toda a vida; Escola de Governo</b>	0	0	0
<b>Administração pública; Escola de Governo</b>	79	23	102
<i>Index para a Inclusão; Aprendizado para toda a vida; Administração pública</i>	0	0	0
<i>Index para a Inclusão; Aprendizado para toda a vida; Escola de Governo</i>	0	0	0
<i>Index para a Inclusão; Administração pública; Escola de Governo</i>	0	0	0
<b>Aprendizado para toda a vida; Administração pública; Escola de Governo</b>	0	0	0
<i>Index para a Inclusão; Aprendizado para toda a vida; Administração pública; Escola de Governo</i>	0	0	0

Fonte: <http://bdtb.ibict.br/vufind/Search/Advanced>, realizada em: 23/03/2018.

Nesta base de dados, encontramos apenas um resultado para o descritor *Index para a Inclusão*. Em sua tese, Venâncio (2017) relata a avaliação sobre um Grupo de Apoio entre Professores (GAEP), em uma escola, no Paraná, como estratégia de reorganização do trabalho pedagógico frente à diversidade, através do apoio entre os membros da comunidade escolar, na construção de uma cultura inclusiva. Dentre os estudos que constituíram as bases teórico-metodológicas da pesquisa, foi utilizado o *Index para a Inclusão* (BOOTH e AINSCOW, 2011).

Com o descritor “Aprendizado para toda a vida”, encontramos dois resultados: duas teses, sendo uma de 2014 e outra de 2015, mas nenhuma delas remete ao tópico “Inclusão em Educação”.

Já para o descritor “Administração Pública” apareceu um número excessivamente alto de trabalhos, sendo 2096 Dissertações e 649 Teses, perfazendo o total de 2745 textos. Descartamos a leitura dos resumos por considerar que tal quantitativo inviabilizaria uma busca refinada e, portanto, confiável, por textos que pudessem ser relevantes. Optamos, então, por verificar os resultados que obteríamos com a combinação desse termo com todos os outros, por acreditarmos que, dessa forma, alcançaríamos um quantitativo de textos mais viável de ser lido.

O último termo utilizado “Escola de Governo” mostrou 153 trabalhos no total, sendo 116 Dissertações e 37 Teses. Desses textos, optamos por ler apenas os títulos por entender que estes poderiam nos dar alguma ‘pista’ de interesse. Encontramos uma Dissertação, um estudo de caso sobre as condições de acessibilidade e usabilidade de um curso oferecido online, por uma Escola de Governo, no Distrito Federal (DF), por meio da percepção das pessoas cegas e das pessoas surdas. Encontramos também uma Tese, de 2014, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAr) que discorre sobre colaboração da Educação Especial em sala de aula, ou seja, o coensino entre o professor da Educação Especial e o professor da sala de aula comum, como forma de proporcionar espaços formativos para esses docentes que lidam com a aprendizagem de alunos Público Alvo da Educação Especial.

Procedemos, então, à busca através da combinação de todos os termos entre si e conforme podemos conferir na tabela 3, apenas a junção de “Administração Pública” e “Escola de Governo”, trouxe resultado positivo. Foram encontradas 79 Dissertações de Mestrado e 23 Teses de Doutorado, perfazendo um total de 102 trabalhos. Através da leitura dos títulos, encontramos duas dissertações que abordam uma, a questão da Educação Especial, a Acessibilidade, já anteriormente descrito, e o outro, sobre a Política Educacional do DF e o uso de tecnologias no apoio à inclusão escolar de alunos com deficiência, que fogem ao escopo desta pesquisa.

Esses resultados não pareciam corresponder ao que era anunciado pelos autores, na Introdução do *Index*, ao se referirem à ampla difusão desse material nos cinco continentes. Dessa forma, utilizamos também como site de busca, a página da Rede Internacional do *Index para a Inclusão*, que será apresentada, em detalhes, na seção sobre esse instrumento, no próximo capítulo.

Descrevemos até aqui a principal justificativa de relevância desta tese, que é o pequeno quantitativo de pesquisas com o *Index para a Inclusão* no Brasil, em contraste com a ampla e diversa utilização desse material em nível internacional. Apresentaremos a seguir, o outro aspecto relevante da justificativa, qual seja o caráter inovador do contexto de pesquisa. Cumpre

destacar que, desde a sua primeira edição, observando o título e o subtítulo “O *Index para a Inclusão*: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas” fica evidente que esse material foi criado para ser utilizado em um contexto escolar de Educação Básica. Todas as edições obtiveram sugestões de colaboradores da Rede Internacional, que se relacionavam a esse contexto.

No Brasil também não tem sido diferente, uma vez que o LaPEADE vem desenvolvendo projetos de pesquisa com algumas escolas de Ensino Básico, nas esferas municipal e estadual, na cidade do Rio de Janeiro. Dessa forma, embora o *Index* tenha sido concebido para a Escola Básica, entendemos que, dada a sua amplitude de possibilidades de desenvolvimento em instituições educacionais, ele pode vir a contribuir em outro enfoque.

Portanto, ao desenvolver o *Index* em uma Escola de Governo, trouxemos uma inovação, pois, não obstante o contexto investigado ser educacional, o público-alvo desta pesquisa era constituído por adultos. O *Index para a Inclusão* foi um elemento chave para preencher essa lacuna de reflexão no dia a dia institucional, pois pela sua característica de ser um instrumento disparador de discussões das relações institucionais, proporcionou momentos de reflexão, e de tomadas de decisões e ações, no coletivo.

Assim sendo, ao escrever esta tese, acreditamos ter contribuído para alcançar os objetivos específicos de descrever e analisar a formação do Grupo Coordenador tal qual proposto pelo *Index para a Inclusão*, bem como de apresentar e analisar o trabalho com esse Grupo, e os seus desdobramentos, a partir da adaptação do *Index* na ECG, com o intuito de auxiliar a instrumentalizar a instituição no processo de autorrevisão das suas culturas, políticas e práticas de inclusão por intermédio do referido instrumento. Além do mais, a consecução dos objetivos proporcionou, também, a construção de novos conhecimentos acerca das relações institucionais da Escola de Contas e Gestão, o que, por sua vez, favorecerá a produção de literatura científica relevante para estudos sobre a relação entre Educação e Gestão, assim como sobre as organizações em geral, e sobre as relações interpessoais nas instituições de Administração Pública. A seguir, apresentaremos as partes que constituem esta Tese.

O capítulo um será constituído por quatro seções. A primeira, versará sobre o histórico da criação do *Index para a Inclusão* e as edições existentes. A segunda, discorrerá sobre a sua estrutura, isto é, em quantas partes está dividido e qual o conteúdo de cada uma delas.

A terceira seção falará sobre a Rede Internacional do *Index*, em três subseções. Na primeira subseção, diremos o que é essa Rede, e como se formou. Na segunda, descreveremos a utilização do *Index* por pesquisadores no Reino Unido. Na terceira, apresentaremos os

membros internacionais, que fazem parte da Rede, mostrando quais países e continentes são por eles, representados. Traremos relatos de experiências sobre o desenvolvimento dessa ferramenta em escolas, mundo afora, bem como os desafios encontrados, e os resultados obtidos por essas pesquisas.

A quarta seção do capítulo um, abordará o conjunto dos valores inclusivos, contidos nesse documento, e como a reflexão sobre eles levou à elaboração do conceito de Inclusão em Educação adotado pelo LaPEADE. Em outras palavras, apresentaremos a base argumentativa desta tese, que define a visão de Inclusão defendida pelo LaPEADE e aqui utilizada, e explicaremos porque adotamos o conceito de Inclusão em Educação ao invés de “Educação Inclusiva”.

No capítulo dois, discorreremos sobre Inclusão em Educação a partir da Perspectiva Omnilética, como referencial teórico conceitual, e referencial de análise com base nas cinco dimensões utilizadas: a tridimensionalidade do *Index* (culturas, políticas e práticas), a dimensão da dialética e a dimensão da complexidade.

No capítulo três, explicaremos, primeiramente, o que são as Escolas de Governo: sua criação, definição e objetivos. Em seguida, situaremos a Escola de Contas e Gestão no contexto dessas escolas, e discorreremos sobre o porquê da presença do LaPEADE naquele contexto. Por fim, falaremos sobre o grande desafio que foi promover inclusão em educação, em uma Escola de Contas.

O capítulo quatro será o capítulo de Metodologia, em que descreveremos, detalhadamente, os procedimentos da pesquisa.

No capítulo cinco, retomaremos o objetivo específico 1: descreveremos e analisaremos o processo de formação do Grupo Coordenador (GC) tal qual proposto pelo *Index para a Inclusão*. Esse capítulo fará uma descrição de cada encontro, até o momento em que se deu a formação propriamente dita do GC, cujo marco foi a assinatura dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por cada membro participante, analisando omnileticamente os resultados.

No capítulo seis, retomando o objetivo específico dois, apresentaremos e analisaremos o trabalho com o GC e os seus desdobramentos, a partir da adaptação do *Index* na ECG.

Nas Considerações Finais, traremos as principais conclusões a que chegamos, após o caminho percorrido na análise e interpretação dos dados, as dificuldades encontradas e quais os principais encaminhamentos ensejados durante esse percurso, assim como sugestões para futuros estudos.

Por último, teremos as referências, os apêndices e os anexos.

A seguir, veremos o capítulo um, que apresentará, detalhadamente, o *Index para a Inclusão*, a Rede Internacional, e o conceito de Inclusão em Educação, criado e adotado pelo LaPEADE.



## **CAPÍTULO 1 – DO INDEX PARA A INCLUSÃO AO CONCEITO DE INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO UTILIZADO PELO LAPEADE**

Neste capítulo apresentaremos o *Index para a Inclusão*, de forma detalhada. Discorreremos, inicialmente, sobre o histórico da sua criação, e as edições do mesmo. Em seguida, abordaremos a estrutura do documento, ou seja, em quantas partes está dividido e qual o conteúdo de cada uma delas. Apresentaremos também a Rede Internacional do *Index para a Inclusão*, que congrega membros de vários países, dos diferentes continentes, que utilizam essa ferramenta em suas pesquisas. Por fim, traremos o conceito de Inclusão em Educação utilizado pelo LaPEADE.

### **1.1 Histórico da criação do *Index***

O *Index para a Inclusão* foi primeiro publicado em 2000 e encontra-se, atualmente, na sua quarta edição, na Inglaterra, estando em vias de tradução aqui no Brasil. Segundo Booth e Ainscow (2011, p.5), essa primeira edição foi desenvolvida ao longo de três anos com a ajuda de alguns pesquisadores, professores, pais e gestores que, juntos, tinham uma vasta experiência de encorajar o desenvolvimento inclusivo nas escolas. Foi desenvolvida, também, em colaboração com a Universidade de Manchester e a de *Christ Church* em Canterbury, ambas na Inglaterra (BRAUNSTEINER E LAPIDUS, 2014, p.38). Essa edição foi distribuída, pelo governo, a todas as escolas primárias, secundárias e especiais, assim como a todas as Secretarias de Educação da Inglaterra.

A segunda edição, bastante similar à primeira, foi lançada em 2002. Utilizava uma linguagem simplificada e apresentava algumas modificações nos indicadores, que resultaram de comentários e observações recebidos sobre o seu uso. Essa edição foi distribuída, também, a todas as escolas no País de Gales, tanto em inglês, quanto em gaélico, pela Assembleia Galesa. A tradução dessa edição para o português brasileiro foi finalizada, e disponibilizada, gratuitamente, em versão online, em 2006 ([www.lapeade.ufrj.br](http://www.lapeade.ufrj.br)).

Em 2004 e 2006, foram desenvolvidas versões do *Index*, adaptadas para os anos pré-escolares e creches. Para além de estenderem a relevância do *Index* a bebês e crianças, essas revisões acrescentaram ideias para modificações em novas edições para escolas.

Em 2011, foi lançada a terceira edição, utilizada por nós, também traduzida, em 2012, para o português brasileiro pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Pereira dos Santos, coordenadora do

LaPEADE e representante do *Index* no Brasil. Essa edição, desenvolvida pelo professor Booth, mais uma vez, refletiu discussões e incorporou sugestões sobre o uso do *Index* na Inglaterra e também, ao redor do mundo.

Essa versão expandiu o trabalho sobre valores inclusivos, que ajudaram a delinear intervenções fundamentadas em princípios relacionados à sustentabilidade ambiental, à cidadania nacional e global, à não violência e à promoção de saúde, entre outros. A edição de 2011 incluiu, como inovação, uma seção sobre currículo intitulada: “construindo currículos para todos”, a qual propõe uma reflexão sobre as implicações de valores inclusivos para o conteúdo das atividades de aprendizagem e a maneira como são estruturadas.

De acordo com Braunsteiner e Lapidus (2014, p.39), o *Index* tem sido utilizado, nos vários contextos, na remoção de barreiras perceptíveis à aprendizagem e à participação, e no estabelecimento de culturas e práticas escolares inclusivas, bem como no desenvolvimento de políticas e práticas de escolas, instituições e comunidades, assim como o desenvolvimento profissional. Segundo as autoras, o *Index* também tem sido utilizado para unir, tanto instituições que estejam separadas, tais como a escola e a comunidade, quanto dois sistemas escolares, a fim de criar uma unidade e reduzir barreiras à participação.

De acordo com Booth e Ainscow (2011, p.19), o *Index* “pode ser usado para apoiar os processos infundáveis envolvidos no desenvolvimento da participação e da aprendizagem para todos, reduzindo todas as pressões para a exclusão”, isto é, pode ser utilizado de várias maneiras, independentemente do que se considere ser uma escola inclusiva, nos dias atuais.

Na Inglaterra, o *Index* já está sendo utilizado na sua quarta edição.

## **1.2 Sua estrutura**

No *Index*, inclusão está ligada à participação democrática dentro, e para além da educação. Preocupa-se em trazer coerência às atividades de apoio ao desenvolvimento educacional, de forma que estas encorajem a aprendizagem e a participação de todas as crianças e suas famílias, das equipes, dos governantes e de outros membros da comunidade.

Para os autores do *Index*, inclusão não é uma noção teórica distanciada da realidade prática, mas uma maneira de refletir sobre possibilidades competitivas para a educação em todos os níveis, de forma a poder decidir, mais facilmente, sobre que ações devam ser tomadas na remoção das situações de exclusões, presentes nos ambientes educacionais. E essa reflexão está conectada a crenças ou valores profundamente enraizados, que são a base conceitual para

o desenvolvimento do processo de autorrevisão das instituições a serem pesquisadas ou trabalhadas.

Inclusão aqui é entendida como um conjunto de três processos contínuos e interligados, que têm a ver com a participação dos sujeitos: a criação de ambientes inclusivos, a criação de sistemas (procedimentos, políticas e leis) que encorajem a participação, e a colocação de certos valores inclusivos em ação. Os três processos envolvem todos indiscriminadamente: adultos, crianças e jovens e, não apenas, um grupo específico de crianças, que deverão trabalhar de forma coletiva e colaborativa, promovendo uma participação crescente nas culturas, nas comunidades e nas atividades educacionais.

O *Index para a Inclusão* é constituído por uma parte teórico-conceitual e uma parte ‘prática’. Em termos de estrutura, o livro está dividido em seis seções, cada uma numerada e com um título.

A seção um (p.7 à p.16): “Uma visão geral do *Index*” apresenta um panorama do que será encontrado no material. Discorre sobre o que é um desenvolvimento inclusivo, isto é, sobre os passos que envolvem a busca da inclusão em educação. Fala também sobre os princípios que fundamentam as abordagens para o desenvolvimento inclusivo das escolas, por meio de valores a serem implementados nas comunidades em questão. Apresenta ainda, uma estrutura de planejamento para ser utilizada nas instituições, através da integração do *Index* ao processo de autorrevisão dos valores a serem implementados, que se fundamenta nos conceitos de barreiras à aprendizagem e na tridimensionalidade das culturas, políticas e práticas de inclusão. Traz, por fim, um esboço da Estrutura de Planejamento a ser utilizada, composta pelas três dimensões, utilizando indicadores que representam as aspirações de inclusão para a instituição e que ajudam a focar as áreas que se deseja mudar (vide ANEXO A). Os indicadores, por sua vez, se ligam a questões que apoiam uma revisão detalhada, ao definirem os seus sentidos, refinarem suas explorações, iniciarem reflexões e diálogos, que levam a novas questões, num processo, infundável de busca pela inclusão.

A seção dois (p.17 à p.48): “Uma abordagem singular ao desenvolvimento de sua escola” introduz a abordagem a ser utilizada em cada escola que se propuser a desenvolver o *Index*, que deverá ser uma forma de trabalhar singular, voltada para as demandas do contexto em questão. Essa parte, mais teórica, define inclusão como a colocação de valores em prática, provendo uma estrutura basilar de valores, enquanto pilar de uma intervenção prática em educação fundamentada em princípios. Mostra como a abordagem no *Index* abarca outras perspectivas principais sobre desenvolvimento educacional, ligadas a direitos, participação

democrática, sustentabilidade ambiental, cidadania global, promoção de saúde, não violência e antidiscriminação.

A seção dois também lança as bases para um novo currículo para a educação, como uma resposta a um questionamento sobre quais seriam as implicações dos valores inclusivos para aquilo que é aprendido e ensinado nas escolas, na tentativa de preencher uma antiga lacuna nas discussões sobre inclusão. Esta seção traz ainda, a ideia dos autores de que adultos e crianças já têm um conhecimento detalhado do que pode ser mudado em suas escolas, e trazem também, os conceitos chave de “barreiras à aprendizagem e à participação”, “recursos para apoiar a aprendizagem e a participação” e “apoio à diversidade” para ajudar a direcionar uma exploração aberta e compartilhada desses conhecimentos, e a levantar ideias para futuras investigações.

Cabe ressaltar que o conceito de “barreiras à aprendizagem e à participação”, muito caro aos autores do *Index*, se contrapõe ao de ‘necessidades educacionais especiais’ que localizava a necessidade e a deficiência, na criança. As barreiras podem ocorrer tanto na escola (espaço físico, organização escolar), quanto fora desta (no entorno, na interação com as famílias, com a comunidade). Para Booth e Ainscow (2011), o contexto levanta as barreiras e a tomada de consciência sobre elas, através do processo de autorrevisão, mas isso não significa colocar em evidência o que há de errado na escola, e sim, dar um passo importante para romper com elas, derrubando-as, promovendo, dessa forma, a inclusão. Conforme lemos no *Index*,

Identificar barreiras à aprendizagem e à participação nada tem a ver com apontar o que há de errado com a escola. A inclusão é um processo incessante que envolve o descobrimento e a remoção progressiva dos limites à participação e à aprendizagem. Descobrir as barreiras e conceber planos para reduzi-las, no espírito de colaboração abertas, são sempre lances positivos (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.40).

Quanto aos recursos para apoiar a aprendizagem e a participação, eles estão presentes nos aspectos da escola, sempre em número maior do que realmente são utilizados, mas muitas vezes, ainda não de forma perceptível a todos. Os autores do *Index* igualmente apontam que a escola tem um grande conhecimento sobre os impedimentos à aprendizagem e à participação, e que esse instrumento tem como um dos principais propósitos “ajudar escolas a explorar esse conhecimento para informar seu desenvolvimento” (ibid, p.43).

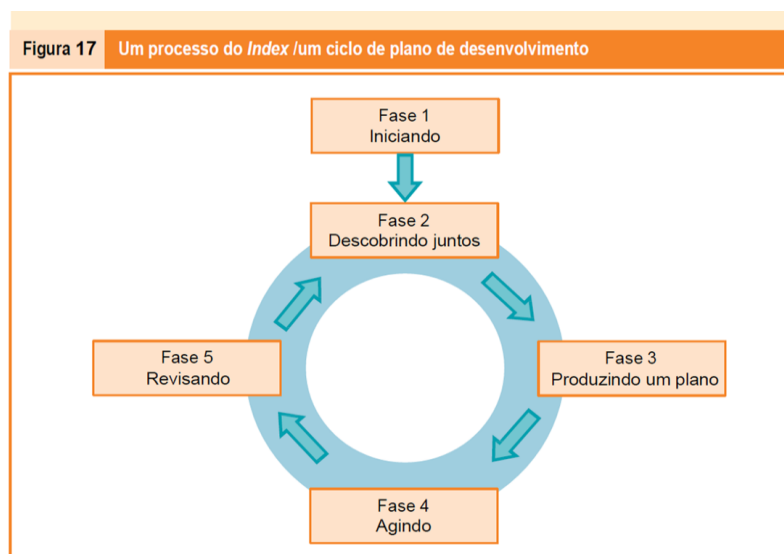
E o apoio à diversidade vem corroborar com os dois conceitos anteriores, na medida em que “a ideia de que a diversidade pode ser um recurso para a aprendizagem permeia os indicadores envolvendo a colaboração entre todas as crianças e adultos” (idem, idem).

Na última parte da seção dois, são apresentados os principais materiais de revisão do *Index*, estruturados em três dimensões de desenvolvimento: culturas, políticas e práticas. Por meio dos indicadores e questões, fazem um convite à reflexão sobre o que os valores inclusivos

implicam para as atividades de todos os aspectos da escola e seu entorno, bem como da comunidade, e do mesmo modo, ajudam a identificar barreiras e recursos de maneira mais aprofundada. Esses materiais podem, junto com os questionários, oferecer mais uma forma de se construir uma revisão dos fins detalhes do que acontece na instituição, a fim de que se produza e implemente um plano de desenvolvimento inclusivo.

A seção três (p.49 à p.72): “Usando o *Index* para agir”, é uma parte mais descritiva do documento, onde se podem encontrar sugestões de algumas formas de trabalhar com ele, para serem ‘testadas’, a fim de colocar os valores inclusivos em ação, reduzindo assim as barreiras que promovem as exclusões nos ambientes pesquisados. Esta seção inclui diversos relatos de experiência de utilização do *Index*, apenas no sentido de estimular ideias, e não como ‘modelos a serem seguidos’ por representarem uma prática perfeita. É apresentado um “Plano de Ação” e as cinco fases que o compõem – Iniciando, Descobrimo juntos, Produzindo um plano, Agindo, e Revisando – apresentando, em detalhes, em cada uma delas, um conjunto de tarefas para a execução do desenvolvimento do *Index*, além de trazer exemplos, de como isso pode ser feito (Vide Quadro 1). Os autores deixam claro, que embora esse plano possa sugerir que tal desenvolvimento se faça de modo sistemático, as fases se sobrepõem, e não representam períodos de tempo inteiramente distintos, ou seja, não há uma ordem a seguir, fixa e igual para todas as escolas.

### QUADRO 1 - Index para a Inclusão - Plano de Ação



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

A seção quatro (p.73 à p.172): “Indicadores com questões”, compreende os indicadores com as perguntas que definem seu significado, bem como uma revisão detalhada da escola.

Para o desenvolvimento inclusivo de uma instituição educacional, o *Index* propõe que adultos e crianças trabalhem em conjunto, relacionando ações a valores para delinear iniciativas compatíveis. Essas iniciativas se tornarão mais eficazes, se houver um compromisso em fazer com que um plano formal de desenvolvimento da escola reflita valores inclusivos.

O *Index* se integra a essa metodologia de planejamento, por meio da estruturação de uma revisão detalhada da escola e de sua relação com a comunidade e seu entorno, procurando envolver os membros integrantes da escola, tais como: funcionários, gestores, pais/responsáveis, servidores, os alunos e as alunas. Tal procedimento contribui para o desenvolvimento inclusivo da escola, assim como toma por base o que já é conhecido pela instituição, e encoraja o aprofundamento investigativo.

Esse processo se fundamenta nos três conceitos chave no *Index*, que podem ajudar a moldar e orientar esse conhecimento compartilhado, e dar atenção ao que poderia ser investigado com mais profundidade para poder se tomar decisões informadas. Os referidos conceitos foram mencionados e descritos na apresentação da seção dois do *Index*.

Essa revisão detalhada da escola é considerada junto com três dimensões: culturas, políticas e práticas. As culturas refletem os valores e as crenças que estão profundamente enraizadas na instituição. As políticas se remetem à organização da instituição na sua estrutura, estabelecendo as regras de funcionamento, através de documentos e legislação própria. As práticas referem-se ao que é ensinado e aprendido, e como isso é efetivamente realizado.

A seção cinco (p.173 à p.182): “Estrutura de Planejamento e Questionários” contém um modelo de uma estrutura de planejamento para ser utilizado, na prática, a fim de detectar as prioridades das demandas em uma instituição, empenhada em refletir sobre a autorrevisão dos seus valores. Apresenta quatro modalidades de questionários, que podem instigar adultos e crianças a descobrirem o que é necessário desenvolver a seguir, na escola. O objetivo principal da utilização dos questionários é que eles possam ajudar a envolver um grande número de pessoas, durante o processo de autorrevisão, e que através de discussões por eles propostas e de diálogos contínuos, se aprofunde a participação de todos os envolvidos na escola.

A seção seis (p.183 à p.190): “Recursos”, apresenta as Referências utilizadas no *Index*, e alguns excertos de documentos internacionais relacionados a direitos, em duas subseções intituladas: “Documentos sobre Direitos Humanos Ratificados Internacionalmente” e “Excertos da Declaração Universal dos Direitos da Mãe Terra”.

Nesta seção da tese, julgamos importante apresentar a estrutura do *Index para a Inclusão*, em detalhes, para familiarizar o leitor com termos constantes no documento, e facilitar a sua compreensão sobre o trabalho desenvolvido na ECG. Destacamos, da mesma forma, que não obstante a importância de todas as seções desse documento, a pesquisa priorizou trabalhar aspectos da primeira e da segunda, que contêm a parte teórico-conceitual do mesmo, e a quinta, onde se encontra o modelo do questionário utilizado.

Essa escolha foi feita em uma das reuniões de planejamento da equipe do LaPEADE, quando ao examinar um dos documentos da ECG, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a equipe verificou que havia dez ‘valores’ elencados pela instituição, dos quais quatro correspondiam a ‘valores’ também contidos na parte inicial do *Index*, quais sejam: ‘Participação’, ‘Igualdade’, ‘Respeito’ e ‘Sustentabilidade’. Outrossim, embora o Tribunal não fosse o nosso foco de investigação, consideramos relevante ver quais valores estariam elencados no Plano Estratégico (PE), o principal documento do TCE, e verificamos que este também continha uma lista com dez valores dos quais, havia apenas um em comum, nos três documentos: o de “Sustentabilidade”. Entretanto, nos chamou a atenção o fato de que, nem no PDI, nem no PE, havia a definição dos conceitos, conforme no *Index* (vide Quadro 2).

**QUADRO 2 - Quadro Expositivo de Valores**

<b>PDI</b>	<b>PE</b>	<b>INDEX</b>
<b>Sustentabilidade</b>	<b>Sustentabilidade</b>	<b>Sustentabilidade</b>
<b>Efetividade</b>	<b>Efetividade</b>	
<b>Ética</b>	<b>Ética</b>	
<b>Qualidade</b>	<b>Qualidade</b>	
<b>Inovação</b>	<b>Inovação</b>	
<b>Igualdade</b>		<b>Igualdade</b>
<b>Respeito</b>		<b>Respeito à diversidade</b>
<b>Participação</b>		<b>Participação</b>
<b>Inclusão</b>		<b>Direitos</b>
<b>Emancipação</b>		<b>Comunidade</b>
	<b>Independência</b>	<b>Não-Violência</b>
	<b>Integração</b>	<b>Confiança</b>
	<b>Profissionalismo</b>	<b>Compaixão</b>
	<b>Comprometimento</b>	<b>Honestidade</b>
	<b>Transparência</b>	<b>Coragem</b>
		<b>Alegria</b>
		<b>Amor</b>
		<b>Esperança/Otimismo</b>
		<b>Beleza</b>

Fonte: Dados da pesquisa. Apresentação de slide no Décimo Terceiro Encontro.

Dessa forma, julgamos importante começar pela reflexão sobre esses conceitos, por considerarmos-os cruciais para o desenvolvimento educacional inclusivo, e propusemos, então, iniciar o trabalho na ECG, com o Grupo Coordenador, pela construção das definições daqueles quatro valores acima mencionados. Além disso, focamos a continuação desse trabalho, na aplicação do questionário, adaptado do *Index* (vide ANEXO B), visto que apresenta as três dimensões – culturas, políticas e práticas – de uma forma didática, o que favoreceu a interlocução, entre os membros do GC, durante as discussões que emergiram das respostas ao mesmo.

Na próxima seção, explicaremos o que é a Rede Internacional do *Index para a Inclusão*, e quais os membros que a compõem.

### **1.3 A Rede Internacional do *Index para a Inclusão*<sup>10</sup>**

As três subseções que compõem esta seção descreverão, primeiramente, o que é a Rede Internacional do *Index para a Inclusão* e o porquê da sua criação. A segunda subseção discorrerá sobre a utilização do *Index* no Reino Unido, e a terceira apresentará os membros internacionais que a compõem, isto é, que professores e/ou pesquisadores em diversos países e continentes, fora do Reino Unido, utilizam o *Index* como base de suas pesquisas, e que resultados e/ou desafios eles têm encontrado por meio do desenvolvimento desse instrumento.

#### **1.3.1 O que é a Rede Internacional**

Ao se abrir o site da Rede Internacional do *Index para a Inclusão*, existe um texto de apresentação da mesma, em que o Professor Tony Booth, autor do *Index*, bem como criador e coordenador da Rede, nos traz várias informações sobre o que poderemos encontrar nessa página, acessando os diversos links existentes, mas diz, sobretudo, que construí-la é um processo compartilhado infundável. A Rede Internacional é uma organização, sem fins lucrativos, que tem por objetivo apoiar o desenvolvimento participativo dos sistemas educacionais, escolas, pré-escolas, educação superior e outras comunidades, de acordo com valores inclusivos. Segundo informação obtida na página, a Rede conecta pessoas em mais de quarenta países, que têm utilizado ou que querem utilizar o *Index*, ou mesmo pessoas que têm ideias semelhantes, para formar alianças ou firmar parcerias.

---

<sup>10</sup> O endereço da Rede Internacional é: <http://www.indexforinclusion.org/>



O *Index* é um documento prático, que convida à reflexão. Contém um vasto número de questões estruturadas em torno de aspectos específicos de um ambiente, que podem levar adultos, jovens e crianças a olharem com mais profundidade a natureza do seu lugar e fazer ou implementar melhorias sustentáveis.

A Página da Rede Internacional é dedicada à Década da Biodiversidade das Nações Unidas, em reconhecimento às limitações que a degradação ambiental do planeta Terra colocará, de forma crescente, na nossa própria inclusão e na de nossos companheiros. Este site evolui à medida que o foco do trabalho muda, e aprendemos mais sobre desenvolvimento educacional guiado por valores, ao redor do mundo.

A próxima subseção discorrerá sobre trabalhos feitos em algumas escolas, com o desenvolvimento do *Index*, no Reino Unido a que tivemos acesso, por meio da Rede Internacional do *Index para a Inclusão*.

### 1.3.2 O uso do *Index* no Reino Unido

O Condado de Norfolk, na Inglaterra, conduziu pesquisas em oito escolas de Ensino Infantil e de Ensino Básico utilizando o *Index para a Inclusão*, em três das suas edições (2000, 2002 e 2011). Através dos links para essas escolas, disponíveis na Rede Internacional, podemos perceber que essas instituições obtiveram resultados positivos, e que o Professor Dr. Tony Booth, um dos autores do documento, acompanhou de perto esses trabalhos.

O Condado de Surrey, também na Inglaterra, utilizou a quarta edição do *Index* (2016), inspirado no trabalho feito em Norfolk. O objetivo do Projeto foi trabalhar com os casos bem-sucedidos, nas escolas de Surrey, e iniciou com um treinamento envolvendo quarenta e oito escolas, em janeiro de 2016. A página da Rede não apresenta resultados recentes desse Projeto.

No país de Gales, houve um trabalho com o *Index*, que foi desenvolvido em um contexto diferente daquele da Escola Básica. O relatório *Wise Heads and Kind Hearts* (2017)<sup>11</sup> reporta uma adaptação do *Index para a Inclusão* para o seu uso em lares de idosos. Esse projeto foi impulsionado pela Lei dos Serviços Sociais e do Bem-Estar, de 2014, que enfatiza abordagens mais relacionais e responsivas à prática social com relação ao idoso, através de uma política da conversação ou do diálogo “que importa”. Essa prática pedagógica social foi estabelecida por meio de convênios com acadêmicos de Educação da Universidade de Cambridge, incluindo Neil Mercer, que desenvolveu o seu trabalho com aprendizagem colaborativa, e da parceria

---

<sup>11</sup> Projeto Piloto executado pelo Dr. Dani Hilliard, da Universidade de Exeter.

com Tony Booth. Os dirigentes desses lares e os agentes públicos do País de Gales estavam interessados em explorar se o *Index para a Inclusão* e sua abordagem, baseada no diálogo, e em valores associados à garantia de qualidade, ao aprendizado e ao desenvolvimento, poderiam ser transferíveis para tais espaços. Esse foi um Projeto Piloto que apresentou resultados positivos. Todavia, conclui que para uma implementação adequada desse instrumento, faz-se necessário um trabalho conjunto com os membros chave da Comunidade de Cuidado Social e da Saúde, bem como um financiamento para a continuação de projetos piloto em demais lares de idosos.

### 1.3.3 Os membros Internacionais

Na página da Rede podemos conhecer os locais que utilizam o *Index para a Inclusão*. Em alguns deles, os pesquisadores fornecem os seus contatos, para sabermos um pouco mais sobre essa utilização. Veja, abaixo, a relação dos países:

**QUADRO 3 - Membros Internacionais da Rede**

CONTINENTE	PAÍS
ÁFRICA	Namibia, South Africa
AMÉRICAS	<i>Brazil, Chile, Colombia, Mexico</i>
ÁSIA	Azerbaijan, India, Indonesia, Mongolia, Tajikistan
AUSTRALÁSIA	Australia, <i>New Zealand</i>
EUROPA	Austria, <i>Belgium, Bulgaria, Denmark, Germany, Hungary, Italy, Malta, Netherlands, Norway, Portugal, Switzerland, Spain, UK (England, Northern Ireland, Scotland, Wales), Ukraine</i>

Fonte: <http://www.indexforinclusion.org/avaluesframework.php>. Acesso em: 13/01/18.

Ao entrarmos em contato com os membros da Rede, que forneciam os seus endereços eletrônicos, para nos aproximarmos e aprofundarmos ainda mais as informações obtidas na página, recebemos respostas dos seguintes países: Itália, Noruega e Alemanha.

Na Itália, a edição do *Index para a Inclusão* (2002), traduzida por Fabio Dovigo, editada pelo mesmo e por Dario Ianes, foi publicada em 2008, mas não foi amplamente divulgada. Porém, algumas iniciativas do uso desse documento foram identificadas. Em 2009/10 o Departamento de Educação da Província autônoma de Trento, no extremo Norte da Itália promoveu uma pesquisa usando o *Index* com o objetivo de analisar a qualidade de inclusão de

alunos e alunas de cidadania não-italiana, com necessidades educacionais especiais. Não há acesso a documentos com resultados. Na mesma região, entre 2009 e 2012, foi desenvolvido um projeto em sete escolas de Ensino Infantil e de Ensino Básico. O projeto terminou em 2013 com publicação de um “Manual de utilização do *Index para a Inclusão*”, no qual os autores apresentam os resultados da pesquisa<sup>12</sup>. Entre 2010 e 2012 foi desenvolvido um projeto de pesquisa, também em escolas de Ensino Infantil e Ensino Básico, na Província de Bergamo, na Lombardia, ao Norte da Itália. Essa pesquisa se tornou a Tese de Doutorado de Anna Pietrocarlo, com o título: “Aprendendo sem barreiras: qualidade, equidade e autonomia no sistema educacional numa perspectiva inclusiva. Análise empírica e perspectivas de pesquisa”.<sup>13</sup> O *Index* formou a base da condução da pesquisa com grupos focais, através de entrevistas semiestruturadas e da aplicação de questionários pelo Google Docs.

A análise mostrou que o processo de inclusão na Itália é fragmentado, realizado principalmente por iniciativas de projetos individuais, e por interesse de alguns membros das comunidades escolares. Apontou também, que talvez essa fragmentação seja explicada por uma grande rotatividade de professores, que, em sua maioria, são contratados, e não, efetivos. A pesquisa conclui que as políticas de educação inclusiva têm sido introduzidas através da legislação, sem a compreensão de que estas demandam forte conexão com a realidade, e o desejo de realmente mudar as culturas, políticas e práticas educacionais.

Na Noruega, Kari Nes e Marit Strømstad (2005) apresentaram a tradução do *Index para a Inclusão* e escreveram um artigo onde relatam o início da pesquisa com esse instrumento, em vinte e quatro escolas, de Ensino Básico, naquele país. O *Index* tem sido utilizado em algumas escolas e municípios, onde tem causado grande impacto, reflexões e mudanças com relação às barreiras à participação e à aprendizagem. Apesar da sua influência na confecção do Currículo Nacional da Noruega, o seu uso tem sido descontinuado por falta de financiamento para pesquisa, bem como pelo alto índice de “licenças por doença”, que afasta os professores, eventuais pesquisadores, das salas de aula. Ainda assim, há intenção de dar continuidade às pesquisas, utilizando a terceira edição do *Index* (2011), a mesma utilizada em escolas brasileiras, através das pesquisas do LaPEADE. Atualmente, alguns projetos e iniciativas com

---

<sup>12</sup> E. Brugger-Paggi, H. Demo, Franziska Garber, Dario Ianes, Vanessa Macchia - hanno pubblicato Milano: Franco Angeli Editore *L'Index per l'Inclusione nella pratica*. Disponível em: <https://integrazioneinclusione.wordpress.com/progetti-2/inclusione-scolastica/> Acesso em 08/04/2018.

<sup>13</sup> Anna Pietrocarlo: ‘Learning without barriers: quality, equity and autonomy in the education system in an inclusive perspective. Empirical analysis and research perspectives’. Disponível em: <http://inclusion2.wixsite.com/inclusione/learning-without-barriers>. Acesso em: 08/04/2018.

o uso do *Index*, podem ser encontrados na página do “PERL”<sup>14</sup> uma sigla que representa uma parceria para Educação e Pesquisa, sobre como viver com responsabilidade. Trata-se de uma parceria que envolve mais de 140 membros, entre professores e pesquisadores de mais de 50 países, que trabalham com o objetivo de empoderar os cidadãos a terem estilos de vida sustentáveis e responsáveis.

Na Alemanha, o *Index para a Inclusão* tem sido utilizado em contextos educacionais, desde creches até escolas do Ensino Básico, bem como em outras organizações em projetos sociais que trabalham valores para desenvolver a autonomia, liberdade e responsabilidade dos cidadãos para viver com solidariedade. Barbara Brokamp (2017) no seu artigo “O *Index para a Inclusão*: Exemplos da Alemanha” relata o trabalho desenvolvido pela Fundação Montag Stiftung para Jovens e Crianças, em apoio a instituições comunitárias públicas e privadas, em contextos educacionais, e também em igrejas.

A Fundação trabalha com o *Index* desde 2008 em três projetos sobre mudança através da ação: 1) o Projeto de Inclusão foca na participação e na valorização da diversidade; 2) o projeto Arquitetura Educacional se direciona ao aprendizado e às escolas como espaços de viver; 3) os Seminários Um por Um oferecem a professores, alunos e a indivíduos interessados, qualificações adicionais. O grupo desenvolveu, em colaboração com apoio de parceiros e de municipalidades locais, o guia “Inclusão no Site” (2011), baseado no *Index*, e publicou junto com a Associação Pública e Privada Alemã, o que expandiu o uso desse instrumento em organizações comunitárias.

A autora, acima mencionada, fala sobre a necessidade de uma conscientização do fato de que a heterogeneidade é uma questão em curso, sem a qual a sociedade seria inconcebível, e que a inclusão exige o repensar em muitos aspectos. É um assunto ligado ao desenvolvimento sistêmico das instituições educacionais, que levanta questionamentos do tipo: “como os sistemas educacionais podem se ajustar para receber bem todas as pessoas”? É nesse sentido que a Fundação Montag Stiftung vem apoiando várias instituições educacionais, por toda a Alemanha, nos seus processos de transformação inclusiva. Em 2011, com o apoio de municipalidades locais, a fundação desenvolveu um guia prático dessa ferramenta, o “*Index on Site*” (2011), que contribuiu para uma maior difusão desse material no país. A edição mais recente do *Index* (2016) foi traduzida para o alemão, e publicada em 2017, pela editora Belz.

---

<sup>14</sup> PERL é a sigla para: The Partnership for Education and Research about Responsible Living. Disponível em: <http://www.perlprojects.org/>. Acesso em: 08/04/2018.

Ainda na Alemanha, dois relatos, um, em Colônia, e outro, em Baden-Württemberg, descrevem a utilização do *Index para a Inclusão* em contextos educacionais, porém para crianças em fase pré-escolar, isto é, num contexto anterior à Escola Básica. Tais trabalhos, tomaram por base a versão do *Index* para Jardins de Infância, de 2006 (Booth, Ainscow e Kingston), e também a 3ª edição do *Index* para as escolas (2011), a mesma utilizada no Brasil.

Tiveram por objetivo acolher crianças em idade pré-escolar, no seu primeiro contato social, fora da família. O material é desenvolvido, utilizando indicadores e questões do *Index*, sob a perspectiva de 'dar as boas-vindas' a quem está iniciando socialmente a sua vida escolar, e conscientizar pais e responsáveis sobre a importância de um trabalho em parceria com a instituição acolhedora. Ambos os trabalhos apresentaram resultados positivos, na medida em que a reflexão propiciada pelo *Index* promoveu a adoção de uma perspectiva diferente com relação à inclusão, melhorando práticas já em curso, e ajudando a superar barreiras existentes. Além disso, ajudou a construir estruturas de cooperação preparando o terreno para uma rede bem-sucedida de colaboração entre os pais e os servidores das instituições em questão.

Nessa seção, apresentamos o *Index para a Inclusão* sendo utilizado em contextos variados, sendo alguns educacionais e outros não educacionais. Todavia, nenhum trabalho ou artigo mencionou a utilização do *Index para a Inclusão* em uma escola, cujo público alvo fosse constituído por adultos, o que demonstrou o seu caráter inovador.

Outro diferencial desta tese é o modelo de escola trabalhada. Trata-se de uma Escola de Governo, que tem uma característica diferente de outras Escolas de Governo, por ser uma Escola de Contas, o que garante outro perfil, ainda mais específico desse tipo de instituição, mais uma vez reforçando o caráter de originalidade desta tese.

A seguir, discorreremos sobre a visão de Inclusão adotada pelo nosso Laboratório de Pesquisa.

#### **1.4 O Conceito de Inclusão em Educação utilizado pelo LaPEADE**

Utilizamos o termo “Inclusão em Educação” e não, “Educação Inclusiva”, por acreditarmos que este pode remeter a algo que já está concluído, terminado, ou seja, que todos os sujeitos em questão, já estão incluídos ou que um dia venham a estar, no espaço em foco. Ao passo que ao empregarmos “Inclusão em Educação”, estamos chamando a atenção para o fato de que entendemos inclusão como “processo” contínuo e inconcluso, onde cada descoberta leva a novos questionamentos.

Inclusão tem sido tema constante de políticas públicas nos diversos setores sociais, em particular, na Educação. Apesar de sua popularidade, nem por isso ele se apresenta como um tema livre de dissensos. Em outras palavras, o debate sobre Inclusão não é um debate homogêneo, mas um campo de disputas entre vários grupos de interesse, com perspectivas diversas, para propor um texto de política. Uma política é, necessariamente, passível de várias leituras e compreensões, muitas vezes contraditórias, resultando de um processo que nem sempre representa um ‘consenso’. E quando esse texto chega na Escola, se depara com uma realidade que também tem seus grupos de interesse, com perspectivas diversas, cujos membros não participaram das discussões iniciais, e isso provocará novos embates e novas disputas.

Assim sendo, o conceito de inclusão em educação ainda não é percebido com clareza, e nem a quem se aplica ou dirige, sendo ainda um termo de definição pouco precisa. Segundo Freire (2008, p. 7):

[...] um dos problemas mais apontados para implementação dos ideais inclusivos prende-se com a definição de inclusão, pouco precisa, permitindo interpretações variadas e práticas divergentes dos princípios. Esta imprecisão manifesta-se a diferentes níveis do sistema educativo: quer a nível das escolas e dos diferentes agentes educativos responsáveis pela implementação das novas políticas (AVRAMIDIS, BAYLISS, & BURDEN, 2002; DYSON & MILLWARD, 2000; EVANS & LUNT, 2002), quer, também, a nível dos próprios discursos políticos (ENGELBRECHT, 2006; VISLIE, 2003).

Ao desenvolver o conceito de Inclusão em Educação, Santos (2015a, p. 22) reconhece ser comum a aproximação da ideia de inclusão com a de Educação Especial, uma vez que a “única lei brasileira que talvez carregue a palavra “inclusiva” no seu título, é uma lei que se refere ao alunado da Educação Especial”, promulgada em 2007. A autora defende o termo Inclusão em Educação, em contraposição a Educação Inclusiva, por dois motivos: primeiro porque para Santos (ibid), adjetivar a educação como “inclusiva” é, na verdade, uma redundância, já que a educação como direito, deve ser por natureza, inclusiva e segundo, porque o adjetivo dá ideia de uma qualidade que se possui, algo adquirido, e não leva em conta a ideia do movimento de conquista do estado (nunca permanente) de inclusão. Conforme prossegue a autora

Esta ideia de movimento, por vezes contraditório, por vezes “suavizado”, e que envolve o jogo de culturas, políticas e práticas entrelaçados dialética e complexamente (a que chamamos de *omnilética* (grifo da autora) como em Santos 2013), se nos apresenta como crucial para compreendermos o sentido de inclusão conforme o defendemos: como vinculado aos Direitos Humanos (SANTOS, 2015a, p.23).

Dessa forma, inclusão é percebida como parte de um movimento mais amplo a favor da construção de uma escola mais democrática, mais justa, onde pelo menos as relações sejam

menos desiguais. Nesse caso, a inclusão é entendida como “processo”, conforme dito anteriormente, como um constante devir, onde nada está pronto, e tudo precisa ser ressignificado.

Assim sendo, todas as relações e os papéis desempenhados por todos os membros da comunidade escolar precisam passar por um processo de reavaliação e de ressignificação a fim de que, segundo Santos (2013, p.14), “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”.

A questão da igualdade, não especificamente na área da educação, é um tópico presente em várias manifestações sociais, e que se expressam em documentos como uma reafirmação de que sentimentos e desejos do homem sejam assegurados, discutida muito antes de ser expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948.

Na França, as discussões sobre Direitos Humanos que têm por base a ideia de igualdade e liberdade, entre outros, está presente na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789), principal documento da Revolução Francesa que define os direitos tanto individuais quanto coletivos, dos homens, como universais. A Constituição da França de 1795<sup>15</sup>, no seu art. 3º, define esse conceito de igualdade, fazendo justiça à sua relevância, nos seguintes termos: “A igualdade consiste em que a lei é a mesma para todos, quer ela esteja protegendo, quer esteja punindo”<sup>16</sup> (N.T). Nesse caso, a igualdade dos indivíduos é considerada perante a lei, e não, do ponto de vista social ou material. Isso significa que a burguesia que impulsionou a Revolução Francesa, lutou pela igualdade do indivíduo perante a lei, mas não tinha o foco na situação de desigualdade material e social em que esse indivíduo vivia. De acordo com Leme (2011, p.39): “Assim, o desequilíbrio material, por mais perverso que fosse, não era assunto do Estado e, sim da consequência da sorte ou do talento de cada um”.

Já a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sinaliza a obrigação do Estado para com essa situação de desigualdade social entre os indivíduos, quando traz no seu artigo I que “todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos”, e no seu artigo XXVI afirma que “todo o homem tem direito à instrução”. Todavia, embora a DUDH propague uma relação de ‘igualdade’ entre os indivíduos, ainda encobre uma relação de desigualdade entre os povos, na medida em que ela foi construída num contexto ocidental, pós-guerra, onde as todas as atenções e as pessoas estavam, ainda, sob os efeitos da barbárie. Em outras palavras, embora,

---

<sup>15</sup> Refere-se à Constituição Francesa. Texto original: “*Légalité consiste en ce que la loi esta la même pour tous, soit qu'elle protege, soit qu'elle punisse*”.

sob os olhares do mundo, a elaboração e a promulgação desse documento tenha sido uma tentativa de confrontar ou até mesmo de destruir o sentimento de superioridade de um povo sobre o outro, que foi um dos propulsores do conflito mundial, faz-se necessário que seja lido e interpretado sob um viés crítico, pois segundo Santos (2018), com relação à igualdade, propagada pela DUDH

No entanto, apesar de ter sido essa a intenção, não custa lembrar que foi uma Declaração escrita pelos países vencedores, pelos países que são ocidentais, e que hoje dominam o mundo, que são a Europa e os Estados Unidos. Então, é uma Declaração enviesada. Não é uma Declaração, digamos assim, valorativamente universal. Ela tem o nome de ‘universal’ mas é preciso problematizar esse universal: ‘universal’ até que ponto? Até o ponto em que os países que ganharam a Guerra, e que venceram, impuseram isso. Então, é um discurso ocidental, europeu, norte-americano. Não é um discurso de todos (informação verbal)<sup>17</sup>.

Boaventura de Sousa Santos (2014) também nos chama a atenção para o fato de que sob o ponto de vista da igualdade perante a lei, esse documento não tem o alcance universal que pretende. De acordo com o autor,

Quando falamos de igualdade perante a lei, devemos ter em mente que, quando a Declaração foi escrita, indivíduos de vastas regiões do mundo não eram iguais perante a lei por estarem sujeitos à dominação coletiva, e sob dominação coletiva os direitos individuais não oferecem nenhuma proteção (SANTOS, 2014, p.24).

Quanto ao conceito dos direitos humanos, o mesmo autor o considera uma hegemonia frágil ao afirmar que:

A hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade humana é hoje incontestável. No entanto, essa hegemonia convive com uma realidade perturbadora. A grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discurso de direitos humanos. Deve, pois, começar por perguntar-se se os direitos humanos servem eficazmente à luta dos excluídos, dos explorados e dos discriminados ou se, pelo contrário, a tornam mais difícil (SANTOS, 2014, p.15)

É mister assinalar que, embora a DUDH não seja o nosso foco de observação, julgamos importante abordá-la nesse trecho da discussão, à medida que tal documento justifica uma série de coisas ligadas à inclusão, como por exemplo, a questão da igualdade e da igualdade de direitos entre os indivíduos. Pelo mesmo motivo, recorreremos a um autor que, apesar de não ser um dos nossos autores principais, tem sido um constante interlocutor nos diálogos do LaPEADE.

Tomamos aqui, também, o conceito de igualdade ligado ao conceito de emancipação humana, conforme lemos em Marx (2010), em a “Questão Judaica”, que é uma crítica ao ensaio

---

<sup>17</sup> Comentário feito pela orientadora, a profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos, em momento de orientação, em 12 de setembro de 2018.



de Bauer sobre a questão imposta aos judeus na Alemanha, que os proibia de terem funções públicas. Para terem acesso à cidadania constitucional, ou seja, para obterem a sua emancipação política, os judeus deveriam renunciar ao judaísmo. Bauer, no seu artigo, considerava o ateísmo como condição necessária e suficiente para a igualdade civil. Para Marx, ao contrário, a fé “é um direito humano universal” (MARX, 2010, p.48) e afirma que, ainda que se liberte de uma religião, o homem não alcança a sua emancipação humana: “(...) mesmo proclamando-se ateu pela intermediação do Estado, isto é, declarando o Estado ateu, o homem continua religiosamente condicionado (...)” (MARX, 2010, p.39).

Em outras palavras, para o autor, não se trata de abdicar a uma religião para se ter direito à emancipação política: “(...) a emancipação política em relação à religião permite que a religião subsista (...)” (MARX, 2010, p.46). Entretanto, esse fato não representa uma libertação do seu caráter de humanidade, conforme afirma: “(...) pelo fato de poderdes vos emancipar politicamente sem vos desvincular completa e irrefutavelmente do judaísmo, a *emancipação política* não é por si mesma a *emancipação humana*” (ibid, grifo do autor). Em suma, em *A Questão Judaica*, Marx (2010) levanta a questão dos direitos humanos, preconizados como um caminho para a emancipação política do homem, fazendo uma crítica à fragilidade e às limitações dessa emancipação, e exaltando a necessidade da luta dos trabalhadores em defesa de uma emancipação, verdadeiramente, humana.

Marx (2010) aponta que o conceito de igualdade, assim como o direito humano à liberdade, está baseado na separação entre os homens, e não na vinculação entre o homem e os demais homens, ao afirmar que liberdade,

equivale, portanto, ao direito de fazer e promover tudo que não prejudique a nenhum outro homem. O limite dentro do qual cada um pode mover-se de modo *a não prejudicar o outro* é determinado pela lei do mesmo modo que o limite entre dois terrenos é determinado pelo poste da cerca (MARX 2010, p. 49).

Sobre igualdade, o autor argumenta que nada mais é que igualdade da liberdade acima descrita, ou seja, a de que cada homem é visto “como mônada que repousa em si mesma” (MARX, 2010, p.49), isto é, a liberdade é o direito de não prejudicar o outro. E, é essa liberdade que levará à verdadeira emancipação do homem, que Marx questiona de qual emancipação se trata: política ou humana? Para ele, os direitos humanos à liberdade e à igualdade são um reconhecimento civil da igualdade diante da lei, trazendo uma emancipação meramente política, insuficiente e incapaz de garantir a emancipação real do ser humano. Isso significa que, somente através da emancipação humana, é que o homem exercerá verdadeiramente os direitos civis à liberdade e à igualdade

*Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010, p.54).*

Quando falamos aqui de igualdade, do ponto de vista democrático, não se está referindo somente à igualdade de serviços oferecidos, mas à igualdade de oportunidades de acesso e permanência, enquanto for necessária, aos bens sociais, cuja oferta deveria ser individualizada, considerando a particularidade das necessidades de cada sujeito. Sob esse ponto de vista, igualdade não significa homogeneidade, mas sim possibilidade de diversidade de decisões e de trajetórias de cada indivíduo na sociedade, onde as diferenças são valorizadas, reconhecidas, e não, estigmatizadas.

Em outras palavras, igualdade se torna a “exigência da diferença, e não, a negação da diferença”, ou ainda, igualdade se remete à “celebração da diferença, à forma como cada um se constitui na sociedade” (informação verbal)<sup>18</sup>. Eagleton (1998) também discute o conceito de igualdade, e afirma que tratar duas pessoas por igual, não significa tratá-las da mesma maneira, pois uma vez que têm necessidades e capacidades diversas, isso resultaria em injustiça. Para o autor,

Tratar duas pessoas de modo igual deve na verdade significar não dar a elas exatamente o mesmo tratamento, mas cuidar de modo igual de suas diferentes necessidades. Elas não são indivíduos iguais, e sim igualmente indivíduos. E nesse sentido um conceito sensato de igualdade já implica a noção de diferença (EAGLETON, 1998: 114).

Booth e Ainscow (2011) concordam com o autor supracitado, e vinculam o conceito de igualdade a um sistema de valores inclusivos, ao afirmarem que:

Igualdade não significa que todos sejam iguais nem tratados da mesma forma, mas que todos sejam tratados como sendo de igual valor. (...) Uma visão inclusiva de igualdade não se refere à ‘igualdade de oportunidade’ para os que têm status, riqueza e condições de vida desiguais, mas a reduzir estas desigualdades (ibid, p.22).

Ao discutir o conceito de igualdade e diferença do ponto de vista social, Netto e Braz (2006) defendem que a construção do indivíduo social somente se dá nas relações sociais,

---

<sup>18</sup> Comentário feito pelo Professor Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro, em uma Banca de Mestrado, na FE, da UFRJ, em 17 de julho de 2017.

marcando a originalidade de cada indivíduo social. Para os autores, a marca dessa originalidade não implica a existência de desigualdades entre eles e os outros. Segundo eles,

Na verdade, os homens são iguais: todos têm iguais possibilidades humanas de se sociabilizar; a igualdade opõe-se à desigualdade – e o que a originalidade introduz entre os homens não é a desigualdade, é a diferença. E para que a diferença (que não se opõe à igualdade, mas à indiferença) se constitua, ou seja: para que todos os homens possam construir a sua personalidade, é preciso que as condições sociais para que sociabilizem sejam iguais para todos. Em resumo: só uma sociedade onde todos os homens disponham das mesmas condições de sociabilização (uma sociedade sem exploração e sem alienação) pode oferecer a todos e a cada um as condições para que desenvolvam diferencialmente a sua personalidade (NETTO E BRAZ, 2006, p. 47).

Assim, reconhecer a diferença é um recurso para garantir a participação de todos e de todas, e o apoio à aprendizagem. Para Booth e Ainscow (2011, p. 22) “A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem”. Para os autores, ter consciência da origem e da natureza das nossas ações, intenções e sentimentos nos auxilia em uma participação ativa, e com relação à participação e igualdade, seguem afirmando que: “A participação envolve diálogo com os outros à base de igualdade e, portanto, exige que se deixem propositalmente de lado as diferenças de status e de poder” (ibid, p. 23).

Dessa forma, a visão de inclusão, aqui entendida, não se restringe àqueles grupos já constituídos na sociedade, de pessoas com deficiências, mas amplia o olhar para além desses grupos, e o direciona para uma luta contínua e perseverante pela inclusão de todos os sujeitos que se encontram em risco ou em situação de exclusão. De acordo com Santos e Paulino (2008, p. 12) “Inclusão e exclusão são conceitos intrinsecamente ligados, e um não pode existir sem o outro porque inclusão é, em última instância, a luta contra as exclusões” ou conforme Santos (2013, p. 15) “inclusão é toda forma de luta contra as exclusões: de fato ou virtuais”.

Assim, defendemos a ideia de que pensar em inclusão é pensar em todas as pessoas, convivendo na diversidade, uns com os outros, sem pensar nessa questão como tal, porque se pensamos em inclusão, é porque há a não-inclusão ou a exclusão. Dessa forma, falar em inclusão significa falar também em exclusão, ou seja, como em uma moeda, é impossível separar a ‘cara’ da ‘coroa’, pois ambas são parte do mesmo objeto. Em outras palavras, entendemos que inclusão e exclusão se fundem de tal forma, que um conceito não existe sem o outro.

Nesse sentido, estar incluído é natural e, automaticamente, fazer parte do mundo, é estar no mundo, é como respirar – um movimento que fazemos, sem pensar no percurso pelo qual o ar passa, desde que o inspiramos até que o devolvemos à atmosfera que nos cerca.

Simplesmente respiramos. Da mesma forma, estar incluído e ser incluído é ser branco, negro, índio, alto, baixo, homossexual, ou ter qualquer orientação sexual, sem ter que definir ou 'se encaixar' em uma ou outra categoria. Sem ter a todo o momento que declarar ser isto ou aquilo, ser branco, negro, homo ou heterossexual, etc. É simplesmente ser humano.

## CAPÍTULO 2 – A PERSPECTIVA OMNILÉTICA

Neste capítulo, apresentaremos a Perspectiva Omnilética, enquanto quadro teórico analítico, que utilizamos para compreender as relações de inclusão e exclusão, a partir da tessitura entre cinco dimensões: a tridimensionalidade das culturas, políticas e práticas de inclusão, contidas do *Index para Inclusão*; a dimensão que explica o conceito de dialética, aqui adotado, baseando-nos em Novack (1976), Lukács (2003;2010), Marx (1999;2010) e Marx e Engels (2007), e a dimensão que utiliza o conceito moriniano de complexidade. Cumpre assinalar, que esses cinco elementos formam também, a base da perspectiva omnilética de análise, por meio da qual analisaremos e interpretaremos os dados, nos capítulos cinco e seis.

### 2.1 A tridimensionalidade das culturas, políticas e práticas de inclusão

Das cinco dimensões que constituem a base da Perspectiva Omnilética, três são trazidas do *Index para a Inclusão* (BOOTH e AINSCOW, 2011), como um recurso para dar suporte ao desenvolvimento inclusivo das escolas. A utilização desse documento possibilita a todos os seus atores uma reflexão sobre os seus conhecimentos, crenças e experiências em relação às suas próprias práticas, a fim de que possam contribuir para a construção de um plano de ação que torne a escola mais responsiva à diversidade do seu alunado. Segundo os autores, o *Index*

é um “conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo as atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e colocá-lo em prática (BOOTH e AINSCOW, 2001, p.9).

O *Index para a Inclusão* propõe que o processo de autorrevisão se faça com base em três dimensões de desenvolvimento: culturas, políticas e práticas. A dimensão culturas:

Refere-se à criação de comunidades seguras, acolhedoras, colaborativas, estimulantes, em que todos são valorizados. Os valores inclusivos compartilhados são desenvolvidos e transmitidos a todos os professores, às crianças e suas famílias<sup>19</sup>, gestores, comunidades circunvizinhas e todos os outros que trabalham na escola e com ela. Os valores inclusivos de cultura orientam decisões sobre políticas e a prática a cada momento, de modo que o desenvolvimento é coerente e contínuo. A incorporação de mudança dentro das culturas da escola assegura que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 46).

Por políticas, os autores afirmam que:

<sup>19</sup> As palavras “crianças”, “famílias” e “jovens” fazem parte das edições originais do *Index*. Na adaptação desse material para a ECG, esses termos são substituídos por “alunos/as” ou “servidores”/as”.

Esta dimensão garante que a inclusão permeie todos os planos da escola e envolva a todos. As políticas encorajam a participação das crianças e professores desde quando estes chegam à escola. Elas encorajam a escola a atingir todas as crianças na localidade e minimiza as pressões exclusionárias. As políticas de suporte envolvem todas as atividades que aumentam a capacidade de ambientação de responder à diversidade dos envolvidos nela, de forma a valorizar a todos igualmente. Todas as formas de suporte estão ligadas numa única estrutura que pretende garantir a participação de todos e o desenvolvimento da escola como um todo (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 46).

E, por práticas, compreendem que:

Esta dimensão refere-se a desenvolver o que se ensina e aprende, e como se ensina e aprende, de forma a refletir valores e políticas inclusivos. As implicações de valores inclusivos para estruturar o conteúdo de atividades de aprendizagem são trabalhados na seção ‘Construindo currículos para todos’ esta liga a aprendizagem à experiência local e globalmente, bem como a Direitos e incorpora assuntos de sustentabilidade. A aprendizagem é orquestrada de modo que o ensino e as atividades de aprendizagem se tornam responsivos à diversidade de jovens na escola. As crianças são encorajadas a ser ativas, reflexivas, aprendizes críticas e são vistas como um recurso para a aprendizagem umas das outras. Os adultos trabalham juntos de modo que todos assumem responsabilidade pela aprendizagem de todas as crianças (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 46).

Cumpramos ressaltar, que temos uma pequena divergência com relação às dimensões das culturas e das políticas, isto é, que não as definimos exatamente igual ao documento em questão. Nós partimos do *Index*, mas vamos além, quando entendemos que ‘políticas’ não se referem apenas à organização da instituição para promover inclusão, mas referem-se também à uma ‘intenção’ que, de fato, quer organizar também culturas e práticas, mas não se restringe apenas à organização.

Quanto às culturas, os autores do *Index* as colocam na base das três dimensões, isto é, dão uma ênfase a essa dimensão na análise dos fenômenos, enquanto que, para nós, a base é composta pelas cinco dimensões juntas. Por exemplo, ao afirmarem que: “A incorporação de mudança dentro das culturas da escola ASSEGURA (grifo nosso) que ela esteja integrada nas identidades de adultos e crianças e seja transmitida aos que estão chegando à escola” (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 46), consideramos que isso é verdadeiro, mas nem sempre, pois às vezes não começamos a mudar as culturas, pelas culturas. Muitas vezes, precisamos de uma política para mudar as culturas, ou de uma prática. Assim, a dimensão das culturas não vem, necessariamente, em primeiro lugar.

É o caso que acontece, em muitas instituições, onde as culturas mudam por causa das políticas, como por exemplo, a inclusão dos alunos com deficiências nas escolas brasileiras, que se deu por meio da promulgação de Decretos e Notas Técnicas do MEC que ‘impuseram’ as mudanças de culturas e práticas existentes. Assim como acontece na própria UFRJ, que se

viu diante da necessidade de criar uma Direção de Acessibilidade (DIRAC), a partir da criação da Lei 13.409/16, que à semelhança da Lei 12.711/12, com base nas ações afirmativas, já existentes para Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs), estabelece um percentual de reserva de vagas para alunos com deficiências. Isso mostra o resultado de grupos, de minorias, que vão ganhando espaços, por meio da política. Assim, quando a política chega, por pressão das práticas, dos Movimentos Sociais, dentro da Universidade, e a política se faz, a cultura tem que mudar. Então, nesse momento, o que está em evidência é a dimensão das políticas, que chegou e está modificando as culturas e práticas da instituição. Analisando omnileticamente, esses movimentos já existiam nas práticas militantes, no Brasil inteiro, que cresceram, ganharam visibilidade, e chegaram às políticas.

Quer dizer, não há como apontar onde se inicia o processo, mas sim, o que está mais evidente em certo momento político. Do nosso ponto de vista, não há como definir, a priori, que a dimensão das culturas está na base das três dimensões, para o entendimento e a análise dos fenômenos, conforme o *Index* apresenta. Ao se referir a esse documento e aos seus autores, Santos (2015b, p.54) afirma:

A dimensão das culturas nos remete ao campo dos valores, de nossas percepções, do modo como concebemos as coisas, de como as justificamos. A dimensão das políticas está atrelada ao suporte e o apoio, e também à organização, para que decisões tomadas (com base nas culturas, segundo os autores) e objetivos traçados sejam alcançados. Em nosso ver, entretanto, políticas também estão intimamente ligadas às intenções explicitadas, cujo objetivo final é orientar as práticas, e que podem não se fundamentar nas culturas, sendo-lhes, mesmo, contraditórias. A dimensão das práticas, por fim, refere-se a tudo que fazemos e como fazemos. Para os autores citados, ela derivaria de culturas e políticas. Porém, as vemos como igualmente importantes e instituintes de novas culturas e políticas, tal como vemos as outras duas dimensões.

À parte essas considerações sobre as dimensões das políticas e das culturas, reafirmamos a relevância do *Index para a Inclusão* no processo de autorrevisão de aspectos excludentes de uma instituição. Como representante da Rede Internacional do *Index para a Inclusão* no Brasil, o LaPEADE teve a oportunidade de utilizá-lo, como fonte de inspiração, em várias escolas de Educação Básica, conforme anteriormente mencionado, mas as pesquisas com o *Index* permitiram construir a hipótese de que esse documento pode ser desenvolvido em outras instituições, que não sejam de Educação Básica, pois se trata de um material bastante rico em possibilidades de utilização.

Desta forma, através do convênio de parceria em pesquisa entre a UFRJ-Faculdade de Educação e o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, na Escola de Governo pesquisada, foram desenvolvidos estudos, com utilização indireta do *Index*, entre 2013-2015. Esses estudos (NAZARETH, ALMEIDA e CRUZ, 2017; NAZARETH e MELO, 2012)

permitiram reforçar a hipótese de que o *Index* é um material flexível e adaptável a outros contextos educacionais e institucionais.

O *Index para a Inclusão* afirma que “as mudanças na escola se tornam desenvolvimento inclusivo quando elas se baseiam em valores inclusivos” (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.11). Então, para que o desenvolvimento inclusivo surta efeito, é necessário relacionar ações a valores, e colocar em prática valores inclusivos. Inicialmente, inclusão foi trabalhada como uma temática contida no documento, qual seja, a de que aumentar a inclusão implica reduzir a exclusão, isto é, “envolve combater as pressões exclusionárias que impedem a participação” (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.20). Isso significa aumentar a participação de todos, e corresponde a desenvolver sistemas educacionais que sejam sensíveis à diversidade para valorizar a todos da mesma forma, ou como afirmam os autores “A inclusão está, portanto, ligada ao desenvolvimento de uma escola que seja para todos” (ibid), e isso se faz através da superação da exclusão e da promoção da participação.

O *Index* propõe quinze valores necessários para o desenvolvimento educacional inclusivo (vide Quadro 2), dos quais destaca cinco – Igualdade, Participação, Comunidade, Respeito pela Diversidade, e Sustentabilidade – como os que mais podem contribuir para a implementação de estruturas e procedimentos de inclusão nas escolas.

Assim sendo, a proposta do desenvolvimento do *Index para a Inclusão* na Escola de Contas e Gestão, em 2016, a fim de promover o processo de autorrevisão de suas culturas, políticas e práticas trabalhou, inicialmente, os quatro dos dez valores apresentados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2012-2015 da Escola, que coincidiam com os valores do *Index*. Foram eles: Participação, Respeito<sup>20</sup>, Igualdade e Sustentabilidade (vide Quadro 2). A dinâmica utilizada foi a de apresentar cada valor do *Index* para o Grupo Coordenador para que este, no coletivo, criasse o conceito e elaborasse a definição de cada um desses valores para a Instituição, com o intuito de incluí-los na próxima versão, revisada, do PDI, visto que a edição vigente, apenas os elencava, mas não os definia, conforme anteriormente mencionado. Cada um deles foi trabalhado com o GC em dois encontros, em média.

Consoante a visão de inclusão por nós defendida, explicada na seção anterior, como um processo construído na nossa prática cotidiana, na qual as relações são constantemente ressignificadas, acreditamos que, embora

não tenha sido concebido inicialmente com a intenção de se tornar um referencial conceitual-analítico para pesquisas, a equipe de pesquisadores do LaPEADE tem validado e usado o *Index* como instrumento conceitual-analítico em suas produções acadêmicas (SANTIAGO 2011, p.60).

---

<sup>20</sup> No *Index* esse valor é Respeito à Diversidade.



Então, ao final dos anos 1990, ao trazer o *Index* para o Brasil e trabalhar com ele em escolas públicas municipais cariocas, através da pesquisa-ação, reconheceu-se, nas três dimensões propostas pelo autor – culturas, políticas e práticas – acima explicitadas, uma grande via de análise e de abrangência suficiente para considerar todos os aspectos da vida humana e social. Dessa forma, inclusão passou a ser entendida em sua noção de tridimensionalidade. As dimensões se relacionam entre si, e ao serem desenvolvidas no contexto educacional investigado, dependendo do contexto e do momento, uma pode, provisória e brevemente, se sobressair à outra, durante o processo. Por meio da construção de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração de práticas, esperávamos não só caracterizar as barreiras à aprendizagem e à participação, mas também modificar a realidade em que se encontravam, minimizando as exclusões.

Entretanto, à medida que as pesquisas avançavam, percebíamos que essa relação entre as três dimensões, ou seja, a tridimensionalidade: culturas, políticas e práticas, não dava conta de explicar os fenômenos observados no contexto escolar, em sua integralidade e em constante transformação. Havia uma dinâmica, por vezes contraditória, presente nesses fenômenos, que ia além da nossa capacidade de percepção, e então foi incorporada mais uma dimensão: a dialética, cujo conceito e sua “incorporação” na perspectiva omnilética, serão explicados, na próxima seção.

## **2.2 A Dimensão Dialética<sup>21</sup>**

Dialética, palavra de origem grega *dialektiké* significa a arte de buscar a verdade pelo diálogo, a arte de debater ideias onde um pensamento é defendido e, em seguida, contradito. Segundo Konder (2008, p.7), originalmente, a dialética foi considerada a “arte do diálogo”, entretanto, para o autor, na concepção moderna dialética significa: “o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (ibid). Ainda conforme o autor, esse é um conceito chave para a compreensão da dialética sob o ponto de vista de Marx, um elemento constante, o da transformação permanente das coisas e isso é importante porque as coisas não são porque são, elas não estão dadas e, portanto, podem ser mudadas. Esse é um pressuposto para a compreensão da sociedade, pois sendo o resultado de uma história, ela pode ser mudada.

---

<sup>21</sup> Fonte: <https://www.significados.com.br/dialetica>

Dessa forma, a análise marxista aponta para a necessidade de, ao se ver o objeto material, na sua concretude, observá-lo não apenas como uma simples apreensão daquilo que se está vendo, mas como um conjunto ou uma infinidade de coisas que estão ali embutidas, para que chegue ao seu formato final. Assim, por exemplo, ao vermos uma mesa, colocaríamos as seguintes questões: de que material ou materiais é composta? É de plástico? Na fabricação do plástico tem um componente de petróleo, que para chegar ali envolveu uma série de processos passando pela extração, refinação, armazenamento, transporte, etc. Além disso, poderíamos evocar todo o trabalho humano envolvido, desde o quantitativo de pessoas, quanto a diversidade de funções que exerciam, para que essa mesa chegasse a ser o que é. Como se deram esses processos? Segundo Rosistolato (2018), ao observarmos um objeto concreto temos que “colocar uma série de questões para esse objeto, de forma que se tenha um entendimento da complexidade que está envolvida no mesmo” (informação verbal)<sup>22</sup>.

Marx (1999, p.39) enxerga o objeto concreto, ou uma situação, como uma “representação caótica do todo” e afirma que através das perguntas que sobre ele fazemos, ou seja, por meio do pensamento, percorremos um caminho de análise que nos levará a uma abstração desse concreto até atingirmos conceitos mais simples, uma abstração. Ao chegarmos a esse ponto, fazemos a viagem de volta, até chegarmos ao objeto de origem, que dessa vez se apresenta, não como uma representação caótica, mas como “uma rica totalidade de determinações e relações diversas” (MARX 1999, p.39). A essa reprodução do concreto por meio do pensamento, o autor denomina “concreto pensado” (ibid).

Marx (1999, p.39) esclarece esse percurso metodológico em uma passagem acerca do estudo da economia política de um dado país, que em geral, se inicia pela população, ao dizer:

parece que o correto é começar pelo real e pelo concreto, que são a pressuposição prévia e efetiva; assim, em Economia, por exemplo, começar-se-ia pela população, que é a base e o sujeito do ato social de produção como um todo. No entanto, graças a uma observação mais atenta, tomamos conhecimento de que isso é falso. A população é uma abstração se desprezarmos, por exemplo, as classes que a compõem. Por seu lado, essas classes são uma palavra vazia de sentido se ignorarmos os elementos em que repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital, etc. Estes supõem troca, divisão do trabalho, preços, etc. O capital, por exemplo, sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. não é nada. Assim, se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do todo e, através de uma determinação mais precisa, chegaríamos a conceitos cada vez mais simples; do concreto idealizado passaríamos a abstrações cada vez mais tênues, até atingirmos determinações as mais simples. Chegados a esse ponto, teríamos que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas desta vez não com uma representação caótica de um todo, mas com uma rica totalidade de determinações e relações diversas.

---

<sup>22</sup> Comentário feito pelo professor Dr. Rodrigo Rosistolato em momento de orientação, no dia 09 de agosto de 2018, na FE/UFRJ.

Marx (1999, p.39) afirma que “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”, aparecendo no pensamento como um processo de síntese onde as determinações abstratas são processadas por aquele. O autor se distancia, dessa forma, da concepção hegeliana do real como resultado do pensamento que se move por si mesmo, e defende que “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX 1999, p.40). Utilizando o exemplo anterior da mesa, ao percorrermos esse caminho metodológico de reflexão, em direção ao concreto pensado, na volta, a mesa “já não será mais a mesma, pois passamos a entendê-la em toda a sua complexidade” (informação verbal)<sup>23</sup>.

Cumprе ressaltar que, no dia a dia, os objetos se nos apresentam na sua concretude, sem que nos apercebamos, necessariamente, de toda a complexidade da qual são constituídos. Todavia, como analistas e pesquisadores, a fim de obtermos tal compreensão, precisamos adotar esse olhar questionador, saindo do concreto, em um movimento ascendente até atingirmos a abstração e, voltando, em um movimento descendente, até retornarmos ao objeto, dessa vez, o concreto pensado. É o que Marx configura como dialética ascendente e dialética descendente.

A noção de dialética ascendente e descendente advém exatamente do que Marx (1999) assevera no Prefácio da obra Para a Crítica da Economia Política. Ele afirma que o concreto é fruto de múltiplas determinações, de forma que é necessário fazer a viagem do simples ao complexo e, depois, a viagem de retorno do complexo ao simples. Concreto – concreto pensado – concreto. Ida e retorno, método de exposição e demonstração, exposição do concreto enquanto concreto pensado porque objeto de pensamento. É esse movimento que Marx apresenta em oposição a Hegel (informação verbal)<sup>24</sup>.

Cabe acrescentar, que a Perspectiva Omnilética não considera esse movimento investigativo apenas na direção ascendente ou descendente, mas também como um movimento contínuo, ininterrupto, para frente, retroativo, circular e espiralado, ou seja, em várias direções.

Retomando, então, o caminho aberto por Hegel sobre a relação natureza-homem-trabalho, Marx faz uma crítica à visão hegeliana do trabalho, e forma a base da concepção de materialidade da dialética marxista. Para Marx, a visão de trabalho de Hegel era intelectualizada, abstrata, e pertencia ao campo das ideias e do espírito, e o filósofo não percebera a significação do trabalho físico, material, nem as deformações às quais o homem

---

<sup>23</sup> Idem

<sup>24</sup> Comentário feito pelo Professor Dr. Rodrigo Rosistolato, em momento de orientação, por email, em 09 de outubro de 2018.

era, por aquele, submetido. Para Marx, o trabalho é a atividade que permite ao homem dominar a natureza, humanizando-a, e também criando-se a si mesmo. Mas ao mesmo tempo, o trabalho se torna o seu algoz, uma atividade que causa sofrimento. Essa contradição, apontada por Marx, pelo trabalho, é reconhecida pela dialética “como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar” (KONDER, 2008, p. 47).

Cumprido assinalar que, para Marx, não é o trabalho, propriamente dito, que se torna o algoz do homem. Essa ideia do trabalho, que causa sofrimento, não pode ser pensada fora do materialismo histórico, isto é, não é um sofrimento o homem se objetivar no mundo, através do trabalho. Segundo Loureiro (2018)

O processo de criar, para Marx, a atividade enquanto criadora, práxis, propriamente dita, é o elemento que estabelece a condição do humano. O trabalho que se torna o seu ‘algoz’, é o trabalho na forma social capitalista, ou seja, na relação social com o capital. É uma forma especial, específica, que torna o trabalho um processo de estranhamento. É a alienação para Marx, em vários sentidos. Então, a forma de relação social, ao coisificar a própria natureza, é uma relação estranhada. A relação ser estranhada é que gera o trabalho como sofrimento, que é uma coisa historicamente definida, específica de uma forma social definida, pelo capitalismo, que traz a exploração, e não, de qualquer sociedade. (informação verbal)<sup>25</sup>.

Marx e Engels (2007) defendem que tudo o que o homem produz está intimamente ligado à atividade material, às bases em que são produzidas, ou à sua existência real, não sendo fruto de imaginações ou de representações. Para os autores “A produção das ideias, das representações e da consciência, está, a princípio, direta e intimamente ligada à atividade material dos homens; ela é a linguagem da vida real” (MARX e ENGELS, 2007 p.18). Loureiro (2005, p.1485) ratifica esse pensamento, ao afirmar que: “Para a dialética marxista as ideias são construídas na materialidade da vida e não o contrário, como no idealismo e nas teorias metafísicas, em que a vida é definida no plano ideal se exteriorizando no mundo material”.

Em sua crítica à filosofia alemã hegeliana, os autores anteriores seguem defendendo a materialidade do desenvolvimento das forças produtivas do homem, e das relações que estabelecem, uns com os outros, e com a natureza, contrapondo-se à visão intelectualizada e abstrata do trabalho de Hegel. Propõem uma virada de cabeça para baixo dessa ideologia, conforme afirmam a seguir

Ao contrário da filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui é da terra que se sobe ao céu. Em outras palavras, não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, é a partir do seu processo de vida real que

---

<sup>25</sup> Comentário feito pelo Professor Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro, professor da Banca, na defesa desta Tese, em 14 de dezembro de 2018.

representamos também o desenvolvimento dos reflexos das repercussões ideológicas desse processo vital. (...) Assim, a moral, a religião, a metafísica e todo o restante da ideologia, bem como as formas de consciência a elas correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia (MARX e ENGELS, 2007, p.19).

Esse é um ponto fundamental da dialética marxista: as coisas existem, não da ideia para o mundo, ou do conceito para o mundo, mas do mundo para o conceito. São os homens que, ao desenvolverem sua produção material e suas relações materiais, promovem a transformação e os produtos do seu pensamento através da sua realidade material, concreta. Para os autores: “Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência” (MARX e ENGELS 2007, p.20). Além da crítica à Hegel, os autores tecem críticas à Feuerbach, um intelectual alemão que também atacara o sistema idealista hegeliano, desenvolvendo o materialismo, o qual Marx e Engels (2007) denominaram de contemplativo, pelo seu aspecto de humanismo naturista, que se distanciava da atividade humana real. Eles entendem que Feuerbach, ao criticar o pensamento abstrato de Hegel, “recorre à *intuição sensível*, mas não considera a sensibilidade como atividade *prática* humana e sensível” (MARX e ENGELS 2007, p. 101, grifos dos autores).

Ao fazerem essas observações, iniciam uma reviravolta no pensamento filosófico, pois mesmo superando as ideias de Hegel, aproveitam destas, o princípio da dialética, integrando-o ao materialismo, reconstruindo-o como materialismo dialético. Conforme lemos no texto IX das Teses de Feuerbach: “O máximo alcançado pelo materialismo *contemplativo*, isto é, o materialismo que não concebe a sensibilidade como atividade prática, é a contemplação dos indivíduos isolados e da sociedade civil” (MARX e ENGELS 2007, p.102, grifo dos autores). Esses autores trazem a dicotomia entre os dois materialismos: “O ponto de vista do velho materialismo antigo é a sociedade “civil”. O ponto de vista do novo materialismo é a sociedade *humana* (grifo dos autores) ou a humanidade social”. Para eles: “Os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo*” (MARX e ENGELS, 2007, p.103, grifo dos autores).

Loureiro (2005) aponta a dialética marxiana, como um método que passa a definir, não verdades absolutas, mas compreensões contextualizadas nos processos de transformações sociais, ao afirmar 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).

A necessidade das compreensões contextualizadas, nos processos de transformações sociais, nos remete à discussão apresentada na seção anterior sobre o processo de inclusão na escola investigada. Ao afirmarmos que os fenômenos observados naquele contexto estavam em constante transformação, o que dificultava a nossa capacidade de compreensão dos mesmos, vamos de encontro ao conceito marxista de materialidade de que as transformações partem do mundo para o conceito, e não ao contrário.

Assim sendo, não é o conceito de inclusão que define o que a escola tem que ser, mas é a escola real, que nos traz o que há de concreto na discussão sobre inclusão, ou seja inclusão não é algo estabelecido, ao contrário, ela é tensionada e vai se transformando dependendo do contexto, é o mundo real que a define. Percebíamos, ao longo da pesquisa, que se deu em quinze encontros, como esse processo era tensionado nas discussões levantadas pelo Grupo, e que serão analisadas e apresentadas. mais adiante.

Utilizamos aqui também as ideias de Novack (1976) a fim de explorarmos um pouco mais a dialética marxista. Segundo ele

A lógica dialética marxista define as relações entre as leis e formas do pensamento e o resto da realidade. Afirma que o que sucede na mente humana, tanto em conteúdo como em estruturas, é inseparável do que acontece nas relações e no mundo físico (NOVACK 1976, p.2).

O autor apresenta um debate sobre a lógica marxista, a qual se diferencia da lógica formal, de Aristóteles, baseada nos princípios da identidade, da contradição e do terceiro excluído, que se manteve predominante por dois mil anos. Neste ponto, faremos uma breve digressão para explicar esses conceitos, caso o leitor não tenha muita familiaridade com eles. Aristóteles sintetizou e sistematizou as descobertas dos primeiros pensadores gregos, a respeito da natureza do processo de pensamento, cuja ciência, para ele, era a Lógica. Aristóteles criou a lógica formal, que se sustenta em três pilares básicos: 1 lei da identidade, na qual uma coisa é sempre idêntica à outra: A é igual a A; 2- a lei da contradição, que complementa a lei da identidade, ao afirmar que uma coisa nunca pode ser diferente de si mesma: A não pode ser não-A, ou seja, é a exclusão da diferença e 3- lei do terceiro excluído: uma coisa não pode ser parte de duas classes opostas ao mesmo tempo. O princípio da identidade trazia a ideia de “fixação do ser”, que se opunha à ideia de “movimento”, de Heráclito.

Retomando o que dizíamos, segundo Novack (1976), para os lógicos formais a lógica se desenvolve na mente e não está, necessariamente, ligada à sociedade e à natureza. Para ele, a lógica marxista tem uma posição definida sobre as relações entre as leis e as formas de pensamento, e o resto da realidade. Assim sendo, o que se passa na mente humana é inseparável

do que se passa nas relações sociais, e a dialética “é o produto de um movimento científico revolucionário que engloba séculos de trabalho intelectual” (NOVACK, 1976, p. 6).

Ainda, segundo esse autor, a dialética é a lógica do movimento, da transformação, da mudança, ideias importantes para a perspectiva omnilética, que vêm sendo apresentadas aqui. A dialética compreende a realidade como movimento contínuo de mudanças e oposições, e a contradição deve conter ao mesmo tempo identidade e diferença, diferente das leis das categorias imóveis da lógica formal. Segundo Novack (1976, p.17), tais leis não são capazes de “explicar a essência do movimento. O movimento é demasiado claro e explicitamente contraditório contendo em si mesmo dois momentos, fases, elementos, ao mesmo tempo diametralmente opostos”, ou seja, a dialética não é um conjunto imutável de fórmulas.

De acordo com Novack (1976, p.29) “o pensamento dialético deve ser concreto, variável, sempre arejado e fluido como um riacho, pronto para detectar e usar contradições que lhe apresentem”. O autor, assim como os dialéticos, reconhece a provisoriedade, as limitações e as aproximações (e não a rigidez e a fixação) de todas as fórmulas, levando em consideração a transitoriedade e as limitações de todas as formas de existência. E segue afirmando que

Isso também deve ser aplicado à ciência da dialética e à formulação de suas leis e ideias. Uma vez que a dialética é manipulada com uma realidade sempre variante, complexa e contraditória, suas fórmulas têm limitações intrínsecas. Em suas interações com a realidade objetiva e em seu próprio processo de evolução relacionado com esta atividade, o pensamento dialético cria fórmulas, as mantém e logo as descarta em cada etapa de seu crescimento. A própria dialética cresce e muda, a princípio de forma contraditória, de acordo com as condições materiais e intelectuais específicas que governam sua evolução. Já passou por duas etapas cruciais de evolução, na versão idealista de Hegel e na forma materialista do marxismo (NOVACK, 1976, p.29).

A dialética, em Hegel, compreendia também o conflito, a oposição e a contrariedade como aquilo que produzia a evolução da realidade, mas para Marx e Engels essa dialética, de ordem metafísica, era constituída por meio de uma rigidez que deveria se dissolver. Novack (1976, p.30) corrobora com essa ideia, ao afirmar que “As leis e as ideias da dialética, por mais precisas e claramente delineadas que estejam, nunca podem ser mais do que aproximadamente corretas. Não podem ser universais e eternas”.

Essa é também uma ideia que está na base da Perspectiva Omnilética. Santos e Nascimento (2016 p.157) afirmam que

[...] ao analisarmos omnileticamente os fenômenos da vida, estamos assumindo a premissa de que existimos cultural, política e praticamente, e que estes aspectos de nossa existência se relacionam de modo dialético e complexo ao mesmo tempo. Ademais, apostamos que a rede dialética e complexa que perpassa e influencia as dimensões, por sua vez, gera movimentos auto-organizadores em que novas culturas, políticas e práticas se refazem, reveem, substituem, sempre em um movimento provisório, porém infinito.

Lukács (2003) assegura que a dialética marxista se mostrou um método revolucionário e necessário para a compreensão e transformação da realidade social, tendo uma abrangência teórica e ao mesmo tempo prática. Sobre a crítica de Marx e Engels à conceitualização metafísica da dialética, aquele autor sinaliza

que a dialética é um processo constante da passagem fluida de uma determinação para a outra, uma superação permanente dos contrários, que ela é sua passagem de um para dentro do outro; que, por conseqüência, a causalidade unilateral e rígida deve ser substituída pela ação recíproca (LUKÁCS 2003, p. 67-68).

O autor fala da dialética revolucionária, que trabalha com a totalidade da contradição. Para ele, o que há de revolucionário na forma de pensar de Marx, para além da dimensão econômica e material, é a compreensão da totalidade existente, conforme lemos: “A categoria da totalidade, o domínio universal e determinante do todo sobre as partes constituem a essência do método que Marx recebeu de Hegel e transformou de maneira original no fundamento de uma ciência inteiramente nova” (LUKÁCS 2003, p.106). A clareza de Marx sobre o processo fragmentário capitalista de produção, que suprimia o caráter humano do trabalhador, e fazia com que este executasse as tarefas de forma irrefletida, certamente trazia conseqüências ao pensamento e à ciência. Por isso, Lukács (2003) defende que a ciência do proletariado é revolucionária, “em primeiro lugar devido à essência revolucionária do seu método. *O domínio da categoria da totalidade é o portador do princípio revolucionário na ciência* (LUKÁCS 2003, p.106, grifo do autor)”.

O autor explica que o método dialético em Marx tem como foco o conhecimento da sociedade como totalidade, contrapondo-o à ciência burguesa que considera os fenômenos como parciais, como partes separadas do todo, sem uma relação entre elas conferindo “uma ‘realidade’ com realismo ingênuo”. E segue afirmando: “Para o marxismo, em última análise, não há, portanto, uma ciência jurídica, uma economia política e uma história etc. autônomas, mas somente uma ciência histórico-dialética, única e unitária, do desenvolvimento da sociedade como totalidade” (LUKÁCS 2003, p107). Nesse sentido

É importante compreender o que é a totalidade em Marx: são as relações. O que Marx chama de totalidade é o que alguns autores chamam de ‘complexidade’. É um todo estruturado, um conjunto de relações que me permite compreender algo. Não são as coisas isoladamente, mas sim, as relações. Nada há por si mesmo. As coisas só são e se definem, por relações (informação verbal)<sup>26</sup>.

Sob essa ótica, a escola pode ser considerada uma totalidade, quando pensamos o conjunto de relações ou as condições que determinam a sua existência, como por exemplo: as

---

<sup>26</sup> Informação obtida em orientação com o Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro em 06 de agosto de 2018.



políticas de Estado, os recursos que recebe, a comunidade escolar (professores, alunos, servidores, etc.), o currículo, entre outros. Considerados isoladamente, esses elementos não formam a ‘escola’, somente quando estão em relação uns com os outros. Em outras palavras, pensando na escola como uma totalidade, ela é uma totalidade que não está desconectada ou isolada, isto é, ela tem fronteiras simbólicas presentes, que a conectam a outras realidades, que vão formando uma teia absolutamente complexa. E essas conexões se dão, também, por conta da atuação direta dos agentes: professores, alunos, trabalhadores da escola, dentre outros, que também estão conectados a outras totalidades. Dessa forma, a escola não está descolada de outras realidades.

O percurso metodológico, que era usado por Marx em uma abordagem mais econômica, trazia a necessidade de se investigar diretamente essa complexidade de relações dos elementos envolvidos no objeto estudado. Todavia, quando se sai da abordagem econômica e se vai para a análise de qualquer outra questão, como a Educação, para trabalhar a partir de uma perspectiva marxista, o caminho a ser seguido é o mesmo, ou seja, a Educação também se apresenta como um objeto concreto.

Assim, a dialética marxiana, revolucionária, busca entender a transformação da realidade, material e concreta, como ponto central, bem como a própria essência do objeto que não pode ser vista de uma só forma, mas nas suas relações com todos os elementos que o constituem. Como fenômenos sociais que são, aqueles observados no espaço escolar também estão em constante transformação, num movimento contínuo e ininterrupto de contradições e para compreendê-los, e propor ações que minimizassem as barreiras à participação e à aprendizagem, fomos percebendo, que o nosso olhar omnilético, ou o referencial analítico da Perspectiva Omnilética carecia de um elemento que desse conta da complexidade dos fenômenos observados, para além das quatro dimensões utilizadas : culturas, políticas, práticas e a dialética. Incorporamos, então, o conceito moriniano de “complexidade”, sobre o qual falaremos na próxima seção.

### **2.3 A Dimensão Complexidade**

Tomamos aqui a noção de complexidade de Morin (2011a, p.13) para quem “A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo”. Num segundo instante, o autor afirma que a complexidade é o conjunto de acontecimentos, de ações,

de interações e de acasos, entre outros elementos constituintes do mundo dos fenômenos, que efetivamente são tecidos juntos. Dessa maneira, ela se mostra com as características do que está emaranhado, da desordem e da incerteza. Para ele, faz-se necessário, portanto, que o conhecimento coloque os fenômenos em ordem, rejeitando a desordem e afastando o incerto, mas para isso é necessário distinguir, hierarquizar, examinar cada fenômeno, mas sem eliminar outros aspectos do que está tecido junto.

Morin (2011a) reitera que sempre esteve em busca de um pensamento multidimensional, não fragmentado, não reducionista ou que eliminasse as contradições internas. Em suas palavras “Sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas. Jamais quis reduzir à força a incerteza e a ambiguidade” (2011a, p.7). Todavia, o autor cunhou o termo “complexidade”, na década de 60, através da teoria da informação, da cibernética, da teoria dos sistemas, quando ao se apropriar dos conceitos próprios dessas disciplinas, a palavra se desvinculou do sentido de “complicação” e trouxe em si “a ordem, a desordem e a organização, e no seio da organização o uno e os múltiplos; essas noções influenciaram umas às outras, de modo ao mesmo tempo complementar e antagônico; colocaram-se em interação e em constelação” (ibid). Segundo Ribeiro (2011, p.44) “o autor traz em seu bojo, o princípio de pensamento que nos permite ligar as coisas que estão disjuntas, umas em relação às outras”.

Martinazzo (2013, p.46) destaca a importância e a centralidade da questão do conhecimento dada por Morin, e ao se referir ao pensamento complexo moriniano, diz que “a complexidade é uma exigência e um pressuposto de todo o conhecimento”. O autor, parafaseando Morin, diz que necessitamos de um pensamento complexo que supere o pensamento simplificador, para compreender esse mundo complexo e afirma que “o mundo físico e cultural, e o próprio homem, é um todo complexo, que não pode ser compreendido de forma apropriada por meio de regras e modelos simplificadores (MARTINAZZO, 2013, p.46)”.

A compreensão do mundo real foi abalada por descobertas de ciências como a Física, a Cibernética, a Biologia e a Antropologia, entre outras, que a partir dos meados do século XX, ‘derrubaram’ o princípio da certeza, proclamada pela ciência clássica, instaurando, por sua vez, o princípio da incerteza. Para Martinazzo (2013, p.47) “Os avanços do conhecimento científico e filosófico desnudam a crise dos fundamentos da certeza e apontam para a emergência de ciências sistêmicas e complexas que operam com recomposições transdisciplinares e intercomplementares”. Ou seja, a ciência, até a modernidade, afirmava a certeza das leis físicas e garantia a previsibilidade do futuro e o conhecimento certo. Todavia, o princípio da certeza

começa a ruir, por exemplo, com a teoria da evolução das espécies de Darwin ou com a Física Quântica, cujos princípios não afirmam mais certezas, mas exprimem possibilidades.

Dessa forma, o conhecimento resulta de um exercício reflexivo e recorrente, com afirmações provisórias e contrastáveis, sem permitir uma posição de certeza, dogmática, finalista e conclusiva. Para compreender o significado de um fato ou fenômeno é necessário situá-lo no seu contexto histórico e social. Martinazzo (2013) preconiza a necessidade de termos um pensamento sempre vigilante e reflexivo sobre a realidade que nos circunda, de forma a percebermos as incertezas advindas dessa realidade complexa. O autor adverte que não há fórmulas para essa compreensão, mas “[...] métodos e estratégias para pensar e compreender a complexidade do mundo com um conhecimento pertinente (MARTINAZZO, 2013, p. 54)”.

Tal atitude reflexiva sobre a complexidade da realidade, e a ‘adoção’ de um pensamento complexo para entendê-la, não significam uma negação de conquistas passadas, nem tampouco uma aceitação acrítica de visões totalizantes e universalizantes do mundo. Ao contrário,

Devemos estar vigilantes e atentos para não adotarmos uma postura que resulte em uma ruptura radical com o passado e com tudo aquilo que a humanidade já produziu e vem produzindo, a exemplo de muitos pós-modernos adeptos de teorias anarquistas do conhecimento que destroem e relativizam qualquer tentativa de aproximação com o real. Por outro lado, não podemos continuar apostando nossos esforços em concepções unívocas do mundo, em metanarrativas, em visões totalizantes que brotam de sistemas de significação e de paradigmas em desconstrução (MARTINAZZO 2013, p.55).

Segundo Morin (2011a), há três princípios que podem ajudar a pensar a complexidade: a) o dialógico; b) o da recursão organizacional e c) o hologramático. O princípio dialógico coloca dois elementos em situação de antagonismo e de complementaridade, ou seja, no princípio dialógico, duas noções que se repelem entre si, embora antagônicas e contraditórias, são complementares. Como por exemplo, na concepção do universo, como uma “deflagração, um *big bang*. [...] o universo começa como uma desintegração, e é ao se desintegrar que ele se organiza” (MORIN, 2011a, p.74). Isto é, para o autor, o mundo se organiza unindo duas noções que, aparentemente, se excluem, mas que, na verdade, se complementam: a ordem e a desordem. O princípio dialógico mantém a dualidade no seio da unidade.

O princípio da recursão organizacional é um processo em que os produtos e os efeitos, ora são causas, ora são efeitos ou produtos do que os produz. Por exemplo, a sociedade e os indivíduos: os indivíduos produzem a sociedade, que por sua vez, produz os indivíduos. Ao mesmo tempo, somos produtos da sociedade e produtores da mesma. Essa ideia rompe com a da linearidade de causa e efeito, de opostos, como se fosse uma sequência, em linha reta, não relacional. A ideia de recursividade significa que o efeito retroage sobre a causa, produzindo

um novo efeito, assim sucessivamente, onde aquilo que é produzido retorna ao que o produz, num ciclo auto-organizador. Para Martinazzo (2013, p.49) esse princípio “nos ajuda a compreender um processo inflacionário, educativo ou um fenômeno físico, como um redemoinho, em que cada momento é, ao mesmo tempo, produto e produtor do momento seguinte”.

O princípio hologramático revela que a parte precisa ser entendida em função do todo e vice-versa. No princípio hologramático a parte, por menor que seja, contém informação do todo. Por exemplo, a célula contém a totalidade da informação genética do organismo a que pertence. Essa ideia está para além de uma ideia reducionista, que só vê as partes, e do holismo, que se concentra numa visão do todo.

Relacionando esses conceitos ao contexto educacional aqui em foco, quanto ao princípio dialógico, a escola coloca os elementos que a compõem (alunos, professores e servidores) em situação de antagonismo e de contrários entre si, mas ao mesmo tempo de complementaridade. A instituição escolar poderia ser compreendida como um sistema que se fundamenta no antagonismo de grupos de ‘poder’, mas ao mesmo tempo se autorregula por meio de mecanismos de organização e controle e/ou coerção. A dialógica entre os sujeitos da escola e a escola, deve ser pensada num mesmo espaço. Esse tensionamento mantém a dualidade no seio da unidade, que é a escola.

O princípio da recursão organizacional estabelece um processo, na escola, onde os produtos/efeitos são causas/produtores daqueles que os produzem. Assim como a sociedade produz os indivíduos, que por sua vez produzem a sociedade, a escola produz os seus indivíduos – alunos, professores e servidores – que, por sua vez, produzem a escola. Ou seja, na escola, as causas e efeitos produzidos não acontecem em uma relação linear, ou mesmo puramente sequencial, mas num processo de “retroalimentação”, como um organismo que se sustenta com aquilo que ele mesmo produz, ou como um *boomerang*, que sempre volta para aquele que o lançou. O discurso de formação crítica do aluno, perpetrado na escola, se volta para a própria escola, quando os alunos organizam movimentos, para criticá-la, por exemplo.

Quanto ao princípio hologramático, é impossível pensar a escola (o todo), reduzindo-a aos seus sujeitos individualmente – alunos, professores, ou servidores técnicos (as partes), mas cada um está lá e, juntos, formam o tecido/a escola (o todo), que sem cada um deles, não existiria: uma escola, sem alunos, não é escola, e sem professores ou servidores, *idem*. Todos os sujeitos/partes que a compõem estão indissociavelmente ligados, formando esse tecido/o todo/a escola, no qual não conseguimos distinguir os fios, um por um, individualmente (a parte).

Esses princípios auxiliam na compreensão da complexidade do mundo, em todas as esferas, incluindo a educacional. Ao elaborar e sistematizar um conjunto de reflexões sobre a Educação para o século XXI, a pedido da Unesco, em 1999, Morin escreveu, submeteu a personalidades universitárias mundo afora, e publicou, em 2000, o livro “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, dentre os quais está o princípio da incerteza.

O autor diz que o século XX revelou a imprevisibilidade do futuro, e que essa tomada de consciência deve estar atrelada à consciência de que “a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida” (MORIN, 2011b, p.69). Para o autor, mesmo havendo fatores econômicos e sociológicos que possam trazer, de alguma forma, resultados e ações esperadas, esses fatores estão “em uma relação instável e incerta com acidentes e imprevistos numerosos que fazem bifurcar ou desviar seu curso (ibid)”. Nesse sentido, para o autor, o futuro é uma caixinha de surpresas, do qual nada se pode prever, e o progresso é uma possibilidade, e ao mesmo tempo, uma incerteza.

O autor (2015) recomenda aos educadores que, devido ao caráter desconhecido da aventura humana, urge a necessidade de preparar as mentes para o imprevisto, a fim de esperar o que não é esperado, e dessa forma, poder enfrentá-lo. Ele afirma: “É necessário que todos os encarregados de ensinar se coloquem nas vanguardas da incerteza de nossos tempos” (MORIN 2015, p.46). Para ele, a incerteza está na base de qualquer ação, que sendo iniciada, tende a escapular das intenções e da vontade do agente, entrando num movimento de interação e de retroação com o meio, podendo modificar o seu curso, ou até mesmo, virá-lo em outra direção. Dessa forma, uma ação exige uma estratégia passível de ser modificada, dadas as imprevisibilidades que podem ser encontradas, bem como as informações recebidas no decorrer dessa ação. Para o autor, só se pode quantificar aquilo que é provável e, em suas palavras: “A incerteza é inseparável do viver” (ibid, p.45).

Ao defender o princípio da incerteza histórica, Morin (2011a) enumera diversos acontecimentos, como o desencadeamento de duas Guerras Mundiais, a ascensão do nazismo levando Hitler ao poder, como fatos anteriormente impensados. Segundo o autor, a humanidade vive a aventura da incerteza, da mesma forma que o universo vive a aventura de ter nascido de um acidente cósmico. Então, para ele, a visão de um universo que obedece a uma ordem impecável, deve ser substituída “pela visão na qual este universo é o jogo e o risco da dialógica (relação, ao mesmo tempo, antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização” (MORIN, 2011a, p.73).

Em resumo, o pensamento complexo implica um ir e vir incessante entre certezas e incertezas, num movimento dialógico, no qual um se alimenta do outro, e se complementa. As certezas são necessárias para dissipar uma onda de relativização do conhecimento, de forma que as incertezas não se tornem uma válvula de escape para o não compreendido, o inexplicável, etc. Tal atitude poderia implicar a acomodação de quem procura conhecer, promovendo um enclausuramento no seu mundo de relatividades, e a não disponibilização para o diálogo, o debate.

As incertezas, por sua vez, possibilitam pensar complexamente os fatos, as ideias, as diferentes realidades. Elas provocam os indivíduos a ampliar os seus conhecimentos, e a não ficar presos a concepções acabadas. Para Morin (2011b, p.74), se vendo confrontado de todos os lados com as incertezas, cercado por problemas advindos de processos destruidores antigos que impedem a humanidade de gerar a humanidade, o homem se joga em nova aventura onde “uma nova consciência começa a surgir: a humanidade é conduzida para uma aventura desconhecida”.

De acordo com esse autor, o ensino das incertezas que surgiram nas Ciências Físicas, Biológicas e Históricas deveria estar incluído na Educação. Para ele, conforme dito acima, seria preciso ensinar princípios de estratégia, que permitissem enfrentar os imprevistos, o inesperado, e a incerteza, a fim de conseguir modificar o seu desenvolvimento a partir das informações adquiridas ao longo do tempo, isto é, “É preciso aprender a navegar em um oceano de incerteza em meio a arquipélagos de certeza” (MORIN, 2011b, p. 17). Assim sendo, o conhecimento é uma aventura incerta, que traz em si o risco de ilusão e de erro, e para ‘ler’ a realidade, há que ser realista no sentido complexo e “compreender a incerteza do real, saber se há algo possível ainda invisível no real” (ibid, p.74). Por último, o autor afirma: “Não se elimina a incerteza. Negocia-se com ela” (MORIN, 2015, p.51).

Consideramos o conceito de ‘invisibilidade’ altamente relevante na nossa perspectiva de análise, uma vez que esta traz no seu bojo a compreensão dos fenômenos sociais não só naquilo que está visível, mas também no que tem de potencial, ainda invisível, ou seja, que ainda está oculto. Nesse sentido, “assumir um pensamento complexo, é, assim, antes de tudo, mobilizar as relações entre as coisas, tanto as relações concretas e imediatamente visíveis, quanto as que ainda não vislumbramos” (SANTOS 2013, p.25).

Outro conceito, também relevante para a Omnilética, presente no pensamento complexo é o princípio da recursividade. De acordo com Santos (2013, p.23), os fenômenos sociais “que percebemos e como os percebemos são tão instituídos quanto instituintes deles mesmos e

sempre em relação com uma totalidade infinita de fenômenos, visíveis e ainda não tão-visíveis; previsíveis e imprevisíveis”.

Retomando o que foi dito nesse capítulo, sobre as cinco dimensões que compõem a base da Perspectiva Omnilética – a tridimensionalidade, a dialética, e a complexidade – para além dos movimentos de contrários e coincidências entre culturas, políticas e práticas, havia uma igualdade de pesos entre as dimensões (mesmo que uma ou outra pudesse ser o centro da análise, provisoriamente), e que as relações entre elas marcavam, também, possibilidades de brechas e de tensões. Essas, ao mesmo tempo, propunham diferentes saídas para diferentes problemas, num processo contínuo, infundável, não linear, nem sequencial, mas em espiral, num movimento sempre crescente na sua possibilidade infinita de ampliar o que já é complexo.

Nesse momento, foi incorporada a noção de complexidade à relação, que já era dialética, posto que apontava para as contradições e as tensões existentes entre as três dimensões, e assim, iniciamos a construção de uma perspectiva conceitual-analítica intitulada Omnilética, que vem sendo aprofundada até o presente, com a contribuição dos estudos com o *Index*.

Conforme Santos (2013, p: 23) “A perspectiva omnilética não se resume a uma teoria: ela é um modo de explicar/conceber e ser ao mesmo tempo”. Trata-se de uma forma totalizante de compreender as diferenças como sendo parte de um todo maior, que se caracteriza por suas dimensões culturais, políticas e práticas, em uma relação ao mesmo tempo dialética e complexa. É uma forma de pensar o mundo, mais alargada, uma percepção relacional de fenômenos sociais variados, cujas diferenças podem se apresentar de forma visível ou oculta, em potencial, apresentando possibilidades de variações e de compreensões infinitas e inimagináveis, em caráter provisório. Com relação à provisoriedade Santos (2015, p.64) nos diz que

enxergar omnileticamente, por assim dizer, nos possibilita colocar em jogo variadas formas de se perceber e lidar com o mundo ao mesmo tempo e levando em conta a alteridade, a vida social. Isto nos remete a nos reconhecermos e ao outro em diferentes papéis, sempre provisórios, sempre em construção, e ocuparmos posições de sujeito sempre potencialmente possíveis, mesmo que ainda impensáveis ou invisíveis.

Em outras palavras, a Perspectiva Omnilética é uma forma de compreender o mundo numa tentativa de contemplar a abrangência dos aspectos contrários, contraditórios e complexos das relações, sempre provisórias, que se estabelecem entre as pessoas, no mundo, de uma forma geral, e mais especificamente, na instituição aqui observada, ao longo do seu processo de autorrevisão dos valores.

Ao adotar uma perspectiva analítica sobre inclusão – a Perspectiva Omnilética – buscamos compreender os fenômenos sociais em sua integralidade visível, e em sua potencialidade, ou seja, embora ainda invisíveis, os fenômenos ou as situações já existem em

potencial. Quer dizer, durante a análise dos dados coletados na pesquisa da ECG, buscamos interpretar, omnileticamente, as falas dos participantes, levando em conta as tensões, as contradições, os mal entendidos, as ironias e o humor que permearam os encontros, para tentar entender o que víamos e ouvíamos, no seu sentido denotativo, mas também procurando ‘ler nas entrelinhas’ o que aquelas falas poderiam significar naquele determinado momento, naquele determinado contexto, quais os sentidos provisórios que estavam ali imbricados.

Entender esses fenômenos omnileticamente (os fenômenos de inclusão e exclusão) significa, então, entender essa integralidade em seus elementos únicos, íntima, complexa e dialeticamente relacionados, nas dimensões culturais, políticas e práticas, em um movimento espiralado. Em outras palavras, é perceber o movimento infundável e recursivo da vida em suas cinco dimensões, destacando as possibilidades e barreiras do momento, e considerando a incerteza das coisas. Dessa forma, novos patamares de percepção, e de compreensão dos fenômenos serão criados, mas, ao mesmo tempo, estarão sempre relacionados aos fenômenos que os originaram, numa relação dialética e complexa, de forma contínua e ininterrupta. Santos (2015 p. 60) afirma que “a perspectiva omnilética poderia ser definida como uma forma de se perceber os fenômenos humanos e sociais como caracterizados tridimensionalmente, e em que as dimensões se relacionam dialética e complexamente.”

De acordo com o exposto neste capítulo, entendemos a Perspectiva Omnilética como um viés para enxergar, ou perceber o mundo, e interpretar os fenômenos nos quais estejamos imersos, sejam eles sociais, políticos, educacionais ou pertencentes a outros contextos, sob um ângulo multifacetado no qual as partes, qual em um tear, vão se ligando como fios, e formando um tecido ou uma tessitura, nem sempre harmoniosa, mas de tal forma imbricada que se retornássemos ao ponto de origem, teríamos dificuldade de ‘perceber’ ou de ‘reconhecer’ cada fio no seu formato inicial.



## CAPÍTULO 3 – ESCOLAS DE GOVERNO

Neste capítulo, falaremos sobre Escolas de Governo: o que são, quando foram criadas e por que. Apresentaremos também, a Escola de Governo aqui estudada, a Escola de Contas e Gestão (ECG), que faz parte de uma estrutura organizacional maior – o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ) órgão mor de fiscalização das contas públicas estaduais. Apresentaremos algumas reflexões sobre os desafios que foram surgindo, ao longo do processo de se promover inclusão em educação nesse contexto.

### 3.1 Criação, conceito e definição

A criação das Escolas de Governo situa-se num contexto sócio histórico pós-regime militar no Brasil, no qual o país passava por um processo de abertura política, rumo à democracia. Uma das definições de democracia é “sistema ou regime que se baseia na ideia da soberania popular e na distribuição equilibrada do poder, e que se caracteriza pelo direito ao voto, pela divisão dos poderes e pelo controle dos meios de decisão e execução”<sup>27</sup> ou “sistema de governo em que cada cidadão tem sua participação”<sup>28</sup> ou ainda “sistema de governo caracterizado pela liberdade do ato eleitoral”<sup>29</sup>

Nesse sentido, a confecção e apresentação à sociedade brasileira do texto da Constituição da República, de 1988, marca esse momento de redemocratização do país após duas décadas de Ditadura Militar, ampliando as liberdades civis, os direitos e as garantias fundamentais dos cidadãos. Segundo Pereira (2014 p.26)

A Carta Magna trouxe garantias fundamentais e temia o reencontro com o período tenebroso o qual se encerrava, assim, tratou de proteger o cidadão, conferindo liberdade de expressão e a inafastabilidade do judiciário, vedou os tribunais de exceção. Garantiu a proteção à ordem econômica e financeira, a valorização do trabalho humano e a livre iniciativa. Assegurou a propriedade e sua função social, a educação, a saúde, o lazer e a dignidade da pessoa humana.

A Constituição, ao redesenhar o Estado Brasileiro, no seu art. 3º, propõe como um dos objetivos da República Federativa do Brasil: “construir uma sociedade livre, justa e solidária” (BRASIL, 1988). E no seu art. 37º preconiza que a Administração Pública: “obedecerá aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência” (ibid.).

<sup>27</sup> Dicionário Caldas Aulete. <http://www.aulete.com.br/democracia>.

<sup>28</sup> Dicionário Michaelis online: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/democracia/>

<sup>29</sup> (ibid)

Dessa forma, para a consolidação da democracia, é necessário que haja não apenas um processo eleitoral instaurado, mas de igual forma, que os cidadãos e as cidadãs se incorporem nesse processo e dele participem de forma consciente e crítica. O Brasil, após o período militar, vê, no fortalecimento da administração pública federal, um caminho para a implantação desse sistema de governo, através da implementação de novos métodos de trabalho, e da criação de estratégias para capacitação e formação de servidores públicos. Por sua vez, as transformações sociais exigem adaptações a novos contextos, bem como a necessidade de transformações dentro das organizações, o que traz novos desafios para todos, e exige, de cada servidor público, a capacidade mais ampliada de escuta às novas demandas e aos novos segmentos sociais.

Assim, a Constituição determinou no seu art. 39º, §2º, a instituição e a manutenção de Escolas de Governo, nos três níveis federativos (federal, municipal e estadual), “para a formação e o aperfeiçoamento dos servidores públicos, constituindo-se a participação nos cursos um dos requisitos para a promoção na carreira” (BRASIL, 1988). Todavia, cumpre assinalar que a capacitação dos servidores públicos não se inicia na década de 80, mas sim na década de 30, com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP), e que ao longo das décadas seguintes, outras escolas se ocuparam da formação e da capacitação desses servidores, o que ratifica a determinação constitucional de formação e aperfeiçoamento dos servidores públicos.

Na década de 80, mais precisamente em 1986, foi criada a Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), com o principal objetivo de: “[...] planejar, promover, coordenar e avaliar as atividades de formação, aperfeiçoamento e profissionalização do pessoal civil de nível superior da Administração Federal” (BRASIL, 1986). Além disso, a ENAP também é responsável pela coordenação e supervisão de programas de desenvolvimento gerencial, envolvendo programas de capacitação gerencial de pessoal civil, executados por outros centros de formação de administração pública federal.

Dessa forma, cabe à ENAP a responsabilidade legal pela formação inicial de servidores públicos, assim como pelo processo de educação continuada de carreiras, que incluem o ‘ciclo de gestão’, capacitando analistas de planejamento e orçamento, analistas de finanças e controle e especialistas em políticas públicas e gestão governamental e, por último, servidores vinculados às agências de regulação, incluindo dirigentes e técnicos de nível superior.

As crescentes responsabilidades, expressas nos cargos de Direção e Função Comissionada, tornam o campo de atuação da ENAP bastante complexo, exigindo a necessidade de conjugar temas e conteúdos atualizados e relevantes a metodologias inovadoras,

que levem em consideração o perfil diverso e heterogêneo do público-alvo, em termos de formação acadêmica e de origem, seja ela cultural e/ou regional, bem como a exígua disponibilidade de tempo para a dedicação a processos de formação. Cabe destacar, por fim, que os formadores das Escolas de Governo também se constituem público-alvo da ENAP, por causa de sua experiência e tradição na formação de servidores públicos, que a tornou uma referência para outras Escolas de Governo, nos processos formativos dos seus servidores.

Nesse contexto, em 2003, é criada a Rede Nacional de Escolas de Governo<sup>30</sup>, com o intuito de aumentar a eficácia dessas instituições formadoras, compartilhar conhecimento, e incentivar trabalhos em parceria. Atualmente, a Rede conta com 262<sup>31</sup> instituições participantes, em diferentes formatos: escolas de governo propriamente ditas, centros de treinamento e capacitação, universidades, universidades corporativas, secretarias de administração de estados e de municípios, e outras instituições de governo interessadas.

Em 2006, através do decreto presidencial nº 5.707, foi instituída a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (PNDP), que favorece a articulação entre essas escolas, com o intuito de criar um sistema de Escolas de Governo, em rede, sob sua coordenação, objetivando aumentar a sua eficácia na formação e aperfeiçoamento profissional de servidores públicos. Para isso, considera Escolas de Governo: “as instituições destinadas, precipuamente, à formação e ao desenvolvimento de servidores públicos, incluídas na estrutura da administração pública federal direta, autárquica e fundacional” (BRASIL, 2006).

Finalizamos essa seção, retomando o nosso contexto de pesquisa, a Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. Considerando o referencial teórico-analítico da Perspectiva Omnilética, apresentado anteriormente, do ponto de vista da dimensão dialética, ao utilizarmos o percurso metodológico de Marx para investigarmos a ECG, uma série de questões emergem: se a participação nos cursos é um dos requisitos para a promoção na carreira, será que todos os servidores que manifestavam desejo de participar, teriam como fazê-lo? Como se daria esse processo de ‘seleção’? De quem dependeria, afinal? Tentaremos responder essas e outras possíveis perguntas, ao longo dos capítulos da Análise dos Dados.

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://redeescolas.ena.gov.br/>. Acesso em: 10/01/18.

<sup>31</sup> Mapa da Rede Nacional das Escolas de Governo: <https://redeescolas.ena.gov.br/wp-content/uploads/2015/11/MapaEscolasDeGovernoAbril2016.pdf>. Acesso em: 10/01/18.

### 3.2 Os desafios de promover inclusão em uma Escola de Contas

Conforme dissemos na Introdução desta tese, a Escola de Contas e Gestão foi criada pelo art. 38º da lei nº 4.577 de 12 de julho de 2005, e regulamentada pela Deliberação TCE-RJ nº 231/05. A Lei Estadual que dispõe sobre as Diretrizes para o orçamento anual do ano seguinte autorizou a transformação do Instituto Serzedello Corrêa, que integrava a estrutura do Tribunal de Contas do Estado (TCE), e que desde 1992 realizava atividades educacionais naquele Tribunal de Contas, na atual Escola de Contas e Gestão do TCE-RJ, conforme lemos em Nazareth e Melo (2012). Trata-se, portanto, de um órgão vinculado ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. Essa transformação ampliou a capacidade de alcance da sua função de aperfeiçoar o quadro de servidores da Escola, atingindo um maior número de municípios no Estado, bem como outorgou a ela uma maior liberdade de ação e possibilidades de articulação para a oferta dos cursos de capacitação e de formação de servidores públicos.

A Escola de Contas e Gestão, aqui pesquisada, é uma Escola de Governo, uma instituição de Controle, e, como tal, cumpre o papel de agente de formação, enfocando o seu potencial transformador da gestão pública. Entretanto, é uma escola com uma característica que a distingue de outras Escolas de Governo, uma vez que, por pertencer ao Tribunal de Contas, é definida como uma Escola de Contas. Essa é a identidade que ela tem: a sua atividade fim é a de ensinar ou preparar os servidores para analisar, fiscalizar e controlar as contas públicas. Consoante o que lemos na página principal da instituição, a Escola de Contas e Gestão tem por missão: “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” (vide Nota de Rodapé1).

As atividades da ECG têm como público-alvo os servidores da própria escola, dos órgãos do Estado do Rio de Janeiro, e de 91 municípios sob Jurisdição do Tribunal. Em consonância com a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal (2006), e atendendo ao objetivo de ampliar as discussões sobre temas relacionados à educação corporativa e gestão pública, a ECG passou a integrar, por intermédio da sua Diretora Geral, a Rede Nacional de Escolas de Governo, coordenada pela Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), ambas mencionadas na seção anterior. A ECG integra, igualmente, a Rede de Educação Corporativa dos Tribunais de Contas do País.

As atividades desenvolvidas pela Escola se reúnem em quatro programas: Programa de Capacitação, Programa de Formação, Programa de Estudos e Pesquisa e Programa de Gestão e Disseminação de Informação (NAZARETH e MELO, 2012). A estrutura organizacional da ECG, composta pela Diretoria Geral e por várias Assessorias e Coordenadorias, permite um trabalho em conjunto, objetivando a melhoria do processo de capacitação e de formação do quadro de servidores, na prestação de serviço de atendimento à sociedade, como um todo.

A Escola de Contas e Gestão se enquadrou no art. 37º da Constituição Brasileira que, no §VIII, determina um percentual de garantia de vagas para pessoas com deficiências, em concursos públicos. Nesse sentido, buscando exercer o seu papel de agente de formação e de capacitação do servidor público, a Escola se viu obrigada, pressionada, e mesmo em situação de ter que se aprimorar, ampliando a sua capacidade de recepção e acomodação da diversidade do seu público-alvo, seja nos aspectos regionais, culturais ou mesmo pessoais.

Dessa forma, em 2010, surgiu o Projeto Incluir que, liderado pela Profa. Sandra Cordeiro de Melo, à época Assessora Pedagógica da ECG, iniciou um mapeamento, junto ao setor de Recursos Humanos (RH), com a finalidade de registrar o quantitativo de pessoas com deficiência, tanto da Escola quanto do Tribunal de Contas. No entanto, foi somente através da demanda de uma servidora cadeirante, de outro município, interessada em fazer um curso com duração de oito horas, mas que para realizá-lo, precisava saber se a escola tinha banheiro adaptado, que a ECG, ainda na sede antiga, em Niterói, teve que cumprir a exigência legal de prover acessibilidade, no prazo de dois meses.

Segundo Nazareth e Melo (2012, p.10): “a crescente participação social no desenvolvimento das políticas públicas se alinha aos ideais de inclusão, sendo esta entendida como um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena”. Isso trouxe discussões sobre direitos a essa participação nos diversos setores da sociedade, incluindo os educacionais.

Assim, a ECG, questionada, cada vez mais, por parte dessa população que pedia por melhores condições de acessibilidade, dentre outras necessidades, iniciou um processo de reflexão interno, como meio de buscar respostas para atender a essas demandas dando continuidade ao Projeto Incluir.

Entendemos que uma Escola de Governo e, especificamente, uma Escola de Contas, ligada ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, como é o caso da instituição aqui pesquisada, pode ser um importante vetor de inclusão, se sensibilizada, ou seja, tem o potencial de promoção de culturas, políticas e práticas de inclusão social. Por isso, usamos o *Index* nesse

contexto, por apresentar tal potencial, uma vez que a instituição tem acesso aos servidores de noventa e um municípios do Estado, que são pessoas que legislam, que colocam em prática as políticas, ou seja, pessoas que interagem de forma direta ou indireta com a sociedade e, que portanto, podem, em princípio, estender a ela a promoção de valores inclusivos. Então, a ideia que embasa esse trabalho, é a de que se é possível ‘tocar’ um servidor sobre os princípios de inclusão, este pode, por sua vez, ‘tocar’ o cidadão, tornando-se, dessa forma, um agente multiplicador desses princípios.

Assim sendo, no sentido de poder atender, em cumprimento à lei, um público constituído por pessoas com deficiências, de forma mais adequada, em 2013, foi firmado um convênio de parceria em pesquisa, com especialistas em inclusão em educação para auxiliá-los no cumprimento a essa demanda política, a essa exigência legal. Assim surgiu a parceria entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - Faculdade de Educação (FE) por intermédio do Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) e o Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), na Escola de Contas e Gestão (ECG). A atuação do LaPEADE, então, surge na forma de uma pesquisa com foco na Administração Pública, objetivando sensibilizar os servidores e funcionários da ECG para os princípios da inclusão, num sentido mais amplo, do que apenas para pessoas com deficiências.

Utilizando, de forma indireta, um instrumento intitulado *Index para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação em Escolas*, foi desenvolvido um estudo na ECG entre os anos de 2013 e 2015 denominado *Inclusão na Administração Pública (IAP)*, em quatro fases. Um segundo estudo *Desenvolvendo e Adaptando o Index para a Inclusão na ECG*, dessa vez utilizando o próprio instrumento, teve a duração de 15 encontros entre junho e dezembro de 2016.

A pesquisa IAP, nas fases um e dois, objetivou sensibilizar, de modo geral, o grupo de professores da Escola para os princípios da inclusão, com a visão trazida pelo LaPEADE. Então, na fase 1, esse processo de sensibilização geral, mexeu com as culturas e práticas da instituição, cujos docentes não tinham ouvido falar de inclusão através da Perspectiva Omnilética. Na fase dois, a equipe pesquisadora trabalhou com os Planos de Aula dos professores, como se fosse uma Oficina, de forma coletiva, com o intuito de diminuir conteúdo, aumentar a participação dos alunos, considerando no objetivo do curso, a sua voz, isto é, considerando o cidadão como o centro dessa ação. Nessa fase, mexer com os Planos de Aula significou mexer com as políticas, para mudar as práticas.

Nas fases três e quatro, o estudo objetivou criar e desenvolver um Grupo Focal (GF), constituído por professores da Escola, acompanhar algumas de suas aulas, e retornar para eles, com os resultados das observações das mesmas, que foram registradas em áudio, em vídeo, e em notas de campo. A fase três foi o momento das observações das aulas de quatro professores, das quais alguns eventos foram separados e transcritos, com exemplos de situações, que a equipe do LaPEADE julgou serem relevantes para trabalhar com o Grupo Focal, em seguida. Na fase quatro, esses exemplos foram levados para o GF, e, a partir desse momento, os professores passaram a observar a sua prática, e como ela afetava os seus alunos e o seu processo de aprendizagem. Um desses exemplos retratava o trecho de uma aula em que a professora ajudou um aluno que ficara sozinho, terminando uma tarefa, após a saída da turma. Ao ver essa cena em vídeo, a professora se desculpou com a equipe pesquisadora por ter ajudado o aluno, achando que ele deveria ter feito a atividade sozinho. A pesquisadora reagiu ao comentário dizendo à professora que ela havia agido corretamente, na medida em que dera uma atenção individualizada a ele, fazendo assim, uma mediação importantíssima no processo de aprendizagem daquele aluno.

Esse evento serviu para que os outros docentes fizessem um exercício de reflexão sobre as suas próprias práticas, pois ao colocarem o aluno como foco, puderam se conscientizar do seu papel de mediadores, ampliando o espectro da atenção individualizada, por exemplo, para alguns dos alunos conforme necessitassem. Isso trouxe uma motivação grande ao GF, fazendo com que a Diretora Geral da Escola, que fazia parte do mesmo, quisesse dar continuidade à parceria e, portanto, ao trabalho de inclusão em educação na ECG. A pesquisadora do LaPEADE, por sua vez, considerou como resultado positivo desse estudo, a conscientização da visão dos professores, do empoderamento do seu papel por meio do qual se sentiram mais didáticos, criando mesmo uma nova identidade. Antes da constituição do Grupo Focal, eles eram servidores do Controle Externo do Tribunal, que faziam as vezes de professor. Após essa ‘formação’ eles ‘saíram’ professores, e muito motivados.

Então, em 2016, já sensibilizada e relativamente conhecedora dos princípios da inclusão em Educação e, dando continuidade ao trabalho iniciado pela pesquisa IAP, a ECG solicitou ao LaPEADE que a orientasse em um trabalho de autorrevisão de suas culturas, políticas e práticas, por intermédio do instrumento acima mencionado, o *Index para a Inclusão*. Dessa forma deu-se início ao segundo estudo, a pesquisa matriz *Desenvolvendo e Adaptando o Index para a Inclusão na ECG*, que proporcionou a oportunidade de desenvolver a pesquisa que deu origem à esta tese, cujo objetivo geral é verificar se o *Index* se revelou uma ferramenta que auxiliou a

ECG na minimização das barreiras à participação e à aprendizagem, bem como no desenvolvimento dos princípios de inclusão naquele contexto.

Para além das questões de ordem prática e objetiva que uma pesquisa exige, como a disponibilização de recursos materiais (gravadores, material de papelaria, impressão de documentos, entre outros) e humanos (a equipe pesquisadora), outras questões foram emergindo durante o desenrolar do processo, trazendo à tona reflexões que ultrapassavam os limites de previsibilidade na condução da pesquisa. Mesmo considerando que uma pesquisa qualitativa não precisa seguir um plano de trabalho fixo pré-estabelecido, mas ao contrário, vai se construindo ao longo do caminho, havia um planejamento para cada encontro, a fim de encaminhar as discussões, de forma a otimizar o tempo disponibilizado por todos os integrantes da pesquisa.

Todavia, fomos percebendo que, por vezes, o planejamento feito mudava completamente de rumo, e algumas outras não conseguíamos sequer implementá-lo. Isso nos trouxe algumas indagações sobre as quais, à medida que nos aprofundávamos na busca de respostas, nos deparávamos com alguns obstáculos levantados pelo próprio contexto pesquisado – a Escola de Contas e Gestão.

Trata-se de uma escola que, se por um lado se assemelha a outra escola qualquer, pela sua estrutura organizacional, composta por uma Direção-Geral, por Coordenação e Assessoria Pedagógicas, por exemplo, por outro lado, tem a especificidade de atender, como público-alvo, não só servidores públicos, integrantes do quadro da própria Escola e do Tribunal de Contas, mas também servidores de noventa e um Municípios do Estado, conforme anteriormente mencionado. Um outro dado importante da especificidade dessa escola, é que ela está diretamente vinculada ao Tribunal de Contas, um órgão fiscalizador das contas do Estado, com uma estrutura extremamente rígida e hierarquizada, que se replica na ECG.

Cabe então aqui, a seguinte reflexão: o que é, ou mesmo, o que foi promover Inclusão em uma escola de elite, excludente, porque aberta, apenas, a um público específico? Em uma Escola de Controle, que por ser parte do Tribunal, está também ligada a certas ideologias políticas, conforme mudam os Governos? Considerando esse contexto rígido, fechado, o que significa, em geral, ou o que significou, particularmente, para nós, desenvolver culturas, políticas e práticas, em um processo dialético e complexo para tentar promover inclusão, que implica abertura e democracia? Ou seja, tratava-se aqui de pensar a ECG omnileticamente.

Dessa forma, no decorrer da pesquisa, iam surgindo perguntas que, como fios, iam tecendo o nosso olhar, ou melhor, o nosso tear omnilético, como por exemplo: “Que escola é



essa?”, nos remetia a que culturas estavam ali embutidas; “Por que foi criada?” nos levava a pensar nas políticas criadas e exercidas naquele espaço investigado; “O que se faz lá dentro?” tratava-se de saber que práticas eram desenvolvidas, e faziam parte do dia a dia da escola. E, ao pensar nessas culturas, políticas e práticas nos indagávamos, em uma dimensão dialética, se se contradiziam, ou se se combinavam, se se conjugavam ou até mesmo a que interesses serviriam. Nos inquiríamos também, se todos esses questionamentos, em um movimento ascendente, atingindo uma abstração, implicariam novos caminhos para a Escola, ou se esta permaneceria igual. Todo esse movimento trazia à tona o princípio da incerteza, inerente à complexidade dos fenômenos observados, ali naquele contexto estudado.

Em suma, pensar a ECG através da Perspectiva Omnilética, significava investigar as tensões que iam surgindo, as brechas que existiriam para que evoluísse, para que mudasse ou se transformasse, nas dimensões culturais, políticas e práticas, relacionadas dialética e complexamente, o tempo todo, em um movimento ascendente, ininterrupto e contínuo, até chegarmos a uma abstração daquela instituição. Buscamos entender que escola era aquela, que escola poderia se tornar após todo esse caminhar, e que, em um movimento descendente, ininterrupto e contínuo, nos traria de volta uma outra escola, omnileticamente pensada.

Cabe acrescentar que, na Perspectiva Omnilética esse movimento nem é apenas ascendente ou descendente, mas pode ser progressivo, retroativo, circular e espiralado, ou seja, sem uma ordem linear, justamente por considerarmos as incertezas e a imprevisibilidade dos fenômenos. No curso histórico, nunca será verdadeiramente um retorno, visto que as condições sociais e econômicas serão outras. Dessa forma, além de ascendente ou descendente, acreditamos que esse movimento aconteça em várias direções ao mesmo tempo.

Toda essa reflexão nos levou a outra, sobre uma situação que não estava clara para nós, da equipe pesquisadora, desde o início, mas que foi desvelada e tornada pública através da mídia. A notícia sobre a corrupção no Tribunal intitulada: “*Quinto do Ouro: prisão de conselheiros deixa sem comando o TCE-RJ que julgará contas de Pezão (atual Governador do Estado)*” trouxe à tona uma prática antiga, nessa instituição pública: “O esquema de corrupção do TCE começou entre 2009 e 2010, segundo delação de executivos, quando o Governador Sérgio Cabral transformou o Rio em canteiro de obras com vistas à Copa do Mundo (2014) e aos Jogos Olímpicos no ano passado”<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> Informação obtida pelo site: <https://oglobo.globo.com/brasil/quinto-do-ouro-prisao-de-conselheiros-deixa-sem-comando-tce-rj-que-julgara-contas-de-pezao-21053330>. Acesso em: 29/03/17

Esse fato, da prisão dos Conselheiros, ocorreu pouco tempo após o término da nossa pesquisa na Escola. Na verdade, na manhã do dia 12 de dezembro de 2016, dia em que ocorreu o nosso último encontro, que foi à tarde, houve a Cerimônia de Encerramento das atividades da Escola de Contas e Gestão. E logo após o pronunciamento do Presidente da mesma, à época, este foi levado a prestar depoimento à Polícia Federal (PF), em ‘ação coercitiva’ tornando-se o delator de situações de irregularidades ocorridas no Tribunal. O que dizer sobre esse contexto: uma Escola ligada a um órgão fiscalizador de controle, que sofre uma série de sanções por praticar corrupção? Isso é gravíssimo.

Como essa Escola, que pertence a um Órgão de Controle, fiscalizador das contas públicas, que deveria dar o exemplo de correção, de honestidade, etc., é envolvida em escândalos de corrupção, de improbidade administrativa, que culminam na prisão de cinco dos sete Conselheiros do Tribunal, membros da Alta Cúpula? O que restaria dizer diante desse fato tão contundente e tornado público pela mídia online, mencionada acima, e televisiva?<sup>33</sup> Como fazer ou falar sobre Inclusão, em tal contexto?

Durante o período em que estávamos lá, principalmente no final da pesquisa, nos últimos encontros, já começávamos a perceber algumas falas de ‘incerteza’ sobre o futuro da Escola, que passaria por um processo de mudança de gestão. Haveria mudança na Direção Geral? Ou continuaria a mesma equipe dirigente? O que aconteceria com o convênio: seria renovado ou não? Sobre a ‘instabilidade política’ da instituição, a própria Diretora Geral mencionou, em um dos encontros, analisados adiante, em capítulo próprio, o fato de que o Tribunal nem sempre aparecia na mídia com notícia boa. Quando se falava em ‘ética’, percebíamos que as expressões mudavam, as pessoas ficavam um pouco mais tensas, havia mais silêncio e menos falas, como se houvesse algo estranho no ar.

Talvez não tenha sido por acaso, que um dos participantes do Grupo Coordenador, que coordenava um Setor na Escola, e que era tido como um candidato possível a assumir a Direção Geral da mesma, que esse servidor tenha participado apenas dos três primeiros encontros, só retornando no último. Nos indagávamos qual teria sido o motivo da sua saída: uma questão de agenda de trabalho, por estar assoberbado, embora a Diretora Geral tivesse facultado aos servidores, a possibilidade de participação nos encontros? Teria sido uma questão ideológica por não acreditar nesse trabalho de inclusão em educação na Escola? Teria sido por algum motivo político de discordância com a atual Chefia da Escola? Teria sido alguma informação,

---

<sup>33</sup> Informação obtida pelo site: <https://www.youtube.com/watch?v=3mww24qguv8>. Acesso em: 29/03/17.

não divulgada, de que haveria possibilidade concreta de ele ser o novo Diretor? Ou ainda algum outro motivo não informado?

Essas, e algumas outras perguntas, serão discutidas nos capítulos cinco e seis, nos quais analisaremos e interpretaremos os dados, pois de fato, o que soubemos após o término da pesquisa, foi que a Direção Geral mudou, tendo aquele servidor assumido o referido cargo, e o convênio não foi renovado. Com isso, não tivemos mais acesso, nem às dependências da Escola, enquanto pesquisadoras, e conseqüentemente, nem a informações, que poderiam complementar a nossa análise dos dados.

Apresentamos aqui o contexto no qual realizamos a nossa pesquisa, onde os dados foram coletados, e, posteriormente, interpretados e analisados. Pudemos perceber que essas questões emergiam durante o tratamento dos mesmos. Cumpre reforçar aqui, a ideia de que essas questões sobre a corrupção no Tribunal surgiram, realmente, durante a análise dos dados, e não, durante os encontros. Ou seja, tais assuntos surgiram quando já havíamos encerrado a parte dos encontros e, portanto, foi uma percepção a posteriori, quando já havíamos saído da Escola, e não havia mais contato com os membros do Grupo.

O capítulo seguinte discorrerá sobre a metodologia utilizada na condução da pesquisa na Escola de Contas e Gestão do Tribunal

## **CAPÍTULO 4 - METODOLOGIA**

Neste capítulo será apresentada a metodologia utilizada no desenvolvimento da tese. Na primeira seção falaremos sobre a abordagem qualitativa, e, na segunda, sobre o tipo de pesquisa: a Pesquisa-Ação. Na próxima seção, serão apresentados o contexto (as características gerais da instituição onde a pesquisa foi realizada) e, na seção a seguir, os participantes da pesquisa (tipo/características gerais dos sujeitos, quantidade, etc). A seção seguinte discorrerá sobre a localização geográfica da Escola pesquisada, o seu entorno, e a estrutura do prédio em que se encontra, e depois, serão abordadas as questões éticas em pesquisa. Logo após, serão informados os instrumentos utilizados para a coleta de dados, e descritos os procedimentos utilizados (como as informações foram coletadas: encontros com os sujeitos pesquisados, periodicidade, etc.). Na última seção deste capítulo serão descritos o tratamento e a análise dos dados, por meio do Atlas-Ti, e da Perspectiva Omnilética de Análise

### **4.1 A abordagem de pesquisa**

A pesquisa aqui descrita utilizou a abordagem qualitativa, que é um tipo de abordagem utilizada nas Ciências Sociais, inserida no paradigma interpretativista de pesquisa.

Foi, inicialmente, utilizada por pesquisadores que faziam estudos nas áreas de Antropologia e Sociologia, a partir da segunda metade do século XIX, nos quais aqueles se inseriam nos contextos a serem estudados, com o objetivo principal de entender como se dá o processo de construção da realidade social, através das interações perpetradas por seus componentes, no próprio campo de estudo. Nunan (1992) diz que a pesquisa qualitativa pressupõe que todo o conhecimento é relativo, que todo conhecimento e toda a pesquisa contêm um elemento subjetivo e que estudos holísticos, não generalizáveis, são plenamente justificáveis.

Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, embora os sociólogos e antropólogos tenham utilizado tal abordagem há um século, o termo “investigação qualitativa”, só passou a ser utilizado nas CS ao final dos anos sessenta. Para os autores, a expressão é “utilizada como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características”. Os dados são denominados “qualitativos” porque são ricos em pormenores descritivos, se relacionam a pessoas, locais e conversas e têm um complexo tratamento estatístico. As questões de pesquisa são formuladas através da investigação dos fenômenos em

sua complexidade, no seu contexto, e não através de variáveis controladas. E os investigadores da pesquisa qualitativa, mesmo selecionando questões específicas ao longo da coleta de dados, não têm como objetivo nessa abordagem responder a questões prévias ou o de testar hipóteses, mas sim, privilegiar

essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Recolhem normalmente os dados em função de um contato aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais (BOGDAN e BIKLEN 1994, p.16).

Ou seja, nessa abordagem, os dados são captados em seu contexto, em função da relação entre o pesquisador e o(s) sujeito(s) pesquisado(s), na qual as causas exteriores a essa relação, têm menos relevância. Dessa forma, a proximidade entre ambos, que se dá através da inserção do pesquisador diretamente no contexto da pesquisa, é condição necessária para a construção de conhecimento nessa abordagem. Citando Rossman e Rallis (1998), Creswell (2007, p.186) concorda que: “Os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo”.

Bogdan e Biklen (1994, p.47) assim resumem as características da pesquisa qualitativa: 1. A fonte direta dos dados é o ambiente “natural”, em condições espontâneas; 2. É tipicamente descritiva; 3. O foco de interesse do pesquisador é o processo; 4. A análise dos dados é, em geral, indutiva; 5. O significado é vital.

A pesquisa qualitativa, ao longo do tempo, foi sendo utilizada em outras áreas das CS, como a Psicologia e a Educação, entre outras, sendo esta última, a área onde a presente pesquisa se insere. Na área da Educação, bem como em outras áreas das Ciências Humanas e Sociais, em contraste com as Ciências Naturais, as interações humanas são fenômenos complexos, e em permanente mudança, cujas causas não podem ser isoladas ou separadas, como se fizessem parte de um experimento de laboratório, submetidos a controle (MARTINS 2004, p.291). Da mesma forma, Lüdke e André (1986) afirmaram que, por muito tempo, o estudo dos fenômenos educacionais foi tratado como se fosse um fenômeno físico, isto é, como se pudesse ser isolado em um laboratório para uma análise acurada, na qual as variáveis seriam também isoladas e, por fim, se constataria a influência que cada uma exerce sobre o fenômeno estudado.

Para Rampazzo (2002, p.58), a pesquisa qualitativa em Psicologia e em Educação questiona e põe em dúvida a generalização. Esse tipo de pesquisa busca uma compreensão particular daquilo que estuda e, como afirma o autor: “o foco de sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados”. Segundo o autor, esse tipo de pesquisa se diferencia da abordagem quantitativa, cujo alvo é chegar a princípios explicativos e generalizações.

Trata-se de uma pesquisa, que se desenvolve a partir de um plano estabelecido, aprioristicamente, e vai se constituindo ao longo do processo. De acordo com Godoy (1995, p.58), a pesquisa qualitativa “parte de questões ou focos de interesse amplos, que vão se definindo à medida em que o estudo se desenvolve”. Envolve um contato direto entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados, no seu ambiente, a fim de entender os fenômenos estudados, na perspectiva dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, “a pesquisa qualitativa é uma pesquisa interpretativa, com o investigador geralmente envolvido em uma experiência sustentada e intensiva com os participantes” (CRESWELL, 2007, p.188). Ou seja, numa pesquisa de abordagem qualitativa, as variáveis vão sendo agregadas à medida que o processo investigativo se desenvolve, sem uma ordem pré-determinada, como numa colcha de retalhos, onde as peças vão sendo colocadas, formando novos desenhos. Em outras palavras, para outro autor: “Ao conceber o processo de pesquisa como um mosaico, que descreve um fenômeno complexo a ser compreendido, é fácil entender que as peças individuais representem um espectro de métodos e técnicas, que precisam estar abertas a novas ideias, perguntas e dados” (GUNTHER, 2006, p.202).

Dessa forma, as metodologias utilizadas nesse tipo de pesquisa privilegiarão dados contextualizados aos quais é oferecido um tratamento qualitativo, ou seja, os dados coletados são vistos em relação ao contexto dos quais os sujeitos de pesquisa participam e nos quais atuam. Lüdke e André (1986, p.5) enfatizam tal perspectiva ao afirmarem que: “cada vez mais se entende o fenômeno Educacional como situado dentro de um contexto social”. Segundo as autoras, um dos desafios para a pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Assim sendo, a presente pesquisa se insere nas características apresentadas acima, de uma abordagem qualitativa, uma vez que não tem um plano rígido, anteriormente definido, pois, os focos de interesse vão se constituindo ao longo da investigação, durante a qual, novas questões vão surgindo, flexibilizando algum plano de trabalho, ou cronograma inicialmente apresentado. Em outras palavras, sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, dá pouca margem à comprovação de teorias já testadas, e, portanto, não apresenta critérios rígidos a priori, para serem ‘comprovados’. Estes, ao contrário, vão sendo construídos conforme o andamento da pesquisa, como por exemplo, o critério da temporalidade e da duração da pesquisa na ECG, cujo planejamento inicial de doze encontros, se alargou para quinze.

A próxima seção tratará do tipo de pesquisa aqui utilizado: a Pesquisa-Ação

## 4.2 O tipo de pesquisa

A utilização do *Index*, como um instrumento de apoio a uma Escola de Governo, no processo de autorrevisão das suas culturas, políticas e práticas, configura-se como uma pesquisa-ação. Lewin (1948), cunhou o termo “pesquisa-ação”, como um tipo de pesquisa que se realizava em quatro estágios: planejamento, ação, observação e reflexão, num movimento em espiral, no qual a reflexão, dá origem a um novo planejamento, e assim sucessivamente.

Conforme se lê em Mcniff (1988, p.22), Kurt Lewin, um psicólogo social que estudava questões sociais, “sentia que a melhor forma de fazer as pessoas avançarem era engajá-las nos seus próprios questionamentos dentro das suas próprias vidas. Como base das suas ideias ele enfatizava a importância da colaboração e participação democráticas”<sup>34</sup>. E, para embasar essas ideias, ele ressaltava a importância da colaboração e da participação democráticas, justificando que de nada servia pesquisar sozinho, uma vez que as pessoas são parte da vida de outras pessoas, não adiantando ficar de um lado só, porque somos todos partes do esforço humano.

A pesquisa-ação é um método de investigação em que existe a possibilidade de diálogo entre o pesquisador, e os educadores participantes, numa discussão compartilhada, isto é, em um envolvimento de ajuda mútua para a solução de um problema detectado. Thiollent (1986, p.14) afirma que a pesquisa-ação é

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo

Desse modo, a pesquisa-ação estimula a participação de toda a comunidade escolar, abrindo possibilidades de descobertas, em uma troca pesquisador/pesquisados, para abrir, em leque, uma variedade de respostas, com a sinalização dos caminhos a seguir, em busca da melhor resposta possível, no intuito de solucionar o problema em questão. Ou seja, segundo Lago (2014) a partir de um problema existente, em um contexto particular, o pesquisador, atuando como um facilitador externo, trabalha juntamente com os participantes desse contexto, na busca da identificação das necessidades e na análise coletiva das mesmas a fim de gerar possíveis soluções aos problemas encontrados.

Ainda com relação à participação, Thiollent (1996, p.15) afirma que “(...) toda a pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas

---

<sup>34</sup> Tradução livre do original: “He felt that the best way to move people forward was to engage them in their own enquiries into their own lives. As the basis of his ideas he stressed the importance of democratic collaboration and participation”.

investigados é absolutamente necessária”. Dentre os principais aspectos da pesquisa-ação, o autor aponta, por exemplo, uma interação explícita entre pesquisadores e pesquisados, sinaliza que o objetivo da investigação “consiste em resolver, ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada”, e afirma que “há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação” (ibid, p.16).

Convém esclarecer, que no nosso caso, o rumo que a pesquisa tomou, acabou por descaracterizá-la como uma Pesquisa-Ação “pura”, na medida em que, ao chegarmos lá, percebemos que o convite feito para a pesquisa, não era exatamente de toda aquela comunidade, mas da equipe gestora. E isso foi sendo cada vez mais visto, na medida em que as decisões e as ações iam sendo trazidas e a participação das pessoas oscilava, ou seja, o quantitativo de participantes não foi o mesmo do início ao fim da pesquisa.

Quanto ao papel do pesquisador:

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo (Thiollent 1996, p.15).

Assim, a pesquisa-ação tem um propósito de intervenção que vai sendo construída no campo ou no contexto da investigação, ao longo da mesma, e vai atender a uma demanda que não é previamente colocada. Com relação ao nosso contexto de pesquisa, partir de uma demanda inicial, promovemos reflexões para que dali saíssem prioridades problematizadas pelo grupo pesquisado, e não pelo pesquisador, a priori, e então, todos trabalhavam juntos, colaborativamente, em prol da resolução para o problema apontado (informação verbal)<sup>35</sup>.

Nessa perspectiva, a pesquisa-ação visa superar a separação entre o conhecimento científico e a prática institucional, bem como fazer uma ligação entre o conhecimento desenvolvido dentro do ambiente acadêmico da universidade, e as atividades desenvolvidas dentro das instituições educacionais, tornando-se possível interligar teoria e prática para promover transformações. Em outras palavras

Tratar-se-ia de uma pesquisa que articula a relação entre teoria e prática no processo mesmo de construção do conhecimento, ou seja, a dimensão da prática – que é constitutiva da educação – seria fonte e lugar privilegiado da pesquisa. Além disso, a própria investigação se converteria em ação, em intervenção social, possibilitando ao pesquisador, uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. Reflexão e prática, ação e pensamento, polos antes contrapostos, seriam agora acolhidos em uma modalidade de pesquisa que considera a intervenção social na prática como seu princípio e fim último (MIRANDA e RESENDE, 2006, p.511).

---

<sup>35</sup> Comentário feito pela orientadora, Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos, na Defesa de Projeto, em 29/09/ 2016.



McNiff (1988) aponta a questão da transformação social como uma característica intrínseca da pesquisa-ação. Segundo a autora “A ação da pesquisa-ação, seja em pequena ou grande escala, implica mudança nas vidas das pessoas, e portanto, no sistema no qual elas vivem”<sup>36</sup> (McNiff, 1988, p.3, tradução nossa). Cohen, Manion e Morrison (2005, p.226, tradução nossa) ratificam essa característica da pesquisa-ação ao afirmarem que

A pesquisa-ação pode ser utilizada em praticamente qualquer ambiente no qual um problema que envolva pessoas, tarefas ou procedimentos clame por uma solução ou no qual alguma mudança de característica leve a um resultado mais desejável.<sup>37</sup>

No contexto educacional, para Carr e Kemmis (1986) a pesquisa-ação amplia a compreensão das práticas no seu contexto com vistas à maximização de uma justiça social. Os autores afirmam que “a pesquisa-ação é simplesmente uma forma de indagação autorreflexiva feita pelos participantes a fim de melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas, a sua compreensão dessas práticas e as situações onde essas práticas são executadas” (CARR - KEMMIS 1986, p.162).

#### **4.3 O contexto de pesquisa**

A investigação se deu na Escola de Contas e Gestão (ECG) do Tribunal de Contas do Rio de Janeiro (TCE/RJ), que fica situado no Centro da cidade do Rio de Janeiro. A ECG é uma Escola de Governo. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP)

As Escolas de Governo 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, 2011).

As Escolas de Governo (termo inserido na Constituição Federal de 1988) são instituições cujo foco de atuação é na formação de servidores públicos nas esferas federal, estadual e municipal. O Decreto 5707/06 instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoal objetivando melhorar a eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão, bem como prover condições para o desenvolvimento permanente desse servidor, a

---

<sup>36</sup> McNiff, J. (2006) “The action of action research, whether on a small or large scale, implies change in people’s lives, and therefore in the system in which they live.”

<sup>37</sup> Cohen, Manion and Morrison (2005) “Action research may be used in almost any setting where a problem involving people, tasks and procedures cries out for solution, or where some change of feature results in a more desirable outcome”.

fim de atender aos crescentes desafios das demandas da sociedade por melhores serviços públicos, num contexto de reformas gerenciais do Estado, conforme mencionado no capítulo anterior.

Segundo Nazareth e Melo (2012), no âmbito da execução das políticas públicas, os Municípios são os maiores responsáveis por essa execução, sobretudo nas áreas de Saúde e Educação. As autoras acreditam que para atingir de forma exitosa essas políticas, é de crucial importância formar e qualificar os servidores que trabalham nas administrações locais. Para tanto, segundo as mesmas “é aí que entra a importância do potencial da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, a ECG, como agente promotor de culturas de inclusão nos noventa e um municípios sob a jurisdição do TCERJ” (NAZARETH e MELO, 2012, p.1). Cumpre esclarecer que o Estado do Rio de Janeiro tem noventa e dois municípios, mas o Município do Rio de Janeiro tem o seu próprio Tribunal de Contas, que não é jurisdicionado pelo Estado, contando, então noventa e um municípios.

A Escola de Contas e Gestão, contexto desta pesquisa, atua na formação e capacitação de adultos, exclusivamente, desde 2005. Ainda de acordo com as autoras, a ECG já promove boas práticas em gestão pública, fundamentando suas ações nos princípios da transparência, da legalidade e da inovação, que estão em consonância com os princípios valorizados no *Index para a Inclusão*. A Escola é subordinada ao TCE, através do seu Conselho Superior, órgão deliberativo superior, composto por sete Conselheiros do TCE-RJ, dos quais um é o Presidente do TCE-RJ, conforme disposto no art. 5º da Deliberação nº 231/05 (Regimento Interno da ECG/TCE-RJ). A ECG tem a seguinte composição: Direção-Geral auxiliada por uma Assessoria Pedagógica, quatro Coordenadorias -Acadêmica, de Capacitação, de Documentação e de Estudos e Pesquisa, e uma Secretaria.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de encontros, definidos em um cronograma. Inicialmente foram planejados doze encontros, de duas horas cada, entre junho e dezembro de 2016. Entretanto, o percurso do próprio trabalho, apontou para a necessidade de mais encontros, o que está em consonância com as características da pesquisa-ação, e houve três encontros adicionais, perfazendo um total de quinze encontros.

#### **4.4 Os participantes da pesquisa**

Os participantes da pesquisa eram representantes dos diversos segmentos da instituição, como por exemplo, da Direção, das Assessorias Pedagógica e de Comunicação, da Biblioteca,

da Segurança e dos setores de Apoio (limpeza, portaria e almoxarifado), que se dispuseram a participar da mesma. A esse grupo, que teve a função de coordenar e representar os seus pares, na instituição, demos o nome de Grupo Coordenador (GC), em conformidade com o *Index para a Inclusão*.

É importante ressaltar, que a formação do GC não se deu imediatamente, no primeiro encontro, ou logo em seguida. Conforme mencionado acima, houve uma oscilação desse quantitativo, que ora aumentava, ora diminuía e do primeiro ao último encontro, houve uma variação entre quarenta e cinco (no primeiro encontro) e quinze (no décimo quinto encontro). Tal oscilação deveu-se, em primeiro lugar, ao fato de que para esse encontro, todos os servidores da instituição foram convocados, pela Direção-Geral, para tomarem conhecimento do Projeto. Foi-lhes dito que participariam dos encontros subsequentes, aqueles servidores e aquelas servidoras que se voluntariassem para tal, sobretudo, os representantes dos segmentos.

A partir daí, a variação do número de participantes, deveu-se a fatores diversos, como férias, motivo de doença ou falta de algum colega de trabalho, que impediam a participação nas reuniões da pesquisa, conforme nos relatavam, informalmente, aqueles que compareciam e que, efetivamente, permaneceram até o fim.

É importante destacar, que o grande número de participantes no primeiro encontro – quarenta e cinco, muito provavelmente se deveu a um ‘convite’ ou, mais propriamente dito, atendeu a uma ‘convocação’ da Diretora Geral, que liberou os funcionários das suas tarefas, durante o período de duração do encontro, para poderem participar do mesmo. Além disso, a própria Diretora, estimulava continuamente a participação de todos e de todas as pessoas que assim o quisessem, ratificando sempre a importância da sua presença, e procurava sempre saber o motivo da ausência deste ou daquele participante.

Dessa forma, o GC foi sendo gradativamente constituído ao longo dos cinco primeiros encontros, nos quais percebemos a maior variação do quantitativo, que permaneceu o mesmo, até o final. Nas primeiras reuniões foram apresentadas as pesquisadoras, os objetivos da pesquisa e os termos de compromisso que deveriam ser assinados por cada participante, estes últimos, assunto da próxima seção.

#### **4.5 O local da pesquisa**

A escola pesquisada situa-se no Centro Histórico da cidade do Rio de Janeiro. No seu entorno, encontram-se sítios e construções históricas, mais ligadas ao período colonial, desde a

fundação da cidade, bem como no período subsequente quando da vinda da Família Real, e da Corte Portuguesa para o Brasil. É um prédio construído na década de vinte, tombado pelo Patrimônio Histórico, que faz parte do corredor cultural da cidade, em uma área de preservação do centro da mesma. Por esse motivo, a fachada original foi mantida, mas o prédio foi modificado internamente<sup>38</sup> com o propósito de abrigar a sede da Escola, anteriormente localizada em Niterói, também no Estado do Rio de Janeiro.

A ECG tem três andares, além do andar Térreo, nos quais se distribuem os Setores da Escola. No Térreo, ficam a Recepção e a Secretaria. No primeiro andar, encontram-se as Salas da Direção-Geral, uma sala de Reuniões, e um espaço ocupado pela Assessoria da Direção; há também a Coordenadoria de Estudos e Pesquisa (COE - Setor de Pós-Graduação), a Coordenadoria de Capacitação (CCA), e ainda, algumas salas de aula. No segundo andar está situada a Coordenadoria Acadêmica (COA), a Coordenadoria de Documentação (COD), a Assessoria Pedagógica (APE), a Copa, algumas salas de aula, e uma área de convivência, com algumas poltronas, uma espécie de sala de estar, para os alunos ficarem antes das aulas, ou nos intervalos das mesmas. No terceiro andar há uma outra Copa, e salas de aula.

A Escola tinha uma dinâmica de formação de turmas, que variava no quantitativo de alunos, dependendo do tipo de curso, e do tempo de duração do mesmo, o que impactava na escolha das salas de aula – maiores ou menores. Assim sendo, não havia uma sala fixa para a realização dos nossos encontros, por isso, a equipe de pesquisa era informada, na Recepção, a cada encontro, em qual sala se daria o mesmo, conforme afirmamos antes.

Em cada sala de aula tinha uma mesa, um quadro branco com apagador e canetas coloridas, bem como um *notebook* e um *Datashow*. Com relação ao mobiliário, em algumas salas havia cadeiras de braço, algumas para canhoto, e em outras, mesas em forma de losango, que possibilitavam diversas arrumações, como em forma de uma mesa para reuniões, ou em módulos separados, com cadeiras comuns.

#### 4.6 As questões éticas em pesquisa

Com relação ao procedimento ético da pesquisa, a Resolução N° 466/2012<sup>39</sup>, do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as diretrizes e normas de participação de seres

<sup>38</sup> Informações sobre o Centro Histórico, obtidas em: <http://www.riodejaneiroaqui.com/portugues/centro-historico-rio.html> e [http://www0.rio.rj.gov.br/patrimonio/pastas/legislacao/release\\_centro\\_corredor\\_cultural.pdf](http://www0.rio.rj.gov.br/patrimonio/pastas/legislacao/release_centro_corredor_cultural.pdf)

<sup>39</sup> Resolução N° 466/2012 acessível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)

humanos em pesquisas, no seu item II.2 determina que os “participantes devem ser esclarecidos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa lhes acarretar, na medida de sua compreensão e respeitados em suas singularidades”.

Assim sendo, a equipe do LaPEADE apresentou ao grupo, no segundo encontro, dois documentos para serem assinados por cada um e por cada uma dos/das participantes: o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (ANEXO C) e o Termo de Uso de Imagem (TUI). O TCLE é um documento que explica, através de perguntas e respostas, as etapas da pesquisa, a justificativa da mesma, bem como que tipos de benefícios os participantes poderiam obter e quais os eventuais constrangimentos pelos quais os mesmos poderiam estar expostos ao longo do processo. O TUI é um documento específico para ciência e autorização de gravação em vídeo. No final de cada um deles, constam os dados dos membros da equipe pesquisadora, com os e-mails e telefones de contato. Na descrição e análise do Segundo Encontro, falaremos sobre a entrega desses documentos ao Grupo.

Iniciamos e finalizamos a pesquisa com a presença de quinze participantes, em média.

#### **4.7 Os instrumentos e os procedimentos de coleta**

Para esta pesquisa foram utilizadas gravações em áudio, e notas de campo. As gravações em áudio possibilitam registrar todos os momentos do encontro e, através das falas dos participantes, podem-se captar detalhes importantes, como o tom da fala, os risos e comentários que vão surgindo, de forma mais fidedigna. As notas de campo servem para trazer as percepções dos pesquisadores sobre o andamento da pesquisa, o comportamento e as atitudes dos participantes durante os encontros, como forma de suplementar os registros em áudio nos quais “o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra” (BOGDAN e BIKLEN 1994, p.150)

Segundo os autores supracitados, as notas de campo são: “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BOGDAN e BIKLEN 1994, p.150).

Para esta pesquisa, cada reunião foi registrada em dois gravadores de áudio, que eram colocados nas cabeceiras de duas mesas, ou em cima de duas cadeiras, estrategicamente dispostas em dois cantos opostos na sala, de forma a tentar abranger as falas durante o encontro,

em sua totalidade. Além disso, as pesquisadoras, Carolina e Regina, anotavam suas impressões nas suas notas de campo, e faziam os mapas de sala.

As gravações foram transcritas, de forma integral, e as linhas, que correspondiam às falas, foram numeradas uma a uma. As falas foram agrupadas, por encontro, em blocos de 5 em 5 minutos, para facilitar a identificação de algum trecho, caso fosse necessário, em algum momento, antes ou durante a análise de dados, ou após a mesma para algum tipo de confirmação ou ainda, para tirar alguma dúvida quanto ao conteúdo da fala. Por fim, as transcrições foram reunidas em um único documento, o qual denominamos “Blocão de Transcrições”. Todo esse material (as notas de campo das duas pesquisadoras e o Blocão de Transcrições) foi colocado no Drive e compartilhado entre os membros da equipe da pesquisa do LaPEADE. Os nomes dos participantes, contidos no Blocão, são fictícios, para preservar a identidade dos mesmos, por questões de Ética em Pesquisa.

#### **4.8 Tratamento e Análise de dados**

Os meios utilizados para o tratamento e a análise dos dados foram o *software* Atlas- Ti<sup>40</sup> e a Perspectiva Omnilética.

O Atlas-Ti é um *software* com bastantes recursos para análise qualitativa de grandes corpos de dados de texto, de áudio, de vídeo e de gráficos. Trata-se de um software, cuja permissão de uso foi feita por meio do pagamento de uma licença, com duração de dois anos, e no nosso caso, na modalidade ‘estudante’. Após as transcrições dos quinze encontros, reunimos todas elas em um só documento, denominado “Blocão de Transcrições”, fizemos um *upload* dessa compilação, através do Atlas-ti, e salvamos o documento em uma pasta no computador. Para lê-lo, bastava clicar e ele abria.

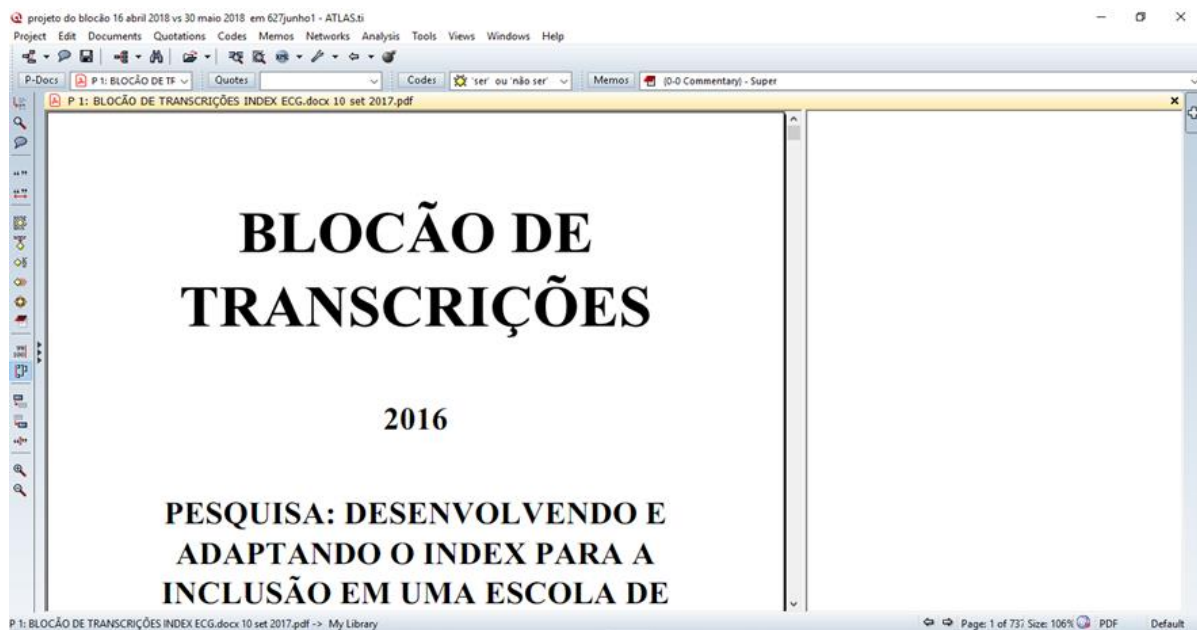
Nós utilizamos esse *software* para a leitura dos dados, em forma de texto, no formato digital, e percebemos, ao tentarmos comparar, que se a leitura desses mesmos dados tivesse sido feita em formato impresso, teria sido infinitamente mais difícil. Primeiro, pelo aspecto físico do Blocão de Transcrições, que tem setecentas e trinta e sete páginas, e segundo, em decorrência do primeiro, percebemos que ficaria quase impossível manusear tal volume de páginas, não só para ler os dados, como também para fazer anotações, e, sobretudo, para voltar a elas, de forma rápida e produtiva, com o intuito de formar relações de sentidos entre os temas.

---

<sup>40</sup> Atlas-Ti: <http://www.software.com.br/p/atlas-ti-8>.

Através desse *software*, foi possível trabalhar com o material, utilizando alguns dos ícones que aparecem, tanto na barra superior, quanto na lateral esquerda da tela, para organizar, por exemplo, os dados em unidades de sentido, ou códigos, conforme denominação da ferramenta, de forma sistemática, e criativa (Ver Quadro 4). Gostaríamos de fazer aqui uma ressalva à palavra ‘criativa’ que, em princípio, destoa de um momento, geralmente formal, de uma Análise de dados. Isso se deve ao fato de que o Atlas-Ti nos permitiu, mais do que separar em códigos, “brincar” com os dados, fazendo vários rearranjos.

#### QUADRO 4 - Tela do Atlas-Ti – Capa do Bloção<sup>41</sup>



Fonte: Atlas-ti – Capa do Blocão. Dados da pesquisa.

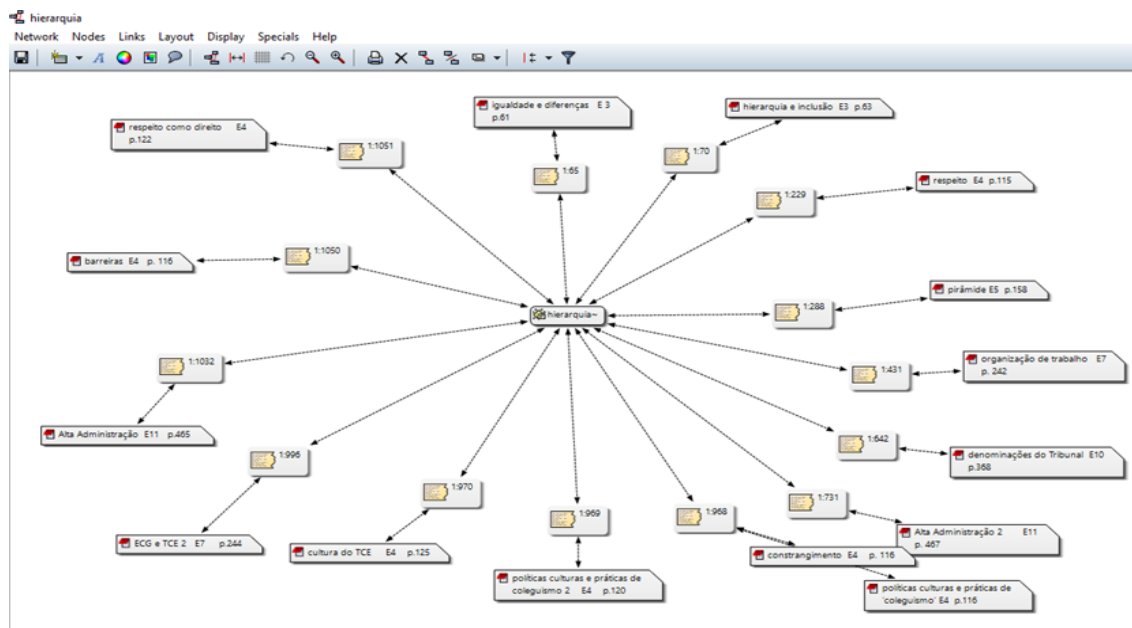
O Quadro 4 mostra uma parte da capa do documento após o seu *upload*, na tela do Atlas-ti. Na lateral esquerda e na parte superior, tem os ícones da ferramenta que podem ser utilizados para codificar, explicar ou agrupar os dados. A parte em branco à direita do texto, é reservada para serem feitas as anotações através dos códigos (*codes*) e dos ‘memos’.

Dessa forma, conforme íamos lendo o Blocão, detectávamos que alguns assuntos ou temas se repetiam, ao longo dos encontros, e a fim de mapear os tópicos que achávamos interessantes para análise, criamos uma ‘rotina de trabalho’ com alguns passos: 1) ler o texto e seleccionar os trechos das falas que, de alguma forma, causaram um impacto ou chamaram a

<sup>41</sup> Ver Apêndice A: para uma melhor compreensão dos ícones.

atenção; 2) clicar em *code* (código) e nomeá-lo (primeiro ícone, de cor amarela, na lateral da tela); 3) clicar em ‘memo’ (bloco de anotações, de ‘capa’ vermelha, na lateral da tela), nomeá-lo e comentar a situação ou o contexto da fala e 4) agrupar os trechos de falas e os memos em uma mesma página, formando uma rede (*network*) com o código no centro. Os códigos que mais apareceram foram: ‘hierarquia’, ‘intervenção da DG (Diretora Geral)’, ‘ironia’ e ‘consulta à comunidade’. Exemplificamos aqui, a rede (*network*) que se formou com o código ‘hierarquia’ (Ver Quadro 5).

**QUADRO 5 - Atlas-Ti Network – Código ‘Hierarquia’<sup>42</sup>**



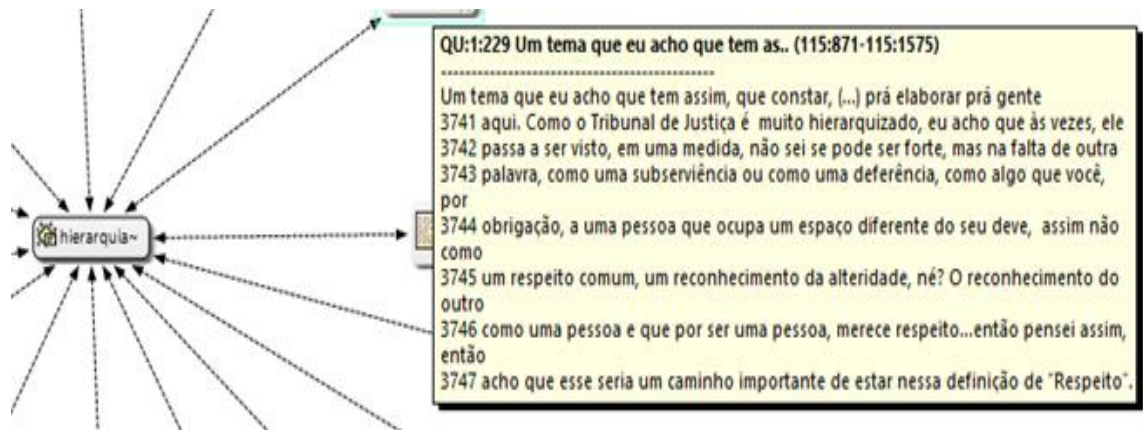
Fonte: Atlas-ti. Network (rede de códigos): código ‘hierarquia’.

O Quadro 5 mostra o código ‘hierarquia’ no centro da página. À sua volta vemos duas ‘camadas’ de ‘retângulos’, interligados por setas de duas pontas, como se fossem pétalas de uma flor. A camada que fica mais próxima do centro, contém, em cada retângulo, um trecho de fala selecionado, que se liga tanto ao centro (código ‘hierarquia’), quanto a um retângulo da camada externa. O retângulo externo, se liga ao interno, que, por sua vez, se liga ao centro. Esse *layout* permite um movimento de leitura partindo de cada um dos pontos: do código, do trecho de fala, ou do memo.

<sup>42</sup> Ver Apêndice B: para uma melhor compreensão dos títulos dos códigos.



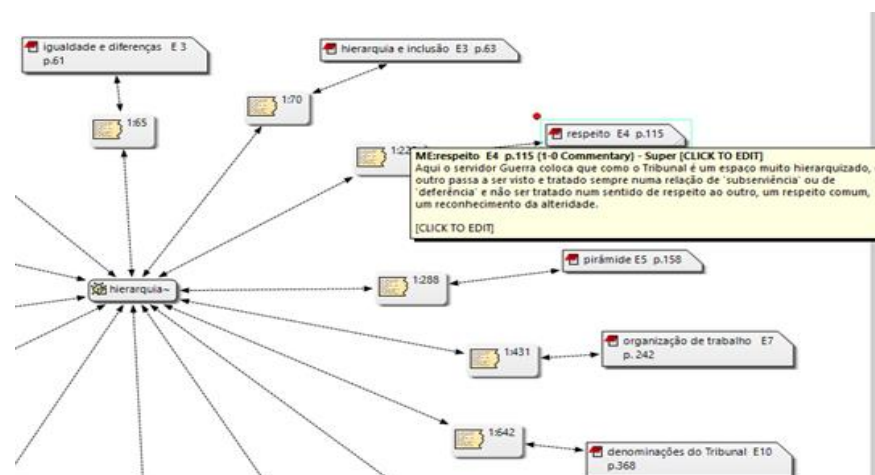
**FIGURA 1 – Trecho de fala do Blocão**



Fonte: Atlas-ti- código de hierarquia: trecho de fala do Blocão.

A Figura 1 mostra um recorte da página da rede, com o código ‘hierarquia’ no centro e um retângulo da camada interna, com um trecho de fala selecionado. Os números, na lateral esquerda do retângulo, representam as linhas em que se encontra a fala no Blocão. Nesse exemplo, a fala selecionada vai da linha 3740, que não aparece aqui, à linha 3747; acima, entre parênteses, o número 115 representa a página. Então, esse trecho pode ser encontrado no Blocão, na pg.115, da linha 3740 à linha 3747. É dessa forma que aparecerão nas citações, nos capítulos da Análise dos dados. Os outros números não foram identificados, mas isso não trouxe prejuízo ao trabalho.

**FIGURA 2 – Memo do código ‘Hierarquia’<sup>43</sup>**



Fonte: Atlas-ti – memo

<sup>43</sup> Texto do memo: “Aqui, o servidor Guerra coloca que como o Tribunal é um espaço muito hierarquizado, o outro passa a ser visto e tratado sempre numa relação de subserviência ou de deferência e não, ser tratado num sentido de respeito ao outro, um respeito comum, um reconhecimento da alteridade”.

A Figura 2, representa o memo, o retângulo menor, envolto em uma linha azul, sobre o qual tem o seu ícone (um bloquinho de capa vermelha), o título (respeito), e para agilizar a identificação, colocamos a letra ‘E’, para ‘Encontro’ seguido do número do encontro ao qual se refere, e ainda o número da página no Blocão. Ao clicarmos nele, uma caixa se abre para inserir um comentário ou uma explicação sobre o contexto do trecho de fala selecionado, e a linha em negrito, acima do texto, repete a informação do retângulo menor. Assim, o memo ‘respeito’, aqui selecionado, pertence ao Quarto Encontro, está na pg. 115 do Blocão, e contém o comentário sobre o contexto da fala selecionada, que aparece na Figura2.

Após esse mapeamento dos códigos (*codes*), dos memos e das redes (*networks*), passamos à fase de análise, por meio da Perspectiva Omnilética, conforme anteriormente mencionada, através da qual buscamos captar e interpretar as situações ou os acontecimentos que se desenrolaram no contexto estudado, durante os encontros. Organizamos a nossa análise por encontro, procurando entender, em cada um deles, o seu aspecto totalizante, levando em conta as contradições, as tensões, as incertezas, as idas e vindas das discussões, fazendo as tessituras entre as partes que as constituíam, de forma dialética e complexa, e ao mesmo tempo buscando manter a identidade das peculiaridades ou das singularidades características de tais situações ou de tais fenômenos. De acordo com a sua autora, tal perspectiva

por constituir-se em uma consistente perspectiva analítica e prática (uma perspectiva práxica, segundo Damasceno, 2014<sup>44</sup>) pode ser uma base sobre a qual seja possível tecer uma reflexão que permita construir uma organicidade relacional entre temas diversos (SANTOS 2015b, p.50).

No capítulo a seguir, falaremos sobre o processo de formação do Grupo Coordenador, tal qual proposto pelo *Index para a Inclusão*.

---

<sup>44</sup> Termo utilizado pelo pesquisador, Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno em março de 2013, durante reunião de pesquisa, para qualificar a ideia de *omnilética* como uma perspectiva cuja principal potência está, justamente, em congrega análises e revisões ao mesmo tempo teóricas e práticas. (ibid).

## **CAPÍTULO 5 – O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO GRUPO COORDENADOR**

Este capítulo retoma o objetivo específico 1: “Analisar e descrever o processo de formação do Grupo Coordenador tal qual indicado pelo *Index*”, e apresenta o que os dados revelaram sobre essa construção. Relata, em detalhes, a formação desse grupo: como os participantes chegaram, de que setores da instituição eles vieram, quais as suas funções, como se deram as negociações para os registros da pesquisa, e a permanência ou a saída de alguns desses membros, e no segundo caso, as possíveis razões para tal atitude.

O Grupo Coordenador, como é chamado pelos autores do *Index para a Inclusão* (BOOTH e AINSCOW, 2011), é um grupo de planejamento que aprende a trabalhar com esse instrumento na escola e para que isso aconteça, é preciso que aquele se familiarize com os indicadores e questões do *Index*. Ainda de acordo com Booth e Ainscow (2011), esse grupo congrega membros de diferentes origens, como por exemplo, um apoiador de fora da escola, pais/responsáveis, professores, alunos e alunas, um ‘amigo crítico’ e pessoas de diversos setores da comunidade escolar.

Segundo os autores “O grupo de planejamento tem que ser um modelo de prática inclusiva na escola, operando de modo colaborativo, assegurando que todos sejam ouvidos, independentemente de gênero, antecedentes ou status e que ninguém domine a interação” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p.55). Para que o trabalho seja produtivo, é necessário que os participantes do GC estabeleçam o diálogo entre eles, e um clima de confiança, onde as diferenças de visão sejam “acolhidas como um recurso para fazer o grupo avançar em seu pensamento” (ibid).

Em seguida, apresentaremos como se deu a formação do Grupo Coordenador da Escola de Contas e Gestão ao longo dos cinco primeiros encontros.

### **5.1 A Formação do Grupo Coordenador da Escola de Contas e Gestão**

Nesta seção analisaremos e descreveremos o processo de formação do GC, que se deu ao longo dos cinco primeiros encontros. É importante frisar que a equipe do LaPEADE era constituída por quatro pesquisadoras, que juntas, desenvolveram a pesquisa: a Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos, Coordenadora principal da pesquisa, a Profa. Dra. Sandra Cordeiro

de Melo, que também coordenava a pesquisa, a mestranda Carolina Barreiros de Lima, e a doutoranda Regina Pinto, autora desta tese.

As Coordenadoras conduziam os encontros, e as pesquisadoras Carolina e Regina, presentes em todos eles, faziam o papel de observadoras e, portanto, eram responsáveis pelos registros em áudio, e pela transcrição dos mesmos, pelos mapas de sala, e pelos registros em suas Notas de Campo. As transcrições das gravações, em áudio, transformaram os dados da pesquisa em texto, que foi organizado, por encontro, e reunido num só documento: o Blocão de Transcrições, mencionado na seção anterior.

### **O primeiro encontro**

Este foi o único encontro do qual não participei, pois ainda não havia me inserido na pesquisa. Desse encontro, participaram quarenta e cinco servidores, tanto membros do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ), quanto da Escola de Contas e Gestão, representando os vários segmentos da Escola (vide Quadro 6). Esse grupo veio após a ‘convocação’ da Direção Geral, que liberou os funcionários e as funcionárias das suas tarefas, durante o período da reunião: das 14h às 16h.

**QUADRO 6 - Segmentos da Escola e quantitativo de representantes**

Segmento	Nº de participantes
<b>1. Serviços terceirizados</b>	8
<b>2. Biblioteca</b>	6
<b>3. Direção-Geral (DG)</b>	5
<b>4. Coordenadoria de Capacitação (CCA)</b>	5
<b>5. Assessoria Pedagógica (APE)</b>	3
<b>6. Coordenadoria de Estudos e Pesquisas (COE)</b>	3
<b>7. Secretaria da ECG (SEC)</b>	2
<b>8. Coordenadoria Acadêmica (COA)</b>	2
<b>9. Coordenadoria de Documentação (COD)</b>	2
<b>10. Portaria (SPO)</b>	2
<b>11. Coordenadoria de Segurança</b>	2
<b>12. ECG</b>	3
<b>13. Diretoria Geral de Informática (DGI)/ Assessoria de Desenvolvimento de Sistemas (ADS)</b>	1

<b>14. Garçon</b>	1
<b>TOTAL</b>	45

Fonte: Relatório Executivo Index na ECG (autoria: equipe do LaPEADE) dez, 2016.

Conforme podemos observar no quadro acima, havia quatorze segmentos da instituição, representados por membros pertencentes a diversas categorias na hierarquia da mesma.

Nesse encontro, houve a apresentação da proposta de trabalho, onde, inicialmente, foi explicada a parceria entre as instituições, firmada através de Convênio entre a UFRJ/FE e o TCE/ECG. Em seguida, a equipe explicitou o conceito de inclusão com o qual trabalha, e discorreu sobre o principal instrumento de promoção de reflexões sobre inclusão: o *Index para a Inclusão*. Disse, por fim, que a proposta de trabalho a ser desenvolvida na e com a Escola de Contas e Gestão, seria através da criação de um grupo, denominado ‘Grupo Coordenador’, com representantes de cada segmento da Escola, que participariam dos encontros, quinzenalmente.

A Diretora Geral da instituição falou sobre o compromisso de a Escola se aproximar cada vez mais da população, e enfatizou a importância do desenvolvimento desse projeto de inclusão em educação, no sentido de viabilizar essa aproximação. A reunião transcorreu num clima de bem-estar. Houve elogios à ousadia do projeto, e um representante dos terceirizados disse ter se sentido reconhecido pelo convite para participar desse momento de relevância institucional. Cumpre assinalar, que nessa reunião não houve registro de áudio, visto que, por ser o primeiro contato com o grupo, a equipe pesquisadora ainda iria falar sobre os Termos de Consentimento para a realização da pesquisa, e sobre a exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ de que tais documentos fossem assinados, para que a pesquisa pudesse ser realizada. Assim sendo, o conteúdo aqui apresentado foi obtido, através das notas de campo da pesquisadora Carolina Barreiros de Lima.

Dos quarenta e cinco servidores e servidoras, presentes nesse primeiro dia, quinze se voluntariaram a participar do projeto de pesquisa, ou seja, mais de dez por cento do total, o que representava um número razoável, considerando a população presente no início. Esses participantes pertenciam aos seguintes segmentos: Conservação (4), APE (2), Biblioteca (2), Docente/Assessoria da DG (1), Assessoria da DG (1), Docente (1), SEC (1), DGI (1), COA (1) e DG (1).

Faz-se necessário sinalizar que é normal haver uma queda no número de pessoas, do início da pesquisa, para a sua continuação, no caso, da primeira reunião para as subsequentes, sobretudo para a seguinte. Conforme já mencionado, para essa primeira reunião, a Diretora chamou todo o mundo, para explicar o projeto. E, nessa mesma ocasião, foi explicado, que não

era para participar todo mundo, mas representantes dos segmentos, que seriam multiplicadores das ideias lançadas nas reuniões, e levadas para discussões nas equipes. Então, continuou a participar, além dos representantes, quem quis e quem se interessou pela pesquisa.

### **O segundo Encontro**

O segundo encontro, o primeiro do qual eu participei, como observadora, contou com a participação de dezesseis pessoas, dentre as quais, algumas que não estiveram presentes no primeiro. Os segmentos representados neste encontro, com o respectivo quantitativo, entre parênteses, e os cargos ocupados, foram: DG (1) – a Diretora-Geral; Assessoria da DG (1) – Assessora da DG; APE (2) – a Assessora Chefe e a Assessora Pedagógica; CCA (1) – o Coordenador; COA (1) – Coordenadora dos Cursos de Pós-Graduação; Biblioteca (2) – Bibliotecárias; Controle Externo (1) – Analista; COD (1) – Coordenador; Conservação (Serviço de Limpeza) (1) – funcionária escolhida pela equipe, para participar; SEC (1) – Coordenadora; SPO (2) – o Chefe da Portaria, e uma representante do segmento; Coordenadoria de Segurança (2) – o Coordenador e um funcionário, ambos cedidos pelo Corpo de Bombeiros.

Nesse encontro, a pesquisadora Mônica lembrou a todos que esta pesquisa atendia a uma demanda da atual gestão da Escola de Contas e Gestão, que por sua vez, dava continuidade ao trabalho iniciado pela pesquisadora Sandra Cordeiro de Melo, em 2013. Explicou, que a parceria tinha por objetivo otimizar os serviços da Escola, com o intuito de minimizar situações de exclusão, ao trabalhar numa perspectiva de inclusão em educação.

A pesquisadora, então, falou sobre o *Index para a Inclusão*, um material utilizado internacionalmente, em escolas, para disparar ou provocar discussões nos processos de autorrevisão de culturas, políticas e práticas, das instituições. Disse que, por sua importância internacional, fora criada uma Rede Internacional de Usuários do *Index*, da qual o LaPEADE faz parte, e é representante no Brasil. Esse é um instrumento que pode ser flexibilizado e adaptado onde o Laboratório for trabalhar, e no caso da ECG, pontuou a inovação e o desafio que seriam desenvolver o *Index*, pela primeira vez, em um contexto de adultos - uma escola de adultos.

Em seguida, a equipe do LaPEADE falou sobre as observações e registros escritos, que seriam realizados durante os encontros, bem como fotos que seriam tiradas, e as gravações em áudio e vídeo que seriam feitas. A equipe esclareceu que esses eram procedimentos usuais em

pesquisas do tipo qualitativa, e a fala da equipe foi ratificada por uma das participantes, a Assessora Pedagógica, que já havia feito pesquisas desse tipo.

Nesse momento, uma servidora externou o seu incômodo com a questão das gravações: disse ser tímida, e que sua participação seria afetada por esse procedimento, conforme vemos no diálogo entre a pesquisadora e a servidora

Pesquisadora Mônica: [...], e aí, eu pergunto a vocês se eu tenho a autorização de botar o gravador para a gente gravar em áudio.

Assessora Pedagógica (AP): Sem problema.

Pesquisadora Sandra: Tem? Todo mundo autoriza?

Renata: Eu não gosto muito não. Me sinto incomodada. (LaPEADE 2017, p.8, L.192-L.196)

[...]

Renata: [...] Só pontuei que me sinto incomodada. De repente eu não vou participar, vamos supor, não vejo ninguém participando cem por cento, uns oitenta por cento, de repente eu participaria. Mas isso é uma questão minha, eu estou falando para caramba... mas eu sou fechada, sou tímida. Eu sei que eu vou me segurar. Entendeu? Estou até me trabalhando. Há uns cinco anos atrás, eu nem falaria, porque eu ficaria incomodada. Eu ficaria quietinha, mas no meu interior eu ficaria... (ibid, p.11, L.307-L.312)

Após tecerem alguns comentários sobre esse sentimento da participante, as Coordenadoras da pesquisa então, pediram que todos pensassem sobre se assinariam, ou não, o Termo, e respondessem no próximo encontro, e disseram que ainda falariam sobre o documento ao final da reunião.

Em seguida, a pesquisadora Sandra falou sobre a dinâmica dos encontros, de uma forma geral, ao mostrar o slide com o ‘planejamento do dia’ explicando que tal planejamento era previamente discutido e elaborado no Laboratório de pesquisa, pela equipe, com o objetivo de orientar as discussões do grupo para que fossem o mais profícuas, possível. Nesse segundo encontro a programação foi: 1) apresentação do grupo; 2) trabalhando o conceito: Participação; 3) Atividade: conhecendo-nos e conhecendo inclusão.

Dando início ao primeiro item da pauta, a equipe do LaPEADE se apresentou, e após isso, cada membro do grupo fez o mesmo, seguindo um ‘roteiro’ que respondesse às perguntas: ‘Quem sou eu?’, “O que faço?” e “Como é a minha rotina de trabalho?”. A pesquisadora Sandra enfatizou que a participação de cada um deles tinha uma função importantíssima, que era a de representar o seu segmento, o seu grupo de trabalho.

Os participantes se apresentaram, um por um, e um deles, uma funcionária da Limpeza, expôs a sua preocupação, no que tange as questões de subordinação e hierarquia, presentes na rotina de trabalho da Escola, como vemos no trecho abaixo

Antônia: Boa tarde, meu nome é Antônia, eu trabalho na parte de conservação do prédio, no primeiro andar, entre os meus colegas eu fui escolhida para estar aqui representando a equipe (?)...Estou muito nervosa, [risos] [...] muito mesmo, mas espero que corra tudo bem (LaPEADE 2017, p.23, L.694 a 697).

Após essa fala, a pesquisadora Mônica solicitou que Antônia explicasse o termo ‘conservação’ e em seguida à essa explicação, apresentamos a fala de um Coordenador de um dos setores da Escola, trazendo a ‘inclusão’ como uma compensação, quando este se referiu à festa junina feita na instituição, para a qual todos os servidores foram convidados. Segundo José, a festa foi uma ação de ‘inclusão’, pois através da participação das funcionárias da Limpeza, elas estavam sendo incluídas no grupo da Escola e assim ‘compensaram’ todos os ‘favores’ que faziam para os Diretores, o que reforçava esse caráter hierárquico da instituição. Com relação aos ‘favores’, a DG confirmou que realmente a funcionária era muito prestativa, como vemos no trecho a seguir

Pesquisadora Mônica: obrigada, Antônia. Você, então, trabalha na Conservação. Dá prá dizer um pouquinho mais o que é que é esse trabalho que vocês fazem?

Antônia: a gente entra, limpa as salas, deixa tudo limpinho, né? Tudo arrumadinho...tipo, hoje tá tendo a reunião aqui. Quando acaba, a gente entra, limpa tudinho, prá amanhã quando eles chegarem, tá tudo limpinho de novo, entendeu?

José: Fora que...os muitos favores que...

DG: isso que eu ia dizer. Fora...

[risos; falas concomitantes]

José: Mas ontem elas compensaram na festa junina. Uma mesinha só delas, com mil coisas lá, elas compensaram ontem...

DG: é, mas ela nos ajudam assim, vai ter um evento, coisa que não tem nada a ver. Todo mundo carregando coisa, todo mundo não sei o que. São uns anjos.

Antônia: precisa de uma mesa grande, arruma uma mesa, bota aqui...

Pesquisadora Mônica: ou seja, vai caçar tesouro também, né?

DG: ou seja, se vira nos trinta (LaPEADE, 2017, p.24, L.698-L.712).

Gostaríamos de ressaltar aqui o quão ‘patronal’ foi a fala desse Coordenador, pois o que ele considerou ser uma ação inclusiva, a participação das funcionárias da Limpeza na festa junina da Escola, para nós, refletiu uma cultura de hierarquia, uma política ‘patronalista’ e práticas de desmerecimento. A escolha linguística do diminutivo “uma mesinha”, “um cantinho” denotava práticas de inferiorização, e colocava em questão a dialética entre duas culturas: a que comandava e a que era comandada, além de sinalizar políticas demagógicas, do tipo: “aqui todo mundo tem seu lugar”. O próprio uso do termo “Conservação”, ao invés de “Limpeza”, que era a ocupação real das funcionárias, é um eufemismo que encobre, e ao mesmo tempo reforça, não só essa hierarquia dentro da instituição, mas também uma atitude de ‘não respeito’ a determinadas funções, quando o ‘chefe’ concedia uma ‘mesinha só delas’ para aquelas funcionárias, como uma ‘compensação’.

Com relação ao mesmo tópico ‘festa junina’, vimos algumas falas, que embora reforçassem a hierarquia e burocracia existentes no Tribunal e na Escola, pontuaram a festa



junina já como um movimento de inclusão, não tanto de compensação, mas como um resultado positivo do trabalho com o *Index*

AP: Agora falando sério, tinha essa questão, mas eu não estou falando disso. A Pesquisadora Mônica falou disso, assim, dos Conselheiros e da Manutenção. Você falou. Acho que a gente nem precisa ir tão longe assim, né, cara? Por mais que a gente conviva, diariamente, com as meninas que fazem a limpeza, com os Seguranças, com as meninas da Portaria, em todas as comemorações, essas pessoas nunca participaram. E ontem, a gente até ficou pensando assim: “Participavam, sim”, “Não”, “Por que não?”

DG: Lá em Niterói elas participavam. [...]

AP: Ontem foi a primeira vez. E eu acho que essa primeira vez ela não foi ontem, assim. Essa primeira vez que eu vi todo esse grupo reunido foi uma reunião que vocês fizeram, a primeira reunião do *Index*. E eu acho que isso, de alguma forma, mobilizou...

Pesquisadora Mônica: Que ótimo...

AP: mobilizou a equipe, para que ontem, tivesse uma festa...

José: é verdade, verdade...

AP: em que estivessem presentes ... teve Ouvidoria... teve até penetra... teve pessoal da obra...

DG: até os meninos da obra vieram filar bolo. [risos]

AP: porque às vezes a gente coloca assim, ah, os Conselheiros, um cara tão longe de mim mas, às vezes sou eu também, né? A menina está ali todo dia, ela limpa a minha sala, troca o negócio, ela limpa até o negócio do café que eu tomo, mas na hora de fazer uma festa, eu não chamo ela [sic]. Eu não chamo a pessoa da Segurança, simplesmente isso, né?

José: é verdade...

AP: acho que essa é uma provocação que, tomara que um dia ela chegue no Conselheiro. Mas se ela chegar em mim, eu vou ficar bem feliz. Se eu conseguir passar a enxergar as pessoas todas, assim, como iguais, né, nas suas diferenças (LaPEADE, 2017, p.48, L.1.519-L.1.545).

A seguir, a DG agradeceu a todos, e reforçou o resultado positivo do trabalho de inclusão na Escola, e a importância desse processo de reflexão

DG: Agradecer por essa tarde, por esse trabalho, porque é um trabalho muito legal, e eu acho que vai ser muito bom se a gente conseguir fazer com que, porque a gente faz, a gente pode ver imediatamente algum resultado, como por exemplo, a ideia da festa ontem, já é um resultado, mas eu acho que o resultado, ele vai muito além disso. Ele não aparece assim. Ele não vai aparecer, logo. Mas ele vai se refletir muito. Esse trabalho que a gente está fazendo. Ele é um trabalho muito importante, eu acho. Eu acho que é muito bom estar aqui, foi muito legal. A melhor parte do meu dia. (LaPEADE, 2017, p.50, L.1.569-L.1.606)

Em ambas as falas, tanto a Assessora Pedagógica quanto a Diretora Geral, viram a festa junina como um resultado do trabalho de inclusão com o *Index*. Segundo elas, a 'participação' do pessoal da Limpeza e da Segurança, que não participavam antes, fora um fruto da primeira reunião do grupo (em junho), com e sobre o *Index para a Inclusão*. Isso veio a mexer com as culturas, políticas e práticas, tanto da ECG quanto do Tribunal, de estratificação das relações interpessoais, que promoviam um distanciamento entre os servidores e as servidoras dos vários setores.

A partir dessas falas, passamos a observar que a ‘hierarquia’ foi um dos códigos levantados e categorizados pelo Atlas-Ti, conforme apresentado na seção sobre essa ferramenta, no capítulo anterior. O código ‘hierarquia’ apareceu aqui, mais uma vez, sugerindo ser uma cultura da instituição, através da fala da servidora Dalia<sup>45</sup>, que esperava que o projeto de Inclusão viesse a ‘horizontalizar’ as relações, modificando assim, as culturas e práticas existentes na Escola

Dalia: Mas como a DG colocou aqui, a Escola é parte do Tribunal, é isso. Porque, na verdade, a gente tem uma estrutura muito hierarquizada, né, e na verdade a gente está buscando acabar com valores aqui que busquem relações mais horizontais. Então a constituição disso não é muito fácil, mas eu fico impressionada como tem coisas aqui que tão acontecendo, então eu acho que o projeto de inclusão, ele é assim, algo que tem contribuído muito para que a gente possa estar avançando (LaPEADE, 2017, p.36, L.1.129-L.1.136).

A servidora falou de hierarquia como uma cultura do Tribunal, e que através da burocracia (cultura e política de exigência de protocolos, por exemplo), o TCE tinha uma estrutura muito hierarquizada (política de cargos, por exemplo), que na prática ‘verticalizava’ as relações. Através do projeto de inclusão, trazendo a cultura e a prática do diálogo, da escuta com alguém que está ‘abaixo’ dela, esperava ‘horizontalizar’ essas relações, trazendo transformação. Quando a servidora pontuou que a ‘constituição disso não era muito fácil’ ela trouxe a complexidade que as relações hierárquicas estabeleciam, e que através da ‘transgressão’ você poderia provocar novas situações, apontando também para o que estava latente, o que ainda não estava visível, mas era possível de acontecer.

As apresentações dos participantes foram sendo permeadas por falas das pesquisadoras, que retomavam o assunto das questões éticas da pesquisa, e enfatizavam a necessidade de ter as gravações autorizadas por todos. E durante esse momento, a servidora Renata, Assessora da DG, que dissera se sentir ‘incomodada’ com isso, voltou ao assunto e explicou o porquê desse incômodo

Renata: de repente esse é até um momento de eu me trabalhar mais...

Pesquisadora Mônica: Entendi.

Renata: de me abrir mais. A câmera então... (LaPEADE 2017, p.12, L.316-L.318)

Renata:[...] Sou Secretária Executiva de formação, até porque quando fui fazer Licenciatura na PUC, eu estava até comentando aqui numa conversa paralela, no primeiro dia de aula a professora falou que todas as aulas seriam filmadas, [...] aí, eu cheguei em casa, conversei com os meus pais, e passei logo pro Bacharelado. Mudei de formação. E hoje, esse ano, eu voltei, estou fazendo a distância, Complementação Pedagógica, para suprir aquela parte da Licenciatura que faltou [...] (LaPEADE 2017, p.18, L.527-L.536).

---

<sup>45</sup> Essa servidora era da Assessoria Pedagógica, e portanto trabalhava juntamente com a Assessora Pedagógica, mas para evitar confusão com as nomenclaturas, embora as inserções dessa servidora tivessem sempre um cunho pedagógico, ela foi identificada aqui como ‘Dalia’.

A equipe do LaPEADE procurou deixá-la à vontade, para participar se quisesse, e disse que mais adiante as pesquisadoras dariam mais detalhes, sobre a pesquisa e os Termos que teriam que assinar.

Terminadas as apresentações, a pesquisadora Mônica voltou a mostrar o planejamento do dia lembrando o segundo item da pauta: “Trabalhando o valor: Participação”, e explicou ao grupo a escolha por trabalhar com ‘valores’, já mencionada anteriormente (vide seção 2.1).

Nesse momento, a equipe distribuiu um material, e a pesquisadora Mônica explicou que o grupo estava recebendo a parte inicial do *Index*, adaptada para a realidade deles, uma escola de adultos. Disse ainda, que nessa parte estavam contidos os valores desse documento, considerados pelos autores como elementos importantes para trabalhar a ‘inclusão’. Por fim, justificou a escolha feita pela equipe do LaPEADE, pois para esta não é possível pensar ‘inclusão’ sem pensar os valores, e que ‘participação’ é, praticamente, sinônimo de inclusão.

Após essa explicação, a pesquisadora Mônica leu excertos do valor participação, segundo o *Index*, para servir de base para a construção desse valor para a ECG

[...] A participação começa com estar presente. A pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita. A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem. [...] Diz respeito ao envolvimento nas decisões da vida de alguém, inclusive a educação e os vínculos com ideias de democracia e de liberdade. [...] Quando estamos conscientes da fonte e natureza de nossas ações, intenções e sentimentos, isto pode nos ajudar a participar ativamente. A participação envolve diálogo com os outros à base de igualdade e, portanto, exige que se deixem propositalmente de lado as diferenças de status e de poder. [...] (BOOTH e AINSCOW 2011, p.22).

Ao longo da discussão, e da leitura desse conceito no *Index*, foram surgindo temas relacionados à participação, incluindo os da ‘hierarquia’ e ‘burocracia’ existentes no Tribunal, já sinalizadas por alguns dos servidores, bem como o do ‘nome social’.

Esse último foi colocado pela DG, como uma situação vivenciada pela Escola, que precisaria encontrar uma resposta, mas que ainda não se sentia preparada para resolver tal questão

DG: mas uma questão que me preocupa um pouco, assim, né, eu tenho o maior orgulho de dizer: “Não, esse trabalho que a gente faz é super legal, esse trabalho da inclusão. A escola...” claro, a gente nunca é uma escola inclusiva, né? A gente tá sendo mais inclusiva, e nunca vai chegar lá. E um problema que a gente tem...problema, não... tem uma situação concreta que a gente vivenciou, e que continua acontecendo, são, por exem... 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 prá nós, não é? (LaPEADE 2017, p.36, L.1.138-L.1.151).

Se analisarmos omnileticamente essa fala, percebemos que o momento da chamada do nome do aluno, que faz parte da dimensão das políticas, trazia um constrangimento, da dimensão das culturas, que não era problematizado na instituição, porque a chamada fazia parte da rotina, e a situação de ter um aluno trans, era nova. Mas numa dimensão dialética, a contradição entre o nome chamado, que era masculino, e a pessoa que respondia, que vivia uma identidade feminina, colocava em xeque as culturas, políticas e práticas da casa, constatando uma situação complexa de tensão, apontando para um impasse, que necessitava de respostas na dimensão das práticas, uma vez que na ordem das políticas externas, já há legislação vigendo sobre o direito ao ‘nome social’.

Em outro momento, a discussão do nome social (dimensão política) levou a uma outra discussão a ela relacionada, conforme vemos no trecho a seguir

DG: Como que a gente resolve? Por exemplo, vou perguntar prá você, você vai ficar assim: “Será que eu falo, assim, pra ir no banheiro de homem ou de mulher?” Né?  
 Qual o banheiro que eu vou? Vai entrar num banheiro de mulher, mas é um homem. Chega na Portaria, vai se identificar, como é que a gente lida com isso? E é uma questão que eu acho que a gente precisa discutir. Porque não é uma teoria, não é uma coisa que eu li no jornal, né? Isso está acontecendo na nossa escola. A gente não tem essa previsão, ainda. O cara quer ter o direito de certificado emitido pelo CIDA, seja no nome feminino, que ela se reconhece, e não no nome que tá na carteira. Como é que a gente vai fazer? Vai ter que adaptar o CIDA,  
 Pesquisadora Mônica: Exatamente.  
 DG: vai ter que adaptar a Portaria, vai ter que, entendeu? Então é isso.  
 Pesquisadora Mônica: Pro banheiro, eu tenho uma solução: banheiro ‘unisex’.  
 DG: É.  
 Pesquisadora Mônica: seria o melhor banheiro. E com cabines fechadas, e não com abertura entre o teto. Que tem muito banheiro que tem aquele vão enorme, em cima e em baixo. Não. Teria que ser fechado... (LaPEADE 2017, p.37, L1.154-L.1.172).

Pela lente Omniletica, essa discussão, da dimensão das práticas, sobre qual banheiro essa aluna trans deveria frequentar, mostrou claramente a cultura da divisão binária dos banheiros, em 'masculino' e 'feminino', presente nas culturas, políticas e práticas da sociedade, bem como nas da Escola. A instituição, nesse momento, estava sendo confrontada por uma situação, ainda não corriqueira, mas já presente na sua estrutura burocrática e rígida, para a qual não se sentia preparada, nem para lidar com, e nem para resolver tal situação.

Cabe sinalizar nesse trecho, a dialeticidade da contradição presente na fala da Diretora Geral, que ao mesmo tempo em que buscava propor mudanças nas culturas e práticas no tratamento das questões de gênero, utilizou o termo ‘o cara’ apesar de saber que se tratava de

uma aluna trans, ou seja, uma aluna que se identificava como mulher. Isso parecia demonstrar, para além da própria burocracia da Escola, a dificuldade que ela, enquanto diretora, tinha em adotar o gênero feminino para se referir à aluna. Parecia também apontar para culturas, políticas e práticas da dificuldade em lidar com que é novo, não só da instituição, mas das pessoas que dela faziam parte.

Dando prosseguimento ao encontro, a DG fez uma fala que ratificava o caráter burocrático e fechado do Tribunal, mas que por força da situação política atual, que tinha trazido esse órgão à mídia, nem sempre com notícias boas, este estava sendo ‘obrigado’ a se abrir mais e se aproximar da sociedade

DG: mas 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 está sendo obrigado, porque...precisando se abrir o Tribunal. **Hoje aparece mais no jornal, o Tribunal, às vezes não com notícia boa, às vezes com notícia boa, mas a gente como mexe com a questão política..., a gente mexe com... também, né, tem todo um cuidado para ser tomado.** Isso eu acho um componente importante, um cuidado do nosso trabalho (LaPEADE 2017, p.22, L.651-L.659, grifo nosso).

Pela nossa análise, a Diretora Geral sinalizou as culturas de burocratização do Tribunal, que influenciavam as culturas e práticas burocráticas da Escola, pressionadas por políticas expressas em ‘papeis, documentos, processos, etc.’. Essa fala fez uma tessitura dialética das contradições vividas na instituição de controle entre essa organicidade fechada do Tribunal, e a ‘necessidade’ de se abrir pelas tensões provocadas, trazidas pela mídia. Trouxe a complexidade moriniana (2011a) de desafiar as possibilidades de cálculo das certezas e das incertezas, da mistura da ordem e da desordem, que podiam ser provocadas pelos fenômenos aleatórios, que transitavam nas instituições, como um todo. Quando a DG mencionou que o Tribunal aparecia no jornal “às vezes não com notícia boa” relacionamos, inevitavelmente, ao contexto político desse órgão, que aparecia no holofote da mídia sob investigação de corrupção ligada à sua Alta Cúpula. Um tempo depois dessa fala, foi noticiada a prisão de cinco dos sete Conselheiros do Tribunal por atos de corrupção, como nos referimos anteriormente.

Continuando a sua fala de apoio ao projeto, a DG afirmou que, através de um trabalho contínuo da Escola com o conceito de ‘inovação’ e também de inclusão, com o projeto Incluir, obtivera a aprovação da Resolução nº 7/14, do TCE-RJ<sup>46</sup>, que instituía a política de inclusão no Tribunal de Contas. Conforme observamos neste trecho

---

<sup>46</sup> Resolução nº 7 de 19 de agosto de 2014. Disponível em: <https://www.tce.rj.gov.br/web/ecg/resolucoes>

DG: A minha expectativa eu acho que assim, eu acho hoje o projeto mais importante, para mim, pessoalmente, dentro da escola, é esse projeto. Eu acho que a coisa mais importante que a gente pode fazer, sinceramente, eu acredito muito que é um trabalho.... e eu tenho a esperança de que com esse germezinho, com essa plantinha que a gente tá plantando aqui a gente vai mudando o Tribunal também, sabe, como a gente já conseguiu implantar e aprovar essa Resolução da Inclusão. É... isso não é uma coisa pouca, é muita coisa. Eu acho muito importante esse trabalho. Por isso que eu estou aqui (LaPEADE 2017, p.22, L.665-L.671).

A fala da DG colocava em pauta que as culturas de hierarquização do Tribunal, bem como as políticas e práticas de exclusão, por meio da discriminação, por exemplo aos alunos trans, poderiam sofrer uma mudança através do ‘germezinho’ da transformação, trazido ‘pelo projeto do LaPEADE. Mostrava a complexidade das relações no Tribunal, provocadas pela forte hierarquia, e uma possibilidade de transformação das culturas e práticas, por meio da Resolução, acima mencionada.

Toda essa discussão sobre as culturas de hierarquização e de burocratização, que permeavam as relações na instituição, nos mostrava a Escola como um objeto concreto, e nos indagávamos, problematizando algumas questões: teria a Diretora da Escola o poder de influenciar as culturas, políticas e práticas de hierarquização e burocratização do Tribunal a ponto de mudá-las? Se a Resolução, da dimensão das políticas, já havia sido implantada e aprovada, por que ainda persistiam culturas e práticas de exclusão? Por que a Diretora se referia à aluna trans como ‘cara’? Estaria ela própria convicta da possibilidade dessas mudanças, se ainda carregava marcas de culturas e práticas discriminatórias? Essas e outras perguntas iam nos levando em um movimento ascendente, descendente e circular, ao mesmo tempo, a uma abstração da Escola, e possivelmente, nos trariam de volta, em movimentos descendente, ascendente, retroativo, ao mesmo tempo, uma Escola omnileticamente pensada, uma instituição diferente daquela da qual partimos. Mas que Escola seria?

Retornando às discussões da reunião, a construção da definição do valor ‘participação’ para a ECG foi atribuída como ‘tarefa de casa’, que seria a de consultar as equipes representadas pelos participantes do grupo ali presente, sobre o significado desse valor para eles. Isso se remetia ao terceiro item da pauta: “Conhecendo-nos e conhecendo Inclusão”, e para auxiliar nessa reflexão foram sugeridas duas questões: 1) ocasiões em que se sentiram valorizados ou desvalorizados/excluídos na ECG e 2) os efeitos que isso provocou em sua participação na ECG. A ideia era buscar saber quando, e como cada servidor se sentiu participando da Escola e se sentiu ‘valorizado’ ou ‘não valorizado’, e compartilhar esses relatos entre todos, na reunião seguinte, quando seria, então, construído o valor ‘participação’ para a ECG, no coletivo.

Cumpramos ressaltar, que embora fosse o segundo encontro da equipe do LaPEADE com os servidores da ECG, esse era, na verdade, o primeiro contato com o futuro Grupo Coordenador, ou seja, um encontro de sensibilização. Assim sendo, a equipe voltou a fazer uma ampla explanação do panorama da pesquisa que seria desenvolvida ali na Escola, que incluía a necessidade das gravações em áudio e em vídeo, pela característica de ser uma pesquisa qualitativa.

Ao entregar esses documentos ao Grupo, a Coordenadora principal do projeto, iniciou a leitura de cada item, em cada documento, e foi dirimindo as dúvidas, que iam surgindo, durante a mesma. Quanto ao TCLE, ao término da leitura, alguns dos participantes o assinaram, e o entregaram, imediatamente. Outros, pediram mais tempo para pensar se assinariam ou não, e outros, ainda, questionaram tal exigência para fazê-lo, e, por esse motivo, foram necessários mais três encontros, ou seja, um total de cinco dos quinze encontros, para que esse processo de negociação das assinaturas se concretizasse, marcando então a constituição do Grupo Coordenador. Quanto ao TUI, não houve consenso, entre os membros do Grupo, quanto à autorização de filmagens, e dessa forma, utilizamos apenas os registros em áudio, na coleta dos dados.

Assim sendo, antes do término desse encontro, a pesquisadora Mônica reforçou para o Grupo que, por determinação do CEP, só poderiam fazer parte da pesquisa, aqueles servidores e aquelas servidoras que assinassem o TCLE, ratificando assim, formalmente, a sua participação na mesma. Com relação ao registro das falas, foram utilizadas, além das notas de campo das pesquisadoras Carol e Regina, as gravações em áudio, visto que a entrega de alguns TCLEs assinados, conforme mencionado acima, nos permitiu fazê-lo. Porém, o último trecho mostrou bem a tensão trazida ao grupo pela ‘pressão’ das gravações, que apareceu de forma recorrente nos próximos dois ou três encontros, sinalizando as dificuldades encontradas os desafios que aconteceram durante o processo de formação do Grupo Coordenador, até a sua constituição ‘real’, cujo marco foi a assinatura dos Termos de Consentimento.

Assim, transcorreu o segundo encontro do grupo, na sua maior parte, em ambiente calmo e amistoso, de curiosidade, e de intensa participação, embora com alguns momentos de tensão e dúvidas sobre essa participação. Isso ocorreu, possivelmente, porque pela primeira vez, os servidores exercendo diferentes cargos e funções, mesclando as diferentes ‘faces’ da hierarquia da instituição desde o topo, representado pela Diretora Geral, até a base, com os funcionários terceirizados, da Conservação (Limpeza) e da Portaria, por exemplo, estivessem ali no mesmo ambiente.

Esse fato denotava uma tentativa de mudança das culturas, políticas e práticas da Escola, fortemente arraigadas em uma estrutura fechada e hierárquica na instituição, que procurava se transformar em uma escola promotora de inclusão, através da autorrevisão dos seus aspectos excludentes, por meio das discussões disparadas pelo desenvolvimento do *Index para a Inclusão* na Instituição.

### **O terceiro encontro**

A pesquisadora Sandra Cordeiro de Melo iniciou o encontro dizendo que havia um erro no TCLE, e que falaria sobre isso, após apresentar o slide do roteiro do dia: 1) lista de telefones e e-mails; 2) TCLEs; 3) Retomar a atividade; 4) os participantes deverão trazer por escrito suas respostas para estas perguntas e durante a reunião deverão lê-las: a) ocasiões em que se sentiram valorizados ou desvalorizados/excluídos da ECG e b) os efeitos que isso provocou em sua participação na ECG.

Apesar de ser o segundo item do roteiro, a pesquisadora começou pelo TCLE, dizendo que havia um ‘erro’ com relação ao Termo, que não distinguia as duas pesquisas em andamento na ECG/TCE-RJ: a pesquisa ‘matriz’, do LaPEADE, com foco no desenvolvimento do *Index para a Inclusão* no contexto da ECG, já iniciada, e esta pesquisa, cujo objetivo geral era verificar se o *Index* se mostrava uma ferramenta capaz de auxiliar a ECG na minimização das barreiras à participação e à aprendizagem. Ou seja, ainda não havia ficado claro o fato de que havia um trabalho anterior, que a pesquisadora Sandra denominou de ‘pesquisa guarda-chuva’, que incorporava outra pesquisa utilizando o mesmo material, no mesmo contexto, mas que por terem objetivos diferentes, caracterizava pesquisas também diferentes, e exigia um TCLE para cada uma delas.

Por isso, foi necessário ratificar a obrigatoriedade de cada participante assinar dois Termos de Consentimento, a fim de ‘validar’ cada uma das pesquisas, perante o Comitê de Ética da UFRJ. Um membro do grupo se mostrava ‘resistente’ a assinar autorização para as gravações em áudio, e foi necessário argumentar de forma assertiva e contundente acerca dessa exigência, bem como dar o prazo final até a reunião seguinte, para que essas pessoas, ainda em dúvida, decidissem com mais clareza se iriam participar ou não dos encontros, a fim de que o Grupo Coordenador efetivamente se constituísse. Vale lembrar que, no encontro anterior, uma participante também se mostrou reticente quanto às gravações.



Os trechos a seguir mostram os ‘embates’ entre as falas de convencimento da equipe pesquisadora, e a resistência de um dos participantes, e até mesmo um certo tom de ironia disfarçado de brincadeira

Pesquisadora Sandra: Tá esclarecido?

Costa: Não pode ler com calma e trazer depois? O áudio, tenho uma certa resistência quanto a isso. Sou bastante franco.

Pesquisadora Sandra: Tá. Vocês que não vieram na semana passada sim porque a gente já fez isso da semana passada pra essa.

Costa: Mas eu tive que me ausentar duas semanas. E algumas questões, sobretudo quanto ao áudio, que não é uma prática da casa.

Pesquisadora Sandra: Ok. Pode fazer. Mas vocês tragam, por favor, na semana que vem, porque a gente precisa disso.

Pesquisadora Mônica: Sem problemas. Você não sabe se vai aceitar.

Costa: ...nessa aqui porque não gravar a minha. Só apagar depois. Eu confio em vocês (LaPEADE 2017, p.55, L.1.750-L.1.764).

A Pesquisadora Mônica falou com o servidor sobre a preservação da identidade dos pesquisados, mas este ainda se mostrava reticente em autorizar a gravação das suas falas

Pesquisadora Mônica: O que nos interessa, era isso que eu estava explicando na semana retrasada, é o instrumento em si, como que a gente pode usar ele aqui e se ele vai ajudar vocês a desenvolverem relações mais inclusivas. Todos os nomes serão trocados. Não vai ter nenhum nome original de verdade e não haverá imagens. Nem o sexo vai ser definido, se é homem, mulher que está falando...

Costa: Deixa eu explicar uma coisa. Eu sou uma pessoa que tô habituado a fazer muitas atas e a gravar todas elas. Sou eu que faço as atas da [trecho incompreensível], sou eu que faço as atas do sindicato lá nosso. Não há problema que eles autorizam e tudo, eu entendo isso. Só que aí no caso há um consenso e aqui é diferente. A casa tem uma política um pouco diferente às vezes. E quanto à questão de não identificar, infelizmente a minha voz, quando eu falo o pessoal já sabe quem eu sou.

Pesquisadora Mônica: Mas a gente não vai botar para ouvir. A gente só vai transcrever. Ninguém vai ouvir a voz de ninguém. Isso é dado secreto e nem o conselho de ética vai ter.

Costa: Eu não me importo que você grave, só não sei se vou autorizar, como eu faço lá (LaPEADE 2017, p.56, L.1.767-L.1.786).

A pesquisadora Sandra reforçou a necessidade de refazer o documento e de colher as assinaturas dos participantes.

Pesquisadora Sandra: Beleza. Quem recebeu hoje, por favor, pode entregar na semana que vem. Mas a gente realmente precisa desse documento, se não a gente não pode nem estar aqui, a gente não pode nem fazer essa pesquisa. Mudou porque teve um erro: o nome da pesquisa estava diferente do nome do projeto.

Pedro: Tem que assinar de novo.

Pesquisadora Sandra: Sim.

Pedro: Se o Costa assinar, eu assino (LaPEADE 2017, p.57 L.1.811- L.1.816).

Percebemos nesses trechos que a constituição do Grupo (objetivo específico 1) não se deu de maneira linear e consensual. Em uma análise Omnilética, detectamos que as falas de convencimento das pesquisadoras, que mostravam as culturas, políticas e práticas de pesquisa, eram rebatidas com outras de resistência, por parte dos membros do Grupo. Entendemos que

isso seria, possivelmente, um reflexo de uma cultura de refração ao novo, ao elemento ‘estranho’ na instituição, que talvez gerasse um sentimento de não confiança, e também por não ser uma ‘prática’ da casa, reunir grupos de servidores, de setores diferentes, para fazer pesquisa.

Ao mesmo tempo, essa resistência denotava um movimento dialético de contradição entre a prática desse servidor de gravar assembleias, e, portanto, de estar habituado a participar desses momentos, e o fato de não querer participar deste, por medo de ser identificado. Por fim, um outro participante aparentava não estar interessado em assinar, quando disse que só assinaria se o colega, o que demonstrou resistência, assinasse também. Trazia, também, a complexidade do princípio da incerteza, pois não sabíamos se assinaríamos ou não, afinal, o documento. E se não assinassem, se isso poderia desencorajar outros participantes a não fazê-lo e assim, comprometer a continuidade da pesquisa.

Em seguida, a pesquisadora falou rapidamente sobre ser criada uma lista de *whatsapp* para o GC, a fim de agilizar algumas informações acerca das reuniões futuras, e disse que essa lista estava passando pela sala. Antes de iniciar a atividade planejada para o dia, a pesquisadora Sandra lembrou os participantes que deveriam trazer os TCLEs assinados, no encontro seguinte, ratificando a sua participação no Grupo Coordenador, que estaria assim, formal e legalmente constituído para dar continuidade à pesquisa.

A seguir, retomamos a definição do valor ‘participação’, iniciada no encontro anterior, para ser finalizada neste. Os participantes foram divididos em dois grupos, para refletirem sobre ocasiões em que se sentiram valorizados ou desvalorizados/excluídos na ECG, e compartilhar com o grupo os efeitos que isso provocou em sua participação na instituição.

Esse encontro foi permeado também por vários momentos de ‘tensão’ e de falas com ‘ironia’, em relação a algumas situações de ‘exclusão’ apontadas no grupo, como por exemplo, duas servidoras que não haviam sido chamadas para os encontros anteriores, e a questão de ‘ser’ ou ‘não ser’ da casa.

No trecho a seguir, o servidor Costa enfatizou o primeiro ponto, para criticar a Assessora Pedagógica, que havia ‘excluído’ duas colegas por não tê-las incluído no email (dimensão política) enviado para convidar todos a participarem

Marta: Olha só, o meu nome e o da Rejane não tá aqui. E nós não participamos de nada. Então nós queríamos saber...

Pesquisadora Mônica: Pode acrescentar.

aluna: Acrescentar tudo bem, mas por que nós fomos chamadas agora, não fomos chamadas de início, o que que mudou.

Pesquisadora Sandra: Não sei.

AP: Foi minha culpa.

Marta: Sua culpa? Sua máxima culpa?

AP: Foi minha culpa, minha máxima culpa. Eu chamei os professores que participaram da outra vez e eu não sei porque na minha cabeça... (LaPEADE 2017, p.58, L.1.831-L.1.841) [...]

AP: Mas eu sou muito honestíssima.

Marta: Nos sentimos excluídas e isso está afetando nossa autoestima, viu? [risos]

Costa: Um projeto de inclusão está excluindo assim (LaPEADE 2017, p.58, L.1.844-L.1.846).

A Assessora rebateu o tom irônico, também com ironia, dizendo que era uma prática dela, 'excluir' as pessoas

Costa: Aquele negócio da APE que falou aqui sobre a exclusão, eu senti isso na pós-graduação. A colega fez uma palestra lá junto com uma das funcionárias dela. Se entrar na minha sala tudo que é evento da COE eu prego. Ela chegou pra mim e falou que a colega [a AP] vai fazer uma palestra dela. Foi isso que aconteceu e isso eu não tô inventando.

Pesquisadora Mônica: Não. Tudo bem.

Costa: Quer dizer, na realidade, eu falo, mas é lá na APE, mas por que isso?

AP: É uma tática minha excluir as pessoas. [risos]

Pesquisadora Mônica: O que é APE, hein?

Costa: APE é a AP. Exclusão do próprio grupo dela, não saber que ela ia fazer... [trecho incompreensível]

AP: É porque essa é uma prática minha, eu sou uma pessoa excludente.

[risos; trecho confuso – várias pessoas falando ao mesmo tempo]

Costa : Mas eu acho que ela é exclusiva sim. Pelo menos essa pessoa que era ligada excluiu, excluiu (LaPEADE 2017,p.70, L.2.260-L.2.273).

Costa criou uma tensão no grupo quando disse que a fala da Assessora Pedagógica, ao se sentir 'agredida' passava para o 'deboche'

Costa: [...] questão da transparência. Hoje em dia essa droga, tem que ser o mais transparente possível. O exemplo quando eu falei o negócio da colega, que a colega (Assessora Pedagógica) quando ela se sente agredida ela passa pro deboche. Ah, eu não sabia, eu sou excludente. Eu não sei se é, mas lá, essa pessoa que é ligada diretamente a ela falou (LaPEADE 2017, p.74, L.2.392-L.2.395).

O servidor Guerra trouxe a visão de uma 'exclusão horizontalizada' na discussão sobre a valorização do servidor que envolvia a questão de 'ser' ou 'não ser' da casa

Guerra: É que a partir dessa fala da Sandra [trecho incompreensível] um processo de exclusão hierarquizado. [trecho incompreensível] 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 (LaPEADE 2017, p.66, L.2.093-L.2.098).

Nesse contexto, onde estava sendo discutida a questão de 'ser' e 'não ser' da casa da dimensão das culturas, surgiram alguns pontos de tensão e, pelo nosso olhar, esse clima de tensão parecia apontar para 'disputas internas' entre os servidores e, talvez se encaixasse na questão de 'ser' ou 'não ser da casa', uma vez que o servidor que fez a crítica era 'concurado', e a servidora criticada, não era. Tal crítica parecia reforçar a hipótese de que ser concursado, da dimensão das políticas, apontava para uma cultura de maior valorização daquele servidor que

o era, colocando, na prática, o outro numa situação de vulnerabilidade ou até mesmo de inferioridade. Isso foi ratificado no relato do servidor Guerra, não concursado, quando afirmou que havia uma ‘exclusão horizontalizada’ e ele como não sendo servidor efetivo da casa, disse ser comum escutar: “mas fulano não é da casa” e colocou essa questão do ‘não pertencimento’, por não ser da casa, como sendo naturalizada dentro da Escola. Sob o nosso olhar isso demonstrava a existência de culturas e práticas de exclusão.

A pesquisadora pontuou que isso parecia ser uma cultura da casa, mas que incomodava, porque excluía alguns que poderiam se sentir inferiorizados. Pediu que refletissem sobre o tópico e dissessem rapidamente o que era ‘ser da casa’, pois essa reflexão seria importante para a construção do valor ‘participação’ na ECG. Foram dados os seguintes conceitos do que os participantes achavam o que significava ‘ser da casa’: ‘trabalhar com seriedade’, ‘fazer o seu papel na casa’, ‘ser efetivo, ser concursado’, ‘ser da casa é conhecer a cultura da casa’, ‘vestir a camisa da casa’ e ‘fazer a sua parte’.

A pesquisadora Mônica sinalizou um clima de ‘defesa’ nas falas dos participantes do grupo, e disse que o mais importante seria que se levasse em consideração o ‘acordo’ feito entre as equipes e os participantes da pesquisa desde o início, de se falar com calma. Nesse momento, nos pareceu que um servidor usou um tom de ironia, com relação a falar com ‘calma’

Pesquisadora Mônica: [...] Porque eu senti, e isso não é um julgamento, é uma observação, defesas nas falas, mais do que diálogo. E se a gente parte pra defesa é sinal de que a gente tá se sentindo, ainda que lá no fundinho do inconsciente, atacado. A gente fez um acordo de falar com calma. Vocês lembram disso? De falar com carinho...

José: Calma? Eu não sei falar com calma. [risos]

Pesquisadora Mônica: Não. Mas a gente pode aprender.

José: É que eu falo com o coração, aí...

Pesquisadora Mônica: Tudo bem. Assim como você vai ficar ligado nisso, a gente também vai ficar ligado e entender o seu... (LaPEADE 2017, p.75, L.2.429-L.2.435)

A pesquisadora reforçou a necessidade de se manter o acordo feito, inclusive nas falas discordantes e pontuou duas questões importantes para serem discutidas: a da comunicação e a da divisão de ‘classes’ na Escola

Pesquisadora Mônica: [...] clima de defesa. Não importa quem falou. Não é isso. Não são pessoas. São falas que se atravessam e que a gente precisa levar em consideração e levar em consideração dentro desse acordo que nós fizemos [...] (LaPEADE 2017, p.76, L.2.240-L.2.242). [...]

Pesquisadora Mônica: Não importa se a gente concorda ou discorda, o que importa é que elas estão aqui. E se elas estão aqui, elas existem. Dois aspectos. A questão da comunicação, que a gente nem começou a aprofundar, essa realmente apareceu e acho que é uma questão importante sim, porque ela é um dos pilares de toda e qualquer instituição. E a questão da divisão de classes, digamos assim, dentro da escola (LaPEADE 2017, p.76, L.2.248-L.2.253).

A pesquisadora seguiu pontuando as percepções das ‘defesas’ e das ‘tensões’ no grupo

Pesquisadora Mônica: Cabe à gente, em um acordo cavalheiro, respeitoso, participativo, que fizemos, considerar essas questões. Pode ser que pra mim ela não queira dizer nada, mas se quer dizer pro meu colega que trabalha comigo ou pra minha colega que trabalha comigo, caramba, então ela existe. Eu não posso fechar os olhos para isso. Eu não posso simplesmente chegar para você e dizer: desculpa, mas eu acho que isso não existe. Vocês estão entendendo a sutileza da coisa e como é importante a gente trazer isso e entender que ninguém está acusando ninguém? Gente, nós estamos trazendo aqui percepções nossas, que nos fazem pensar sobre como funcionamos nesta casa. É isso.

Guerra: Eu acho que essas duas falas estão juntas porque quando alguém fala que sente isso... Eu falei isso aqui claramente, não foi nem apontando dedos, foi só um estalo que veio. E eu, quando outra pessoa vem e fala “não, isso não existe” e quantifica que não existe. Foi uma situação de, olha, você tá errado, isso não existe, a comunicação não está estabelecida (LaPEADE 2017, p.76, L.2.461-L.2.473).

Após a fala da pesquisadora o servidor Guerra se remeteu a uma fala sua anterior, que mostrava o que parecia ser uma disputa interna entre 'experiência' e 'sagacidade'. O servidor experiente, concursado, se dirigira, de forma irônica, ao servidor menos experiente e não concursado. Isso provocou um novo ‘embate’ entre as culturas e práticas da casa de fazer uma diferenciação entre quem entra por concurso (dimensão política) e não por concurso, por alguns minutos. Segue um trecho dessas falas

Guerra: [...] Aí não é necessariamente uma questão de fica aí na tua que você não é da casa, você não pode dar pitaco nisso, mas é uma questão assim, que vai sendo construída e naturalizada. 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? É um negócio que muitas vezes, eu imagino, [trecho incompreensível] a própria lógica hierárquica. [...]

Costa: Esse secretário eu conheci. Ele fez muita coisa porque ele era do serviço público. Ele tinha feito concurso público pro TJ e conhecia como a máquina funcionava.

José: Então você está corroborando com o que ele está dizendo?

Costa: Não. Estou retificando.

[trecho confuso – várias pessoas falando ao mesmo tempo]

Guerra: Então eu não estava errado, né? Pra você retificar...

Costa: Estou retificando, não estou ratificando. Eu posso estar Reretificando. Basicamente é o seguinte: quando ele falou que não era da casa, e tem pessoas que entram, geralmente não tem noção nenhuma, entram e geralmente dão muito problema. No caso desse secretário, que eu tive o privilégio de lidar com ele, e ele como tinha feito concurso pro TJ, ele conhecia exatamente como a máquina funcionava.

Guerra: Deixa eu só esclarecer. Eu não sei quem é esse secretário. Eu não lembro quem ele é.

Costa: Não. Mas eu sei.

Guerra: Você está construindo em cima de uma fala que já está [trecho incompreensível]. Você está construindo um pressuposto que não está dado (LaPEADE 2017, p.66, L.2.102 – L.2.129).

Nesse trecho percebemos que a questão da ‘hierarquia’ bem como a questão de ‘ser’ ou ‘não ser’ da casa traziam discussões recorrentes, que acabavam gerando um ‘clima de tensão’ no Grupo.

A seguir, a pesquisadora retomou a agenda do planejamento do dia, mostrando o quadro dos valores do PDI, do Index e do PE, lado a lado, para que todos visualizassem os quatro comuns ao PDI e ao Index: “igualdade”, “participação”, “respeito (à diversidade)” e “sustentabilidade”, sendo que este último era comum aos três documentos (vide Quadro 2), o que reforçava a importância de trabalhar com valores inclusivos. Logo após, releu o valor ‘participação’ do *Index*, que havia sido lido no encontro anterior, e em seguida, deu início ao processo de construção coletiva desse valor para a ECG. Isso se deu com intenso envolvimento do grupo, com idas e vindas ao longo da preparação do texto, mas como o final do encontro se aproximava, a pesquisadora Mônica disse que fechariam essa definição no início do encontro seguinte, e iniciariam a discussão do segundo valor, a ser escolhido no coletivo.

Este foi um encontro marcado por momentos de tensão, de falas irônicas e de embates entre os participantes, conforme mostrado em vários trechos de falas. Um dos participantes, quando perguntado sobre como se sentiu, disse que fizera a ‘tarefa de casa’, o seu grupo havia discutido, mas que na hora de apresentar o resultado, “o pessoal da casa tomou a palavra e o pessoal que não é da casa, ficou só ouvindo”. Mostrou, através da sua fala irônica, a sua insatisfação de estar ali, que remetia ao primeiro dia quando disse que tinha ido ‘amarrado’.

O próximo trecho mostrou essa atmosfera tensa do encontro, através das falas entre o servidor José e a Assessora Pedagógica, que já haviam se ‘chocado’ antes. Esse trecho representou o final da reunião, onde percebemos esse clima de forte tensão entre os dois servidores

Pesquisadora Sandra: Não precisa ter ordem pra dizer, mas uma palavra ou uma frase.  
 AP: Eu achei tenso.  
 José: Ah, .... Você tá muito sensível. Honestidade.  
 AP: Foi o que eu senti.  
 José: Honestidade. As pessoas foram extremamente honestas aqui (LaPEADE 2017, p.85, L.2.765 – L.2.770).

A Assessora Pedagógica sinalizou a tensão exercida sobre ela que ocorreu durante toda a reunião, pelo colega José, que em seguida, ironicamente, se dirigiu a ela, como estando ‘muito sensível’ e, ao grupo, como tendo pessoas que haviam sido ‘extremamente honestas’ ali. Percebia-se aqui um tom exagerado de ‘ironia’, que reforçava o clima acirrado de tensão entre os dois servidores.

Antes de finalizar esse encontro, a pesquisadora Sandra pontuou que as tensões ocorridas, eram de certa forma esperadas nesse processo de formação do grupo, o que responde ao objetivo específico um, desta tese

Pesquisadora Sandra: Isso é um exercício. Se hoje a AP fala que foi tenso, se hoje a gente fala que foi abertura, se hoje teve medo, é processo do grupo. Faz parte. E o

grupo tem uma dinâmica muito própria que vai ser diferente de outros grupos que a gente trabalhou. Este grupo aqui vai se criar enquanto grupo e as vozes vão aparecer. Se hoje vocês não falaram, não é um problema porque isso vai acontecer conforme o grupo vai se confiando. Isso tá totalmente dentro da expectativa nossa. Eu sempre saio daqui, vocês falam, oxigenada, eu saio muito assim, oxigenada, e com a cabeça muito a mil, pensando em tudo que vocês falaram (LaPEADE 2017, p.88 L.2.853-L.2.860).

Na sua fala, a Pesquisadora Sandra pontuou que o processo de formação desse grupo, passou por situações de tensão, de abertura, de medo, entre outras. Enfatizou que isso fazia parte de processos de formação de grupos, pois é dessa forma que as pessoas vão se conhecendo. Mas disse que isso era natural, pois demandava tempo, para que laços de confiança se estabelecessem e *fossem fortalecendo as relações interpessoais do grupo* (grifo nosso).

Percebemos aqui, nesses trechos das falas acima, a presença de culturas de inclusão/exclusão de servidores, que a partir do concurso para a entrada na instituição, da dimensão das políticas, trazia, na dimensão das práticas, uma tensão e uma discriminação constantes e recorrentes entre aqueles que ‘eram’ e aqueles que ‘não eram da casa’. Ao mesmo tempo, as falas apontavam para a dialeticidade da contradição entre o desejo da mudança da instituição, de uma escola fechada e burocrática, para um espaço mais democrático e inclusivo, expressos pela Diretora Geral, e a existência de uma forte hierarquização, que provocava exclusões. Por fim, essas falas traziam a complexidade desencadeada pelo próprio processo da construção do Grupo Coordenador, do qual emergiam tensões e disputas que estavam presentes nas rotinas de trabalho dos participantes, em maior ou menor grau de intensidade.

Isso mostrava o ‘ser’ e o ‘não ser’ da casa como o objeto concreto da discussão, que através dos embates por ela suscitados, nos remetia a questões como: por que o ‘ser da casa’ parecia dar um status de superioridade a quem era concursado? Será que essa relação de ‘subalternidade’ daquele que ‘não era da casa’ não estava sendo invertida? E isso poderia causar um incômodo a quem era mais experiente? Essas questões, em um movimento ascendente, mas ao mesmo tempo descendente, circular, espiralado, nos levavam a uma abstração dessas relações, que em um movimento de volta, poderia trazê-las como um concreto omnileticamente pensado. Mas era interessante observar que a cada tentativa de trazer o consenso ao grupo, pela equipe pesquisadora, acirravam-se novamente os embates entre vários dos participantes e, mais ainda, perceber que essa questão parecia estar imbricada, dialética e complexamente, nas culturas, políticas e práticas da Escola e do Tribunal, como um todo.

## Quarto Encontro

A pesquisadora Sandra iniciou a reunião mostrando o planejamento do dia: 1) telefones e e-mails; 2) TCLEs; 3) ouvir o grupo que ainda não se manifestou; 4) retomar atividade de definição do conceito de ‘participação’ para a Escola de Contas; 5) definição do conceito ‘respeito’ para a ECG; 6) atividade do dia. Em seguida à apresentação, pediu que as pesquisadoras Carolina e Regina passassem a lista com os telefones e emails dos participantes, para que conferissem os seus dados, e assim fosse criado o grupo da turma no *whatsapp*, para viabilizar a comunicação entre todos, nos intervalos dos encontros, caso fosse necessário.

O próximo assunto foram os dois TCLEs, que como ficara combinado na semana anterior, deveriam ser entregues neste encontro. Porém, alguns dos participantes que ficaram de trazê-los, não o fizeram, pois ainda não se sentiam totalmente à vontade, ou suficientemente convencidos de ter que assiná-los. A pesquisadora Sandra, mais uma vez, reiterou a exigência da entrega desses Termos assinados para possibilitar a continuidade da pesquisa perante a Plataforma Brasil. Explicou que se tratava de uma base eletrônica nacional e unificada de pesquisas envolvendo seres humanos, que por sua vez, eram acompanhadas pelos Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Universidades. A pesquisadora informou que o TCLE era um documento que explicava ao Comitê de Ética o teor da pesquisa, quais os riscos envolvidos, os benefícios obtidos, enfim, detalhes que eram criteriosamente explicados no documento e, que para ser avaliado e aprovado por esse Comitê, precisava da assinatura de cada membro participante do estudo em questão.

O trecho abaixo ilustra a dificuldade de obter o TCLE assinado, documento chave para a continuidade da pesquisa e para a constituição efetiva do GC

Pesquisadora Sandra: Quem não entregou, precisa entregar. Ah...eu já expliquei isso nas outras vezes, acho que depois a gente não vai precisar mais ficar falando disso, mas a gente...prá gente funcionar aqui, a gente precisa responder ao Comitê de Ética... (LaPEADE 2017, p.96-L.3.102-L.3.105).

Após longa explanação, foi decidido nessa reunião que quem não autorizasse a gravação de áudio, não poderia participar da pesquisa. Foi dado, então, o último prazo para a entrega, na volta do recesso das reuniões, dali a mais de um mês, devido ao evento dos Jogos Olímpicos, que mudaria a rotina da cidade, com reflexos no deslocamento das pessoas, em função de mudanças no trânsito e sistemas de transportes da cidade nesse período. A pesquisadora voltou a falar do documento, duas vezes, ao final do encontro. Não foram falas apenas de explicação, mas, sobretudo, de convencimento



Pesquisadora Sandra: E, vocês que levaram o TCLE, não sei se mais alguém, trazem, por favor. Dia 02 de setembro é o *deadline* para...eu expliquei isso mais cedo [LaPEADE,,p.140, L.4.604-L4.607] o TCLE é uma coisa que a gente propõe e vocês aceitam ou não aceitam. Mas, que numa pesquisa como essa, qualitativa [LaPEADE 2017, L.4.612-L.4.613] [a pesquisadora Sandra fala em nome do Comitê] “se alguém, por ventura, ficar incomodado e não quiser assinar, não tem problema nenhum. Mas, também não deve participar das reuniões [...]” (ibid, p.141, L.4.614-L.4.616).  
Então, pensem bem, ninguém é obrigado, fiquem à vontade, mas no dia 02 de setembro eu vou precisar fazer um...a definição geral. Entendeu? Então, a partir do dia 02 de setembro, vai ficar o grupo que autorizou (ibid, p.141, L.4.638-L.4.640).

A Diretora Geral ratificou a fala da pesquisadora, e reforçou a necessidade da obtenção das assinaturas para a continuidade do projeto de inclusão na Escola

DG: E para nós, já que ...para dizer isso...já que é uma coisa assim para gente tentar. É uma tentativa...ninguém, como a pesquisadora Sandra falou, ninguém é obrigado...nada do que está aqui é uma coisa para ser usada para A, B ou C, ou para constranger ninguém. Muito pelo contrário. A gente está aqui, todo mundo. A ideia é, trabalhar para ser inclusivo, para ser respeitoso, para respeitar a diversidade, melhorar as condições da nossa Escola, para a GENTE [a DG enfatizou a palavra ‘gente’] e para o resto da comunidade que nos cerca, os nossos alunos, a sociedade. Então, acho que é uma coisa só para somar. Eu queria colocar, assim o nosso ponto de vista...

Pesquisadora Sandra: ...perfeitamente...

DG: ... e se isso ajuda vocês em...

Pesquisadora Sandra: ...na decisão...

DG: ... na reflexão dessa decisão de utilizar esse...isso não vai ser usado contra ninguém, que vai ser “Fulano falou isso”, “beltrano retrucou assim” e aí, a ideia não é essa, tá? (LaPEADE 2017, p. 142, L.4.669-L.4.682).

Em uma análise Omnilética podemos (talvez) entender essas falas de convencimento como uma tentativa de quebra de paradigmas de uma cultura da casa, bastante arraigada na falta de confiança com relação ao ‘outro’. Tratava-se do quarto encontro da equipe do LaPEADE na Escola, em que as pesquisadoras, insistentemente, tiveram que reforçar a necessidade da assinatura de um documento (dimensão política) para garantir uma prática de ética e respeito com os participantes da pesquisa. As tensões geradas por essas repetidas falas denotavam a complexidade das relações vivenciadas na instituição, permeadas por situações de constrangimento ou de desrespeito à diversidade, segundo a fala da DG, que ‘apostava’ na mudança das culturas, políticas e práticas excludentes.

Após a primeira fala da pesquisadora Sandra sobre o TCLE, esta voltou a apresentar o slide do planejamento do dia, cujo próximo item era: “Retomar atividade de definição do conceito de Participação para a Escola de Contas” e leu para o grupo o texto construído coletivamente na reunião anterior, para ratificar ou retificar o texto final, a seguir

É todo mundo unir esforços comuns em prol de um mesmo resultado, de um objetivo comum. Para tanto, é indispensável que todos sintam-se parte efetiva das instâncias de decisão. Para a participação acontecer, é fundamental que os profissionais da instituição a conheçam em sua totalidade e saibam do seu processo de funcionamento geral. Para que esta visão holística se dê, é preciso que as pessoas sejam reconhecidas

como iguais em valor dentro da instituição e que haja uma comunicação efetiva e transparente, além de uma disposição mútua de trocar informações e conhecimento e explicar rotinas de trabalho. A participação implica, necessariamente, o desenvolvimento de laços de confiança e respeito. Por fim, a participação aponta para a necessidade de que todos desenvolvam suas próprias habilidades (LaPEADE 2016, p.36).

Lembrou ao Grupo que o trabalho com o desenvolvimento do Index na instituição tinha como base valores inclusivos, e que esse valor era um dos quatro, presentes no Plano de Desenvolvimento Institucional, que coincidiam com os valores descritos no *Index* (Vide Quadro 2).

De acordo com o roteiro do dia, o próximo item a ser discutido era o valor ‘respeito’ e a pesquisadora Sandra leu excertos do mesmo, conforme o *Index*

O respeito inclusivo envolve valorizar os outros e tratá-los bem, reconhecer as contribuições que dão à comunidade graças à sua individualidade, bem como através de suas ações positivas. Não significa fazer deferências a pessoas por conta de sua posição de status ou autoridade. A ‘diversidade’ inclui diferenças e similaridades percebidas e não percebidas entre as pessoas e considera a diferença dentro da humanidade comum. [...] Grupos e comunidades são vistos como homogêneos quando suas diferenças internas não são reconhecidas. Uma resposta inclusiva à diversidade acolhe a criação de diversos grupos e respeita o igual valor de outros [...]. Tal interpretação de diversidade faz dela um rico recurso para a vida e a aprendizagem e não um problema a superar. [...] Mas a valorização da diversidade não significa que aceitamos ou valorizamos os esforços destrutivos de umas pessoas para com outras ou o ambiente, envolvendo a infração de direitos. [...] Uma abordagem inclusiva à diversidade envolve compreender e combater os profundos perigos destrutivos de considerar a diferença como inferioridade. Quando isto acontece e torna-se profundamente enraizado numa cultura, profunda discriminação ou até mesmo genocídio podem resultar (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.23).

Após a leitura, a pesquisadora Sandra discorreu sobre as diversas noções que o valor ‘respeito’ englobava, como por exemplo: “A relação respeito, ela é uma relação que supõe ‘comunicação’, que supõe ‘confiança’”, bem como noções de igualdade e de reconhecimento das diferenças”. Em seguida, a pesquisadora incentivou o grupo a refletir sobre o que significava ‘respeito’ para a Escola, e surgiram conceitos tais como: valorizar as diferenças entre as pessoas que convivem na escola, bem como o de garantir espaço para troca, para discussão coletiva e para a escuta de todas as pessoas, ‘acatando’ as discordâncias.

Ao longo das discussões sobre o respeito às diferenças, e à necessidade de todos serem ouvidos, a DG levantou a questão da ‘comunicação’ ou da falta de comunicação na Escola e como esta era afetada pela forte hierarquia do Tribunal, que apresentava uma cultura imersa na burocracia. Esta acabava se refletindo na Escola, que por sua vez se via muito presa a processos burocráticos, altamente controlados (dimensão das políticas). Acrescentou que essa série de

controles acabava engessando a Escola e criando barreiras, no próprio acesso à instituição e à permanência nesta, conforme vemos na sua fala

DG: Eu pensei uma outra coisa, [...] de hierarquia, e eu tava pensando ...coisas que são da cultura mesmo do Tribunal. Concordo com o Guerra, um órgão público, a gente tem um órgão muito hierarquizado, não é, tem muito essa coisa... e também, é muito preso, por mais que a gente seja uma Escola, a gente se diferencie, é um pouco mais flexível que o Tribunal, a gente é muito preso a processos, com controle, não é? Com ritos, com procedimentos: “olha, agora tem que ser assim. Você tem que fazer um pedido, tem que ser por escrito. Você tem que dirigir, mandar pro Secretário, Secretário manda para o Presidente”. Aí você tem que ouvir isso. “Você tem que comunicar o Setor tal, que vai pro Setor tal”, então isso, essa série de controles, elas também engessam muito. Dificultam, muitas vezes, ouvir o outro (LaPEADE 2017, p.116, L.3.763-L.3.772).

A Diretora Geral relacionou essa fala à discussão, em encontro anterior, da presença de uma aluna transexual na Escola, e como esse fato novo alterou a sua rotina. Isso fez com que trouxesse à baila a questão do reconhecimento do outro com uma necessidade específica, e o questionamento de como vencer essa barreira para 'respeitar' a necessidade dele. Uma das 'queixas' da DG à essa burocracia era a demora em dar respostas às demandas dos alunos, e a pesquisadora Sandra sinalizou que uma 'comunicação' eficaz, através de canais diversificados, poderia auxiliar as pessoas a terem um conhecimento global de como a instituição funcionava, e isso minimizaria essas barreiras.

Nesse momento, a DG voltou à questão da hierarquização e da burocracia no Tribunal que se refletia na Escola, trazendo dificuldades de comunicação sobre situações do dia a dia, como por exemplo uma situação de 'constrangimento' entre as funcionárias da Limpeza, que não tinham um local apropriado para trocarem de roupa, mas que também não se sentiam à vontade para falar sobre isso, e até mesmo de pedir uma solução. As falas a seguir ilustram esses pontos

Pesquisadora Sandra: Exato. Mas, então, se a gente tem aquele conhecimento global, aquele conhecimento de como a instituição funciona, se eu faço uma deman.....eu enquanto aluna, faço uma demanda, é... eu tenho direito de ter uma resposta, não é? E...

DG: Não, elas tiveram esse problema, né? Lá em cima. Nesse negócio de lugar para trocar de roupa, não é? [se referindo à Antônia e à Cristina, do Setor de Limpeza]. Que elas estavam num lugar absurdo, não é, que tinha, todo mundo junto. Homem e mulher para trocar de roupa, e acho, eles tentavam reclamar e não eram ouvidas, até que teve.....aconteceu alguma coisa, não me lembro...o que é que foi. Acho que foi um negócio do calor, não é? Não tinha um ar condicionado, não tinha um ventilador, era um negócio assim...

Antônia: Insalubre, horroroso...

DG: Insalubre...e aí...surreal, é.... e, ninguém ouvia, até que um dia aconteceu alguma coisa, por alguma razão, o Almir que chegou aqui quase chorando, não é, que conhece a gente, já está há muito tempo no Tribunal, chegou para a gente: “Pô, não aguento mais, ver o pessoal nessa situação”. Aí, a gente foi lá, não é, o José foi lá na sala olhar, a gente foi lá no Tribunal, pediu... assim... agora, quanto tempo demorou isso? Aí o pessoal: “tudo bem, a gente vai atender”, mas aí demorou, demorou.

Pesquisadora Sandra: Pois é, precisou de alguém, que confiasse, primeiro que se sentisse indignada e confiasse, porque tem o direito de se sentir indignada.

DG: isso, e o Almir tinha essa abertura com a gente...

Pesquisadora Sandra: Abertura...por uma outra pessoa que pudesse tomar uma decisão. Então, são várias instâncias da comunicação que se a gente, enquanto instituição, se preocupa em criar canais mais fáceis, mais largos de comunicação, isso facilita... (LaPEADE 2017, p.116, L.3.791-L.3.813).

Essas falas relataram que foi somente a partir da 'intervenção' de um servidor, que tinha uma 'certa entrada ou abertura' na Direção da Escola (dimensão das culturas), que o problema fora colocado e, posteriormente, solucionado. Isso se ligava à fala anterior do servidor Guerra, que ao discutir 'respeito', falou de subserviência ou deferência ao outro pela sua posição hierárquica (dimensão das culturas).

Pela lente Omnilética, essa era uma situação que se enquadrava na dimensão das culturas de 'coleguismo', ou seja, quando algumas pessoas se tornam 'amigas do rei', e por isso, têm liberdade de pedir soluções para problemas, da dimensão das práticas. Tais pessoas acabam se tornando mediadoras, e assim, de uma certa forma, burlam ou passam por cima de políticas de fiscalização, que deveriam garantir o direito de todos aqueles e de todas aquelas que trabalham, em qualquer instituição, de terem condições de salubridade, conforto e segurança no trabalho. Nos indagávamos, a própria Diretora da Escola, que era a servidora que lidava diretamente com a dimensão das políticas e das normas da instituição, desconhecia tal situação? Precisou que um outro servidor, que se mostrava mais próximo das funcionárias da Limpeza, mas que tinha uma 'certa entrada' na Direção intermediasse tal situação?

Essa questão era dialética porque mostrava a contradição existente, dentro de um órgão de controle e fiscalização, como o Tribunal, não ser ele próprio controlado ou fiscalizado para oferecer as condições mínimas de trabalho para alguns dos seus funcionários ou para algumas das suas funcionárias, que não eram da alta cúpula. Trazia também a complexidade, visto que mostrava as tramas dos acontecimentos diversos, heterogêneos, que eram tecidas junto, formando um emaranhado nebuloso de incertezas, como as tramas da situação com as servidoras que cuidavam da Limpeza, e da salubridade do ambiente de trabalho, que faziam com que elas próprias não tivessem as mesmas condições. Era complexo, também, porque apontava para um leque de questionamentos sobre os desdobramentos: com relação às políticas, será que as funcionárias teriam o seu direito, de trabalhar num lugar salubre, assegurado? Com relação às culturas e práticas: Será que isso se refletiria, no dia a dia do seu trabalho, em termos de reconhecimento e respeito, pelo seu trabalho em si?

Enfim, cada situação real, concreta, provocava uma série de questões que, em um movimento ascendente, mas ao mesmo tempo descendente, circular e espiralado, chegavam à

uma abstração e, em seguida, saindo do puro questionamento, traziam, num movimento descendente, mas ao mesmo tempo ascendente, circular e espiralado, aquela situação do desconforto de ter que utilizar um lugar insalubre para vestir o uniforme de trabalho, desta vez, um concreto pensado, que poderia sinalizar para a possibilidade de uma ação, por exemplo.

O servidor Guerra via a hierarquia, mencionada anteriormente pela DG, perpassando esse valor, transformando o reconhecimento da alteridade em subordinação. Em suas palavras

Guerra: Como o Tribunal é uma instituição muito hierarquizada, eu acho que às vezes, ele passa a ser visto, em uma medida, não sei se pode ser forte, mas na falta de outra palavra, como uma subserviência ou como uma deferência, como algo que você, por obrigação, a uma pessoa que ocupa um espaço diferente do seu deve, assim não como um respeito comum, um reconhecimento da alteridade, não é? O reconhecimento do outro como uma pessoa e que por ser uma pessoa, merece respeito...então pensei assim, então acho que esse seria um caminho importante de estar nessa definição de “Respeito” (LaPEADE 2017, p. 115, L.3.740-L.3.749).

Dando prosseguimento às discussões, a pesquisadora Sandra propôs que o grupo iniciasse a construção do valor ‘respeito’ para a ECG. A Diretora Geral sugeriu a melhoria dos canais de comunicação, e se dirigiu às servidoras da limpeza, para que elas se pronunciassem com relação ao assunto. Foi colocada a questão do respeito como um direito, como vemos nas falas a seguir

DG: como que vocês, por exemplo, esta situação. A gente ilustrando com essa situação que aconteceu. Como que podia ser mais fácil para vocês, para a gente ouvir isso? Assim, para vocês falarem?

Antônia: qual situação? Lá onde a gente [trecho incompreensível; fala baixo]

DG: essa do quarto, lá do espaço onde vocês trocavam...

Antônia: acho que não precisava assim tanto. Ter que ele chegar até a senhora... acho que é uma coisa de direito para a gente, já...

DG: Claro...

Antônia: pelo menos de ter um espaço, para a gente usar, entendeu? (LaPEADE 2017, p.122, L.3.994-L.4.002).

Pelas discussões travadas sobre esse valor, percebemos até aqui uma ligação entre a forte hierarquia do Tribunal e da Escola, e uma certa desconsideração pelo outro, como por exemplo, o não reconhecimento do direito dos funcionários de terem um local apropriado para vestirem os seus uniformes de trabalho. Sob a nossa visão Omnilética, percebemos a grande contradição presente na instituição, entre a exigência do uso de uniforme pelas funcionárias (dimensão das políticas), a cultura do ‘não respeito’ a determinados segmentos da Escola, e a prática de oferecer qualquer espaço para cumprir tal exigência, contando possivelmente, com a cultura da subserviência dos setores hierarquicamente menos valorizados na instituição, para que seguissem as determinações (políticas) sem reclamar. Tratava-se de uma situação complexa e contraditória também, porque embora pertencendo a esse segmento não valorizado na Escola,

as servidoras expressaram a consciência de que trabalhar em condições de insalubridade, era um desrespeito a um direito que tinham.

Utilizando o pensamento omnilético, poderíamos dizer que a questão da hierarquia era o foco da discussão, que estava diante dos membros do grupo, e que era ‘naturalizado’ (culturas) por alguns e ‘questionado’ (políticas e culturas) por outros. A partir do momento em que a Direção da Escola era ‘cutucada’ (práticas e políticas) e tinha que sair da sua zona de conforto (práticas e políticas) para promover uma mudança (culturas), várias questões poderiam ser lançadas: por que essa situação de desconforto (culturas) das servidoras da Limpeza passava despercebida (culturas, políticas e práticas)? Por que era ‘natural’ que elas tivessem um lugar tão insalubre para utilizar? (culturas) Como as relações de ‘confiança’ e de ‘não confiança’ se estabeleciam no mesmo ambiente de trabalho? (culturas e práticas) Por que houve a necessidade da mediação de uma terceira pessoa para ‘solucionar’ o caso? Por que uma Direção que buscava incluir todos e todas, não percebera essa situação?

Sob o nosso olhar investigativo, o que interessava era esse pensamento que colocava as coisas em tensão, e tentava investigar além do que era imediatamente visível, o concreto, o real que estava diante de nós. Isto é, a naturalização de um lugar insalubre, apontava para culturas e práticas, tidas como corretas. As relações de ‘confiança’ e de ‘não confiança’, também estavam lá, dadas, como culturas, políticas e práticas. Culturas, porque eram naturalizadas, políticas porque não se mexia nisso, ficou uma decisão tácita, e uma prática igualmente tácita, mas reconhecida, que estava ali.

Para além disso investigamos, também, o que mais poderia acontecer, o inesperado, o que ainda estava invisível. Então, indo além das dimensões culturais, políticas e práticas, percebidas e relacionadas dialeticamente, o pensamento complexo da Omnilética apresentava outros questionamentos, como por exemplo: “Que mudanças foram feitas ou que poderiam ser feitas?”, “Que brechas isso abria em termos de relações cultural, política e praticamente estabelecidas?”. A partir do momento em que se começava a refletir sobre isso, abria-se todo um potencial para mudar, um potencial para a ação.

Foi colocado em debate também, o ponto discutido na reunião anterior por grupos, mas não apresentado, que era a questão da “Segurança” ou da “falta de Segurança contra incêndio”, uma grande angústia e preocupação, e que não vinha sendo considerado um ponto importante pela cúpula do Tribunal de Contas, na visão daquele grupo. Na sequência, foi discutido o valor “respeito à diversidade” do *Index para a Inclusão* como base para a construção coletiva do valor ‘respeito’ para a ECG.

Por último, os membros do Grupo receberam o questionário adaptado do *Index* (ANEXO B), para responderem, individualmente, num primeiro momento, e posteriormente serem ‘consolidadas’ respostas em grupos, mas tal consolidação ficou para a reunião seguinte, na volta do recesso. Antes do término da reunião, Sandra lembrou o GC sobre o TCLE.

Podemos perceber através das falas reproduzidas nesse encontro, bem como nos anteriores, que o grupo estava se constituindo em meio a tensões, a embates, a falas irônicas por meio de questões trazidas pelo *Index para a Inclusão*. Isto é, esse era um instrumento que vinha provocando reflexões no grupo representante dos setores da Escola, no processo de autorrevisão dos seus valores, o que contemplava o objetivo geral desta tese.

### **Quinto Encontro**

Este encontro foi o primeiro da volta do recesso, que durou um mês em virtude da realização dos Jogos Olímpicos, como já fora comentado. A Pesquisadora Sandra iniciou a reunião apresentando o roteiro: 1) falar sobre possível liderança no grupo (de pesquisa); 2) recolher os TCLEs assinados; 3) checar a lista de telefones e e-mails dos participantes efetivos; 4) retomar a atividade de definição do conceito de “Respeito”; 5) retomar a atividade do questionário.

Sobre o primeiro ponto informou, que em caso de falta sua ou da pesquisadora Mônica, a pesquisadora Regina assumiria a liderança da reunião. Prosseguiu dizendo que nessa reunião ter-se-ia que recolher os TCLEs, assinados, conforme já tinha sido informado, e que isso marcaria o momento da formação do Grupo Coordenador propriamente dito. Com isso, então, seria formado também o grupo do *whatsapp*, e para esse fim pediu que a lista com os nomes, e-mails e telefones circulasse pela sala, para que todos pudessem inserir ou conferir os seus dados.

Em seguida, a pesquisadora retomou a definição do conceito ‘Respeito’, que havia sido elaborada na última reunião, antes do recesso, de forma que aqueles que não estiveram presentes naquele momento, pudessem também trazer a sua contribuição para a validação do significado desse valor para a ECG, conforme lemos abaixo

Respeito significa reconhecer e valorizar as diferenças entre as pessoas que convivem na escola, aceitando-as nas suas diferenças. Com relação ao trabalho institucional, o respeito significa a apresentação de um conteúdo atualizado, pertinente e consonante com a gestão pública, a ética, o controle social, a cidadania, a transparência e a democracia. Garantir a comunicação ampla e o espaço para as trocas, desenvolvendo processos de discussão coletiva, e assegurando que todas as pessoas sejam ouvidas. O

respeito não significa subserviência nem deferência, e sim o reconhecimento do outro como sujeito. Significa reunir esforços para melhorar continuamente os canais de comunicação minimizando as barreiras criadas pela hierarquização institucional. Significa ainda buscar, permanentemente, superar situações desrespeitosas com os direitos individuais e coletivos (LaPEADE 2016, p. 37).

Após a leitura, o servidor Costa voltou a levantar a questão da hierarquia do Tribunal ao falar sobre Administração Pública como uma pirâmide, ou seja, uma relação verticalizada. Isso corroborava com falas anteriores sobre a hierarquização do TCE, e a dificuldade de ‘quebrar’ essa característica da instituição. Conforme lemos na sua fala

Costa: Eu acho assim, a administração... [fala interrompida] a administração pública, no caso, só prá entender o porquê das coisas. Ela se organiza de uma maneira hierárquica. Como se fosse uma pirâmide. Por isso que autoridade superior pode evocar o processo lá de baixo. Ele só não tem essa competência de fazer isso, quando a competência é definida em lei (LaPEADE 2017 p.158, L.5.161-L.5.165).

Ao terminar esse item da pauta, a pesquisadora Sandra disse ao Grupo que iriam dar continuidade à atividade do questionário, cuja consolidação das respostas pelos grupos não havia sido finalizada, na última reunião, antes do recesso. Disse ainda, que a equipe do LaPEADE, ao examinar as respostas obtidas nos questionários recolhidos naquela época, percebera que algumas delas deixavam transparecer um entendimento incorreto ou parcial das perguntas, talvez devido às diferenças culturais que delas emergiam, ou que se tornavam ‘aparentes’ no momento da discussão.

Dessa forma, a equipe avaliou que seria mais produtivo ler as perguntas, uma a uma, junto com o Grupo Coordenador, para auxiliá-lo no entendimento dos sentidos das mesmas. Isso daria tempo para que todos revissem suas respostas individuais e, em seguida, as comparassem com as dos componentes dos seus grupos, a fim de consolidarem suas respostas finais.

A pergunta (A1.8): “A escola encoraja a compreensão da ligação entre os povos do mundo?” (vide ANEXO 2) apontou para diferenças culturais, e a DG sinalizou que o *Index para a Inclusão* fora desenvolvido por pesquisadores na Inglaterra, que é um país multiétnico, multirracial, e também que aquele documento fora projetado para ser utilizado em escolas do Ensino Básico. Reforçou a ideia, já colocada anteriormente pela equipe do LaPEADE, que, para ser trabalhado na ECG, sofreria adaptações, e que justamente por ser um material flexível, certamente se adaptaria à realidade brasileira, bem diferente daquela de onde se originou – a Inglaterra

DG: Gente, eu acho só uma coisa, Sandra. Só prá talvez, eu acho que seria uma informação interessante, o Index foi desenvolvido para escolas...  
 Pesquisadora Sandra: ...de Educação Básica.



DG: de Educação Básica...  
 Pesquisadora Sandra: ...criança...  
 DG: ...então ele foi um instrumento desenvolvido, uma metodologia desenvolvida por pesquisadores na Inglaterra, que é um país extremamente multirracial,  
 Pesquisadora Sandra: Conservador...  
 DG: multiétnico, com gente de todos os lugares...  
 Pesquisadora Sandra: Ah, sim. Tá...  
 DG: Então, essa é uma questão muito presente numa escola...  
 Pesquisadora Sandra: Isso...  
 DG: ...talvez isso...eles querem...eu acho...a proposta do Index é uma proposta bem ampla, né, de dar conta...  
 Pesquisadora Sandra: É...  
 DG: de dar conta dessa realidade. Acho que em alguns casos, não é tanta a nossa realidade, mas o trabalho é a gente adaptar... (LaPEADE 2017, p.166, L.5.440-L.5.456).

#### A pesquisadora Sandra reforçou esse aspecto da flexibilidade do *Index*

Pesquisadora Sandra: Exatamente. E a gente tem... a liberdade, também...conforme...se tiver uma questão que pegue uma fala “isso não tem nada a ver com a gente”, de a gente mudar a questão.  
 DG: é?  
 Pesquisadora Sandra: Sempre. A gente pode fazer isso. Então, isso é uma boa lembrança que você trouxe, porque isso é uma coisa que a gente pode fazer. Por exemplo: vamos que essa pergunta não faça sentido prá nós aqui. A gente pode transformar ela numa pergunta que faça sentido (LaPEADE 2017, p.166, L.5.457-L.5.464).

Em seguida, ratificando as duas falas anteriores, o servidor Guerra fez uma reflexão, vindo ao encontro do nosso objetivo geral, que era o de verificar se o *Index* se revelava uma ferramenta para promoção de inclusão

Guerra: Eu acho que isso aqui faz sentido, eu acho que é uma pergunta que faz bastante sentido, justamente por primeiro, motivar a gente prá fora de alguma coisa rotineira. O lugar da escola...não sei...eu nunca tinha...sido provocado nesse sentido assim, e eu acho que faz também a gente: “Bom, a escola tem um lugar no mundo. Bem, que mundo é esse?” São questões que afloram da... (LaPEADE 2017 p.167, L.5.465-L.5.469).

A pesquisadora Sandra chamou a atenção, através dessa reflexão do servidor, para a ligação existente entre o local e o global

Pesquisadora Sandra: É... isso...  
 Guerra: São questões...  
 Pesquisadora Sandra: Vem...a origem dessa discussão vem dessa demanda que o Index faz da gente de ter um olho no local e uma ligação com o global. Então, a gente vai estar sempre se questionando qual a relação disso que acontece aqui com o geral. Entendeu? Isso, às vezes a gente esquece de fazer. Tá? Então, vamos. “A instituição e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente?” veja essa, gente.  
 DG: como é que é?  
 Pesquisadora Sandra: “A instituição, essa Escola, a ECG, e as comunidades locais, as outras escolas, o centro da cidade (LaPEADE 2017, p.167, L.5.470-L.5.479).

Destacamos as falas acima por entendermos que elas contemplam o objetivo geral desta tese que é o de verificar se o *Index para a Inclusão* se constitui em uma ferramenta que dê suporte à instituição no seu processo de autorrevisão no combate à exclusão. Quando a DG mencionou que a proposta do *Index* era uma proposta bem ampla, de dar conta da realidade, mas que para fazê-lo, seria necessário adaptar à realidade da Escola, isso confirmava a nossa hipótese de que o *Index* era um instrumento flexível e adaptável. A sua fala foi ratificada pela pesquisadora Sandra, que confirmou a possibilidade de transformar uma pergunta do *Index* para que fizesse sentido no contexto investigado, e assim pudesse dar prosseguimento ao estudo. Isso foi efetivamente feito, como mostra o Quadro 7:

**QUADRO 7 - Exemplos das adaptações do Index para a Inclusão para a ECG utilizadas no Questionário.**

<b>Dimensão A: Criando Culturas Inclusivas</b>	
<b>Seção Index A1: Edificando a Comunidade (p.14)</b>	
<i>Indicador Index A1.4</i> <b>*Os profissionais e as crianças</b> respeitam-se mutuamente.	<i>Indicador adaptado ECG A1.4</i> <b>*Funcionários/Servidores e cidadãos</b> se respeitam
<b>Seção Index A2: Estabelecendo valores inclusivos (p.14)</b>	
<i>Indicador Index: A2.6</i> <b>*As crianças</b> são igualmente valorizadas.	<i>Indicador adaptado ECG A2.6</i> <b>*As pessoas</b> são igualmente valorizadas.
<b>Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas</b>	
<b>Seção Index B1: Desenvolvendo a escola para todos (P.14)</b>	
<i>Indicador Index B1.8</i> <b>*Os grupos de ensino e aprendizagem</b> são dispostos de forma a <b>dar suporte à aprendizagem de todas as crianças.</b>	<i>Indicador adaptado ECG B1.8</i> <b>*Grupos de trabalho</b> são motivados com justiça de forma a apoiar a <b>participação de todas as pessoas.</b>
<b>Seção Index B2: Organizando o apoio à diversidade (p.15)</b>	
<i>Indicador Index B2.7</i> <b>*As pressões pela exclusão disciplinar</b> são minimizadas	<i>Indicador adaptado ECG B2.7</i> <b>*As pressões pela demissão e transferência involuntária</b> são minimizadas.
<b>Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas</b>	
<b>Seção Index C1: Construindo currículo para todos</b>	
<i>Indicador Index C1.11</i>	<i>Indicador adaptado ECG C1.11</i>

<b>*As crianças se envolvem e criam literatura, artes e música</b>	<b>*As rotinas de trabalho</b> permitem envolver literatura, artes e música.
<b>Seção Index C2: Orquestrando a aprendizagem</b>	
<i>Indicador Index C2.11</i> <b>*Os professores assistentes</b> apoiam a <b>aprendizagem</b> e participação de todas as <b>crianças</b>	<i>Indicador adaptado ECG C2.11</i> <b>*Os funcionários e servidores</b> apoiam <b>trabalho</b> e a participação de todas as <b>pessoas</b> .

Fonte: BOOTH & AINSCOW, 2011, p.176-177 / Dados da pesquisa.

O quadro acima mostra, na coluna da esquerda, exemplos de indicadores conforme estão no *Index para a Inclusão* e, na coluna da direita, exemplos dos mesmos indicadores, com as adaptações linguísticas feitas, para serem utilizados na ECG.

Voltando à discussão travada acima, o servidor Guerra pontuou o aspecto de provocação que as perguntas do *Index* traziam, disparando as discussões que motivavam o Grupo a sair da rotina e, por conseguinte, a buscar o lugar da Escola no mundo. Essa reflexão nos permitiu associar as discussões do Grupo com a demanda do *Index* de fazermos a ligação entre o local e o global, o que mais uma vez confirma a nossa hipótese e responde ao objetivo geral desta tese.

Sob a nossa lente Omnilética, todas essas discussões, provocadas pelo Questionário do *Index* (vide ANEXO B), mostravam que as culturas, políticas e práticas da instituição estavam passando por um processo de reflexão, pelos membros do GC. Isso nos mostrava também que tal processo era permeado por tensões, por idas e vindas nas discussões, que iam compondo um quadro dialética e complexamente tecido, apresentando ‘respostas’ sempre provisórias, ou seja, sempre abertas a novas possibilidades de interpretações. Todo esse processo representava o movimento de sair do concreto da Escola, do que estava posto ali, atingindo uma abstração daquele espaço, que traria num movimento de volta, uma Escola omnileticamente pensada, um concreto pensado, aberto a novas possibilidades investigativas.

No próximo capítulo, apresentaremos e analisaremos o trabalho com o Grupo Coordenador, já constituído por aqueles membros que concordaram em assinar o TCLE, bem como os desdobramentos desse trabalho.

## **CAPÍTULO 6 - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO TRABALHO COM O GRUPO COORDENADOR E OS SEUS DESDOBRAMENTOS A PARTIR DA ADAPTAÇÃO DO *INDEX* NA ECG**

Neste capítulo, abordaremos desde o sexto até o décimo-quinto encontro, o último do Projeto na Escola de Contas e Gestão, contemplando o segundo objetivo específico: “Apresentar e analisar o trabalho com o Grupo Coordenador e os seus desdobramentos a partir da adaptação do *Index*”. Discorreremos sobre o trabalho com o Grupo Coordenador, após a constituição do mesmo, ao longo dos dez encontros restantes. Apresentaremos também, os desdobramentos que as discussões no Grupo provocaram, que se transformariam em propostas de ações a serem implementadas na Escola, no decorrer do ano seguinte, como por exemplo: alterações na ficha de matrícula dos futuros alunos com relação ao Nome Social, ou a realização de seminários sobre Inclusão, entre outros, a partir da adaptação do *Index* na ECG.

Em seguida, apresentaremos os encontros.

### **Sexto Encontro**

O encontro se iniciou com alguns minutos de atraso, e a pesquisadora Sandra mostrou a agenda do dia: 1) finalização do questionário; 2) construção do conceito de ‘igualdade’ (para a ECG): a) leitura e compreensão do conceito para o *Index*; b) desenvolvimento e ratificação do conceito para a ECG. Lembrou ao Grupo que estavam na fase 2 do Plano de Desenvolvimento do *Index* “Descobrimo Juntos” e que se tudo desse certo, na semana seguinte terminariam essa fase para entrar na fase 3 “Produzindo um Plano” (vide Quadro 1). Disse que para iniciar essa fase, precisariam terminar o questionário a fim de levantar as prioridades que ajudariam a produzir o Plano de Ação, isto é, verificar quais seriam as ações realizadas para combater e/ou minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação que tivessem sido identificadas através das respostas obtidas. Lembrou, ainda, dos dois outros valores já construídos “Participação” e “Respeito”, e que após a construção do valor “Igualdade”, ficaria faltando apenas o de “Sustentabilidade”.

Em seguida, a pesquisadora pediu que os grupos se organizassem para finalizarem o questionário, cujas respostas seriam recolhidas ao término da dinâmica para serem ratificadas pela equipe de pesquisa, e retornadas para o Grupo, quando então seriam discutidos os próximos

passos do processo de elaboração do Plano de Ação. Em meio às discussões, a DG, que havia se retirado uns minutos antes, retornou trazendo a equipe da Comunicação Social para fotografar o Grupo, e fazer uma matéria sobre o trabalho de inclusão desenvolvido na ECG. Quando a equipe se retirou da sala, as discussões foram retomadas.

Ao final do questionário, havia duas questões abertas sobre: 1) “Três coisas que eu gosto” e 2) “Três coisas que podem melhorar”. A resposta de um membro do Grupo à questão número dois, listou três mudanças que gostaria de ver implementadas na Escola, cuja discussão acabou envolvendo todo o GC. As mudanças propunham que: as pessoas fossem mais transparentes, tivesse mais respeito às diferenças, e os homens fossem menos machistas. Conforme lemos no trecho abaixo

AP: As três coisas que eu queria que mudasse: “Que as pessoas fossem mais transparentes; que tivesse mais respeito às diferenças e que os homens fossem menos machistas” (LaPEADE 2017, p.202, L.6658-L.6660).

Quanto à primeira mudança, que traduzia o desejo de que as pessoas fossem mais claras e transparentes, analisando omnileticamente, percebemos na instituição a existência de culturas de não transparência, que talvez fossem 'encorajadas' por políticas de planos táticos operacionais, por exemplo, orientando a disseminação somente de informação estrategicamente 'relevante', isto é, que pudesse ser revelada sem causar nenhum tipo de 'prejuízo' para a instituição. Isso gerava práticas de informar apenas o que interessasse, o que por sua vez, ocasionava desconfiança, alianças, políticas de 'coleguismo', numa relação dialética de contradição à política da Escola, em cumprimento à determinação da Resolução nº 275 do TCE-RJ<sup>47</sup>, que dispõe sobre acesso à informação pública e à transparência. Por fim, as culturas, políticas e práticas de não transparência, se entrelaçavam numa relação complexa porque os servidores recebiam informações que não retratavam a realidade plena, mas que se tornavam as informações instituídas, e ao mesmo tempo, como numa engrenagem de movimento contínuo e ininterrupto, essas mesmas informações (re)produziam efeitos sobre outras esferas dentro da instituição, sendo, por sua vez, instituintes de novas informações não transparentes.

Com relação à segunda mudança, que expressava o desejo de que houvesse mais respeito às diferenças, sob a Perspectiva Omnilética, percebemos na instituição a existência de uma cultura de não respeito às diferenças, que geravam, por sua vez, práticas desrespeitosas no tratamento, por exemplo, de alunos ou alunas trans, em situações rotineiras em uma escola, como por exemplo: na lista de chamada, que nome constaria: o nome civil, do RG ou o nome

<sup>47</sup> Resolução nº 275 de 25 de março de 2013. Disponível em: [https://www.tce.rj.gov.br/aceso\\_a\\_informacao/lei\\_de\\_aceso\\_a\\_informacao](https://www.tce.rj.gov.br/aceso_a_informacao/lei_de_aceso_a_informacao)

social? Ou, para ir ao banheiro: um/a aluno/a trans usaria o masculino ou o feminino? Isso revelava o não respeito às diferenças, o que estabelecia uma relação dialética, posto que contraditória à política de inclusão expressa pela Resolução nº 7/14, do TCE-RJ, que dispõe como princípio, no inciso IV do art 3º “o respeito à diferença e à aceitação da diversidade humana”, e estabelecia, ao mesmo tempo, uma relação complexa porque traria as tensões e os constrangimentos que emergiriam de cada uma dessas situações.

Quanto à terceira mudança, sobre o desejo de que os homens fossem menos machistas, em nossa análise, era perceptível, na instituição, a existência de uma cultura machista, que se evidenciava na fala de uma servidora, durante a discussão de uma pergunta do questionário que se referia a gênero. A servidora disse: “Eu já vi uns homens super machistas...Eles falam assim: Dormiu de calças. Precisa de um \*\*\* [...]. Não respeitam você como mulher. São machistas. Eu acho. A forma como eu vejo” (LaPEADE, p.187, L.6146-6148). Por meio dessas falas ficavam claras, práticas de um discurso machista na instituição revelando uma atitude de desrespeito às mulheres, que numa relação complexa, atingia e ofendia a totalidade das mulheres, através da parte feminina representada pela servidora em questão. Percebia-se, também, que a Escola não era orientada por uma política de gênero, nem respeitava a determinação constitucional de igualdade entre os sexos, embora, de forma contraditória a essas culturas e práticas, a Escola fosse dirigida por uma representante do sexo feminino, e tivesse várias mulheres em postos de gestão.

Ao término da discussão das respostas ao questionário, a pesquisadora Sandra entrou no segundo item da agenda do dia, que era a construção do valor ‘igualdade’ para a ECG. Mas antes da elaboração coletiva, pelo GC, a pesquisadora leu excertos da definição desse conceito, contido no *Index para a Inclusão*

[...] Igualdade não significa que todos sejam iguais nem tratados como sendo de igual valor. Isto tem implicações sobre como as pessoas se comportam umas com as outras e afeta a maneira como se delega funções às pessoas da instituição<sup>48</sup>, de modo a se evitar hierarquias de valor. Também tem a ver com a forma como as instituições são administradas. Uma visão inclusiva de igualdade não se refere a ‘igualdade de oportunidade’ para os que têm status, riqueza e condições de vida desiguais, mas a reduzir estas desigualdades. [...] Com frequência, as pessoas não se comportam como se ‘toda a vida e toda a morte tenham igual valor’ [...] (BOOTH e AINSCOW 2011, p. 22).

---

<sup>48</sup> Trecho adaptado do original: “[...] os adultos e as crianças se comportam uns com os outros nas escolas. Afeta a maneira como as crianças são agrupadas entre as escolas e classes e dentro delas, [...] (BOOTH e AINSCOW 2011, p. 22).

A construção desse conceito provocou um debate bastante rico, que envolveu temas como o direito à vida, e a pena de morte

Guerra: É que você falou da pessoa passar por um julgamento justo, né? Mas assim... É... Acho que eu discordo um pouco de você nisso... Porque assim é... Um julgamento justo, numa sociedade que preveja a pena de morte e aí, você, bom já que ele passou por um julgamento justo e cumpriu todos os preceitos, ele realmente fez a barbárie dele, então, ok, ele merece morrer. Eu acho que não. Eu tenho prá mim que existe um aspecto de defesa da vida que vai pra além, assim... Eu tomo como princípio, a defesa da vida. se é legal ou não...

Pesquisadora Mônica: Exatamente, Guerra, mas quem “pensa inclusivamente” não pode apoiar a pena de morte. Porque a primeira coisa... É... A gente, desde o início, não tá dizendo pra vocês que inclusão tem a ver com direitos humanos? O primeiro direito humano fundamental nas nossas sociedades ocidentais, é o direito a uma vida digna, mesmo você sendo um criminoso. Então, se a gente se orienta por princípios de inclusão, não combina apoiar pena de morte (LaPEADE 2017, p.209, L.6900-L.6.912).

Envolveu também a preocupação com a questão de gênero, e do não respeito às diferenças, já apontado aqui

AP: É o espaço prá que as pessoas possam se falar, se expor... Eu fiquei pensando assim também que é uma questão assim da igualdade que é uma questão que tem a ver com respeito, assim, da igualdade você olhar pro outro...

Pesquisadora Sandra: Então...

AP: como um igual assim, mas também respeitando a questão de gênero, de raça, essas coisas assim mais palpáveis, entendeu?

Leila: Religião...

AP: Ele é ‘gay’, é ‘viadinho’. Essas coisas que a gente ouve muito.

DG: Religião, também... (LaPEADE 2017, p.221, L.7.299-L.7.307).

A Diretora Geral falou sobre a importância da Resolução, o documento que instituiu a política de inclusão no Tribunal de Contas e na ECG

DG: Você faz políticas, né? O próprio fato de fazer uma Resolução...

Dalia: Políticas de cotas...

DG: Fazer esse trabalho que a gente faz com o professor, que a gente tá fazendo aqui agora... (LaPEADE 2017, p.222, L.7.341-L.7.344).

A DG também falou sobre a busca de condições de acesso aos saberes, para aqueles que eram ‘invisíveis’, e sobre todo o esforço de criar (novas) políticas, através de normas e orientações

DG: Mas, Dalia, logo na segunda frase, acho que quando a gente fala, “reconhecendo as nossas diferenças, a igualdade se traduz em nossa busca para oferecer condições de acesso”. A gente tá nessa busca, eu acho. Prá oferecer condições de acesso.

Dalia: Traduzidos em normas, regras, condutas, alguma coisa assim

DG: E aquela de promover a visibilidade, ali também não tá... Então talvez “promover a visibilidade que sequer percebidos são pela sociedade, por meio de normas”, é isso?

Dalia: É. Políticas concretas, entendeu? Tão lá, tão no papel. Amanhã pode ter uma pessoa que pensa diferente da (incompreensível), mas vai ter que seguir, porque tem uma norma que tá ali e vai ter que seguir [discussão sobre os termos a serem utilizados].

DG: Deu, Dalia? Políticas e práticas institucionais concretas. Considerando que as normas são as políticas (LaPEADE 2017, p.223, L.7.364-L.7.383).

Analisando omnileticamente esses trechos, percebemos que a discussão sobre a questão de gênero trazia à tona a criação da Resolução nº7 ECG/TCE, já publicada, da dimensão das políticas, que dispunha sobre o princípio da inclusão na escola, que não era respeitado, na dimensão das culturas e das práticas. Todavia, através da fala da DG, uma tensão se instalava em uma busca incessante pelo acesso aos saberes, para aqueles que eram invisíveis, e, portanto, pudemos concluir que não estavam incluídos. Isso apontava para a dimensão dialética e complexa das relações, sinalizando para uma ‘invisibilidade’, dentro da instituição, no caso, de algo que ainda estava por vir, que poderia surgir, como vimos na fala da gestora.

Na discussão sobre o valor ‘igualdade’ para a ECG, a Diretora Geral voltou a falar da importância do acesso de condições a saberes, para se melhorar a vida das pessoas, visto que algumas delas se encontravam em tal situação de exclusão e de invisibilidade, que não se reconheciam na possibilidade de acesso. Durante o debate foi trazido, também, o aspecto externo a essa busca ao acesso de condições, cujo impacto não estava circunscrito apenas ao espaço da instituição, mas também ao alcance que teria no coletivo, na sociedade como um todo

DG: Mas o que que é a igualdade? O que é que seria? Eu acho que é a... a... não sei... É a tentativa de... É nossa busca... busca pra oferecer condições de acesso, né, condições de acesso a capacitação, né, pra...

Guerra: a Saberes, né?

DG: A saberes, isso. A saberes que são fundamentais pra todos os cidadãos... pra melhorar a vida dos cidadãos, né... [silêncio]

Pesquisadora Mônica: É isso?

DG: É a busca, né... Não quer dizer que a gente consegue nada, né... Mas pelo menos a gente tá buscando, né. [a frase a seguir mostra a construção do conceito] “Igualdade é a nossa busca para oferecer condições de acesso a saberes que são fundamentais para melhorar a vida das pessoas”.

Guerra: Eu acho que... Tem... Não sei como colocar isso, assim... No texto, mas... um pouco do objetivo da percepção que eu vejo, né... de igualdade pra escola é mais do que atingir os servidores e os alunos da escola, assim. É o impacto que esses alunos vão ter na sociedade, assim. Então é uma visão de igualdade que extrapola o próprio universo dos alunos e pensa mais o coletivo mesmo, né, do servidor público, o cidadão que tenha acesso aos serviços públicos (LaPEADE 2017, p.217, L.7.149-L.7.166).

A Diretora Geral falou sobre a questão da ‘invisibilidade’ de algumas pessoas, que chegava ao ponto de uma quase ‘auto exclusão’

DG: [...] Porque e também pegando um gancho no que o Marco tinha falado essa questão da invisibilidade também, daquelas pessoas, assim, que estão tão fora, mas tão excluídas que elas sequer...

Pesquisadora Mônica: São vistas...

DG: É... são vistas

Pesquisadora Sandra: Dar visibilidade...

DG: É, que elas sequer se colocam como pessoas que desejam ter o acesso...

Marco: Custam pra chegar aqui, né...



DG: Elas se sentem tão excluídas que elas não se vêem como, não se reconhecem, essa invisibilidade, né? Aí acho que a gente entra até pegando muito do universo da deficiência, né, a pessoa fica tão excluída que ela não sai de casa. Então, ela não tenta fazer o curso, ela não tenta nem chegar, né, não s... (LaPEADE 2017, p.218, L.7.176-L.7.187).

Em nossa análise, esses trechos traziam discussões sobre uma busca de criar novas culturas e práticas de acesso e, por conseguinte, de inclusão a saberes, que podemos relacionar aos sete saberes necessários à Educação do futuro, apontados por Morin (2011b, p.18), dentre os quais o da ‘ética do gênero humano’, que leva em conta “o caráter ternário da condição humana, que é ser *indivíduo* ↔ *sociedade* ↔ *espécie* (grifos do autor)”. A fala do servidor Guerra nos remeteu a esse ‘saber’ moriniano quando o autor afirma que

A ética não poderia ser ensinada por meio de lições de moral. Deve formar-se nas mentes, com base na consciência de que o ser humano é, ao mesmo tempo, indivíduo, parte da sociedade, parte da espécie. Carregamos em nós essa tripla realidade. Desse modo, todo desenvolvimento verdadeiramente humano deve compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana (MORIN, 2011b, p.18).

Além do autor supracitado, o trecho acima, da fala do servidor, também nos remeteu ao valor ‘comunidade’ do *Index*, e à necessidade de nos preocuparmos com o reconhecimento desse valor na nossa relação com os outros, quando os autores afirmam que

A comunidade edifica-se através de culturas que incentivam a colaboração. Uma visão inclusiva da comunidade estende vínculo e obrigação para além da família e das amizades a um sentimento mais amplo de companheirismo. Liga-se a um senso de responsabilidade para com os outros e as ideias de serviço ao público, cidadania, cidadania global. Uma comunidade escolar inclusiva fornece um modelo do que significa ser um cidadão responsável e ativo cujos direitos são respeitados fora da escola. [...] A preocupação com a comunidade refere-se a agir cooperativamente, com coleguismo e em solidariedade; isto leva a uma compreensão de como o progresso na mudança das instituições pode ser melhor alcançado quando as pessoas somam suas ações (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.23).

Nesses mesmos trechos acima, percebemos através das falas da Diretora Geral, uma busca pela mudança das culturas e práticas da invisibilidade das pessoas bem como, por meio da criação de uma política de ‘igualdade’, que daria condições de acesso a saberes, poder melhorar a vida dessas pessoas, tirando-as da situação de invisibilidade e de exclusão. Isso nos remeteu ao conceito marxiano da emancipação humana, já mencionado anteriormente, e analisada por Frederico (2009, p.99)

A emancipação humana, reclamada por Marx, é aquela que permite a absorção do cidadão abstrato pelo homem individual, que faz deste, em sua vida cotidiana, um ser genérico solidário com os seus semelhantes. Isso não se consegue com a emancipação política, que mantém o homem preso à condição de indivíduo egoísta da sociedade civil, e sim com a supressão do Estado enquanto momento de expressão da alienação do homem.

As discussões travadas, e as reflexões feitas pelo GC, em torno do valor ‘igualdade’, levaram à seguinte definição desse valor para a ECG, feita no coletivo

Para a ECG, igualdade é tratar desigualmente os desiguais, na medida das suas desigualdades, reconhecendo as nossas diferenças, a igualdade se traduz em nossa busca para oferecer condições de acesso a saberes que são fundamentais para melhorar a vida dos cidadãos. Para além de atingir os servidores, oferecendo a formação, igualdade manifesta-se, para nós, no desejo de que esta formação gere impactos que contribuam para o bem comum. Igualdade significa, ainda, buscar promover a visibilidade daqueles que sequer percebidos são pela sociedade por meio de políticas e práticas institucionais completas. Igualdade para nós é princípio que se refere a todos e cada um nos mais variados contextos: pessoal, nas relações educacionais e institucionais que se estabelecem na ECG, nas dinâmicas de sala de aula e com atores internos, externos e parceiros. Este princípio traduz-se, ainda na capacidade de ouvir com respeito, as opiniões diferentes e reconhecer as diferentes formas de existir e de ser no mundo (LaPEADE 2016, p. 38).

Após a leitura do texto, a Pesquisadora Sandra disse que para o encontro seguinte a equipe do LaPEADE traria a consolidação das respostas ao questionário, com as demandas do Grupo, que emergiram dessas respostas, para então, no coletivo, levantar as prioridades de ação para a ECG.

Por fim, a DG fez um apelo ao GC que desse apoio ao projeto, comparecendo à reunião na semana seguinte, para pensar, no coletivo, em 'ações concretas' que contribuíssem, efetivamente, para mudar as culturas, políticas e práticas da instituição e, criar novas. Percebemos aqui o posicionamento positivo e assertivo da DG quanto à importância da pesquisa, o que para nós mostrou um resultado do desenvolvimento do Index na instituição e a sua pertinência, nos remetendo ao objetivo geral desta tese que é o de verificar se o *Index* foi um instrumento que auxiliou a ECG a minimizar as barreiras à participação, diminuindo assim as exclusões. Nas falas a seguir, a DG ratificou essa afirmação

DG: Gente eu queria reiterar aqui assim, é super importante, a participação de todo mundo, agradecer ao professor Marco por estar aqui porque a gente sabe que é difícil, né, a Antônia, principalmente o pessoal que não trabalha diretamente, a Antônia que trabalha, mas tá vinculado com outro setor. A gente também vai falar, mas tentar pedir pra vocês, pra gente não faltar na semana que vem. Vê se a gente consegue conversar com os colegas que não vieram e também com os outros colegas dos setores, né, que a gente tem que falar sobre o que a gente tá debatendo aqui pra ser, como a Dalia falou, uma ação concreta, né, e aí, não palavras ao vento.

Pesquisadora Mônica: Isso aí.

Pesquisadora Sandra: E uma coisa que você falou agora importante é que o papel de vocês aqui dentro é representar os setores de vocês, então, é muito importante que vocês contem (LaPEADE 2017, p.229, L.7.584-L.7.595)

A DG ratificou o seu apoio ao projeto, bem como a importância de continuar esse trabalho de inclusão, sobretudo com os ‘valores’, que embora expressos nos documentos institucionais, não necessariamente representavam as culturas e práticas na instituição

DG: Mesmo porque, gente, uma coisa que a gente já falou aqui na semana passada, também Mônica não tava aqui, mas a nossa ideia e uma coisa que eu já falei com Dalia, com a Assessora Pedagógica, a gente já falou na reunião também, é a gente continuar fazendo esse trabalho, por exemplo, especificamente esse trabalho dos valores. Eu não sei... Posso falar agora? Atrapalha se eu falar isso agora? Eu tô querendo muito fazer esse trabalho, a gente já tinha conversado sobre isso, né? Fazer esse trabalho sobre os valores porque a gente tem um monte de valores, que é como a Mônica perguntou pro Marco: “Mas isso é pra valer ou é só retórica?” Porque tá lá escrito, a gente abre lá e tem afetividade e tá escrito tem atividade, não sei o quê, não sei o que lá, coisas que, pra nós, no dia a dia, a gente trabalha com esses valores? Esses valores tão presentes nas ações da escola? eles querem dizer alguma coisa? ou eles foram feitos lá atrás junto com a Instituição X, numa realidade completamente diferente do que a escola é hoje, então, se a escola é um organismo vivo e a gente tá mudando tanta coisa, eu acho que a gente tá tem que repensar e talvez a oportunidade. A gente devia fazer isso pra cada desses valores que tá lá (LaPEADE 2017, p.230, L.7.607-L.7.621)

Mais uma vez, a Diretora Geral manifestou o seu desejo de ‘implantar’ os valores na Escola, de forma que não fossem apenas políticas ou normas instituídas, mas que fizessem parte das culturas e práticas da instituição

Pesquisadora Sandra: Semana passada, você deu a ideia de colocar na parede da escola esses valores.

DG: Esse é um desejo antigo,

Guerra: Um ano já...

DG: Há um ano que a gente tá tentando fazer, não sei se a gente já pediu ajuda ... Pra... A gente tá pegando esses valores e a Inês 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...

Marco: Como é que vocês implantam isso?

DG: Não, a gente copiou isso da missão do TCU que todo mundo copia igual.

[risos]

Pesquisadora Mônica: Tem que fazer sentido pra todo mundo senão...

DG: Não é?

Pesquisadora Mônica: Se também fizer sentido só pra esse grupo aqui não vai adiantar.

DG: Porque o negócio das normas (é interrompida) o negócio das normas funciona muito assim, né, a gente vê isso, igual a constituição e a lei orgânica, todos os municípios têm a lei orgânica igual, diretor tudo igual, né, repete...

Leila: é...

DG: Então a missão e a visão das escolas, a gente tá fazendo esse trabalho no grupo, na rede das escolas, e a gente vê que muita missão e visão é igual porque todo mundo copiou do TCU, entendeu? Todo mundo foi buscar na mesma fonte. Aí fica uma coisa assim: qual o sentido pra nossa realidade, né (LaPEADE 2017, p.231, L.7.630-L.7.653).

Ao analisarmos os trechos acima, percebemos, pelas falas da DG não apenas o desejo, mas todo o seu empenho em mudar as culturas, políticas e práticas da instituição. No primeiro trecho, quando disse “a gente sabe que é difícil”, se referindo à participação dos servidores na reunião, estava se remetendo a culturas e práticas de ‘não participação’, sugerindo culturas e práticas de ‘não incentivo’, possivelmente pelas chefias imediatas ou por normas existentes (políticas) à participação em discussões e debates sobre a instituição, sobretudo em horário de

trabalho. Isso trazia contradições e tensões uma vez que a DG, sendo responsável pela ECG, flexibilizava ao máximo a participação daqueles servidores que estavam sob a sua gestão, transgredindo, por assim dizer, algumas normas da casa, mas isso, ao mesmo tempo, também mostrava limitações com relação a setores que não estavam diretamente vinculados à ECG, mas ao Tribunal.

Nesse mesmo trecho, a Pesquisadora Sandra realçou a importância da participação do GC, pelo relevante papel que seus membros desempenhavam, junto aos demais servidores da Escola, pois por serem representantes dos setores da Escola e do Tribunal, eles seriam o porta-vozes das demandas da comunidade, e das possibilidades de mudanças.

No segundo trecho, a DG reforçou a sua intenção de continuar trabalhando os valores, que faziam parte da dimensão das culturas e das políticas, para que fossem implementados na ECG, na dimensão das práticas, ou seja, para que fizessem sentido para todos, deixando apenas de ser um texto ou a letra da lei que descrevia as normas da Escola, mas que passassem a fazer parte da dimensão das culturas e práticas da instituição. Quando a gestora problematizou a existência dos valores no texto, mas ao mesmo tempo chamou a atenção por terem sido elaborados há bastante tempo, ela estava questionando a sua pertinência e o seu significado atuais, numa relação dialética e complexa, ao trazer as tensões para o que isso apontava, naquele momento, e para as que possivelmente estariam por vir, a partir desse processo de mudança.

Consideramos essa reflexão que a DG trouxe sobre o fato de a Escola ser um organismo vivo, e como tal, em constante mudança, um momento extremamente importante para a ECG, pois através desse processo de autorrevisão dos aspectos da Escola, provocados pelo *Index*, novas possibilidades poderiam surgir, no sentido de minimizar as barreiras à participação e de eliminar as exclusões, buscando trazer novos caminhos em direção à inclusão em educação naquele contexto.

No terceiro trecho, as falas de que ‘não vai adiantar nada’ denotavam culturas, políticas e práticas estruturadas, hierarquizadas, que se relacionavam dialética e complexamente em uma instituição não aberta ao diálogo, que a DG tentava mudar. A chamada para a discussão de novos valores para a ECG, instituintes de novas políticas, culturas e práticas demonstrava a necessidade de mudar as próprias práticas ou dinâmicas de instituir as normas. Em outras palavras, essa chamada trazia, no seu bojo, uma proposta de construir as políticas para a instituição, de uma forma diferente, uma vez que elas, do jeito que estavam nos documentos, tinham sido apenas copiadas de outras instituições, e portanto, não representavam resultados de discussões feitas no coletivo. Tal mudança, na visão da DG, traria a possibilidade de tornar as

políticas mais tangíveis e exequíveis, por terem sentido próprio, e por se tornarem mais próximas da realidade que as criara, deixando de ser apenas textos abstratos e distantes.

A seguir, examinaremos a análise, feita pela equipe do LaPEADE, às respostas do questionário, e o que a consolidação das mesmas apontou como demandas dos membros do Grupo. Iniciaremos, ainda, as discussões sobre as prioridades escolhidas para iniciar o Plano de Ação, que marcará o início da fase três do Plano do *Index para a Inclusão*: “Produzindo um Plano” (vide Quadro 1).

### **Sétimo Encontro**

A Pesquisadora Sandra iniciou a reunião apresentando a agenda do dia: 1) apresentação da consolidação do questionário; 2) construção do painel dos valores da ECG. Sobre o primeiro item a pesquisadora explicou que iria apresentar a consolidação das respostas ao questionário, através da tabulação das mesmas de acordo com as colunas 'concordo', 'concordo e discordo', 'discordo' e 'preciso de mais informação', para cada pergunta. Explicou que nesse primeiro momento apresentaria o que o LaPEADE analisara como dados, procurando mostrar a relação existente entre as respostas dadas, e a realidade deles. Disse que após essa explanação e a discussão com o GC, seria feito um 'rol' de prioridades constituindo, por sua vez, a semente que daria início ao Plano de Ação para a ECG.

Durante a apresentação das respostas, a pesquisadora Sandra pontuou algumas perguntas que suscitaram questionamentos, e a necessidade de aprofundar a discussão para um melhor entendimento das mesmas. Por exemplo, as perguntas: “A Escola é um modelo de cidadania democrática?” (A1.7) e “As pessoas são igualmente valorizadas?” (A2.6) se relacionavam e mostraram uma divisão do grupo, bem como uma incerteza com relação à definição dos conceitos de cidadania democrática e valorização, pois embora as respostas à primeira pergunta tivessem sido majoritariamente positivas, isso não aconteceu nas respostas apresentadas na questão sobre a valorização.

A pesquisadora Sandra apontou para algumas contradições que emergiram das respostas

Pesquisadora Sandra: [...]Eu proponho que a gente faça uma relação no sentido de, pensa bem, a escola é um modelo de cidadania democrática? Sim. Contudo, as pessoas são igualmente valorizadas? Tem uma divisão aí. Então, como a escola é um modelo de cidadania democrática se as pessoas não estão certas se são igualmente valorizadas? (LaPEADE 2017, p.239, L.7.894-L.7.898).

A Assessora Pedagógica também sinalizou para as contradições existentes nas relações do servidor com a instituição, na questão da valorização

AP: Eu fiquei pensando, de cara assim, que é interessante que quando a gente fala a instituição, a gente tende a concordar. Quando você coloca as pessoas, quando você coloca o servidor e você se enxerga naquele (trecho incompreensível), é a minha opinião, quando você se enxerga mais claramente você fica mais dividida. A instituição é justa? Sim. Mas você se sente valorizado? Aí eu acho que não. Tem um... Não sei. Já que você pediu pra fazer a relação. (LaPEADE 2017, L.7.905-L.7.910)

A servidora Acácia relacionou a ‘valorização’ à questão da ‘hierarquia de cargos’ na instituição

Acácia: Uma realidade assim, na minha opinião, a escola é um modelo de instituição democrática? Sim, porque tem seus objetivos, tem sua missão estabelecidos. 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. São altas expectativas dentro do cargo que eu ocupo, cargo efetivo e cargo comissão. Você não pode fugir disso, não tem como (LaPEADE 2017, p.240, L.7.933-L.7.941).

A mesma servidora abordou a ‘hierarquia’ como uma forma de ‘organização de trabalho’

Acácia: Tem uma hierarquia. Existe uma hierarquia, sim. Se eu tiver alguma questão, primeiro eu vou falar com a minha chefe, que vai falar com a DG, se for o caso, entendeu? Eu não posso passar por cima porque eu vou estar desrespeitando a hierarquia. Não é uma hierarquia militar não, é uma hierarquia civil administrativa. Não é que eu tenha mais ou menos valor, mas assim, eu tenho mais acesso ou menos acesso, até pra facilitar o trabalho porque, se não, você tem um espaço de convivência, eu acho perfeito, não é nem a questão do dinheiro não, é pra discutir, mas as questões de trabalho tem que observar isso porque senão... Você vai botar uma mesa com todos os servidores pra discutir de tudo, você não trabalha, as coisas... você não consegue fazer... organizar... tem que ter o mínimo de organização. *A hierarquia existe pra isso [grifo meu].* Não acha que isso vai ferir a democracia ou alguma coisa assim, ou me sentir menos desvalorizada ou mais valorizada (LaPEADE 2017, p.242, L.8.001-L.8.012).

O servidor Guerra falou de ‘valorização’ como espaço de ‘escuta’ e acrescentou a questão do ‘diálogo’ como sendo não apenas um espaço de ‘escuta’, mas também de ‘fala’

Guerra: Eu acho que é importante a gente ter que essa questão da valorização é realmente subjetiva, é difícil, mas é importante perceber também que a questão da valorização passa pelo lugar da fala, pelo lugar de trabalho. A valorização não é só o dinheiro. Quando a gente fala de valorização a gente não tá falando que hierarquicamente eu tenho mais...

Pesquisadora Sandra: Mais reponsabilidade...

Guerra: Salário... Assim, você tem espaço de fala, você tem espaço de escuta, você pode debater todos os assuntos, você tem espaço de convivência, você... são questões. A valorização ela não se encerra no dinheiro. [...] Só que muitas vezes a gente tá sufocado, sem poder falar, que a gente [trecho incompreensível] interlocutor e, a valorização, eu acho que passa muito mais por isso do que por outras questões: cargo, ser superior, ser inferior, ser efetivo, ser comissionado, isso... (LaPEADE, p.241, L.7.970-L.7.984).

Ao analisarmos esses trechos, podemos perceber todos os aspectos das cinco dimensões que compõem a Perspectiva Omnilética, aqui presentes, ao ligar, dialética e complexamente, os fios das culturas, políticas e práticas, que emergiram das discussões provocadas pelas respostas ao questionário. A pesquisadora sinalizou para a contradição existente entre as respostas às duas perguntas, que são do âmbito das 'culturas', ou seja, das crenças e dos valores existentes na instituição, e como elas estavam dialeticamente relacionadas. A Assessora Pedagógica, por sua vez, acrescentou a essas dimensões a complexidade moriniana da simultaneidade do ser humano que “é, ao mesmo tempo, singular e múltiplo” (MORIN 2011b, p.51), quando trouxe a questão do todo (instituição) e da parte (o servidor), e que na relação deste (o servidor) com a instituição, esta, teoricamente, deveria ser uma instituição que valorizasse democraticamente a todos. Isso apontava para as tensões e os antagonismos presentes nesse contexto.

Em seguida, outra servidora voltou às perguntas em questão, acima mencionadas, argumentando que a questão da 'valorização' ou da 'não valorização' passava pela hierarquia, que fazia parte da organização institucional. Na visão dessa servidora, a 'valorização' das dimensões das culturas e práticas, tinha a ver com a 'hierarquia de cargos', da dimensão das políticas, onde a pessoa era valorizada pelo cargo que ocupava. Ou seja, isso mostrava que as culturas e práticas institucionais de 'não valorização' atravessavam a política de hierarquização, sinalizando relações dialéticas, posto que contraditórias, e complexas - porque causam tensões - de obediência e de limitação, a princípio não democráticas. Todavia, Morin (2011b) nos traz a complexidade da democracia, ao falar de indivíduo e sociedade, explicando que os conflitos de ideias e de opiniões a fortalecem, à medida que lhe trazem vitalidade e produtividade. Com efeito, o autor afirma

A democracia constitui, portanto, um sistema político complexo, no sentido de que vive de pluralidades, concorrências e antagonismos, permanecendo como comunidade. [...] Assim, a democracia constitui a união entre a união e a desunião; tolera e nutre-se endemicamente, às vezes explosivamente, de conflitos que lhe conferem vitalidade (MORIN 2011b, p.96).

Assim, dando continuidade à sua fala, a servidora Acácia reforçava o caráter hierárquico existente no contexto estudado, trazendo, nas entrelinhas, as culturas e práticas de subserviência, já colocadas anteriormente, quando o Grupo Coordenador discutiu o valor “respeito”. Entendemos que a servidora reforçava essas culturas e práticas, quando afirmava que se todas as discussões fossem colocadas para todos os servidores, na mesma ‘mesa’, não iriam conseguir trabalhar. Na nossa análise, isso se colocava de forma dialética, pois se tratava de uma contradição, uma vez que essa fala era reveladora de uma atitude de ‘exclusão’, proveniente de uma servidora que fazia parte do Grupo Coordenador, que estava justamente

discutindo formas de ampliar as situações de inclusão. Nos indagamos se essa servidora estaria demonstrando não acreditar no projeto, e se a sua participação teria sido ‘obrigada’ pela DG.

Por último, o servidor Guerra pontuou que a valorização passava pelo lugar da fala, do diálogo, bem como pelo ‘espaço de escuta’, estando para além da questão hierárquica, que, por sua vez, se confundia com a questão de salário, ambas da dimensão das políticas. O servidor problematizou nesse trecho essa questão da hierarquia, da valorização e da não valorização, que ultrapassava as questões de ‘ser’ da casa/‘efetivo’, e ‘não da casa’ /comissionado. Mas o que nos parecia é que ele estava fazendo um ‘auto relato’ de não se sentir valorizado na instituição por não ter ‘espaço de escuta’, nem de ‘fala’, talvez por não ser concursado. Esse servidor havia falado, em encontro anterior, quando o GC estava construindo o valor ‘respeito’, sobre tal conceito ser confundido com ‘deferência’, deixando claro que a forte hierarquia na instituição, promovia situações de ‘ser’ ou ‘não ser’ valorizado.

Essas questões iam nos colocando diante da situação real, concreta das culturas e práticas de ‘não valorização’ do servidor da ECG, de uma maneira geral, bem como das políticas de ‘hierarquização’ da instituição. Elas nos levavam a questionamentos sobre as contradições existentes, que, sob a ótica Omnilética, seguiam em uma direção ascendente, descendente, circular e espiralada, ao mesmo tempo, questionando esses antagonismos e conflitos, formando uma abstração dessa situação concreta. Ao fazermos o caminho de volta, chegamos, por meio do pensamento, a um patamar dessa ‘hierarquização’ da Escola, um concreto pensado dessa situação na Escola, que, em uma visão dicotomizada, se confundia com o Tribunal, ao qual ela estava vinculada.

Essa visão emergiu da discussão das respostas à pergunta: “As rotinas de trabalho permitem envolver literatura, artes e música?”(C1.11), do questionário, em que alguns membros do GC apontaram para as semelhanças e diferenças entre a ECG e o Tribunal, e para (im)possibilidades de transformação do contexto estudado. Toda essa discussão trouxe de volta a questão da ‘cidadania democrática’, relacionada às perguntas anteriores, discutidas acima, como veremos nos trechos a seguir.

A Diretora Geral deixou clara, a inseparabilidade entre a ECG e o Tribunal, enquanto instituição

DG: Exatamente. As rotinas de trabalho permitem envolver literatura, artes e música? Uma pergunta muito abrangente assim... eu acho assim, uma visão que eu acho que se confunde muito, que eu acho que é bem difícil, é essa separação entre a Escola e o Tribunal enquanto instituição. Quando a gente fala instituição todo mundo está pensando na Escola ou algumas pessoas pensam mais Escola e outras pessoas veem aí o Tribunal? Na verdade são separados, mas em muitas coisas não são (LaPEADE 2017, p. 239, L.7.917-L.7.922).



A servidora Dalia falou sobre essa indissociabilidade e comentou sobre a possível dificuldade de transformação da ECG

Dalia: Ah, a Escola é o Tribunal. A Escola, acho que todo mundo quando respondeu, respondeu em relação à Escola, mas ela é a Escola do Tribunal. Ela não é uma instituição que não é o Tribunal. Então assim, o que é o Tribunal, as relações de poder, a cultura... Isso é tudo muito diferente de uma escola básica. (LaPEADE, p.243, L.8.030-L.8.033)

[Aqui a servidora comenta sobre a época em que trabalhou na escola básica]

Agora, ela tem limite pra fazer isso. Se nós vamos ser capazes de transformar isso aqui, como eu vejo em outros de 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 [a instituição] 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 2017, p.243,L.8.045-L.8.053).

A seguir, vimos através da fala da DG, que ao mesmo tempo em que expressava a sua crença na possibilidade de mudança, reafirmava o aspecto hierárquico do Tribunal que, embora viesse mudando, ainda se apresentava como uma instituição menos democrática do que poderia ser

DG: [...] há essa minha interpretação e a gente teve essa dificuldade no grupo, no entendimento mesmo das perguntas, eu senti essa dificuldade. Algumas perguntas eu não sabia se eu estava respondendo falando do Tribunal ou daqui da Escola. Então eu concordo perfeitamente que se eu confunde. Agora o que eu discordo é de que eu acho que a gente tem um espaço de mudança sim. Eu acho que esse embate acontece no Tribunal tanto quanto ele acontece numa escola, tanto quanto ele acontece em qualquer instituição, Dalia, eu acho. Claro que com características diferentes porque cada instituição tem as suas características. Aqui a gente tem uma característica, vamos dizer assim, até repressora muito forte. Eu acho que o Tribunal tem essa coisa da hierarquia muito forte dos conselheiros, mas, assim, olhando pra trás eu acho que a gente já mudou muito. Eu acho que vai mudar quando a sociedade ajudar também a não aceitar muitas coisas que hoje ainda são vistas. Internamente eu acho que a instituição é muito menos democrática do que ela poderia ser, do que a própria sociedade espera dela (LaPEADE 2017, p.244, L.8.079-L.8.092).

[...]

DG: Porque também concordo, e aí concordo com o Guerra também, não se resume ao dinheiro, não se resume ao cargo. As pessoas querem ser valorizadas enquanto pessoas numa dimensão que sai da hierarquia (ibid, L.8.100-L.8.103) [...]

DG: Então, eu acho que o desafio... Na nossa relação cotidiana eu acho que a gente vive isso o tempo todo e acho que a gente está fazendo um esforço pra isso, pra tentar... (LaPEADE 2017, p.244, L.8.107-L.8.109).

Pela lente omnilética, a pergunta "As rotinas de trabalho permitem envolver literatura, artes e música?", da dimensão das práticas, sinalizava para a DG que era uma pergunta bastante abrangente, assim como as anteriores, que poderiam ter levado alguns dos respondentes a certa indecisão ao responderem. Para ela, uma das explicações dessa 'indecisão ou incerteza', era o fato de que havia, a seu ver, uma dificuldade de separar a ECG do TCE, pois quando falavam

de 'instituição', as pessoas não conseguiam separar o que era da Escola, e o que era do Tribunal, o que fazia parte das culturas e práticas de ambas as instituições, e das políticas de hierarquização, que estabeleciam uma verticalização das relações nos dois contextos.

Essa postura foi verificada, quando a servidora Dalia falou da capacidade de transformação da ECG, mas que, de forma contraditória, podia, mas não podia tanto, se transformar, visto que a ECG era o Tribunal e estava vinculada a ele. Dessa forma, pontuava o seu caráter hierárquico, que, nos remetia à fala dessa mesma servidora, no segundo encontro, quando se referira à sua expectativa de 'horizontalizar' as relações, por meio do projeto de Inclusão na instituição. Insistiu no caráter de cidadania democrática da Escola, que reconhecia os valores da democracia, e que queria ampliá-los através da busca pela inclusão.

Por fim, a servidora Dalia 'transferiu' para a sociedade a força ou a responsabilidade de transformar a Escola, e o próprio Tribunal, e que a DG também mencionou, na sua fala. Isso, na nossa análise, evocava o princípio moriniano da "recursão organizacional", na medida em que a atividade fim da Escola (parte instituída) era preparar os servidores públicos para prestar contas à sociedade, de forma clara e justa. Segundo esse princípio, tais servidores poderiam promover essa transformação, mas ao mesmo tempo, por fazerem parte constituinte e instituinte dessa mesma sociedade, esta ação de transformação retroagiria para a ECG, modificando-a, conforme lemos em Morin (2011a, p.74)

Um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz. Temos o exemplo do indivíduo, da espécie e da reprodução. [...] Essa ideia é válida também sociologicamente. A sociedade é produzida pelas interações entre indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz.

As discussões prosseguiram, em um vai e vem de falas e tensões, relatando o incômodo com relação a situações de acomodação, e de uma percepção de 'ameaça' ou até mesmo de uma 'hierarquia injusta' pelo fato de 'ser' ou 'não ser da casa'. Destacamos alguns trechos, a seguir, que debateram esses temas e que trouxeram à tona, tensões e contradições provocadas por eles, chamando atenção para a fragilidade da conjuntura, ou do fato de que, 'ser da casa' nem sempre significava ou representava uma situação 'confortável'.

A Assessora Pedagógica discorreu sobre a sensação de 'empoderamento' dos servidores efetivos, contra os quais não se podia fazer nada, e sobre a sensação de outros servidores, por se sentirem desvalorizados

AP: Sei lá. Eu tô aqui pensando muitas coisas, assim, pode ser... Mas uma coisa que eu, que me incomoda muito, é uma sensação de acomodação. [...] Pessoas às vezes muito incomodadas com determinadas coisas, mas de alguma forma se acomodam na situação, assim, como essa fala: a norma, sempre foi assim, isso é assim, isso sempre foi assim, a instituição é assim, o Tribunal é assim, entendeu? Enquanto que por outro

lado, você tem um grupo de servidores efetivos, eles são efetivos. Não há nada que se possa fazer contra eles nesse sentido deles perderem esse direito. Agora a gente tá até vivendo uma situação no Brasil mais complicada em relação a essa coisa de ser ou não efetivo, mas eu acho isso assim... Eu fico pensando o que eu... [trecho incompreensível] Eu até acho que eu tô fora disso porque eu sou bem mais ameaçada, porque eu não tô nesse lugar. Mas o que nós estamos ganhando pra que a gente se cale diante de uma injustiça? Sabe... O quê que essas pessoas todas estão... Por que elas se calam diante das injustiças? Por que que elas todas e nós todos, de alguma forma, permitimos que um número grande de pessoas ainda não se sintam igualmente valorizadas? Porque isso tá dito, tá dito. Isso é uma coisa que eu...

Pesquisadora Sandra: Mas injustiça ela também é um valor.

AP: É um valor. Eu fico pensando nisso assim, sabe. Por que as pessoas se sentem, por que elas se sentem tão, de alguma forma, desvalorizadas?

Acácia: Então você está dizendo que são os servidores efetivos que impedem as pessoas de se sentirem valorizadas? Pelo que você está falando, é isso.

AP: Não, mas eu acho que em uma instituição pública, o servidor efetivo ele é mais empoderado (LaPEADE 2017, p.245, L.8.112-L.8.137).

A servidora Acácia respondeu à Assessora Pedagógica, trazendo um outro lado da questão de ser servidor efetivo, que nem sempre era sinônimo de empoderamento ou de segurança

Acácia: Só respondendo à AP, assim, eu trabalhei bastante na administração e em particular na CRH. Os servidores efetivos, eles têm os seus temores. Você pode achar que nós somos empoderados, mas não. Já vi algumas injustiças, [...] com servidores efetivos e sem direito a processo administrativo disciplinar. Porque o processo administrativo disciplinar é o meio que o servidor tem de se defender de alguma acusação que seja feita. Então assim, é perda de gratificação, não é comissão não, perda de gratificação. Você só não pode perder seu cargo efetivo e aí são casos bastante drásticos, mas isso já aconteceu. Então não é confortável. Ninguém se sente confortável. O que a Dalia colocou está certo. Nós somos um órgão fechado, extremamente rígido, muito rígido ainda, por conta... (LaPEADE 2017, p.246, L.8.159-L.8.168).

Em seguida, a servidora Acácia falou sobre a forte hierarquia existente dentro do Tribunal e do 'poder' dos Conselheiros, bem como das diferenças entre os servidores efetivos e os Conselheiros, que, não eram efetivos, mas contavam com seus pares

Acácia: Exatamente. A gente fica ali amarrado. Eu já vi pessoas protestarem e serem colocadas no pior setor, sem gratificação, uma perda financeira violenta. Você vai fazer o quê? Você não tem direito de defesa, os seus processos não andam, ficam engavetados. Então você não tem como fugir disso, você não tem um instrumento diferentemente dos conselheiros que são todos pares, nós não. Nós estamos submetidos a eles. O que você faz? Você não tem muito recurso (LaPEADE 2017, p. 247, L.8.170-L.8.175).

A fala inicial da Assessora Pedagógica, que deu início a esses trechos de falas, fez uma crítica às culturas e práticas de acomodação de servidores que aceitavam placidamente as políticas da instituição, e apontou para a questão daqueles que eram efetivos, e que tinham o direito garantido, do âmbito das políticas, pelo fato de serem efetivos. Apontou ainda, para o outro lado da questão do lado 'de fora', onde a própria se situava, como servidora não efetiva,

e que se sentia ‘ameaçada’ deixando, dessa forma, transparecer culturas e práticas de ameaças da instituição, que geravam insegurança. Além disso, falou também de injustiças, das dimensões das culturas e práticas. Ao falar sobre isso, indagou porque era permitido que pessoas fossem desvalorizadas e mais, que se calassem diante de injustiças. A partir dessas colocações, nos indagamos: De que injustiças, a Assessora Pedagógica estaria falando? A quem se refeririam? Quando falou da situação do Brasil a que situação exatamente se referia? Percebemos um embate entre essa fala e a da servidora Acácia que a interpelou: por que teria interpretado que os servidores efetivos impediam as pessoas de serem valorizadas? Ter-se-ia sentido diretamente ‘atacada’ pela colega? Refletiria isso tensões ‘ocultas’ entre elas?

Em resposta à questão da cultura de o servidor efetivo ser mais empoderado, a servidora Acácia se colocou como efetiva, e disse que os servidores efetivos também tinham os seus temores. Ela relatou que já vira casos de efetivos terem sofrido injustiças, da dimensão das práticas, por não terem tido direito, da dimensão das políticas, de passarem por um processo administrativo (PAD), e com isso, terem perdido alguns direitos, como gratificação.

No trecho seguinte, a mesma servidora mencionou a forte política hierárquica dentro do TCE, e o poder dos Conselheiros que era ‘diferente’ do de outros servidores. Ela, que já trabalhara na área administrativa, mencionou casos de PADs, em que o servidor teve uma perda salarial grande e não tinha o que fazer para se defender, diferente dos Conselheiros que tinham os pares, mostrando que havia diferenças entre os servidores efetivos e os Conselheiros, que não sendo servidores concursados, tinham mais regalias que aqueles.

Aqui, o foco da crítica se deslocava do servidor ‘não concursado’, que pelas culturas e práticas da casa, já aqui discutidas, não era ou não se sentia valorizado, ou como sendo da casa, para o servidor ‘concursado’, efetivo, da casa. Este, por sua vez, se sentia injustiçado quando, ao ser submetido a um PAD, por vezes, se sentia não valorizado, ou se percebia em posição inferior aos Conselheiros, que não sendo ‘concursados’, estariam em posição de vantagem no âmbito das culturas, políticas e práticas da casa. Vemos aqui essas relações como contraditórias, antagônicas, criando zonas de conflito como num emaranhado dialético e complexo, sem fim.

Quando extraímos do discurso da servidora Acácia frases tais como: “A gente fica amarrado”, “Vai fazer o quê?”, “Não tem direito à defesa” ou “Não se pode fugir disso”, começamos a indagar: Por que ficava amarrado? Como não tinha o que fazer? Não tinha direito à defesa? Não podia fugir, por quê? E o concurso público, não garantia o emprego? Os Conselheiros estavam acima da lei? Então, quais eram as políticas vigentes? A que interesses

serviam? Como era feito o processo de entrada desses membros da Alta Cúpula no Tribunal de Contas?

Assim, buscamos compreender como se dava esse processo. O Tribunal é integrado por sete Conselheiros assim escolhidos: três pelo Governador do Estado, com aprovação da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (ALERJ), e quatro pela ALERJ. Todos têm os mesmos direitos e atribuições dos desembargadores do Tribunal de Justiça e de juízes de direito<sup>49</sup>. Pensamos que isso explicava, em parte, os embates entre essas duas servidoras, e trazia à tona os desafios do projeto, de falar sobre inclusão na ECG. Por outro lado, nos confirmava a hipótese geral desta tese de que o *Index* se mostrava uma ferramenta que instigava a autorrevisão dos aspectos de exclusão na Escola, ao provocar discussões como as travadas nos trechos apresentados acima.

O Professor Marco, que trabalhava no Tribunal e vinha à Escola para ministrar as suas aulas, discordou da fala da colega sobre as ‘injustiças’ com servidores efetivos, e fez uma fala exaltando o patrocínio da Alta Administração com relação à Resolução sobre inclusão

Marco: Retomando, eu acho que eu vou parecer um pouco chapa branca aqui, mas eu queria também trazer uma outra colocação em relação à questão do patrocínio, da alta administração e também registrar que hoje a escola tem uma resolução que foi aprovada. Tem um patrocínio da alta administração que formaliza essa política de inclusão no normativo, que me parece bastante avançado. Então assim, há um desejo. E também lembrar que a escola é uma construção lá desde o começo, lá atrás, é uma construção coletiva dos servidores. Tá certo? E assim, desconheço que no âmbito da escola, a gente possa falar desse tipo de perseguições, que no âmbito da escola tenha acontecido qualquer coisa parecida com isso. Então assim, me parece que há um distanciamento do que acontece nessa construção coletiva, dos objetivos da construção coletiva em torno do que a gente tá falando aqui. Há um distanciamento bastante grande... (LaPEADE 2017, p. 248, L.8.216-L.8.227).

A Diretora Geral procurou trazer a discussão sobre a Resolução, da dimensão das políticas, para as culturas e práticas da realidade da Escola, mas o servidor rebateu a sua fala

DG: Então tem lá uma Resolução, mas vamos tentar trazer isso prá nossa realidade, pro nosso dia a dia, pra não ser só...

Marco: Então vamos tentar, mas eu acho que dentro dos respectivos setores não há esse diálogo? O diálogo é proibido? As pessoas não conversam? Não constroem coletivamente? (LaPEADE 2017, p.249, L.8.233-L.8.237).

Percebemos, com isso, nesses trechos, a discordância do servidor que trabalhava no Tribunal, e vinha à Escola apenas para ministrar as suas aulas. Primeiro, porque como não estava no dia a dia da escola, ‘desconhecia’ ou não reconhecia, como culturas e práticas desse

<sup>49</sup> Fonte: <https://www.tce.rj.gov.br/-/como-sao-escolhidos-os-conselheiros-do-tce-rj-> Acesso em 30 de maio de 2018.

contexto, tal desvalorização do servidor, a qual denominava ‘perseguições’. Em segundo lugar, ao dizer que podia parecer ‘chapa branca’, um termo utilizado no jornalismo para significar ‘patrocinado pelo Governo’, a nosso ver se colocava acriticamente favorável às políticas hierárquicas do Tribunal, principalmente pela justificativa que utilizou para defender o ‘patrocínio da alta administração’ por ter aprovado a Resolução nº 7, que dispõe sobre Políticas de Inclusão no Tribunal e na Escola.

Em seguida a essa fala, a DG solicitou que se trouxesse a ‘Resolução’, como uma política da instituição, para a realidade da Escola, que nem sempre refletia a letra da lei, ou seja, que a dimensão das políticas viesse a se concretizar nas culturas e práticas da Escola. E, ao longo da discussão ela frisou que, embora houvesse pessoas que não percebiam essa situação de desvalorização do servidor, havia um grupo que não se sentia valorizado na Escola, e que isso precisava ser revisto, como reforçou a pesquisadora, porém aquele servidor continuava divergindo frontalmente.

Em nossa análise, para aquele servidor, as culturas e práticas da casa já eram inclusivas, a partir da política de inclusão instituída através da Resolução, e ele mantinha essa posição fechada, dada como certa, como se uma norma, uma política passasse diretamente do papel para a vida das pessoas de forma automática. Isto é, nas suas falas, o servidor não levava em consideração as tensões, as contradições e os antagonismos que pudessem surgir por meio de certas políticas que viriam a alterar as culturas e práticas da casa, que conforme dito anteriormente, ‘sempre foi assim’. Dessa forma, essas situações provocavam questionamentos, que iam separando e juntando os fios dessas relações, que pareciam simples, mas eram contraditórias e complexas

a complexidade não é apenas a união da complexidade e da não complexidade (a simplificação); a complexidade está no coração da relação entre o simples e o complexo, porque uma tal relação é ao mesmo tempo antagônica e complementar (MORIN 2011a, p.103).

Após essas discussões, provocadas pela leitura dos resultados do questionário, a pesquisadora Sandra pediu ao grupo que refletisse sobre as prioridades que seriam trabalhadas na Escola, e também a forma como isso seria feito. Dos tópicos que emergiram das respostas, o que mais impactou o grupo foi a questão do ‘ser’ ou ‘não ser’ valorizado na instituição. Esse foi um tema que trouxe várias divergências sobre a compreensão do que seria ‘valorização’: se estaria relacionado ao capital ou a algo para além dele.

Então, a pesquisadora propôs abordar esse problema, por meio de uma consulta, que ela denominou um ‘mecanismo de escuta’, sugerindo a seguinte pergunta a ser feita à toda a

comunidade, tanto da ECG quanto do Tribunal: “O que podemos fazer para que as pessoas se sintam igualmente valorizadas?” A consulta tinha por objetivo saber, pela voz de todos os participantes, tanto da ECG quanto do Tribunal, o que estas poderiam fazer para que todas as pessoas se sentissem igualmente valorizadas, com o compromisso de dar o retorno à essa mesma comunidade, num processo de educação democrática. Todavia, a forma como esse processo de consulta se daria, ficou como tarefa de casa, ou como a pesquisadora Mônica chama: “Prazer de casa”, para o grupo pensar, e sugerir meios de executá-la, que seriam discutidos no encontro seguinte.

Antes de finalizar a reunião, a pesquisadora pediu ao grupo que dissesse as palavras-chave do dia<sup>50</sup>, se dirigindo primeiro ao servidor Marco, por estar mais próximo a ela, conforme vemos no trecho a seguir

Pesquisadora Sandra: Marco, palavra chave do dia? Vambora.

Marco: Palavra chave do dia?

Pesquisadora Sandra: É. Hoje.

Marco: Deu um branco aqui... Palavra chave do dia? Valorização. Valorização. Foi essa a discussão. Valorização. Foi o que mais falamos. Foi o que mais me ocupei. Valorização.

Pesquisadora Sandra: Tá.

Marco: Essa foi a prioridade número um, né? Como valorizar as pessoas. Valorização. Não é bolsa de valores, mas a gente vai valorizar todo mundo.

Pesquisadora Sandra: Isso. Vamos lá. Outra (LaPEADE 2017, p.274, L.9.090-L.9.100).

Percebemos aqui, a utilização da palavra 'valorização' ligada ao capital, como uma das divergências da compreensão desse conceito, anteriormente mencionado. A nosso ver o professor Marco usou um tom irônico, pois esse servidor foi o mesmo que discordou frontalmente dos colegas, que apontavam culturas e práticas existentes, em que as pessoas não se sentiam valorizadas na Escola. Ao verbalizar o termo 'Bolsa de Valores', percebemos que trouxe a ideia de 'valor' como 'capital', reforçando a política hierárquica do Tribunal, bem como acentuando a postura hermética desse servidor com relação a situações reais e concretas apresentadas pelo Grupo. Essa colocação não foi levada adiante, mas deixou a marca das relações institucionais que pelas contradições, tensões e antagonismos presentes, se interligavam dialética e complexamente naquele contexto. Algumas outras palavras-chave foram: “participação”, “diálogo”, “construção”, “avanço” e “ação”.

---

<sup>50</sup> Ao final de cada encontro, a equipe pesquisadora pedia que os participantes dissessem como haviam se sentido naquele encontro, como uma forma de obtermos um *feedback* sobre a reunião, mas isso não fez parte da nossa exposição por encontro, por julgarmos que não representaria um acréscimo significativo para a nossa análise. Todavia, nesse encontro, a palavra 'valorização', escolhida pelo professor Marco, nos chamou a atenção, razão pela qual, inserimos a apresentação das 'palavras-chave' aqui.

No próximo encontro, então, seriam apresentados e discutidos os meios (urnas, quadros de cortiça, ou outros?) e os locais onde estes seriam colocados (no hall de entrada da Escola, junto aos elevadores, na Biblioteca, por exemplo) para viabilizar a enquete à comunidade, bem como a forma da divulgação dos resultados obtidos. Isto é, seria dado início à construção de um Plano de Ação para a Escola, e também iniciada a construção do conceito do valor “sustentabilidade” para a ECG.

### **Oitavo Encontro**

Nesse encontro houve poucos participantes, por motivos variados, o que alterou a condução da reunião para o cumprimento da agenda programada. A pesquisadora Mônica apresentou o roteiro de atividades para o dia: 1) Construindo o conceito de “Sustentabilidade”; 2) produzindo um plano de trabalho sobre as prioridades: definindo os responsáveis, consulta, consolidação e *feedback*.

A pesquisadora chamou a atenção para o fato de que a fim de tomar decisões sobre o item dois da pauta, haveria necessidade de uma maior representatividade do grupo, porque tais decisões, envolveriam, por sua vez, ações que poderiam não ser do consenso geral, se aplicadas sem o envolvimento do grupo todo, como representantes dos setores da Escola e do Tribunal. Falou também sobre o trabalho a ser desenvolvido, no item um, de forma coletiva, na construção do valor ‘sustentabilidade’, mas deixou a decisão final sobre a escolha de qual atividade fazer, para os membros presentes, que eram seis.

Uma servidora disse que se sentiria mais confortável adiantando a elaboração do conceito do valor, que seria então lido e, confirmado ou modificado, na reunião seguinte, que deveria contar com um quórum maior de pessoas. Disse, em seguida, que deixaria o ‘plano de trabalho’ para a mesma reunião, pois necessitaria da aprovação da maioria do grupo, para ter início imediato. Todos os membros ali presentes concordaram com essa ideia e a Pesquisadora Mônica iniciou a reunião com a leitura do conceito “sustentabilidade” do *Index*

[...]As instituições desenvolvidas de forma inclusiva são lugares que **encorajam o desenvolvimento** sustentável de aprendizagem e participação de todos e a redução duradoura da exclusão e da discriminação. [...] A **sustentabilidade ambiental** é central para a inclusão, uma vez que a degradação ambiental, o desmatamento e o aquecimento global ameaçam a **qualidade de vida** de todos nós e já estão prejudicando a vida de milhões de pessoas pelo mundo afora. As instituições que se desenvolvem inclusivamente precisam tratar da manutenção do ambiente físico e natural dentro de seus muros e para além deles. Mas a ‘alfabetização ecológica’ tem que vir de uma compreensão da natureza, e do respeito a ela, e não do medo de catástrofes. [...] Para ser sustentáveis, todas as mudanças devem estar **integradas em**



**culturas, políticas e práticas** e, por meio delas, ao desenvolvimento de novas **identidades** (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.24, grifos da equipe pesquisadora).

Ao longo da leitura, a pesquisadora fez reflexões sobre a dificuldade de eliminação de todas as exclusões, mas ressaltou a possibilidade de se desenvolverem mecanismos de combate a elas. Falou também sobre a relação entre a sustentabilidade ambiental, e o princípio da inclusão, e sobre a necessidade de termos a consciência de que, por exemplo, toda a degradação ambiental, em curso, afeta diretamente as nossas vidas, não apenas a nível local, mas a nível global. A pesquisadora afirmou, ainda, que a sustentabilidade se apoia em mudanças que estejam integradas nas culturas, políticas e práticas das instituições. Em seguida, passou a palavra para o grupo, cujos membros fizeram suas considerações.

O servidor Guerra trouxe uma projeção futura desse conceito

Guerra: Tem um conceito na...que é bem usado, que é “A sustentabilidade é a capacidade de usar o hoje, sem comprometer o ...no futuro das gerações futuras”, né? Eu acho que...  
 Pedro: mas não tá implícito, aí?  
 Guerra: Não, ali tá como manutenção do espaço físico. Manter...no nosso caso aqui...manter a instituição... (LaPEADE 2017, p.286, L.9479-L.9484).

A servidora Lena lembrou ao Grupo sobre um projeto de Sustentabilidade, que já havia sido implantado pelo Tribunal

Lena: essa manutenção não diz respeito também às práticas? Por exemplo, o Tribunal implantou um Projeto de Sustentabilidade que ficou um tempo parado, e agora parece que tão querendo retomar de novo. Aí, na Escola, a gente tinha lá em Niterói, a gente fazia a coleta do lixo, por exemplo...  
 Pesquisadora Mônica: Sei...  
 Lena: E... a partir de um determinado tempo, parou. E aí, parou...  
 Pesquisadora Mônica: Acho que tem a ver com a mudança de vocês prá cá, e ...  
 Lena: Não, isso tá mais prá trás. Mas assim, aí viemos prá cá. Aí, acho que na Sede ainda tem alguma coisa, mas assim, não se coleta o lixo reciclável. Então assim...  
 Pedro: Seletivamente, né?  
 Lena: Aí você não tem mais a manutenção disso. Acho que prá você fazer um trabalho, prá você ter, você precisa da manutenção das práticas, eu acho...  
 Guerra: Uhum...  
 Lena: Não adianta nada você separar o lixo se ninguém recolhe o lixo (LaPEADE 2017, p.286, L.9501-L.9514)

A pesquisadora perguntou ao Grupo como se traduziria essa política para a Escola e o servidor Pedro fez uma crítica pela inexistência de orientação quanto a essa política

Pesquisadora Mônica: Como é que a gente pode traduzir isso aqui prá ECG, então? Numa... numa...  
 Pedro: Fortalecer esses conceitos, então.  
 Lena: e as práticas, também...  
 Pedro: Porque a gente não tem orientação de nada. Isso aí prá mim, é novidade.  
 Lena: Existem pontos, mas...  
 Pesquisadora Mônica: Que conceitos?  
 Pedro: esse conceito aí de coleta seletiva de lixo, de reaproveitamento de água,

Lena: O que fazer? (LaPEADE 2017, p.288, L.9579 a L. 9586)

Nesses trechos, os participantes discutiram o conceito de 'sustentabilidade', do ponto de vista da manutenção do espaço físico, dos recursos naturais, dos resíduos industrializados, denotando uma visão não apenas do momento e da comunidade atual, mas pensando no entorno e na sociedade como um todo. As falas desses servidores apontavam para relações contraditórias e complexas das culturas, políticas e práticas, que conviviam nesse contexto, entrelaçando omnileticamente, os tempos passado, presente e futuro.

Isto quer dizer que, ao mesmo tempo em que o servidor Guerra falou sobre um conceito, já utilizado, da dimensão das políticas, cujas práticas no presente, já sinalizassem um comprometimento com as gerações futuras, a servidora Lena sinalizou a existência de uma política de sustentabilidade do Tribunal, que apesar de ter sido implantada, ou seja, de pertencer a um tempo passado, não correspondia às culturas e práticas da instituição, no presente, com relação à coleta de lixo reciclável, por exemplo. Ao serem instigados a trazerem essa política para as práticas e pensarem sobre uma mudança das culturas e práticas existentes, o servidor Pedro reforçou uma crítica, já feita anteriormente, que nos remeteu para as culturas e práticas da falta de comunicação na Escola, ao dizer que desconhecia a existência de uma política de sustentabilidade.

Assim ao longo desse encontro, pudemos colocar várias perguntas, como: Se existia uma política, por que não era implementada? Por que nem todos sabiam da existência dessa política? Será que existia no papel só para cumprir alguma determinação legal? Então isso também fazia parte das culturas e práticas dessa instituição? Essas e outras questões iam sendo colocadas, a partir da concretude da discussão posta pelo Grupo sobre a política de sustentabilidade, em um movimento ascendente, descendente, circular e espiralado, se direcionando a uma ideia abstrata do que significava falar de sustentabilidade nesse contexto. O que esses questionamentos nos trariam na volta?

Com o intuito de ilustrar tais questionamentos, apresentaremos uma sequência de trechos de falas, que se interligavam através das discussões sobre políticas de sustentabilidade, existentes na Escola, mas que não correspondiam a culturas e práticas na instituição.

O servidor Pedro continuou tecendo críticas, às culturas e práticas exercidas na instituição

Pedro: por exemplo, eu vejo assim, os professores, saem das salas de aula, deixam ligados. Eu saio passando e apagando luz, eu desligo computador, ali no 2º andar, eu faço direto isso. poderia fazer campanhas, né?...

Lena: Alguma coisa que pudesse chamar a atenção prá isso. [...]

Lena: criar uma cultura...hábitos...

Pedro: Eu vejo aqui, também, pessoas imprimindo coisas, à toa. Olha, eu sofro pra imprimir qualquer coisa. Eu evito imprimir. E eu vejo, pessoas imprimindo assim coisas que...

Pesquisadora Mônica: Acho que isso entra no consumo responsável, né?

Pedro: Não quer olhar na tela. Pega o email, imprime o email. Prá que, gente? Aonde você vai, você pode abrir o computador e ler aquele email (LaPEADE 2017, p.289 L.9617-L.9627).

O servidor Guerra sugeriu que a Escola fosse um Centro de Articulação entre os setores do Tribunal, mas o servidor Pedro disse que já havia tentado isso, sem sucesso

Guerra: Por que a gente não propõe de colocar a Escola como um Centro de articulação?

Pedro [interrompe a fala do Guerra]: Isso, é isso aí que você falou, que eu queria falar.

Guerra: Porque aí, a gente, por exemplo, através da Escola, pode falar com a Engenharia...

Pedro: Isso...

Guerra: pode falar com a Segu...com o Controle Externo...

Pedro [interrompendo]: mas você sabe que quando a Escola tava sendo construída, eu falei com a Engenharia várias coisas e... pois é...eu falava, falava e as coisas...não...não se materializavam... (LaPEADE 2017, p.290, L.9645-L.9651).

E continuou tecendo críticas às políticas de coleta de lixo reciclável, cujas culturas e práticas se mostravam inexistentes

Pedro: E esse negócio de 'reciclável', gente, quem é que coleta 'Reciclável'? Joga ali, dez latas de refrigerante, e vê se alguém vai pegar aquilo ali, e vai separar.

Lena: É porque aí, o negócio tem que ter começo, meio e fim.

Pedro: Exatamente. A gente, sabe o que parece? Parece igual àquela historinha do beija-flor apagar incêndio. A gente só tem o beija-flor.

Pesquisadora Mônica: Esse papel do centro articulador é importante. Esse papel é um papel importante, de ser esse articulador.

Pedro: A gente não tem isso, a gente não tem (LaPEADE 2017, p. 292, L.9685-L.9692)

Já a servidora Dalia fez uma crítica propositiva de mudanças de hábito

Dalia: Agora, ô Mônica, eu acho que tem que colocar aí alguma coisa, eu não me sinto contemplada de pensar coisas concretas do nosso cotidiano, como ele colocou aqui, entendeu? É, mudar esse hábito. Então a gente tem que pensar em como organizar a sala de aula pro professor ligar e desligar o interruptor. A gente ir embora e desligar a impressora, apagar a luz. Essa reflexão do cotidiano, que mude hábito e incorpore novos hábitos aqui dentro, eu acho que é necessário (LaPEADE 2017, p. 293, L.9740-L.9747).

O servidor Guerra também fez uma fala propositiva para mudança de hábitos, ao pontuar a importância de se responsabilizar o indivíduo pelas práticas na instituição, e não centrar o foco da responsabilidade, apenas na instituição

Guerra: Acho que a gente devia colocar alguma coisa no sentido assim, é, da responsabilidade do indivíduo, sabe? A gente tá falando muito da instituição, da instituição, mas assim, a instituição tem assim...

Lena: É verdade...

Guerra: ela é feita de práticas individuais, muitas das vezes, entendeu? Algo como...é... ..justamente...aí você internaliza isso...(LaPEADE 2017, p.296, L.9.823-L.9.830)

#### A servidora Dalia trouxe mais uma sugestão para mudança de hábitos

Dalia: gente, eu acho que todo mundo tem que fazer o nosso Curso de Gestão de Resíduos Sólidos, que a Escola de Contas tá oferecendo, na modalidade a Distância, porque apresenta toda a legislação brasileira...[...]

Dalia: política ambiental sobre ...que a gente tem legislada. Prá conseguir transformar na prática (LaPEADE 2017, p.305, L.10.133-L.10.138)

Essa proposta nos remetia à dimensão dialética, por ser contraditório divulgar um curso que trataria de políticas de sustentabilidade, após todas as discussões acima travadas, sobre tal valor, em que os participantes pontuavam uma ECG 'não responsável', ou pelo menos uma Escola que não apresentava uma política de sustentabilidade implementada, embora já existisse como política, no papel, e tampouco tinha culturas e práticas de sustentabilidade. O que percebemos, através das discussões, foram críticas às culturas de 'desperdício' (de água, de energia, de papel) materializadas nas práticas de 'deixar o computador ligado', 'luz acesa ao sair da sala de aula', 'número excessivo de impressões', e 'alto gasto com copinhos de plástico'.

Nos parecia contraditório também, discutir a possibilidade de a ECG ser um Centro de Articulação para boas práticas ambientais, quando já existia uma “Agenda Ambiental” e um Projeto de Sustentabilidade, da dimensão das políticas, no Tribunal e na ECG, que ao que parecia, não se concretizavam em culturas e práticas nesses contextos. Então, mais uma vez nos perguntamos: se já existiam políticas, por que não eram implementadas? Por que distribuir latas de lixo recicláveis, se não havia culturas e práticas de separação desse lixo?

Os trechos de falas apresentados, se ligavam também, à dimensão da complexidade, visto que todas as discussões travadas sobre o valor 'sustentabilidade' para a ECG, foram permeadas por 'pequenas tensões' na forma de críticas à Escola, e de ironias na fala, com relação a atitudes de colegas. Mas ao mesmo tempo, foram colocadas ações propositivas, a partir de sugestões de mudanças de hábitos, de culturas e práticas, como por exemplo, ligar e desligar o computador, fazer uma campanha, fazer coleta seletiva do lixo, entre outras, mudanças essas que faziam parte da ‘invisibilidade’ do que ainda estava por vir, mas que já se apresentavam como possibilidades.

Isso mostrou as idas e vindas no curso das discussões, imprimindo um tom diferente do tom ‘queixoso’, somente de críticas trazido pelo discurso do servidor Pedro, que, segundo o próprio, já havia tentado levar essas questões aos setores responsáveis na instituição, mas não havia logrado êxito. Para nós, as ações propositivas sinalizavam uma possibilidade de

transformação das culturas, políticas e práticas da instituição, como um resultado positivo do processo de autorrevisão pelo qual estava passando, e apontavam para a política de sustentabilidade, como um concreto pensado.

Assim, esses questionamentos, ao serem trazidos para o debate, provocando idas e vindas na condução das discussões para a construção do valor sustentabilidade da ECG, chegaram a um formato, senão final, ao menos provisório, validado pelo grupo, naquele momento

A sustentabilidade é a capacidade de usar os recursos de toda natureza hoje sem comprometer o uso no futuro. Sustentabilidade implica manter práticas voltadas para o tema. Significa fortalecer conceitos de coleta seletiva, reaproveitamento de água, economia de energia, consumo responsável, etc. A Escola deve ser um centro de articulação de culturas, políticas e práticas de sustentabilidade, além de incentivar e realizar campanhas informativas, na tentativa de criar hábitos sustentáveis. Para tanto, a articulação com outras áreas e parceiros deve ser considerada. A mudança de hábitos no cotidiano da ECG deverá ser, de forma permanente, contemplada na adoção deste valor. Cada indivíduo, por sua vez, é responsável por assumir compromisso com as transformações comportamentais em que este princípio incorre (LaPEADE 2016, p.39).

No próximo encontro, esse valor será apresentado ao GC, para ser ratificado ou retificado por aqueles membros que não participaram dessa construção. Será discutido também o formato da consulta à comunidade sobre a questão do ‘ser’ ou ‘não ser’ valorizado na instituição.

### **Nono Encontro**

A pesquisadora Mônica iniciou o encontro apresentando a agenda do dia: 1) Checando o conceito de ‘sustentabilidade’; 2) produzindo um plano de trabalho sobre as prioridades: a) definindo os responsáveis; b) decidindo como será a consulta, a consolidação e o *feedback*. Com relação ao primeiro item, disse ao grupo que esse conceito fora construído no coletivo, com base no conceito do Index, mas como o grupo estava muito reduzido no encontro anterior, havia necessidade de que o texto construído fosse respaldado pelo restante dos membros presentes. Após a leitura, apenas uma pequena alteração foi sugerida, e foi iniciado o segundo item de pauta.

A pesquisadora lembrou ao grupo que a consolidação das respostas ao questionário, discutida em encontro anterior, apontara para cinco prioridades a serem trabalhadas, das quais a mais evocada, e que daria início ao Plano de Ação, foi a questão de ‘ser’ ou ‘não ser’ valorizado na Escola. Lembrou, ainda, que a pesquisadora Sandra sugerira fazer uma consulta

à comunidade através da pergunta: “O que a gente pode fazer para que as pessoas se sintam igualmente valorizadas?”, e que o Grupo tivera como tarefa de casa, trazer sugestões de meios e de locais para a implementação da consulta. O Grupo começou a discutir os diferentes meios que poderiam utilizar para promover a enquete, como por exemplo: email, uma urna ou um quadro, o que gerou debates pró-ativos mas também, algumas falas que revelaram atitudes de resistência e até mesmo de ‘não confiança’ no outro, como veremos a seguir.

O servidor Costa sugeriu enviar por email

Costa: Bota no site e pede pra mandar um email.

Pesquisadora Mônica: Botar no site? Essa é uma ideia. Eu vou elencar as ideias aqui e vocês vão votar (LaPEADE 2017, p.313, L.10.145-L.10.147).

Porém o servidor Pedro pontuou que isso abrangeria a comunidade inteira da ECG e não apenas comunidade que estava ali

Pedro: Mas o portal você vai abranger a comunidade inteira da ECG e não somente quem tá aqui.

Pesquisadora Mônica: Entendi.

Deise: Quarenta mil cadastrados.

Pesquisadora Mônica: Vamos ouvir mais ideias e depois a gente discute a operacionalidade de cada uma (LaPEADE 2017, p.314, L.10.449-L.10.455).

A sugestão da funcionária Antônia foi a de colocar uma caixinha na entrada

Antônia: Eu sou de acordo de colocar uma caixinha na entrada, tipo uma urna. Cada um ia lá, falava suas ideias, entendeu? Porque eu acho que fica acessível pra todo mundo, tanto pra vocês quanto pra gente. Eu acho bem melhor. Uma coisa bem popular e tal (LaPEADE 2017, p.315, L.10.458-L.10.461).

O servidor Costa pontuou um aspecto negativo da caixa e a DG sugeriu um quadro

Costa: A caixinha pouca gente, embora acha que é anônimo não é bem assim não, porque muita gente presta atenção em quem vai lá, há um controle

Pesquisadora Mônica: Mas aí vai estar fechada.

DG: E o quadro?

Pesquisadora Mônica: Só se alguém ficar abrindo a caixinha.

Costa: Mas tem que colocar... Você entra mascarada? Não entra com burca, então todo mundo vê...

Pesquisadora Mônica: Mas ela vai ser fechada.

Costa: Eu sei, mas...

[...]

DG: Uma pergunta positiva. Eu não acho que tenha... Agora, outra coisa, era aquela ideia de botar um quadro em que a gente fosse colando as coisas [...]

Mônica: Um varal. (LaPEADE 2017 p.315, L.10.484-L.10.492)

[...]

Costa: Não é igual a caixinha que se ele achar que está sendo monitorado, ele não coloca as coisas lá. É... (LaPEADE 2017, p.318, L.10.564-L.10.565)

Em nossa visão, esses trechos mostraram a dialeticidade das contradições, por meio da diversidade de opiniões, e como o mesmo meio, a ‘caixa’, por exemplo, provocou visões

diferentes e até mesmo antagônicas: Antônia a viu como uma forma acessível e popular de fazer uma consulta, já o servidor Costa a viu como um meio de tirar a privacidade, na medida em que todo mundo podia ver quem estava colocando a sua sugestão o que, na sua opinião, tiraria a privacidade da consulta. O que isso demonstrava? Uma postura de não confiança no outro? Ou ao contrário, mostrava alguém que tinha por hábito vigiar o que os outros estavam fazendo, não em um sentido crítico, mas no sentido negativo, de intrometimento na vida alheia? Restava saber: com que intenção?

Observamos, através das falas do servidor Costa, que ele estava quase sempre em discordância com o grupo, ou tinha falas irônicas, ou ainda demonstrava uma postura de subserviência, como no trecho abaixo

DG: Eu gostei da ideia do Pedro também de fazer a consulta nos setores.  
 Dalia: Eu também acho. Não pode descartar isso não.  
 DG: Cada um perguntar ao seu setor...  
 Guerra: Eu acho também.  
 Pesquisadora Mônica: Mas olha, o que eu acho é que essa consulta direta ela meio que está dentro dessa.  
 Costa: E aqui a tendência é mais ou menos responder o que ele espera que a chefia espere. Não vai sentar pra escrever. Você tá me perguntando, você é minha chefia, se eu não quiser me atritar com você, o que eu vou fazer? Não, claro, é isso mesmo (LaPEADE 2017, p. 323, L.10.733- L.10.742).

Essa fala nos remeteu à fala do servidor Guerra, que, em encontro anterior, ao falar sobre o valor ‘respeito’ disse que não deveria ser confundido com ‘subserviência ou deferência’.

Em outra fala, o servidor Costa se referiu à colega, a Assessora Pedagógica, de forma desrespeitosa, em tom irônico

Pesquisadora Mônica: É. Bem que a Sandra lembrou isso. Esse que é o problema.  
 DG: Ela lembrou, mas ela entrou de férias.  
 Pesquisadora Mônica: Não. A Sandra, a Melo. [respondendo a alguém sobre qual das duas Sandras]  
 Costa: Ahhhhh, a boa (LaPEADE 2017, p.333, L.11.093-L. 11.096).

Após discussões, em um trabalho coletivo, o Grupo optou por enviar um email para os professores e estava decidindo, na criação desse email, se teria Direção ou Coordenação, e o servidor Costa falou sobre o ‘peso’ de quem estava enviando, e que isso iria influenciar na resposta

DG: Vocês querem manter o pedagógico?  
 Costa: Eu acho que entre direção e pedagógico, eu acho que pedagógico intimida menos [trecho incompreensível] ... Não vai responder ou vai pensar o que ela gostaria que eu falasse.  
 Costa: Mas é isso mesmo. É assim que o pessoal pensa.  
 DG: Mas o pessoal tem quem mudar a maneira de pensar (LaPEADE 2017 p.352, L.11.710 a L.11.716).

Costa falou, novamente, de uma 'cultura de subserviência' que já fora mencionada anteriormente, sobre a qual a Diretora Geral disse que teria que 'mudar a maneira de pensar'. Em nossa análise, percebemos que as culturas e práticas de subserviência, de não respeito ao outro, de manutenção do 'status quo' eram rebatidas com falas antagônicas, divergentes e propositivas de mudanças e de transformação, pela DG, que representava a dimensão das políticas. Entendemos também, que essa servidora vinha demonstrando, ao longo dos encontros, uma tentativa de reverter algumas culturas e práticas da instituição, que significavam barreiras à participação e à inclusão, e essa tentativa refletia o processo de autorrevisão desses aspectos da ECG, por meio do *Index*.

Todavia, percebemos, nas duas últimas falas do trecho acima, uma tensão entre a fala do servidor 'de que sempre foi assim' e a fala da DG que, se por um lado, denotava a abertura do seu pensamento em prol de se tomarem decisões democraticamente construídas no coletivo para mudar, por outro, trazia a marca do autoritarismo e da imposição de suas ideias, através da linguagem, ao dizer 'tem que mudar'. Isso mostrava, claramente, a dialeticidade e a complexidade das relações que, embora se apresentassem como horizontalizadas, à medida que ocorriam entre membros ocupantes de posições hierarquicamente diferenciadas, na realidade, no concreto, elas eram verticalizadas.

Então, novas questões emergiam, em um movimento ascendente e em outras direções, desse embate entre a tentativa de mudança e a 'certeza' da permanência das culturas, políticas e práticas da instituição: será que o email surtiria o efeito desejado de trazer mudanças? Será que contaria com grande participação da comunidade? Será que a questão levantada da 'valorização' e da 'não valorização' realmente refletiria o sentimento da maioria da comunidade? Que escola surgiria após essa consulta? Essas e outras questões se direcionavam a uma abstração desses conceitos, partindo desse momento da consulta, sobre uma escola concreta, fechada, fortemente hierarquizada, que, em seguida, trariam de volta em um movimento, também em várias direções, a possibilidade da existência ou da construção de uma escola diferente, modificada pelo pensamento, mais aberta, mais democrática, com relações menos verticalizadas, mais propícia a tomadas de ações. É o que tentaremos ver nos próximos encontros, por meio da análise das respostas à consulta.

O próximo encontro apresentará uma consolidação parcial das respostas obtidas pela comunidade.



## Décimo Encontro

Nesse encontro houve a apresentação das respostas à consulta, com resultados que foram apenas separados por assuntos afins, sem uma análise profunda dos significados, devido à escassez do tempo entre a consulta e essa apresentação: três dias.

No início da reunião, enquanto o grupo se formava, um servidor do Tribunal e Professor na Escola, conversou com as pesquisadoras Carolina e Regina sobre a condução da pesquisa, mas sobretudo, sobre a utilização do questionário, bastante criticado por ele. Percebemos nele uma voz dissonante do Grupo Coordenador. Abaixo, vemos alguns trechos das suas falas

Marco: (...) ela [a consulta, via questionário] cria um falso problema. Além disso ela é permeada por aspecto “patrimonialista”, porque na verdade, as pessoas ficam esperando ser valorizadas pela instituição, e não, como é que elas podem contribuir para que a instituição promova práticas de valorização, então vai ser uma inversão...

Regina Pinto: Você tá com a sensação a partir da enquete, não?

Marco: a enquete, o que foi discutido, os problemas que foram levantados prá escolher essa questão, e até a forma como a questão é perguntada. Aliás, o questionário como um todo. [...] é porque, na verdade, é um problema de metodologia mesmo, que eu to falando prá você, porque a cultura... as pessoas, elas têm que contribuir com a organização. E não, esperar serem valorizadas pela organização. Elas têm que contribuir com a organização. (LaPEADE 2017, p. 358, L.11.926-L.11.940)

[...]

Marco: é o objetivo da organização...porque o que foi colocado como um problema, que motivou essa escolha, e nem todos motivaram, obviamente, mas quem veio a público e motivou, motivou em questões, é...na verdade, que não são problemáticas. Que na verdade, não são problemas reais da organização, a meu ver, né, como professor. Eu não integro os quadros da Escola de Contas, como a maioria das pessoas daqui. [...] Eu trabalho e venho dar aula aqui. Me parece que é um ‘falso problema’, principalmente em função do padrão remuneratório que há, salvo o terceirizado, a pessoa que não pertence aos quadros do Tribunal de Contas. Ela na verdade é empregada de uma Empresa que presta serviços ao TC, então ela não integra, efetivamente, ela está aqui de passagem, enfim, mas que obviamente ela tem que ser valorizada, que ela tem um problema real..

Regina: Mas a ideia é que ela faça parte, seja valorizada...

Marco: Não há dúvida que é um problema real, mas que é um problema localizado.

Regina Pinto: Uhum...

Marco: e você chegar num padrão remuneratório que há aqui e dizer que as pessoas não se sentem valorizadas, numa economia capitalista, beira o absurdo... [...]

Marco: Isso beira o absurdo. Tá certo? A segunda questão é “Ah, não, mas as pessoas querem participar, e a participação enseja a valorização”. Tudo bem. essa é uma questão que ...mas que ...como é que isso ocorre em organizações similares? Existe alguma organização em que as decisões são tomadas de baixo prá cima? Isso existe de fato? Ou vamos criar? Na Universidade, as decisões são tomadas de baixo prá cima? (LaPEADE 2017, p. 359, L.11.953-L.11.978)

[...]

Marco: Que o nosso principal cliente não é o público alvo da escola, que é o cidadão, aonde você presta um serviço público de forma indireta, porque você capacita o servidor para o servidor prestar o melhor serviço para o cidadão. Então você pode, na atividade docente, inculir valores de inclusão, para que ele reverbere de forma indireta no cidadão, através dos servidores públicos...

Regina Pinto: isso... esse é um viés...

Marco: [...] Somos todos muito bem remunerados, dizerem que não se sentem valorizados, né? Na minha opinião (LaPEADE 2017, p. 361, L.12.020-L.12.032).

Segundo o prof. Marco, a 'condução' da pesquisa, através do questionário, criou um 'falso problema', pois para ele, não existia essa questão de se sentir valorizado ou não tendo em vista que ele considerava que os servidores ali ganhavam muito bem. Na sua visão, cabia a cada servidor contribuir para a prática da 'valorização' do seu trabalho na instituição e, portanto, a pergunta da enquete, estabelecia uma inversão das questões a serem colocadas. Isso já nos colocava diante de uma contradição entre o que o GC entendeu como questão principal da consulta, que seria da dimensão das culturas e práticas da escola a 'valorização' ou a 'não valorização' do servidor, e o que aquele servidor entendia desse aspecto, que para ele se tratava de uma questão apenas remuneratória, da dimensão das políticas.

Além disso, ele abordou a questão da hierarquia de uma forma antagônica à abordada pelo restante do grupo, que sempre pontuou a forte hierarquização do Tribunal e da Escola, como um impedimento à uma abertura e, conseqüentemente, à inclusão. Em nossa análise, a hierarquia para esse servidor era naturalizada, e era como acontecia em outras instituições, que ele questionava se tinham uma hierarquia 'de baixo para cima'. Por esse motivo, não via nenhum problema na Escola, quanto ao tema da 'valorização' ou da 'não valorização', como afirmou. De fato, esse servidor, por não pertencer ao quadro da Escola, se distanciava desta e se colocava como se fora um observador 'externo', e entendia a valorização apenas pelo viés do capital e da remuneração (vide sétimo Encontro, p.150). Isso era reforçado pelo fato de que por serem bem remunerados, da dimensão das políticas, tais servidores não teriam razão para não se sentirem valorizados, e por isso reafirmou a sua opinião de que a consulta criara um 'falso problema'. A outra observação que fez, que era contrária à percepção do GC, dizia respeito ao público-alvo, que para ele era o cidadão, e não os servidores que atuavam na Escola. Estes prestavam um serviço público de forma indireta, ao serem capacitados pela Escola a prestarem o melhor serviço público para o cidadão.

Em outros momentos, ele prosseguiu reafirmando a sua posição quanto à distorção obtida pela aplicação 'errônea' do questionário que havia gerado um falso problema. Entendemos que, em parte, por não ser do quadro da Escola, e portanto, por não ter a vivência do seu cotidiano, nem das suas culturas e práticas, o professor não captara o escopo dos diferentes segmentos a que o público respondente pertencia. Isso trouxe momentos de tensão e de discordância entre os membros do GC e ele

Marco: O que? Eu? O que é mais geral, reflete exatamente o que eu já venho pensando e ...que em nenhum momento, é, reflete exatamente que nenhum momento, em nenhuma das perguntas, em nenhuma das respostas, melhor dizendo, as pessoas colocaram o que elas queriam, ninguém pensou no beneficiário de tudo isso que é o cidadão. Em prestar o melhor serviço ao cidadão. Isso não apareceu. Isso não apareceu. Em nenhum momento. As pessoas querem mais prá si, né?

AP: Mas Marco, eu acho que quando a pessoa se sente bem, ela...e outra quando a pessoa se sente bem, se sente incluída, a coisa flui. A gente tá aqui prá prestar um serviço para o cidadão. Essa que eu acho que é a nossa finalidade aqui. Então, quanto melhor a pessoa estiver, melhor será o resultado do seu serviço.

Marco: Então, talvez eu me sentisse mais valorizado, se eu visse um resultado melhor do meu trabalho.

AP: Também. Pode ser.

Marco: Se eu conseguisse aumentar a quantidade de satisfação do meu usuário. Talvez essa fosse uma resposta que eu esperava mas ela não apareceu.

Guerra: Mas eu acho também que a questão não direcionava muito prá isso.

Marco: Reflete...reflete, eu acho... uma mentalidade... A minha visão. Eu acho que reflete uma mentalidade (LaPEADE 2017, p.392, L.13.056-L.13.078).

O servidor Marco não via formalidade nas relações interpessoais nem na ECG nem no Tribunal

Marco: Eu já trabalhei em várias organizações, eu acho que o Tribunal de Contas, a forma como nós nos relacionamos com os servidores, a forma informal, com que a gente lida, uns com os outros, propício ao diálogo, eu não consigo sequer enxergar isso. Tá completamente fora da minha visão.

Regina Pinto: mas como aparece um pouco, isso aqui, então...

Marco: Eu sequer vejo.

Costa: É, na verdade, eu entendo. Eu entendo o que eles falam. Eu também te entendo, Marco.

Marco: Já trabalhei em organizações muito mais formais, entendeu, que aí realmente não há diálogo, entendeu? Não é a forma como a gente se organiza.

DG: mas pensa que isso tava aberto para todo mundo, né? Qualquer pessoa pode ter escrito isso: pode ter sido um aluno, pode ter sido alguém da Limpeza... (LaPEADE 2017, p.398, L.13.269-L.13.284).

Como contraponto sobre as relações interpessoais, a servidora Dalia pontuou, a seguir, as reclamações institucionais, que surgiam em espaços informais ou em reuniões da ECG, para o servidor Marco, que se surpreendeu com a fala da colega

Dalia: Eu acho, essa sua percepção, Marco, é da relação mais formalizada. Que quando a gente se encontra em espaços informais ou quando tem reunião aqui na Escola, com docentes, mais ampla, o que a gente ouve, é muita reclamação institucional...

DG: É...

Marco [em tom surpreso]: Gente...

Dalia: Muita reclamação institucional. Eu acho, na Escola isso que tá aparecendo é que a Escola abriu espaço para escuta. Que o Tribunal não abre, entendeu?

Marco: mas se abre o espaço para escuta...

Dalia: Não tô dizendo que tudo que vai estar ali...

Marco: Peraí, a gente não tá discutindo o Tribunal. A gente tá falando da Escola (LaPEADE 2017 p. 400, L.13.353-L.13.363).

O embate que se apresentou aqui nesses trechos derivava da visão do professor, de que aquele servidor que vinha para a Escola, independentemente da sua procedência, deveria vir para ter a sua aula, e com esse conhecimento melhorar suas culturas e práticas de atuação junto à sociedade, entretanto se colocava apenas como um aluno vendo o seu interesse pessoal, ao pedir somente mais serviços para ele.

O que nos pareceu que esse Professor não estava vendo, era que a ‘comunidade’ que respondera à consulta pertencia aos segmentos de ‘professores’, ‘de ‘alunos’, ou de ‘terceirizados’, e que à exceção deste último grupo, podiam ser oriundos do Tribunal, da Escola, ou de outros municípios. Isso implicava uma percepção diferente de ‘valorização’ para cada segmento, e não, uma visão simplificada de que todos deveriam se sentir valorizados, porque eram bem remunerados. Essa visão de conjunto diferenciada dos respondentes foi reforçada pela DG, quando disse que a consulta “estava aberta para todo o mundo”.

Por fim, a fala da servidora Dalia tentou mostrar para o professor Marco, que parte do público respondente era de professores, que davam suas opiniões, quando se encontravam em espaços informais, mas o professor, além de se mostrar surpreso pela reação de colegas professores, manteve a sua visão. Em nossa análise, a atitude refratária do professor ao que estava sendo apontado como uma demanda por uma maior valorização das pessoas, demonstrava uma resistência a aceitar uma visão diferente da sua. Mais do que isso, denotava culturas, políticas e práticas arraigadas de naturalização da não valorização do outro e da não percepção da hierarquia existente tanto na Escola quanto no Tribunal. Além disso, sinalizava para a dialeticidade da contradição entre a ‘abertura’ nas relações, que ele afirmava existir no Tribunal e a estrutura ‘fechada’ da Escola, que era colocada, inclusive por alguns colegas professores.

Também era complexo porque apontava para o princípio da ‘incerteza’, das brechas que poderiam se abrir, no sentido de caminhos possíveis. Assim sendo, se por um lado direcionava para as contradições, que tipo de abertura esse mesmo quadro poderia deixar, mesmo que ainda não fosse visto como possível, mas como ‘possibilidade’? Para que caminhos, embora provisórios, isso poderia apontar?

As discussões no grupo prosseguiram, mas uma das demandas, a liberação do wifi, que surgira na consulta, levantou alguns questionamentos sobre as culturas, políticas e práticas da Escola

DG: É. Material impresso, didático impresso. Isso aí, tá ligado com essa questão da liberação do wifi.

Chaves: É...

DG: que é que a gente tá fazendo? A gente tá mandando material digital. Aí, muitos alunos, chegam aqui, querem acessar e não conseguem.

Costa: Isso é uma demanda da Pós.

Regina Pinto: Então é importante essa liberação do wifi. [...] Eu tô entendendo o que ele tá dizendo: se não tá tendo mais material impresso, por questões várias, né,

Deise: Redução...

Chaves: O valor “sustentabilidade”,

Regina Pinto: Isso, então que pelo menos ele tenha acesso a esse material através do wifi...às vezes acontece,

DG: Isso...

Regina Pinto: ...você vai prá aula...e você pode ler ali.

DG: Essa seria uma das justificativas prá ele ...

Renata: mas tem outra questão, também, que eu observei, nos poucos cursos itinerantes que eu participei. O que acontece? O aluno chega lá no Itinerante, mas ele de vez em quando ele tá ali, porque o Controlador mandou um *whatsapp* prá ele, perguntando isso, isso e isso...: então, ele sai prá responder. Então, é por isso também, que vem a demanda do wifi. Não é só o material didático (LaPEADE 2017, p.408, L.13.614-L.13.645)

Em nossa análise, a política de 'sustentabilidade' do TCE/ECG, juntamente com a de 'redução de custos' teve um impacto forte nas culturas, políticas e práticas de confecção e de entrega de material didático, que fora, anteriormente, impresso. Isso se mostrava dialético, contraditório pois ao mesmo tempo que acompanhava uma política maior, governamental de sustentabilidade, em favor de um não desmatamento, ou ainda, de uma política institucional de redução de custos, ela se colocava, a princípio, contra uma política de 'inclusão', pois não tendo acesso online ao material, o aluno ficava 'de fora' da discussão em sala de aula, ou seja, 'excluído'. Se mostrava complexo, também, porque o acesso ao material, instituinte da 'inclusão', se apresentava de forma 'excludente' uma vez que o aluno, sem *wi-fi*, não poderia acompanhar a discussão em sala de aula. Mesmo que se dissesse: "Ah, o aluno pode imprimir", isso estaria indo contra uma política ampla de sustentabilidade, que a própria Escola possuía.

Além disso, a servidora Renata sinalizou outra questão relacionada às culturas, políticas e práticas de utilização do *wi-fi*: a de demanda externa do trabalho de cada um, porque observou em cursos itinerantes, dos quais participara, que os alunos estavam no curso, mas às vezes saíam da aula para atenderem aos seus 'Chefes', que ela chamou de Controlador. Na verdade, entendemos que essa servidora, se colocava contra a liberação do *wi-fi*, porque isso iria dispersar, ainda mais, a atenção dos alunos.

Mais questões foram surgindo que, num processo ascendente levariam a uma abstração do que seria a demanda principal da comunidade consultada: afinal, o que seria a 'valorização' ou a 'não valorização' do servidor? Seria remuneração? Seria ter acesso ao *wi-fi*? O que significaria, na verdade, ter *wi-fi*? Acesso ao material de estudo? Uma possibilidade de comunicação com a Chefia? Dispersão? Ou outra coisa, ainda? O que todas essas respostas nos revelariam sobre a comunidade respondente?

Consideramos estranho que em nenhum momento se pensou em uma estratégia de dialogar com os alunos sobre a questão do *wi-fi*. Parecia que "não ter acesso ao *wi-fi*" ficara decidido pelo Grupo, e não se pensava mais em dar uma satisfação para a comunidade, que havia solicitado tal acesso. O que estranhávamos era que após alguns meses juntos, fazendo o processo de autorrevisão dos aspectos excludentes da escola, discutindo mudanças de culturas,

políticas e práticas, ainda houvesse uma questão na qual eles ‘batiam o martelo forte’ e não ‘abrissem’ para novas alternativas, para dialogar com os alunos. Por que não colocavam no Informativo, uma nota sobre isso? Seria por ser mais fácil “proibir”? Parecia-nos extremamente contraditório esse assunto do *wi-fi* ser uma questão fechada. Porém, pela própria dinâmica do projeto, não tivemos tempo de retomar essa questão com o Grupo Coordenador.

A seguir, falaremos sobre a consolidação das respostas à consulta.

### **Décimo primeiro encontro**

Nesse encontro, a pesquisadora Mônica apresentaria a consolidação das respostas à consulta, feita pela equipe do LaPEADE: foram setenta e sete respostas obtidas, que foram agrupadas por tópicos. Entretanto, a pesquisadora disse que não fora possível concluir essa consolidação, trazendo apenas dois dos tópicos altamente mencionados: o uso do *wi-fi* e a questão da comunicação, os quais propôs discutir nesse encontro.

Nessa reunião, também, a Assessora Pedagógica pediu ajuda para o início do Plano de Ação, pois surgiram algumas dúvidas, após o Grupo Coordenador ter se reunido, em duas reuniões extras, com outros servidores da Escola, para apresentarem e discutirem os principais documentos que regem o Tribunal e a Escola: o Plano Estratégico (PE), do Tribunal, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e o Plano Anual de Formação e Capacitação (PAFC), ambos da Escola.

A Pesquisadora Mônica, então, incluiu esses assuntos na pauta, mas antes, atendendo a um pedido da servidora Dalva, da Assessoria Pedagógica, falou ao GC sobre a escolha do uso do @ no email enviado para a comunidade, informando sobre a consulta, visto que a utilização desse sinal gráfico, causara uma certa polêmica entre os próprios membros do Grupo. A pesquisadora explicou que, na realidade, se tratava de um recurso linguístico utilizado para palavras que exprimiam uma posição de gênero masculino e feminino, ao se referirem a pessoas, na intenção de quebrar ou descaracterizar tal binarismo na linguagem.

Disse que se tratava de uma tentativa de dar visibilidade a tantos gêneros quantos fossem necessários, evitando-se aquilo que se considerava ser uma discriminação sexual através da linguagem. Explicou, ainda, que era um uso já bem difundido na Internet, embora ainda não o fosse na produção de artigos científicos. Os participantes do grupo se sentiram contemplados com essa explicação, ao menos naquele momento, e a reunião prosseguiu.

O próximo item da discussão foi o uso do *wi-fi*, sobre o qual parecia haver um impedimento de ordem técnica para a sua liberação, conforme denota o trecho a seguir

Pesquisadora Mônica: Mas essa é a solução que vocês querem dar? Ou seja, vocês já decidiram que não tem que ter *wi-fi*?

Guerra: Porque não depende da gente.

Dalia: É Suporte.

Guerra: É da Informática...

Clara: Pedro já tinha

Guerra: Pedro já falou que o tamanho de banda que a gente tem não suporta.

AP: Então, eles têm *wi-fi*, prá quando tem assim uma atividade que precisa usar Internet. Que aí, por exemplo, precisa botar todos os computadores ligados na Internet, aí eles disponibilizam o *wi-fi* pra aquela sala, entendeu? Então isso já aconteceu.

Dalia: Mesmo assim, tem dificuldade. Não funciona tão bem (LaPEADE 2017, p.426, L.14.217-L.14.228)

No entanto, para nós, ficou a suspeita, até por conta dos dados da pesquisa IAP, que mencionamos no início, onde se discutira muitas vezes o uso do celular em sala de aula, que talvez, o grande problema por trás do uso do *wi-fi* fosse isso: a desatenção dos alunos, durante as aulas, que atrapalhava a dinâmica das mesmas, mas não temos como provar.

Quanto à comunicação, a discussão girou em torno de haver um consenso se esse era o assunto mais importante para começar o Plano de Ação, bem como se comunicação era tida apenas como informação, ou se também envolvia ‘participação’. Um servidor trouxe a questão da elaboração dos documentos tanto do Tribunal, o Plano Estratégico (PE), quanto da Escola, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que embora, segundo ele, fossem divulgados para a comunidade, havia reclamações quanto ao desconhecimento de informações neles contidas, mas a pesquisadora sinalizou para a possível necessidade de aprimoramento dos mecanismos de divulgação

Pedro: E temos o PE. E temos os nossos deveres que são determinados pelo Conselho Superior da Escola, pela Presidência, etc.

Pesquisadora Mônica: Então, talvez, Pedro, nas suas palavras, a gente possa entender, uma sugestão, no seguinte sentido: que se informe o máximo possível, o PE...

Pedro: Mas o Plano Estratégico é..

Pesquisadora Mônica: Deixa eu...

Pedro: é amplamente divulgado e aberto.

Pesquisadora Mônica: Deixa só eu terminar o meu raciocínio.

Pedro: desculpa...

Pesquisadora Mônica: é assim, é amplamente divulgado, e tal, mas talvez a gente possa aprimorar os mecanismos de conhecimento dele (LaPEADE 2017 p. 434, L. 14.486- L.14.508).

Outra servidora fez um contraponto nessa discussão sobre o documento, que na sua percepção era um assunto ‘macro’, como se fosse uma abstração, pois para ela, a dificuldade de comunicação e, conseqüentemente, de interação na instituição, se instalava no momento da execução do que estava escrito no documento, para o plano real, para o concreto da Escola

Deise: [...] Você [se dirigindo ao Pedro] tá falando uma coisa “macro” [ênfatisa a palavra] eu tô botando, aqui, ó, [bate na mesa, significando, ‘pé no chão’], “vamos prá execução” [ênfatisa a palavra]. Na hora de executar tudo o que está lá no Plano, é que a gente precisa fazer essa troca de comunicação ...que não está existindo. É na hora do “vamos ver” [bate na mesa], arregaçar a manga, e vamos ver. Na hora do “vamos ver” é que existe uma dificuldade de comunicação, de interagir. (LaPEADE 2017 p.436, L. 14.565-L.14.570)

Dando continuidade à colocação anterior sobre a passagem da ‘teoria’ para a prática, a servidora Dalia sugeriu fazer uma reflexão sobre o que se diz, mas não se pratica, para dar início ao Plano de Ação, mencionando as ‘contradições do cotidiano’

Dalia: O que eu achava legal. É desdobrar, inclusive assim: não digo que a [trecho de fala incompreensível] me lembro bem disso. Que a gente falou muito de coisa de cotidiano, de muito de coisa que a gente não faz,

Pesquisadora Mônica: Verdade.

Dalia: Prá ser coerente com esse valor. Então, eu acho que se a discussão já pudesse estar apontando ...

Pesquisadora Mônica: Isso...

Dalia: que coisas a gente precisa, em termos de ação, ou de prática do dia a dia, mudar

Pesquisadora Mônica: Isso...

Dalia: Prá de fato estar mais próximo do valor que a gente tá dizendo que quer ter como Escola, entendeu?

AP: legal.

Dalia: Acho que seria muito interessante.

Pesquisadora Mônica: Então, eu acho que...

Dalia: Que aí a gente tá falando de coisas reais, né, que as pessoas começam...é assim que a gente vai incorporando, na verdade. A gente começa a perceber em que tá contraditório. Foi um pouco porque eu achei que as pessoas escreveram, e, ninguém se deu conta, mas na hora que a gente foi botar o texto prá rolar com ‘@’, todo mundo criou um certo incômodo, né, que é assim: é se dar conta do que significa tomar uma decisão. Resolver que a gente vai caminhar prá um determinado lugar. Caminhar prá um determinado lugar é mudar. E mudar, quando você começa a mostrar essas coisas, né: “Ó, é isso. A gente tá saindo de um determinado formalismo, prum caminho, digamos menos formal, porque a gente quer construir alguma coisa. Isso quando se expressa, né, acho que se a gente pensar nisso em termos de cotidiano, né, acho que é interessante. [fala em tom mais baixo] Não sei se eu fui clara não, mas... (LaPEADE 2017, p.449, L.14.990-L.15.014).

O servidor Pedro incluiu na discussão um ponto importante para ele, já mencionado por ele em encontro anterior, sobre a questão da Segurança

Pedro: Outra coisa que eu vejo, que a gente parou de falar aqui, que é muito mais...assim... que é muito mais, não, que é tão importante quanto, ou até, na minha opinião é mais. É esse problema da ‘segurança’ prá incêndio, aqui. Que a gente falou na primeira vez e depois não se falou mais.

Deise [outras pessoas comentam junto]: É verdade.

AP: Ah, eu também morro de medo.

Pedro: A gente tá falando de várias coisas aí, de botar “@” aqui, fazer não sei o que lá, [risos]

Pedro: É tudo bonito, agora se pegar fogo, vai tudo por [fala interrompida]

AP: Vai morrer todo mundo.

Chaves: Vai ser ‘ele’, ‘ela’,

Deise: Vai @, vai tudo... [risos]

Pedro: Essa \*\*\*\*\* toda vai lamber aí e não vai ter “incluir” de nada.



AP: Não, e agora, eles botaram... você já viu? Eles agora botaram naquelas portas coloridas, umas travas, porque eu sempre, a gente fica (LaPEADE 2017, p. 451 L.15.067-L.15.073)

Pedro: Isso é prá incluir a pessoa no mesmo incêndio, porque ninguém vai conseguir pular ...tá todo mundo incluído. Todo mundo churrasquinho (LaPEADE 2017, p. 452, L.15.083 e L.15.084).

Como observadora, percebi, nitidamente, não só a ironia da fala desse servidor, que chegou ao sarcasmo, mas também a sua posição com relação ao projeto de inclusão na Escola, quando disse que se houvesse um incêndio, ninguém conseguiria pular, se salvar, por conta de trancas que haviam sido colocadas nas janelas, e que dessa forma, estaria todo mundo 'incluído'. O que ele estava dizendo, efetivamente era: “Olha, inclusão, é só se tudo pegar fogo, que aí está todo mundo incluído. Fora isso, não acontece”. Interpretando essa fala, era como se estivesse dizendo: “Está bem, eu estou aqui, mas eu não acredito em nada disso”. Esse servidor é o mesmo que, no segundo encontro, disse que tinha ido “amarrado”, o que parece demonstrar a sua enorme contrariedade em participar do Grupo, e que o faz por ‘obrigação’, por estar hierarquicamente, abaixo da Direção.

À parte a ironia, essas falas, apesar de terem trazido uma relativa ‘descontração’, nos fizeram refletir sobre o próprio conceito de inclusão, na perspectiva deles, dando início a uma série de indagações: do que depende o conceito de inclusão? Teria o Grupo atingido um nível tal de consciência sobre essa questão, que já começava a analisar questões ainda mais básicas, relacionando inclusão à vida? Afinal, o que é preciso para a gente viver? É preciso ter segurança, e isso tem a ver com os direitos humanos, a ter uma vida digna no trabalho. Nesse momento, relacionamos essas reflexões ao que os autores do Index falam sobre o valor ‘direitos’

O foco em direitos constrói-se a partir da preocupação com a igualdade. É uma forma de expressar o igual valor das pessoas uma vez que elas são detentoras de direitos. Invocar direitos é argumentar que todos têm iguais direitos à liberdade de vontade e de ação. Assim, todos possuem igual direito à alimentação, abrigo, proteção e cuidados e à participação como cidadãos (BOOTH e AINSCOW, 2011, p.22).

Voltando ao Grupo, percebemos que eles se sentiam indignados por essa segurança não ser provida corretamente, e que essas falas demonstravam uma preocupação real, uma negação do direito de ter a segurança no trabalho garantida. Talvez esses trechos possam ter demonstrado um aprofundamento, na percepção deles, do conceito de inclusão. Ou seja, inclusão não significava apenas identificar problemas do dia a dia, mas tinha a ver com manter a vida digna e segura dentro da instituição. Mas o que percebíamos de fato, de concreto, é que apesar de ser um assunto relevante para a garantia do direito à proteção ou à segurança, do ambiente do trabalho, acabava sempre sendo silenciado, e outros assuntos entravam na pauta.

Pelo olhar omnilético, as políticas de segurança da instituição não pareciam ser devidamente seguidas, sendo mesmo invisibilizadas, instituindo, dessa maneira, culturas e práticas de sentir um temor latente com relação a um possível acidente grave, como um incêndio, em que todos ficariam sem uma saída segura e correriam, em última instância, risco de morrer. As discussões sobre esse assunto denotavam as contradições existentes entre políticas de segurança como a Norma Regulamentadora Nº 23<sup>51</sup>, que define ações de proteção Contra Incêndio, do Ministério do Trabalho, e o seu aparente descumprimento, nas culturas e práticas da Escola.

Além disso, o que nos chamava a atenção, tornando a situação ainda mais contraditória, era que, sendo a Escola situada bem próxima ao Quartel Central do Corpo de Bombeiros, no Centro da Cidade, e o fato de haver servidores daquela Corporação, cedidos à Escola, exatamente para trabalhar a questão da Segurança, este era um item invisibilizado, ou que passava despercebido entre eles, e as discussões sobre ele eram sempre minimizadas. Nos parecia também, que essa questão apontava para a complexidade moriniana do princípio da recursividade, que traz a relação direta entre causas e efeitos, à medida que a falta de itens de segurança produzia nos servidores efeitos de tensões, causando insegurança e receio.

Quanto à discussão sobre os documentos, na percepção da servidora Dalia, isso poderia tornar o Tribunal mais próximo da sociedade

Dalia: a busca de tornar o Tribunal mais conhecido na sociedade, né, e mais incorporado o que ele faz, prá sociedade.

Pesquisadora Mônica: Tá.

Dalia: Eu acho que a Escola, ela tem algumas ações que estão no seu PDI, no último, que a gente tá incorporando nesse, que tá nesse sentido (LaPEADE 2017, p.459, L.15.329-L.15.333)

Mas essa percepção foi ‘derrubada’ pelo servidor Costa quando este disse que tudo dependia da Alta Cúpula, reforçando, assim, a hierarquia existente

Costa: a Alta Administração é quem decide realmente. Então, na realidade, é lá e cá que decide, porque a mesma Alta Administração que tá lá, é a mesma que decide aqui. Acácia: Isso.

Costa: É o mesmo Conselho. [...] Uma das propostas, uma das mais votadas, que a segunda ficou claro que aquela não teria possibilidade, que era a volta à interiorização. Morreu ali. Morreu ali, no ato. No ato eles cortaram (LaPEADE 2017, p. 465, L.15.553-L.15.560)

[...]

Costa: Mas teve assim, essa resposta, não foi secreta. Foi colocada no site. Mas nunca vai ser, olha só, uma ilusão. A Administração é como se fosse uma pirâmide de hierarquia (LaPEADE 2017, p.466 L.15.593-L.15.595)

<sup>51</sup> Fonte: <http://trabalho.gov.br/images/Documentos/SST/NR/NR23.pdf>

Dando continuidade ao encontro, a pesquisadora Mônica propôs também falar sobre a Missão e a Visão contidas nos documentos do Tribunal e da Escola. Pediu aos participantes do encontro que tentassem ligar as suas funções às ações de Ensino e Pesquisa, citadas como importantes nessas partes dos documentos, bem como que refletissem sobre de que forma contribuiriam para o desenvolvimento da Escola.

Houve um momento de tensão quando um servidor disse que não via em que a sua função pudesse colaborar para a instituição

Guerra: Ah, não vejo as minhas ações refletindo em nada de Ensino ou Pesquisa.

Costa: Que é isso, Guerra?

AP: Que é isso, Guerra?

[nesse momento todos reagem à essa fala do Guerra, discordando dele; o trecho fica tumultuado e de difícil compreensão]

Costa [bem alto]: Eu discordo. Eu discordo. Eu discordo, Guerra.

Pesquisadora Mônica: Calma, calma.

[várias falas concomitantes; algumas falas mais exaltadas; Mônica tenta ‘acalmar’ os ânimos]

Costa: Eu discordo, Guerra.

Guerra [tenta falar]: Não, gente, é assim (LaPEADE 2017, p.487 L.16.281-L.16.291) [...]

Guerra: Eu não acho assim. Eu não vejo dessa forma. Eu acho que é...não sei, eu não vejo contribuições minhas para Ensino ou Pesquisa nessa Escola.

[falas concomitantes; trecho confuso]

Guerra: As minhas contribuições aqui são muito periféricas. São bem substitu... [hesita] na ideia, de que forma que você se vê trabalhando com Pesquisa, seria de fato uma contribuição que eu poderia dar, que me distinguiria. Eu vejo dessa forma. E as minhas contribuições aqui são, não são distinguíveis assim, sabe? Eu compilo relatório.

Costa: Não, não é isso [fala interrompida por Guerra]

Guerra [se dirigindo ao Costa]: Calma, eu tô falando. Eu compilo meu relatório. A minha fala é essa. Se você vê de outra forma, eu nunca tive de você, reconhecimento das minhas ações.

Costa: Claro que teve [é interrompido novamente]

Guerra: Eu não tive. E não vai ser agora que você vai me passar isso na frente de todo mundo. Tá? Então, assim: a minha fala é essa. Eu não

[Mônica interrompe a sua fala com uma pergunta]

Pesquisadora Mônica: Então você... mas você vê potencial, Guerra? Você acha que...

Guerra: Eu acho que tenho potencial, mas eu acho que não tenho espaço de escuta.

Pesquisadora Mônica [concomitante ao final da fala do Guerra]: projetando...

Guerra: desculpe (LaPEADE 2017, p.488, L.16.397-L.16.316).

Nesse trecho, em que Guerra continuava dizendo que não sentia suas ações como fazendo parte do Ensino e Pesquisa da Escola, ele foi interrompido por Costa que discordou dessa fala. Guerra falou rispidamente que nunca vira reconhecimento daquele servidor ao seu trabalho e criou um momento de tensão, ao dizer que não seria ali, na frente de todos que aquele servidor iria demonstrar o reconhecimento deste. Continuou dizendo que tinha ‘potencial’, mas não tinha ‘espaço de escuta’. Isso nos remeteu ao que ele colocara anteriormente, no sétimo encontro, ao ser discutida a questão da ‘valorização’. Naquele encontro, Guerra afirmara que ‘valorização’ era ter ‘espaço de escuta’ e ‘espaço de fala’, ou seja, trabalhar num local onde

‘não se sente sufocado’. Na nossa análise, nos parecia que aquelas palavras, naquele Encontro, seriam um auto relato. De fato, ao relacionarmos as falas do mesmo servidor, nos dois encontros, podemos afirmar que ele falava de si, assim confirmando a nossa suspeita após a sua fala aqui.

Percebemos aqui, o quanto essas falas se conectavam com o desenvolvimento da utilização do *Index* como disparador de discussões na Escola no seu processo de autorrevisão, através, por exemplo, da aplicação do questionário. Pela nossa análise, as falas do servidor Guerra denotavam culturas, políticas e práticas de não valorização do servidor, talvez por ‘não ser da casa’, por não ser concursado, como era o caso dele, pelo outro servidor que o era, e relacionamos essa situação de não respeito ao outro, à questão, da dimensão das culturas: “Funcionários/servidores e cidadãos se respeitam” (A1.4). Ademais, essa questão da não valorização, para Guerra, passava pelo fato de não ter espaço de escuta, conforme relatado acima. Quando disse que ‘compila relatórios’ e que ‘nunca teve o reconhecimento das suas ações’ por parte do outro servidor, nos remeteu à pergunta do questionário, da dimensão das políticas: “A experiência dos funcionários e servidores é conhecida, e aproveitada.” (B1.4), que também se ligava à da dimensão das práticas: “Os funcionários e servidores apoiam o trabalho, e a participação de todas as pessoas?”

Percebemos, também, que esses embates entre os participantes apontavam para a complexidade das relações no interior de uma organização, sendo complementares e antagônicas ao mesmo tempo, pois mesmo se colocando em polos opostos, antagônicos, os serviços prestados por ambos, complementavam o resultado final da instituição. E ao mesmo tempo essas questões, de hierarquia, de não respeito entre os servidores da mesma instituição, estavam dialeticamente relacionadas pelas contradições e tensões, que as interações entre eles traziam à tona, quando o servidor Guerra se ‘impôs’ ao outro servidor de forma assertiva, provocando uma ‘inversão’ na pirâmide hierárquica daquele contexto, pelo menos, naquele momento.

Por vezes, nos parecia que os servidores utilizavam aquele momento e espaço do encontro do Grupo, como se fosse um momento de terapia de grupo, onde as tensões emergiam ‘naturalmente’ a partir das discussões sobre situações de rotina da Escola. É como se aproveitassem aquele momento para um ‘desabafo coletivo’ em que a pesquisadora principal, faria o papel da ‘terapeuta’. Na verdade, por vezes, ela precisou trazer o grupo de volta para o foco principal das discussões, quando os temas em questão provocavam discordâncias acirradas ou debates acalorados.

Em minha análise, partindo das minhas notas de campo, através das minhas observações, percebia que as culturas, políticas e práticas da instituição que existiam como se fossem um bloco concreto, estavam sendo dialética e complexamente questionadas, (re)visitadas, por meio de confrontos, tensões e contradições, e como fios, iam se entrelaçando, em direção a uma abstração, que em um movimento de volta, traria uma escola omnileticamente pensada, com novos questionamentos possíveis. A equipe e eu indagávamos que Escola surgiria após esse movimento, que a nosso ver era provocado pelo desenvolvimento do *Index*, o que respondia ao nosso objetivo geral, conforme já vimos colocando ao longo desta tese.

No próximo encontro apresentaremos a análise da consulta à comunidade feita pela equipe do LaPEADE.

### **Décimo segundo Encontro**

A pesquisadora Mônica iniciou o encontro com a agenda do dia, cujo ponto principal era a apresentação de uma planilha contendo a tabulação dos dados da consulta à comunidade, dizendo que eles mostraram um rumo e uma prioridade diferentes do que se achava. A pesquisadora explicou que todas as respostas recolhidas foram tabuladas e agrupadas em categorias, representando demandas repetidas. Após uma apresentação inicial da planilha, a pesquisadora apresentou as onze categorias<sup>52</sup> que surgiram da consulta, e debateu com o GC a possível dinâmica das respostas que deveriam ser dadas à comunidade.

A pesquisadora pontuou que a questão da comunicação que havia sido ‘eleita’ como tema mais premente, era possivelmente uma visão do GC, que percebia uma falta de comunicação nos setores da Escola, entre eles mesmos, enquanto membros da ECG, e do Grupo, e não, uma demanda da comunidade. De acordo com a análise feita pela equipe, os resultados da consulta evidenciaram a ‘demanda por mais cursos’ como o principal tópico para que se sentissem valorizados, e o ‘acesso ao *wi-fi*’, o segundo.

Com relação à demanda por mais cursos à qual foram associadas as questões da duração, e da carga horária dos mesmos, a Diretora Geral levantou, criticamente, alguns pontos importantes. Um deles se referia à postura do professor diante da relação: conteúdo x tempo

---

<sup>52</sup> Essa Nota objetiva informar o leitor e a leitora sobre as categorias, para um melhor entendimento do texto, mas não nos deteremos na descrição de cada uma delas, visto que não são objeto de análise, individualmente. As categorias elencadas foram: 1-Demanda de Cursos;2-Wifi;3-Infraestrutura;4-Copa;cozinha;cantina;5-Divulgação sobre atividades a ECG;6-Período de Bloqueio do Curso;7-Relações Interpessoais;8-Material do e para os Cursos;9-Agilização dos Cursos;10-Aumento da duração dos Cursos;11-Miscelânea (vários assuntos que não cabiam em uma categoria). Outros dois itens, fora dessas categorias foram: elogios e críticas.

DG: Mas eu tenho uma opinião sobre isso. Eu acho que isso muitas vezes é culpa do professor porque o professor entra em sala de aula já falando isso. Olha, eu teria muita coisa pra dar, mas não vai dar tempo. Os professores adoram falar isso. Eles falam isso (LaPEADE 2017, p. 512, L.17.132-L.17.135).

A DG atribuiu a questão anterior à ansiedade do professor, ratificada pela percepção da servidora Dalia, da Assessoria Pedagógica, que, por sua vez, trouxe como possível foco do problema, a distribuição da extensa carga horária com o curto tempo de duração dos cursos, e o quanto isso era pedagogicamente prejudicial ao processo de aprendizagem do aluno

DG: O nosso trabalho do Incluir, porque é isso, os nossos professores, eles também têm essa ansiedade muito grande, de que têm o mundo prá passar.

Pesquisadora Mônica: É. E não é bem assim.

[trecho incompreensível – várias pessoas falando]

DG: Aí eles querem passar o mundo, eles reclamam que o tempo é curto e eles não deixam tempo pro aluno, pra gente ouvir o aluno, porque o meu conteúdo é muito mais importante do que você tem pra me dizer. É um pouco isso né.

Pesquisadora Mônica: É. Pois é. Isso tem que ser realmente repensado.

DG: Esse trabalho do Incluir tem um pouco a ver com isso.

Pesquisadora Mônica: Tem tudo a ver com isso, tudo.

Dalia: E engraçado [trecho incompreensível] do curso, na verdade assim, se a gente puder mexer em termo de oferecimento, eu acho que a gente tem que ter modelos diversos de oferecimento. Porque essa coisa, uma discussão que apareceu na pesquisa da inclusão foi o quanto a gente condensar a carga horária de oito horas com dois dias inteiros ou três dias inteiros, o quanto isso prejudica no processo de atenção do aluno, de aprendizagem do aluno, facilita mais a dispersão.

Pesquisadora Mônica: Sim. Exatamente.

Dalia: Então eu acho que isso é uma coisa que a gente precisa e talvez a gente tenha público hoje que possa fazer de outra forma. Tem público que realmente não pode. O cara que vem lá do interior prá cá, ele não pode estender tanto essa permanência assim.

DG: Por outro lado, a gente tem a educação a distância hoje que a gente pode permear essas novas tecnologias com essa carga horária, dar mais flexibilidade. Porque a gente realmente tem esse problema. Por exemplo, nos municípios, eles têm estruturas muito pequenas. Às vezes o cara, a contabilidade dele ou a tesouraria tem duas, três pessoas, aí o cara não pode sair pra ficar uma semana inteira fora do trabalho, entendeu (LaPEADE 2017, p.513, L.17.148 a L.17.172).

No trecho abaixo, as discussões giraram em torno das formas de atender a essas demandas

Deise: Talvez a gente pudesse pensar numa proposta assim, da gente começar a oferecer o básico. O que vai ser passado de conhecimento básico...

Chaves: EAD.

Deise: Porque por exemplo, uma disciplina tipo bem, sei lá, orçamento...

[trecho incompreensível – várias pessoas falando]

DG: A gente já fez isso em Contratos.

Deise: Ou Licitações e Contratos. E você coloca, olha, ele tem, inicialmente o primeiro módulo é a distância...

[trecho incompreensível – várias pessoas falando]

Deise: O presencial já seria aqui com o professor de uma forma mais didática.

Dalia: Não é um pacote único. Significa assim, não é um pacote único porque depende desses professores montarem o curso básico, pro a distância. [trecho incompreensível] Planejamento já conseguiu fazer com uma parcela deles né? Porque na verdade quando você diz não dá pra dar tudo, você tá dizendo que na verdade você tem uma falha aí no seu planejamento. Quando você faz o planejamento você faz escolhas.

Pesquisadora Mônica: É isso aí

Dalia: A relação de escolhas que foram realizadas e aí você desenha o curso pra isso.

Pesquisadora Mônica: Exatamente. É isso aí.

[trecho incompreensível – várias pessoas falando]

Chaves: Se não dá pra dar tudo faz dois cursos.

[trecho incompreensível – várias pessoas falando]

Chaves: Para alguns cursos pode ser que as quarentas horas sejam boas. Pra algumas determinadas situações como agora o pessoal tá chegando, mas pra outras situações não. Então a gente também vai ter que mesclar as soluções, como as meninas...

Pesquisadora Mônica: É. O que a Dalia tá dizendo, várias possibilidades (LaPEADE 2017, p. 514 L.17.174-L.17.198).

Em nossa análise, a demanda por uma adequação entre a duração dos cursos, e o seu conteúdo envolviam os dois segmentos ao mesmo tempo: professores e discentes. Com relação a este último, os itens duração e conteúdo dos cursos pontuavam a dialeticidade da situação contraditória em que se os discentes encontravam, visto que, por um lado, a demanda por cursos atendia a políticas de desenvolvimento profissional, mas por outro, representava, na prática, a dificuldade de se ausentarem por longo tempo do seu local de trabalho, principalmente para o público que vinha de outro município.

O professor, por sua vez, tinha como culturas e práticas, expor aos alunos e às alunas que essa combinação duração e conteúdo, era impossível de cumprir, pois segundo eles, o tempo alocado era sempre muito curto em relação ao extenso conteúdo que tinham para passar. Nos indagamos: essa atitude revelava uma crítica velada à Escola? Se essa dicotomia era real, por que não a discutiam abertamente com a Assessoria Pedagógica? Seria porque era mais fácil reclamar? Assim se eximiriam de alguma ‘culpa’? Mas isso foi interpretado pela DG como algo que causava um desestímulo aos alunos. É interessante observarmos a dialeticidade dessa atitude, à medida que a Diretora criticava a classe à qual ela própria pertencia, pois ela também ministrava cursos. Seria uma autocrítica? Teria o cargo de Direção o poder de ‘apagar’ a função de professor?

Por outro lado, ao falar sobre a 'ansiedade' do professor com relação ao conteúdo a passar, a DG nos trazia um outro olhar, que dizia respeito à falta de oportunidade de o aluno falar, de ter voz. Percebemos aqui, a necessidade de uma mudança na Didática dos cursos, da dimensão das políticas, sinalizada pela própria servidora Dalia, da Assessoria Pedagógica, a fim de propiciar culturas e práticas de um melhor aproveitamento desse conteúdo. Era interessante observar como essas discussões envolviam mudanças de culturas por demanda de cursos, que por sua vez se inscreviam em políticas de planejamento dos mesmos, pela instituição e pelo professor, quanto à distribuição do conteúdo a ser ministrado.

Isso estava contido também na dimensão das políticas, na perspectiva dos discentes, à medida que frequentar um curso, implicava a dispensa desses alunos pelos seus chefes, o que

poderia trazer mais ou menos variáveis para a sua consecução, no que concernia deslocamento, locomoção e estadia, no caso de virem de outro Município.

Na dimensão das práticas, na perspectiva da Escola, implicava pensar como esse conteúdo era ministrado, e como poderia ser modificado no sentido de contemplar as necessidades do público-alvo. Todas essas discussões traziam não só a dialeticidade das contradições para administrar o curto tempo e o extenso conteúdo programado para os cursos, mas também a complexidade das tensões trazidas por essas contradições, visto que envolvia várias instâncias: discentes, docentes, Assessoria Pedagógica, Direção, e diversas Chefias, e cada uma, com suas próprias demandas e tensões envolvidas

A seguir, a pesquisadora Mônica trouxe a crítica que surgiu da consulta, com relação à pontualidade do professor

Pesquisadora Mônica: Mas temos também as críticas. Também temos as críticas.

Costa: Isso é bom.

[trecho incompreensível – várias pessoas falando]

Pesquisadora Mônica: E aí assim, a pior é a pontualidade. E tem mais, vou dizer mais, o professor aqui e o curso foram identificados. Eu não botei aqui pra não criar constrangimentos.

DG: Caramba, eu quero ver isso.

Deise: Você sabe que eu acho que foi uma coisa pontual.

Pesquisadora Mônica: É, mas é pontual nessa equipe. Então tem que ser trabalhado. Não pode ter isso.

DG: A gente pode inclusive chamar essa criatura e dizer olha só, a gente fez uma consulta e apareceu...

Pesquisadora Mônica: Pois é. Então tá aqui. Professor não deve se atrasar. Professor deveria estar na sala de aula no horário. As aulas devem iniciar no horário programado. Mesma sala, mesma sala e o nome da matéria. Ok? Não falaram o nome do santo, mas falaram o nome do trabalho do santo ou da santa (LaPEADE, 2017 p.516, L. 17.266 a L.17.280).

No trecho acima, as discussões giraram em torno da crítica à falta de pontualidade do professor. Analisando omnileticamente, a cultura do atraso do professor, levava a essa prática no dia a dia do seu trabalho, o que suscitava críticas, por parte do corpo discente, e poderia interferir nas políticas da Escola, no sentido de 'provocar' uma chamada de atenção ao professor, pela Diretora Geral da instituição, ou até mesmo de criar normativas específicas sobre o assunto, entre outras medidas. A dimensão dialética se apresentava aqui, estabelecendo uma relação contraditória entre a fala do professor sobre a falta de tempo para cumprir o conteúdo, e o atraso desse professor, tecendo uma relação também complexa do princípio da 'recursividade' na medida em que o atraso se tornava o instituinte do tempo que iria faltar para trabalhar o conteúdo (instituído).

Após a finalização da discussão das categorias levantadas na consulta, a pesquisadora disse que o GC precisava elaborar as respostas para cada uma das demandas. Disse, ainda, que



aquelas que pudessem ser atendidas, deveriam pressupor um Plano de Ação. Assim se encerrou o décimo segundo encontro.

### **Décimo Terceiro Encontro**

Nesse encontro, a pesquisadora Mônica disse que o roteiro ficaria, primordialmente, a cargo do Grupo Coordenador que apresentaria as respostas às demandas da comunidade, bem como a proposta de texto para o novo Plano de Desenvolvimento Institucional. A pesquisadora disse ainda, que após esse momento, ela apresentaria uma proposta de ‘reorganização’ dos valores a serem incluídos no novo documento, discutidos anteriormente.

A Assessora Pedagógica iniciou, então, com a apresentação do texto do PDI, que estava sendo reestruturado para o próximo quadriênio (2016-2019). A servidora mostrou ao Grupo o que já fora construído, com a colaboração dos setores da Escola, enviada por email, com exceção de uma das Coordenadorias, e durante o encontro, outras contribuições e outros ajustes foram feitos. O item mais pedido para que fizesse parte do novo documento foi o da Segurança. Mais uma vez, esse tópico veio à baila, mas desta vez, com um enfoque bem detalhado dos itens de segurança pedidos, conforme vemos no trecho a seguir:

Pesquisadora Mônica: O prédio, aí, tá falando de acessibilidade, essas coisas todas?  
 Acácia: Falando da escada de incêndio. Fala da escada de incêndio. Tem que ter uma escada de incêndio, Sônia.  
 Pesquisadora Mônica: Saída de Emergência. [...] São coisas que vocês vêm trazendo e precisam ser mencionadas, mesmo que pela ausência.  
 AP: Todas as janelas estão trancadas. Aí, ó, que maneiro. [...]  
 Deise: Essa coisa da escada de incêndio, Split, tudo que...  
 Pesquisadora Mônica: Escada de incêndio, saída de Emergência...ausência de escada de incêndio e saída de emergência. [...]  
 Deise [em paralelo, com a Acácia]: Se tiver um incêndio aqui, a gente morre...  
 Acácia: Tostado... Já, isso aqui, é uma caixa de fósforo.  
 AP: Aqui, de repente, podia botar, não sei se vocês concordam, isso é um Plano de ação, né? E tem as metas... hein, Pedro? [...]  
 Deise: Essa coisa da Segurança de Incêndio aqui, é um negócio sério. Aí, pode ser uma meta. [...]  
 Pesquisadora Mônica: Alarme, tem também?  
 Deise: Ah, não sei se tem alarme.  
 Acácia: Não tem. [...]  
 Clara: Destruir porta lá de cima. Prá gente poder fugir pelo telhado. Destruir [...]  
 Deise [trecho inicial da fala incompreensível]: ah, já botei, Sônia, o chuveirinho. Se pegar fogo a gente tá perdido. Destruir as janelas, que nem se jogar a gente pode.  
 AP: Ah, vou botar aí, depois a gente pesquisa com os Bombeiros.  
 Deise: É melhor, é melhor.  
 AP: Com a equipe de, sei lá. Como é que é? Deve ser a equipe de...  
 Leila: Coordenadoria de Segurança e Prevenção. CSP [...] (LaPEADE 2017, p.571, L.19.116-L.19.204).

As falas nesse trecho denotavam uma grande preocupação dos participantes - a insegurança com relação à Segurança contra Incêndio da Escola - tema abordado em outras reuniões e reforçado naquele momento em que estava sendo construído o principal documento da Escola: o Plano de Desenvolvimento Institucional, da dimensão das políticas.

Analisando omnileticamente, vemos aqui a complexidade dessa discussão à medida que, como já mencionado anteriormente, tratava-se de um tema que envolvia políticas em diversas instâncias, tanto internas ou institucionais, quanto externas, ou do âmbito de políticas legais. Dessa forma, a questão da Segurança contra Incêndio tornava-se uma situação concreta, e assim, iniciamos aqui uma série de indagações, em um percurso investigativo ascendente, ao mesmo tempo em que descendente, circular e espiralado: seria essa questão incluída no PDI se não fosse o processo de autorrevisão da ECG? Seria esse já um desdobramento do desenvolvimento do Index para a Inclusão? Seria esse tópico aprovado para entrar no documento pela Alta Cúpula do Tribunal? E se não fosse? Como reagiria o GC se esse item não fosse aprovado? Essas e outras questões atingiram uma abstração que nos trazia de volta uma Escola em que o item Segurança contra Incêndio, certamente, já não passaria mais despercebido pelos seus servidores, que se tornavam mais conscientes dos riscos que corriam, se providências não fossem tomadas. Mas ao mesmo tempo, também, essa consciência possivelmente se tornaria um fator crucial, motivador e propulsor de novas ações. Destarte, tal item se tornava um concreto pensado, um possível novo disparador de mudanças de culturas, políticas e práticas da instituição.

Continuando a reunião, no trecho a seguir, a servidora Leila apresentou o *layout* do que foi pensado para ser o Informativo

Leila: A gente teve essa ideia. A gente já faz durante a semana uma consolidação das atividades que vão acontecer na semana seguinte. [...]

Leila: Comunicar tudo que fosse interessante prá todo mundo. Então tem um espaço importante... ainda não tá pronto todo esse layout não, mas aí a gente já... [...]

Leila: A princípio, vai ter o verso, porque a ideia é ele ficar pequenininho, né, prá também a pessoa não olhar um negócio enorme e não ler...

Pesquisadora Mônica: isso...

Leila: E, e, cada Coordenadoria colaborar toda a semana, [...] Com o que acha importante as pessoas saberem. Além das atividades, além de aniversário e outras coisas.

Pesquisadora Mônica: Muito legal.

Deise: Muito legal, né? A gente podia fazer, que a gente tava pensando de manhã, é botar de quinze em quinze dias. [...]

Leila: Mas ... E a gente queria que tivesse uma carinha descontraída, prá o pessoal olhar e : “Ih, é legal. Vou ler.” Senão...

Pesquisadora Mônica: é, fica lúdico...

Leila: A gente vai mandar por email e a gente colocaria ... cada um imprime e bota no seu Setor (LaPEADE 2017, p.575, L.9233-L.19.264).

Ainda sobre o Informativo, vemos a DG, em uma atitude de apoio e ao mesmo tempo de ‘precaução’, com relação ao mesmo

DG: Não, eu tô falando o projeto de ter isso aí. Que a gente agora vai passar a ter esse Informe. O Guerra passou um email dizendo assim: “Mandem tudo prá mim, que agora a gente tá fazendo...”. como se..., isso não foi uma coisa conversada, antes com os Coordenadores. Eu gostaria de conversar antes, explicar. Assim, acho que tem que explicar. Não colocar como uma coisa já definida, já decidida. Porque a gente precisa que eles... [fala interrompida]

Pesquisadora Mônica: Aqui nesse grupo, tem Coordenadores? Tem, não?

DG: Tem o Costa, tem a Assessora Pedagógica, o Pedro,

Leila: a Carla [...]

DG: Mas, então era só isso. Acho que ficou super legal. Achei uma ideia ótima. Mas ter o respaldo dos Coordenadores, né Guerra? Porque eles, eu acho assim, prá encaminhar... o ideal é que sejam eles a te encaminhar. Que a gente faça essa rotina ou que eles designem... Parece um pouco de burocracia, até é, mas eu acho que é legal essa, essa... prá gente ter o respaldo deles. Senão, a gente acaba fazendo uma coisa que eles acham que, né? Tá? Tá todo mundo de acordo? Iara, também a gente fala com o Lucas, né? Né?

Iara: Sim (LaPEADE 2017, p.577, L.19.313-L.19.338).

Em nossa análise, cremos que isso já era um resultado do trabalho de desenvolvimento do Index, no processo de autorrevisão da Escola. Em encontros anteriores, o GC mencionava as culturas e práticas de comunicação na instituição como não eficazes, no sentido da informação, e isso foi mostrado em falas de alguns servidores. Então, a tentativa de instituir uma política de informação mais ágil, através de Informativo curto, quinzenal, de apenas uma página, frente e verso, fruto de um trabalho colaborativo, com um pequeno espaço para divulgação de assuntos rápidos, lembretes, datas de aniversários, entre outras coisas sugeridas, parecia demonstrar um desdobramento real das discussões travadas.

Pela nossa análise, nesse trecho vemos a Diretora Geral, que vinha continuamente dando apoio ao projeto de Inclusão na Escola de Contas, apoio esse que ela própria buscara junto ao LaPEADE, com o objetivo de tentar transformar as culturas, políticas e práticas da instituição, em uma atitude dialeticamente oposta. Através das suas falas percebemos aqui, uma postura da DG que demonstrava toda a complexidade dos processos transformativos, à medida que a burocracia que ela já criticara em encontros anteriores, se mostrava 'necessária' para auxiliá-la em uma tomada de decisão, em prol do coletivo. A mera publicação de um Informativo curto e sucinto para agilizar a comunicação interna, como uma demanda do Grupo Coordenador, trazia a dialeticidade da situação, posto que contraditória.

Isso se explicava porque a mesma pessoa que fizera a crítica à burocracia, a Diretora Geral, recorria a ela, e reconhecia o fato de que esse era um movimento extremamente burocrático. Interpretamos esse ‘reconhecimento’ da DG como uma profunda reflexão que ela fez, antes de tomar uma decisão que envolvia o coletivo, sem antes consultá-lo devidamente.

Para nós, não se tratava apenas de recorrer à burocracia, mas expressava o desejo de aprimorar alguma coisa que o Grupo identificara como ruim, a comunicação interna, mas em nome dessa mesma comunicação, a Diretora expressava também o ‘dever’ de obter democraticamente a anuência do coletivo de Coordenadores da Escola.

Em seguida, foram lidas as respostas às demandas da consulta feita à comunidade, que o GC havia preparado durante a semana. Elas foram ratificadas e/ou modificadas em um trabalho conjunto de participação crítica e colaborativa entre os participantes do Grupo e a equipe do LaPEADE. Uma das respostas à demanda por mais cursos envolveu intensa discussão, pois do ponto de vista dos alunos, para se inscreverem, deveriam preencher uma extensa ficha cadastral, porém, para a Escola, tal burocracia era necessária para garantir que o aluno havia sido realmente liberado pela sua Chefia imediata

Clara: Que ele não pode vir sem a autorização do Chefe.

Pesquisadora Mônica: Não, mas isso a gente já disse lá em cima, gente. A gente precisa dizer agora, é o seguinte: “Por que é que precisa da autorização? Por quê?” [...]

Clara [repete]: Tem que ser liberado do trabalho, também.

Pesquisadora Mônica [continuando]: “...sem a ciência da Chefia” (interrompe e faz uma pergunta ao grupo) mas aí, o que é que acontecia?

Clara: Às vezes, a pessoa se inscreve, vem pro Rio de Janeiro, e vai passear.

Deise [junto com a fala da Cláudia]: E depois disse que fez o curso

Clara: e vai passear, vai pro Corcovado, entendeu? E o Chefe não sabe se ele tá aqui, se tá no Corcovado, entendeu? (LaPEADE 2017, p.614, L.20.565-L.20.579).

Mas o servidor Guerra sinalizou para um outro aspecto da liberação do servidor

Guerra: Ele não vem porque não é uma questão não...

Clara: Não vem ao bel prazer, não.

Guerra: É por isso que tem a questão, a figura do Representante Municipal (REM), porque em última instância, as vagas são limitadas, e tem alguém dentro da Prefeitura que faça o julgamento de: “Fulano é mais interessante prá Prefeitura que Fulano ou Cicrano faça o curso... [fala interrompida] (LaPEADE 2017, p.615, L.20.598-L.20.602).

Essas falas denotavam as políticas de liberação de servidores para fazerem os cursos, bem como as políticas de escolhas dos mesmos, e ainda, as culturas e práticas de ‘burlar’ a confiança do Chefe e de ‘matar’ o trabalho. Esse último item demonstrava não só um comportamento infantil e imaturo, mas também uma atitude de falsidade ideológica, ao utilizar o dinheiro público destinado a deslocamento, diárias, estadia, caso o servidor viesse de outro Município, para outros fins que não os previstos. Esses trechos sinalizaram também para a dialeticidade e complexidade das relações à medida que, em princípio, fazer um curso iria trazer benefícios, que o próprio servidor ‘estaria boicotando’ ao não fazê-lo, bem como trazer a possibilidade de uma ‘quebra’ de confiança da Chefia, que ao final das contas poderia

prejudicar o servidor ou a servidora. Outro ponto também passível de tensionamento, era a política da ‘escolha’ do servidor, que poderia trazer situações de ‘indisposição’, na dimensão das práticas, entre o servidor ‘escolhido’ e o ‘não escolhido’, por exemplo, dentro do ambiente de trabalho.

O encontro foi caminhando para a sua finalização, e o trecho abaixo marcou esse final com um feedback positivo, porém com uma reflexão sobre a ‘não’ participação de algumas pessoas

AP: Sabe o que é que eu acho? A gente tá cada vez mais produtivo. Porque no início, era muito confuso.

Deise: Eu acho que no início a gente tava muito travado. Eu tava.

AP: Primeiro, porque esse grupo foi muito difícil de ser constituído. Muita gente desistiu...

Acácia: É...

AP: Muita gente ficou com medo. Falou que não ia participar porque não queria se expor.

Deise: Por exemplo. Eu tô sentindo falta aqui do Marco, que tava participando bastante.

Pesquisadora Mônica: Pois é, né?

AP: Ele mandou...ele perguntou. Eu mandei uma mensagem que tinha, e ele não veio. Não sei o que aconteceu (LaPEADE 2017, p.635, L.21.262 a L.21.274).

O final do encontro também trouxe a marca da incerteza do devir sobre a continuidade da parceria

Pedro: o momento coincidiu com uma época muito complicada.

Deise: Eu sei. Vontade que vocês voltem e estejam conosco.

AP: A gente tá preocupada com o ano que vem...A gente quer que renove o contrato (trecho confuso; falas concomitantes; trecho incompreensível) Aliás, a gente ...

Pedro: gente, vou lá...

Guerra: Preciso sair também...

Pesquisadora Mônica (se despedindo do Pedro): Gente, obrigada. (falando com o grupo) A gente vai conversar sobre isso com a DG agora (LaPEADE 2017, p.635, L.21.285-L.21.293).

Sob a nossa ótica, a fala da Assessora Pedagógica, após um brevíssimo feedback positivo, trouxe as culturas e práticas institucionais, de um certo receio de participar de reuniões, fora do padrão de reuniões com membros das mesmas equipes, quando ‘justificou’ a evasão ou a desistência de algumas pessoas participarem, por medo de se exporem. Isso podia ser o resultado de mexer na política de hierarquização da instituição que não ‘juntava’ as diferentes classes de servidores na mesma reunião. Mas, ao mesmo tempo, o feedback positivo direcionado aos membros que permaneceram ao longo dos encontros, denotava, para nós, um amadurecimento do GC, que era fruto do trabalho realizado por meio do desenvolvimento do Index para a Inclusão na Escola de Contas e Gestão. Isso, talvez significasse que novas culturas e práticas de fazer reuniões, pudessem se instalar, ou seja, que talvez fossem instituídas culturas

e práticas de reunir servidores de todos os setores da Escola, com alguma frequência, tornando permanente a autorrevisão dos aspectos excludentes da instituição, que ampliaria, por sua vez, as situações de inclusão na ECG.

O trecho seguinte à essa fala da AP, trouxe a dialética e a complexidade das tensões no contexto investigado, cuja fala do servidor Pedro não deixava claro, se ‘época muito complicada’ se referiria ao período de final de ano, que em geral trazia uma ‘obrigatoriedade’ de revisões e decisões institucionais, ou se se referiria ao momento de instabilidade política interna. O trecho denotava também, a complexidade da incerteza, através da fala da Assessora Pedagógica, sobre a continuidade da parceria, por ser um momento de troca de gestão, situações que já haviam sido mencionadas anteriormente.

Por fim, a pesquisadora Mônica disse ao GC que essas respostas, que foram terminadas no coletivo, além das restantes que teriam que ser ainda construídas pelo GC, deveriam ser ‘entregues’ à comunidade o mais rapidamente possível. Isso fazia parte do Plano de Desenvolvimento do Index, de construir uma relação de confiança entre os membros do GC com o restante da comunidade da Escola. O Grupo deveria também iniciar o esboço de um Plano de Ação, ao longo da semana, para ser discutido e finalizado no encontro seguinte.

Em seguida, discorreremos sobre o penúltimo encontro na ECG.

### **Décimo Quarto Encontro**

O roteiro desse encontro tinha como itens, o retorno sobre as respostas do Grupo Coordenador à comunidade, e a apresentação do esboço do Plano de Ação, portanto, a condução da reunião seria feita, primordialmente, pelo Grupo. Entretanto, ao iniciar o encontro, o Grupo Coordenador informou à equipe pesquisadora que não havia sido possível ‘entregar’ as respostas, pois a Diretora Geral não as havia examinado ainda, com calma e, portanto, não haviam pensado também sobre o Plano de Ação. Dessa forma, a Assessora Pedagógica sugeriu continuar as respostas, para que ao final, o GC pudesse decidir com mais clareza, sobre qual questão, apontada pela comunidade, seria priorizada em um Plano de Ação.

Uma dessas demandas se relacionava ao que a Escola poderia fazer para que o outro não se sentisse excluído. Foi mencionada a Resolução nº7 de 2014 do Tribunal que já se constituía em uma política especificamente voltada para a inclusão, tanto ligada à acessibilidade, quanto ao respeito à diversidade, dois temas discutidos ao longo dos encontros.

A Assessora Pedagógica falou sobre um projeto com relação ao Nome Social para iniciar o Plano de Ação

AP: Não, mas porque a minha ideia tem a ver com isso. Porque a gente tem um projeto que a gente nunca consegue colocar ele em ação, que é do nome social. A gente já foi lá no negócio contra homofobia.

Guerra: Rio Contra Homofobia.

AP: Rio Contra Homofobia, já pediu orientação, já pesquisamos legislação... O negócio está meio empacado, a gente não, esse podia ser um Plano de Ação, é uma coisa real...

Pesquisadora Mônica: Não, mas eu quero uma resposta futura pra isso aqui. [A pesquisadora se refere ao Plano de Ação]

AP: Isso é uma coisa que a gente tá tentando fazer. Pode botar.

[trecho incompreensível – várias pessoas falando]

Dalia: O que eu acho que é importante que a gente se mantenha atento, buscando identificar que outras situações que precisam ser, de alguma maneira, atendidas. Porque a gente não tá dando conta. Se manter e responder essas necessidades, uma delas é o nome social, que a gente tá querendo viabilizar isso (LaPEADE 2017, p. 650, L.21.795-L.21.808).

Outra servidora comentou que o próximo Presidente do Tribunal seria homossexual, e ela acreditava que, por esse motivo, seria mais fácil promover ou implementar uma política do Nome Social

Deise: A minha pergunta foi uma observação assim, entre parênteses, baixinha, mas eu vou explicitar. Eu tô falando, esse tipo de procedimento vai ser legal, a gente tá entrando numa gestão agora que o nosso próximo presidente, o nosso presidente é homossexual. Aí o Chaves falou não sei se ele é declarado, eu falei eu também não sei. Isso é uma coisa pública que todo mundo sabe.

AP: O novo?

Deise: Mas eu não sei se ele se declara: “Eu sou homossexual”. Eu não sei se ele se declara.

Pesquisadora Mônica: Claro. E aí? A pergunta?

Deise: Então eu acho que isso vai ser visto de uma forma legal, esse procedimento nosso? Uma vez que o presidente é gay, é homossexual (LaPEADE 2017, p.652, L.21.853-L.21.866).

Pelo nosso olhar omnilético, esses dois trechos traziam à tona a discussão de culturas e práticas de invisibilização da transexualidade e da homossexualidade na Escola, bem como apresentava alternativas para encaminhamentos de ‘soluções’ bem diversas. A Assessora Pedagógica sinalizou a intenção de criar uma política de inclusão do Nome Social, quando buscou se informar junto ao Programa Rio contra a Homofobia, quais seriam os passos necessários para implementar tal política. Disse tê-los convidado para palestras sobre o assunto na ECG, bem como para obter mais informações sobre legislação, inclusão do Nome Social na ficha de inscrição, entre outros.

Por outro lado, a servidora Deise apontou para uma saída simplificadora, por assim dizer, visto que, na sua visão, se o novo presidente declarara ser homossexual, isso possivelmente significaria uma ‘aceitação automática’, da questão de identidade de gênero e do

nome social, quando a servidora disse que ‘isso vai ser visto de uma forma legal’. Em outras palavras, ela trouxe uma realidade complexa de culturas, políticas e práticas de discriminação, em uma instituição tão fechada e hierarquizada como a ECG, de uma forma muito simplificada, sem problematizar ou aprofundar a discussão sobre esse assunto, que, em geral é polêmico. Era quase uma solução ‘mágica’, para resolver tal embate.

Em seguida, foi colocada a questão da ‘comunicação’ como uma demanda da comunidade por mais formas de poder manifestar e de expressar suas opiniões. Nesse ponto houve uma discordância de um dos membros do GC, o servidor Pedro, que disse que a ECG já dispunha de vários canais de comunicação, através dos quais os alunos podiam colocar suas críticas e sugestões, afirmando que todas eram respondidas e, dando a entender que continuariam a sê-lo. Esse servidor pontuou que não entendia essa demanda, ou seja, como esse fato ainda era despercebido pela comunidade, conforme vemos a seguir

Pedro: Olha só, lá no portal, além de ter aquelas sugestões ali embaixo, cada Coordenadoria disponibiliza o seu e-mail, lá no portal da EC. A Diretoria também disponibiliza o seu e-mail. Tem os telefones da Secretaria, tem tudo lá, gente. O que mais que quer? É impossível. (LaPEADE 2017, p.658, L.22.067-L.22.070)

[...]

Pedro: O que entra pelo portal a Clarinha responde. Porque na época que eu era lá o responsável pela Secretaria a gente criou lá um mecanismo...

Deise: Já existe.

Pedro: Já existe. Não tem uma pergunta que não é respondida ali.

Deise: É verdade.

Costa: Uma ouvidoria da escola.

Pedro: Agora o que é, aquele negócio do portal ali que também pede sugestões, também já existe toda uma metodologia para essa resposta e o Chaves está cuidando disso. Não tem nada que não é respondido. Então não tô entendendo. Acho que tá bem coberto. A Ouvidoria já existe.

Renata: Mas Pedro quando foi colocado essa urna com essa pergunta específica do que você acha que é melhor pra você se sentir parte da escola, eu acho que surgiram outras questões que vão além das questões que surgem no portal. No portal são questões mais...

Pedro: Só a pessoa colocar a questão no espaço que tem, no canal que tem.

Acácia: No canal que já existe.

Renata: Então isso.

Pedro: Agora você vai criar outro canal, a gente vai ficar criando canais o tempo todo porque... (LaPEADE 2017, p.678, L.22.715-L.22.735).

Em nossa análise, o trecho acima sinalizava culturas, políticas e práticas de tratamento do ‘outro’, com respeito, nesse aspecto de respostas à comunidade, através do portal, mas que não eram percebidas, como tal, pela comunidade, ou pelo menos por parte desta. Quando o servidor enumerou as formas de comunicação possíveis, já existentes na Escola, através da disponibilização de telefones e e-mails de Coordenadorias e da Direção, por exemplo, estava se remetendo a políticas de comunicação e de transparência da Escola. E tais políticas se davam, segundo o seu relato, tanto pela oferta de diferentes canais de comunicação, quanto pela



celeridade no encaminhamento das respostas, à medida que, todas as perguntas eram respondidas.

Isso, sem dúvida, nos remetia a culturas, políticas e práticas de respeito e atenção da ECG para com o seu público-alvo, mas por outro lado, ressaltava o aspecto dialético da questão, visto que trazia uma contradição entre a existência de diversos canais de comunicação, e a demanda por mais formas de expressar e de manifestar suas opiniões. Trazia também os princípios da ordem e da desordem da complexidade, na medida em que os canais existentes de comunicação apontavam para uma ordem institucional de atenção à comunicação, mas as tensões geradas pelo ‘desconhecimento’ desses canais provocavam uma desordem, um desvio com relação a essa estrutura existente. Porém, isso tudo faz parte da estrutura das organizações que, segundo Morin (2011a, p.89): “[...] têm necessidade de ordem e necessidade de desordem”.

Então nos indagamos: se havia todos esses canais, e se as perguntas eram todas respondidas, por que os alunos ainda se sentiam 'não atendidos' em suas demandas? Haveria alguma falha de comunicação, ainda não detectada? Seriam esses mecanismos efetivamente divulgados e disponibilizados para a comunidade?

A conversa continuou sobre esse assunto, e a pesquisadora Mônica sugeriu que talvez fosse preciso 'ouvir' melhor o que estava sendo colocado

Pedro: Então não entendo mais o que a gente vai precisar.

Pesquisadora Mônica: Deixa eu me meter aí. A pergunta então é como é que os dados que chegam por esses canais são tratados? Eles chegam. Quem recebe e o que faz com eles? É aí que vai entrar o Plano de Ação. Então o canal existe, ótimo. Então a gente precisa aprimorar nossos ouvidos. Como que a gente vai receber isso com mais agilidade, fazer sentido disso e estar sempre dando uma resposta à comunidade.

Pedro: Ó, eu posso responder por mim. Todas as perguntas que entram, elas não levam uma semana pra serem respondidas, isso assim quando tá muito assoberbado de trabalho. Não leva uma semana pra ser respondida. As sugestões também, o Chaves está tratando disso agora e imediatamente ele dá posicionamento.

Chaves: Tinham umas atrasadas.

Pedro: A fila já, o Chaves agora é o responsável por isso e prontamente ele está respondendo. E o que chega individualmente pra cada coordenadoria eu não posso responder pelas pessoas, mas o que chega na minha eu respondo também no pronto atendimento porque pisca lá na minha tela do meu computador (LaPEADE 2017, p.678, L.22.741-L.22.757).

O servidor Pedro reforçou que já existia uma comunicação ampla e direta na Escola, mas a servidora Dalia, da Assessoria Pedagógica, e a Assessora Pedagógica, fizeram uma reflexão sobre os sentidos que essa comunicação estava tendo junto à comunidade, apontando para um outro aspecto da questão

Dalia: Eu queria sugerir que a gente tornasse o planejamento da escola mais participativo.

Deise: Isso. Eu também.

Pedro: As portas dos coordenadores estão sempre abertas. Eu não vejo nenhum coordenador se negar a atender ninguém. E até mesmo a diretora, a porta dela está sempre aberta. Sempre que as pessoas têm problema...

Deise: E mesmo assim as questões apareceram.

Pedro: Sim. Aparecem. É porque a gente tá vivo e quem tá vivo acontece, entendeu?

Deise: Não. Eu sei, mas eu acho que as questões aparecem porque de repente está faltando...

Pedro: Aqui a gente não precisa marcar hora pra nada.

AP: Porque às vezes a gente acha que está dando conta de responder o que as pessoas acham, mas as pessoas não acham que a gente tá, entendeu? Eu acho que a gente tem que também ter escuta pro que o outro tá falando, entendeu? Se apareceu tanto essa questão é porque, embora a gente tenha os canais, talvez a gente só responda muito mais formalmente do que a gente de fato atenda as demandas, entendeu? Não sei, eu tô pensando isso porque eu mesmo já respondi um monte de coisas e se você me perguntar quais são as coisas que você respondeu eu nem me lembro direito (LaPEADE 2017, p. 679, L.22.773-L.22.792).

Nesses dois trechos acima, percebemos as tensões que a discussão suscitou, primeiramente pela ‘provocação’ disparada pela pesquisadora, que embora concordasse que existissem políticas de comunicação na Escola, problematizou as culturas e práticas existentes, trazendo uma reflexão sobre as mesmas, sobre como esses dados que chegavam eram tratados, e sobre como agilizar esse processo, a fim de que fizessem sentido para a comunidade, por exemplo.

Cumpramos assinalar que essas questões disparadoras de discussões fazem parte metodologia de trabalho proposta pelo *Index para a Inclusão*, e utilizada pela nossa equipe de pesquisa. Por meio dos indicadores das culturas, políticas e práticas, conforme explicado anteriormente (vide ANEXO A), eram suscitados questionamentos, objetivando promover a (auto)revisão dos aspectos excludentes da instituição pesquisada, aqui a ECG, que formavam barreiras à participação e à inclusão, visando minimizá-las, ou até mesmo eliminá-las.

Essa reflexão, proposta pela pesquisadora Mônica, foi ratificada no trecho seguinte, não só pela fala da servidora Dalia que, externou o desejo de ter uma Escola mais participativa, mas também pela fala da Assessora Pedagógica, que questionou os 'sentidos' das políticas de comunicação, já existentes na ECG, mas que não eram percebidas pela comunidade. Isso era uma demonstração, para a nossa equipe, de que o processo de autorrevisão dos aspectos da instituição, por meio do desenvolvimento do *Index para a Inclusão*, estava se realizando, contemplando, assim, o objetivo geral desta tese.

Quando a AP trouxe uma reflexão em torno da 'qualidade' das respostas dadas, que talvez estivessem num formato muito 'formal', e que isso pudesse estar sendo entendido como um 'não atendimento' às demandas, a servidora estava, na verdade, revendo as culturas e práticas de comunicação, e propondo novas culturas e práticas de 'ouvir' essas demandas de forma mais 'apurada'. Em outras palavras, essa discussão fazia parte do ciclo do plano de desenvolvimento

do Index, em ação, na fase 3 (vide Quadro 1) ‘produzindo um plano’, quando ambas as servidoras começavam a sugerir ‘prioridades’ de ações.

Por outro lado, na contramão de tudo isso que essas servidoras pareciam estar querendo, gostaríamos de problematizar aqui, a fala do servidor Pedro, quando disse que não entendia porque, a despeito de todas as evidências de abertura da instituição, e dos vários canais de comunicação já existentes, ainda havia reclamações sobre a comunicação. Essa nos pareceu uma visão profundamente individualista, que mereceu uma reflexão maior nossa. Nos indagamos sobre o que esse servidor representaria no Grupo, uma vez que o seu discurso mostrava a dissonância dele, não só com relação ao Grupo, mas com relação a tudo o que vinha sendo trabalhado.

Retomando, como exemplo, algumas das suas falas, o servidor Pedro disse, no segundo Encontro, ‘de brincadeira’, que estava ali ‘amarrado’: “[...] cheguei aqui junto com a Diretora Geral, pouco depois ela me trouxe aqui, amarrado (risos), cheguei aqui...” (LaPEADE 2017, p.23, L.676-L.678). Esse mesmo servidor, por vezes chegava atrasado, por vezes saía mais cedo, e sempre procurava fazer tudo bem rápido, e concordando sempre, como no quarto Encontro, em que tinham que responder ao questionário, ele disse: “Eu concordo com tudo” (ibid p.131, L.4.290).

No sétimo Encontro fez uma crítica à Escola, por não atender às suas observações sobre itens importantes, como na fala: “[...] quando a Escola estava sendo construída, eu falei com a Engenharia várias coisas e...pois é... eu falava, falava e as coisas...não...não se materializavam...” (LaPEADE 2017, p.291, L.9.651-L.9.652). Em outra fala, discutindo sobre o valor “Sustentabilidade” disse: “E esse negócio de reciclável, gente, quem é que coleta Reciclável? Joga ali, dez latas de refrigerante, e vê se alguém vai pegar aquilo ali e separar” (ibid p.292, L.9.685-L.9.686). Em outro momento, no décimo-primeiro Encontro, disse que as pessoas reclamavam muito de coisas que não podiam ser mudadas

Pedro: Tem gente que eu já vi aqui, reclamar de coisas que tão ali no PE. Ora bolas, isso não cabe a nós, contestar. E as pessoas contestam.

Deise: Até porque [incompreensível]

Pedro: Aí se acham num ...não se acham incluídas. Quer dizer, tem muito...tem coisa que é válida, mas a maioria, se você peneirar isso aí, vai ficar muita coisa na peneira. Porque não vai passar. Porque é chororô (LaPEADE 2017, p.434, L-14.491-L.14.497).

Em outro encontro, ao discutir o email enviado para a comunidade informando sobre a consulta, em que houve críticas ao uso do @, o servidor usou de ironia e até mesmo de sarcasmo, quando disse que de nada adiantava ficar discutindo uso do @, ou inclusão, porque ‘estariam todos incluídos, e virariam churrasquinho’, em caso de incêndio

Pedro: A gente tá falando de várias coisas aí, de botar “@” aqui, fazer não sei o que lá, [risos] É tudo bonito, agora se pegar fogo, vai tudo por [fala interrompida]  
 AP: Vai morrer todo mundo.  
 Chaves: Vai ser ‘ele’, ‘ela’,  
 Deise: Vai @, vai tudo... [risos]  
 Pedro: Essa \*\*\*\*\* toda vai lamber aí e não vai ter “incluir” de nada. (p.451)  
 [...]Pedro: Isso é prá incluir a pessoa no mesmo incêndio, porque ninguém vai conseguir pular ...tá todo mundo incluído. Todo mundo churrasquinho (LaPEADE 2017, p.451, L.15.073-L.15.084).

Para mim, como observadora, e para a equipe, isso revelava as culturas e as práticas desse servidor, perpassando tudo, demonstrando um descompromisso para com o Grupo, e para com a instituição. Conforme já mencionado anteriormente, parecia querer pontuar que estava ali ‘forçado’. Nos dava a impressão, também, de que tinha o poder de ‘desmobilizar o grupo’ e era como se dissesse: “Isso não vai adiantar de nada”. Convém lembrar que em momento anterior, afirmei que era como se estivesse dizendo que estava ali, mas não acreditava em nada daquilo, ou seja, no Projeto. Em outras palavras, era como se o nosso trabalho estivesse sendo inútil e, o que nos impactou ainda mais, foi o fato de que no penúltimo encontro, ele vinha boicotando, ou até mesmo sabotando o nosso trabalho, demonstrando uma atitude de descrença, de não acreditar em inclusão.

Esses excertos nos mostravam a contraditoriedade entre a sua percepção, e a sua atitude com relação à Inclusão, expressas pelas falas, que iam no caminho inverso à postura e ao empenho da Diretora Geral da Escola, para instituir o processo de autorrevisão dos aspectos institucionais excludentes em busca da transformação das culturas, políticas e práticas da escola, na promoção de inclusão. Nos perguntávamos: por que esse servidor parecia estar sempre contrário às discussões apresentadas? Exerceria ele alguma influência negativa sobre os membros do Grupo, quando não estavam ali reunidos, fazendo uma espécie de ‘resistência’ ao projeto? Que poder ele teria no dia a dia Escola? Eram perguntas que iam surgindo, mas para as quais não tínhamos respostas, apenas suspeitas de que ele de fato foi para ali ‘amarrado’, estava ali obrigado, e que não ‘acreditava’ no Projeto. Mas não temos como afirmar.

Pontuava também, da complexidade, o princípio da ‘incerteza’, visto que apontava para o que ainda estava oculto, mas tinha potencialidade para emergir, como por exemplo, a possibilidade da implantação de culturas e práticas sustentáveis na instituição. Assim sendo, se de um lado mostrava as contradições, de outro, trazia a potencialidade da instituição de novas culturas, políticas e práticas sustentáveis na Escola. Que rumos, mesmo que provisórios, essas discussões poderiam sinalizar?

Outra demanda que emergiu da consulta foi: como tratar o próximo como a si mesmo e a pesquisadora leu o valor ‘igualdade’ que constaria no novo Plano de Desenvolvimento Institucional da Escola

Pesquisadora Mônica: Vou ler em voz alta, tá gente? Posso ler, gente, em voz alta? São três e meia já. Três e vinte. Tratar o próximo como a si mesmo. A ECG possui, em seu Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI, o valor da igualdade, segundo o qual, e aí eu vou copiar de novo o valor pra botar aí. Este valor representa o norte que orienta nossas relações. Isto implica perceber os outros tendo por princípio a ideia de que todos possuímos nossas forças e fraquezas, e que o trato com este outro significa ponderar nossas próprias fraquezas, engajando-nos em uma relação não julgamentosa a respeito dos/das colegas (LaPEADE 2017, p.666 , L.22.293-L.22.300).

A servidora Dalia pontuou que já estava havendo uma mudança positiva de atitude, e citou como exemplo, a festa junina, como um evento que promovera integração

Dalia: A gente fez duas coisas importantes esse ano, que já foi uma mudança de atitude da escola. A gente fez uma festa junina coletiva aqui.

AP: Foi muito legal essa.

Dalia: De fato muito mais coletiva do que era lá em Niterói. Era uma coisa muito mais reservada aos servidores de fato do Tribunal. Acho que esse ano a gente conseguiu fazer isso. A gente pretende, ao invés de almoçar fora no Natal, fazer a mesma coisa. Eu acho que esse é um movimento de mais integração entre as pessoas. (LaPEADE 2017, p. 667, L.22.360-L.22.366)

Sobre o primeiro trecho acima, com a fala da pesquisadora Mônica, partir da demanda “Tratar o outro como a si próprio” após discussão com o GC, a pesquisadora leu a resposta a ser dada, mencionando o valor ‘igualdade’, cuja definição fora construída pelo GC, para ser incluída no futuro PDI, documento representativo da Escola, da dimensão das políticas. Sob o olhar omnilético, a explicação contida na resposta é propositiva no sentido de fazer emergir culturas e práticas de reconhecimento das próprias fraquezas e de relações de não julgamento e de respeito ao outro.

No trecho seguinte, como ‘prova’ dessa intenção, a servidora Dalia pontuou que já estava havendo uma mudança de atitude, isto é, de culturas e práticas na instituição, citando como exemplo, a festa junina, também já mencionada anteriormente. Segundo a servidora, essa festa já trouxera mudanças de culturas e práticas para a Escola, na medida em se diferenciou das festas organizadas na sede antiga, que segregava as pessoas, visto que era reservada aos servidores ‘de fato’ do Tribunal, excluindo dessa forma, servidores da Escola, e possivelmente os que não eram concursados. No sentido de efetivar essas novas culturas e práticas, sinalizou a intenção de repetir a ideia do evento, como um movimento de integração, no Natal, que já se aproximava.

Após o término das respostas, houve a discussão de como elas seriam divulgadas para a comunidade. Algumas ideias surgiram, mas foram sendo descartadas por causa de políticas

vigentes no Tribunal, que se refletiam na Escola. Por exemplo, a sugestão de enviar as respostas por email foi inviabilizada porque o sistema de tecnologia existente não suportaria a quantidade de e-mails, conforme fala da servidora Deise: "Email, eu vou levantar a mão. Sou contra porque não tem, a gente não tem sistema prá mandar e-mail prá esse povo todo. É muita gente" (LaPEADE 2017, p.669, L.22.428-L.22.429).

A ideia de confeccionar um mural, de cartolina colorida, e prendê-lo, foi descartada por três motivos: primeiro, porque ficaria muito grande e não teria espaço: "Deise: A gente não vai ter espaço pra segurar esse gigante aí" (LaPEADE 2017, p.671, L.22.472); segundo, porque não se adequaria ao ambiente: "Pedro: O ambiente da Biblioteca é muito formal pra ter uma cartolina dessa lá" (LaPEADE 2017, L.22.473) e, por último, porque, de acordo com o servidor Pedro: "É proibido colar qualquer tipo de aviso..." (ibid, L.22.496-L.22.503).

Esse último ponto foi ratificado pelo servidor Costa, que lembrou ao Grupo, que a Escola é atrelada ao Tribunal e que, mesmo para executar tarefas 'simples', era necessário obter a concordância daquele órgão

Costa: Lembra que eu falei lá atrás que a Escola dependia de tudo do Tribunal, (trecho incompreensível) até para entrada aqui? A EC, isso tudo, quem cuida disso é a SGP. Então, de um modo geral o secretário tem que, só pra você entender, tem que assinar. Eu ligo pra lá... Quando a gente quer colocar os avisos novos aqui, pra não ter problema, a gente liga pra lá, fala que vai colocar, eles dão uma autorização de boca... Pesquisadora Mônica: Entendi. Bom, vocês vão decidir uma estratégia aí. O importante é conseguir. (LaPEADE 2017, p.672, L.22.510-L.22.516)

Além desses fatores, acima citados, nas discussões sobre o formato da divulgação das respostas à enquete, foi colocado ainda, um outro fator, que poderia ratificar a inviabilização da publicização das respostas, que era a mudança de Gestão: "Deise: Gente, tá mudando a gestão do Tribunal a partir de janeiro. Tem que ver só se isso vai ser autorizado..." (LaPEADE 2017, L.22.526-L.22.527).

Por último, o Grupo sugeriu à Diretora Geral que esta fizesse uma breve apresentação dos resultados da pesquisa feita, isto é, das respostas às demandas da comunidade, na cerimônia de encerramento do ano, das atividades da Escola. Todavia, o Grupo levantou dúvidas sobre a possibilidade de o fazer

Acácia: No dia do encerramento, **se** (grifo nosso) a Diretora Geral puder falar, que ela vai apresentar os resultados. Podia divulgar isso. Dizer o seguinte, tá disponível no portal, no mural, no mural na EC.

Costa: Hein, Mônica, podia colocar isso mesmo. A Acácia tá certa. Na hora do encerramento, quando a gente faz a cerimônia de encerramento no dia doze, a DG divulga os resultados da escola. Pode colocar isso num **slidezinho** (LaPEADE 2017, p.673, L.22.555-L.22.561, grifo nosso).

Pela lente omnilética, percebemos culturas, políticas e práticas de relações fortemente hierarquizadas, desde as falas de ‘pedidos de autorização’ e ‘de dependência’ da Escola com relação ao Tribunal, até a exteriorização da dúvida sobre ‘se’ a Diretora Geral poderia apresentar os resultados da enquete realizada na Escola, na cerimônia de encerramento do ano letivo, que aconteceria no Tribunal. Vimos também a incongruência da fala do servidor Costa, no que tange à apresentação em si, quanto tentou reduzir todo o trabalho do Grupo e da equipe de pesquisa, ambos envolvidos na elaboração das respostas ao questionário, na apresentação de “um slidezinho”. Isso denotava uma cultura de desprestígio e de desmerecimento, não só com relação ao próprio Grupo, como também sinalizava culturas e práticas de desvalorização do trabalho do grupo de pesquisa de Inclusão em Educação, até mesmo pela escolha do uso do diminutivo “slidezinho”.

Isso nos fez lembrar de falas semelhantes, em encontros anteriores, só que desta vez elas se ‘repetiam’ num momento em que a pesquisa já estava se aproximando do final, nos trazendo questionamentos sobre o próprio desenvolvimento do trabalho com o GC, com relação à (im)possibilidade de mudanças de culturas, políticas e práticas no contexto pesquisado, como problematizamos a seguir.

A falta de poder de decisão da Escola “se a Diretora Geral da Escola vai poder falar ou não”, denotava a dialeticidade embutida ou imbricada nas políticas de domínio e de subserviência, trazendo não só a complexidade dessas relações tecidas em um contexto de falta de autonomia da Escola, mas também o princípio da incerteza sobre o seu futuro e como essa imprevisibilidade afetava o seu presente. Tal situação deixava os agentes da Escola ‘atados’, nas suas decisões e nos desdobramentos dessas decisões em possíveis ações futuras. Além disso, colocava em xeque a questão do poder do Gestor da Escola: afinal que poder teria o Gestor de uma Escola de Contas? Essa incerteza se daria pelo fato de ser uma mulher? Ou seria a evidência das relações hierarquizadas do Tribunal sobre a Escola?

Tornavam-se inevitáveis algumas indagações com relação ao nosso Projeto na Escola: o que estava significando para a Escola esse projeto de Inclusão? Ele seria continuado? Ou seria descontinuado? As culturas, políticas e práticas de hierarquização seriam revistas, ou sofreriam alguma transformação? Afinal, para que foi criada a Resolução nº7/2014 do Tribunal, que implantou a política de Inclusão nesse órgão e na Escola, se a gestora da Escola não sabia se iria poder falar de culturas, políticas e práticas transformadoras na instituição?

Antes do término da reunião, a Assessora Pedagógica conclamou o GC a fazer uma reflexão sobre a enquete, como se fosse uma pesquisa, e tratar as respostas como dados que oferecessem subsídios para pensar no atendimento às demandas

AP: As perguntas categorizadas assim ó, por exemplo, perguntas sobre isso, pá, perguntas sobre isso, pá, perguntas sobre isso. Pra gente pensar assim, pô, olha só, duzentas pessoas estão pedindo isso. Poxa, não é uma pessoa, não é uma coisa que veio aqui, não, tem muita demanda disso, é uma coisa pra gente parar pra pensar, entendeu? A gente tem que dar uma resposta mais efetiva. Não basta a gente só responder...(LaPEADE 2017, p.681, L.22.816-L.22.819).

Em nossa análise, essa reflexão se alinhava/respondia ao objetivo geral desta tese que é o de “Verificar se o Index se constitui em uma ferramenta que dê suporte à instituição no seu processo de autorrevisão no combate à exclusão” na medida em que esses questionamentos da Assessora Pedagógica apontavam para uma tentativa de apoiar o processo de autorrevisão das culturas, políticas e práticas da Escola, no que tangia aspectos excludentes de comunicação. A proposta da AP de parar para pensar sobre uma resposta mais efetiva, significava uma mudança nas culturas e práticas no atendimento das demandas do público-alvo da Escola, cujos desdobramentos possivelmente se materializariam em novas políticas institucionais de comunicação, e isso nos indicava serem efeitos ou reflexos do *Index* em ação.

Em seguida, a pesquisadora Mônica lançou ideias que poderiam ser as sementes para o Plano de Ação, mas deixou para o GC a tarefa da decisão sobre qual caminho seguir para implementá-las e efetivar o Plano

Pesquisadora Mônica: Nós temos aqui hoje, que conseguimos extrair, três sugestões de ação.

Dalia: Mas não estamos fechando que são essas, né?

Pesquisadora Mônica: Isso é sugestão de ação. Se vai ficar uma delas ou não, ou outra, vocês terão que ver isso durante essas próximas semanas. O que a gente tem de certo é o assunto. Esse Plano de Ação tem o título de “Cuidar para que o outro não seja excluído” ou algo semelhante. A proposta, mantermo-nos atentos a essas situações de exclusão e aí como que eu vou mexer nisso são três ideias que podem ser aplicadas ou não, seja uma delas, as três, duas delas ou outra. Vocês vão ter que trabalhar nisso nessas duas semanas. A ideia, depois de como vem a ação propriamente dita. Então primeiro vocês estão empacados por hora aqui. Aqui que a gente tem que desempacar, tá? Decidindo isso, aí vamos à ação. Como é que eu faço para instituir uma ouvidoria, como é que eu faço para tarará tarará, é isso. Agora não esqueçam disso aqui. Deixa eu botar, só um minuto. Essa ideia então do Plano de Ação precisará ser apresentada então no próximo encontro (LaPEADE 2017, p.681, L.22.822-L.22.835).

As três sugestões de ações, extraídas das discussões desse encontro, às quais a pesquisadora se referiu na sua fala foram: 1) Instituir uma ouvidoria da escola; 2) Ampliar esforço atual para garantir o nome do uso social; e 3) Tornar o Planejamento da Escola mais participativo. Gostaríamos de enfatizar aqui que, sob a perspectiva Omnilética, essas três sugestões de ações representavam parte do processo de autorrevisão dos aspectos excludentes



da Escola, cujas discussões foram instigadas pela utilização do Index. Ao ‘apertar o gatilho’ disparador desses debates, por meio dessa ferramenta, como aconteceu através do uso do Questionário, por exemplo, as reflexões sobre tais aspectos culminaram em propostas de mudanças de culturas, políticas e práticas da instituição investigada. Entretanto, percebemos que esse ‘consenso’ não se deu de forma linear, mas sim por meio de embates, de contradições e tensões, que emergiram o tempo todo, em um processo contínuo, formando um tecido dialético e complexamente ‘fabricado’, ou construído.

Isso talvez ‘explique’, embora não justifique, um momento de tensão, ocorrido ao final desse encontro, quando a Assessora Pedagógica chamou os membros do GC para reuniões ‘extras’, com o objetivo de elaborarem o Plano de Ação da Escola, a ser apresentado no encontro seguinte, que seria o último

Pedro: É contigo mesmo, AP. Você que trabalha menos aqui.

Costa: Exatamente.

AP: Eu vou então fazer o Plano de Ação que eu quiser.

Pesquisadora Mônica: Que é Issoooo? Eu não ouvi isso. [em tom de brincadeira]

AP: Mônica, você sabe o que ele fez?

Pesquisadora Mônica: Não. Nem quero saber.

Deise: Fala!

AP: Me chamou de burra sim.

Costa: Não foi isso. Na realidade ele apenas retratou o que ele vê.

Pesquisadora Mônica: Mas isso é questão de respeito que a gente não pode esquecer, mas tudo bem que eu acho que foi brincadeira nesse caso. Tem brincadeiras e brincadeiras.

Costa: Não esquece Mônica que se você não respeitar as mulheres não tem democracia.

Pesquisadora Mônica: É verdade (LaPEADE 2017, p.684, L.22.923-L.22.938).

Analisando omnileticamente, captamos aqui tensões que permearam não só esse encontro, mas outros anteriores, denotando culturas e práticas de tratamento não respeitoso, irônico, disfarçado por ‘brincadeiras’, sobretudo entre alguns membros do Grupo, que confirmavam políticas de hierarquização, da questão de ‘ser’ ou ‘não ser’ da casa, trazidas pela fala do servidor Costa (concurado, da casa) ao se dirigir à AP (não concursada, não da casa), por exemplo. Vemos aqui como a questão dialética da totalidade da escola, que de forma concreta, se colocava diante de outras totalidades, como as relações institucionais, e como elas se apresentavam em suas contrariedades e complexidades, na formação de uma outra instituição. Dessa forma, seguíamos nos indagando: surgiria uma outra Escola? As relações se tornariam menos tensas e mais flexíveis? Existiriam mais ‘espaços de escuta’ e ‘espaços de fala’? A Escola se transformaria e atingiria um patamar de mais autonomia? Essas e outras indagações que fizemos ao longo de todo o processo da pesquisa, caracterizavam o percurso

metodológico utilizado, colocando os questionamentos em várias direções e apontando para provisoriedades.

Em seguida, apresentaremos o último encontro, e as propostas para o Plano de Ação.

### **Décimo Quinto Encontro**

Esse foi o último encontro, dos quinze programados para o ano de 2016, da parceria entre o TCE-RJ, na Escola de Contas, e a UFRJ/FE, através do LaPEADE. Ele ocorreu no mesmo dia em que houve a cerimônia de encerramento do ano letivo da Escola de Contas e Gestão, no auditório do Tribunal de Contas do Estado. O encontro se iniciou com o pedido da pesquisadora Mônica, para que o GC apresentasse as respostas dadas à comunidade, e o Plano de Ação, conforme havia ficado combinado no encontro anterior. Ela comentou sobre em que fase do Plano de Desenvolvimento do *Index* (vide seção 1.1.1, p.20) o projeto se encontrava

Pesquisadora Mônica: Então acho que hoje a gente pode definitivamente considerar que estamos já na fase quatro. Já saímos da fase três e estamos mais agora na quatro e cinco, porque o “Revisando” ele tá sempre junto, como a gente explicou já desde o início. Então pra hoje a gente tem essas três coisinhas básicas. Uma delas eu acho que é muito rápida, que é saber como é que foi a resposta parcial à comunidade (LaPEADE 2017, p.686, L.22.990-L.22.994).

Mas a Assessora Pedagógica explicou que as respostas foram enviadas à Diretora Geral, que ao lê-las, sugeriu algumas mudanças na forma de as responder

AP: A DG fez uma leitura após né, porque isso foi construído por todos nós, inclusive por ela, e ela achou uma coisa que até você tinha colocado assim, que faltava respostas às vezes mais objetivas. Assim, sim, fazemos. Não, não fazemos. Entendeu? E aí ela foi, na verdade não foi uma mudança do conteúdo do que a gente escreveu. Não teve uma coisa que ah, isso aqui nós não vamos botar. Não nesse sentido. Mas tiveram algumas alterações na forma como a gente respondeu, assim. Não, nós fazemos isso por causa disso ou sim, nós fazemos isso. Ou coisas que estavam dizendo assim ah, a escola está preocupada com isso, aí a DG ainda falou assim estamos preocupados com isso efetivamente?

DG: Estamos fazendo? Estamos envidando esforços? Será que a gente está mesmo? Vamos pensar antes de colocar isso se é uma coisa que corresponde ao nosso sentimento e a nossa prática, principalmente.

Pesquisadora Mônica: Ótimo (LaPEADE 2017, p.687, L.23.032-L.23.044).

Analisando omnileticamente, essa fala da Diretora Geral, na qual ela questionou se estavam mesmo envidando esforços para as transformações, e se isso correspondia mesmo ao sentimento e à prática daquele Grupo, nos pareceu, em princípio, contraditória, à medida que as suas intervenções, ao longo dos encontros, eram sempre bastante positivas, com relação ao trabalho do LaPEADE, na ECG. Eram também assertivas quando a gestora, na maioria das vezes, se mostrava convicta de que essa parceria traria argumentos consistentes, para auxiliar a

instituição no seu processo de autorrevisão dos aspectos excludentes. As suas falas também colocavam, com clareza, a hierarquia e a burocracia que permeavam as instâncias do Tribunal e da Escola, mas a Diretora seguia confiante nas mudanças de culturas, políticas e práticas da ECG.

Todavia, ao chegarmos aqui, ao final do processo, a sua fala demonstrava uma atitude reticente, de dúvida mesmo, não apenas com relação à divulgação das respostas, em si, mas sobretudo com relação ao conteúdo das mesmas. Isso nos colocou diante das fragilidades das relações institucionais, das incertezas que pairavam na Escola com relação à mudança de Gestão, e ao momento de instabilidade política do Tribunal, que se refletia na ECG. Nos trouxe também o aspecto da complexidade moriniana das ações a serem tomadas, pois estas trazem no seu bojo, a necessidade de termos consciência que uma ação pode tomar rumos bastante diferentes do que pensamos, escapando mesmo às nossas intenções. É como se estivéssemos sempre que estar ‘preparados’ para o inesperado. Segundo Morin (2011a, p.83): “O pensamento complexo não recusa de modo nenhum a clareza, a ordem, o determinismo. Ele os considera insuficientes, sabe que não se pode programar a descoberta, o conhecimento nem a ação.”

Nos trechos a seguir, veremos como essas questões afloravam nas falas da Diretora, que estava analisando, junto com o GC, a melhor forma de divulgar as respostas, visto que ela percebia vozes dissonantes entre os professores, com relação ao uso do *wi-fi*, pelos alunos, por exemplo

DG: Mas assim, como é uma coisa assim, também esse período pra gente foi um período muito difícil, por todas as razões, sem querer justificar, mas já um pouco justificando. E outra coisa é o seguinte, a gente se tocou disso, qual o sentido também da gente fazer uma coisa pra responder só pra dizer que a gente respondeu, se a gente não teve a oportunidade de discutir isso com o grupo. Na verdade, parece que é simples, mas cada uma daquelas coisas, por exemplo, o *wi-fi*, ah não, isso aí a gente não tem a política de segurança... Aí a gente começou a conversar isso lá na reunião (LaPEADE 2017, p.689, L.23.095-L.23.101).

Quanto à liberação do uso do *wi-fi*, a Diretora reforçava uma cautela com esse assunto, por estar no âmbito da política de informação do Tribunal

DG: A discussão hoje, o Professor Moran lá, o nosso palestrante, falando que o importante é ter a tecnologia, importante não... A gente tem coordenadores aqui da escola que acham que isso é bobagem, que vai servir só pro aluno ficar no Facebook. Não é isso, não é isso mais.

Pesquisadora Mônica: Não é isso mesmo.

DG: Não é isso mesmo. Então a gente tem que discutir essas questões. Essa coisa da política de segurança de informação, isso vai mexer com o Tribunal, vai mexer com a gente. Enfim, eu acho que a gente pode fazer o seguinte, eu acho que a gente deve, independente de estar de férias, como as nossas atividades aqui não param, dia dois de janeiro, eu não sei quando é que tá programado. Quem é que tá aqui que sabe dizer? (LaPEADE 2017, p. 689, L.23.103-L.23.112).

Em seguida, a DG comentou sobre o momento político que o Tribunal e a Escola vivenciavam naquele momento, ratificando as inseguranças e incertezas sobre o futuro da Escola

DG: Gente, mas a gente vai ter uma mudança de gestão, a gente provavelmente vai ter oficina, vai ter coisa, com os novos que vão chegar. Pode ser até do Tribunal, o pessoal pedindo pra usar o espaço **e a gente não sabe nada** (LaPEADE 2017, p.691, L.23.156-L.23.160).

Em nossa análise, percebemos nessas falas que a DG tocou num ponto nevrálgico da Escola, dentro do contexto político do Tribunal, cujos Conselheiros estavam envolvidos em escândalos de corrupção, divulgados pela mídia, conforme já mencionado anteriormente, e inclusive o Presidente fora levado para depor, logo após a sua fala na cerimônia de encerramento, pela manhã.

Dessa forma, as possibilidades de mudanças das culturas, políticas e práticas da Escola ficavam envoltas em um clima de contradições e de incertezas, com relação ao futuro da atual gestão, que não sabia se iria continuar ou não. No caso de descontinuidade de Direção Geral, era temida uma descontinuidade do Convênio entre a UFRJ e o TCE e possivelmente, do projeto do LaPEADE na ECG, o que deixou transparecer a sensação de que o trabalho seria 'jogado fora'.

A 'preocupação' da Diretora em simplesmente responder às demandas, sem realmente fazer uma reflexão sobre o teor das respostas, nos parecia contraditória, por se relacionar mais a uma atitude de 'submissão' ao Tribunal, do que uma atitude democrática, de respeito para com a comunidade, no sentido de dar um retorno às demandas daquela. Ao colocar, por exemplo, que sobre a questão do *wi-fi* não se tratava apenas de dizer que por política de segurança do Tribunal, os alunos não poderiam ter acesso a esse serviço, estava diante de uma questão complexa e contraditória, visto que a tecnologia deveria estar a serviço da informação, não devendo a Escola, portanto, negá-la.

O conteúdo da resposta se tornava complexo também, pois apesar de a tecnologia possibilitar às instituições, em geral, de estarem mais atentas às necessidades dos seus públicos-alvo, ali na ECG havia Coordenadores que eram 'contra' o acesso dos alunos ao *wi-fi*, porque segundo esses gestores, os alunos só queriam mesmo era ter acesso ao *Facebook*, e não ao conteúdo do material estudado ou das aulas. Por isso, a DG dizia que essa era uma questão muito séria que precisava ser discutida e ter uma reflexão profunda, antes de ser respondida à comunidade. E reforçava o clima de incerteza e de mudanças da Escola, o tempo todo.

Nesse momento Mônica conclamou o GC para o início da construção do Plano de Ação. No início da reunião ela havia mostrado o Plano de Desenvolvimento do *Index* e pontuado que haviam saído da fase 3 'Produzindo um plano' e entrado na fase 4 'Agindo', que caminhava junto com a fase 5 'Revisando' (vide Quadro 1). Disse que o título escolhido pelo grupo foi: "Cuidar para que o outro não se sinta excluído", extraído das demandas da consulta pública, que trouxe o tópico da 'valorização' como demanda premente

Pesquisadora Mônica: Bom, e aí o Plano de Ação então que tem esse título que vocês mesmos escolheram, cuidar para que o outro não se sinta excluído... Você quer explicar ele?

AP: Explico. Explico.

Pesquisadora Mônica: Porque o trabalho hoje basicamente é isso. A gente explicar e tomar decisões finais em cima disso.

AP: Então, apareceram várias ações para que o outro não se sinta excluído.

Pesquisadora Mônica: Em resposta à consulta pública, o grupo coordenador...

AP: Propõe ações para o ano de 2017.

Pesquisadora Mônica: Propõe ações para o ano de 2017 (LaPEADE 2017, p.693, L.23.234-L.23.243).

A partir desse título, o GC precisava propor ações, a serem desenvolvidas no ano de 2017, seguinte ao da pesquisa, objetivando minimizar ou eliminar situações de 'sentir-se desvalorizado' e, portanto, minimizar ou eliminar situações de exclusão dentro da instituição. A Assessora disse que a primeira ação seria convidar o IBC para fazer um trabalho de 'sensibilização' para um curso de atendimento ao público. A AP explicou que já havia feito contato com aquela instituição com essa solicitação de uma 'sensibilização', mas que não havia recebido resposta. Então, iria reforçar o pedido

AP: Aí pra primeira, isso não é uma ordem assim, isso foi na ordem que a gente foi falando, tá?

Pesquisadora Mônica: Convidar o IBC...

AP: Ah sim, o IBC é uma instituição, Benjamin Constant, que é uma instituição que a gente já teve uma parceria, tem tido né, uma parceria forte, mas não foi bem forte mesmo, bem mais presente e de alguma forma a gente não tem mais conseguido ter tanta...

Chaves: Mas tá em andamento o pedido de uma sensibilização.

AP: É. A gente solicitou a eles um pedido de uma sensibilização, que é uma demanda da própria secretaria já antiga, né Claudinha? De um curso de atendimento ao público e a gente fez um pedido pra eles, formalizou esse pedido, mas ainda não teve uma resposta porque tem que passar por isso e aí a gente combinou de convidar eles e outros parceiros pra novas ações assim, como a gente já fez (LaPEADE 2017, p.693, L.23.244-L.23.256).

A DG questionou o GC sobre a continuidade do projeto Incluir, da renovação do Convênio UFRJ-TCE, e com isso a continuidade do Projeto do LaPEADE

DG: Eu sugeri da gente colocar isso e inclusive a gente botar isso logo no início como uma pergunta, assim, qual é a nossa intenção enquanto escola pra dar continuidade a esse projeto?

Pesquisadora Mônica: Ahn?

DG: A gente vai, porque a gente já estava assim discutindo coisas que eu acho que são ações mais pontuais e mais concretas, mas a gente colocou essa sugestão aí como uma pergunta. Assim, a gente vai dar continuidade ao projeto Incluir? [...] A Clarinha tem esse negócio do grupo de trabalho de acessibilidade, isso aí tá na Resolução que criou o projeto e, 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. [...] 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, p. 694, L.23.259-L.23.283).

Na perspectiva Omnilética, essa fala da DG ratificava falas suas anteriores que denotavam o clima de incerteza sobre a continuidade do projeto, e a contraditoriedade entre a política de Inclusão já existente no Tribunal, através da criação da Resolução, e as culturas e práticas de inclusão, inexistentes com relação às determinações do documento. Citou, como exemplo, a criação de um Grupo de Trabalho (GT) de Acessibilidade com representantes de vários lugares do Tribunal que nunca se tornara uma realidade. Isso nos levava a questionar o porquê dessa situação: De quem seria a responsabilidade de convocar os membros desse GT? Do Tribunal? Da Escola? Se cabia à Escola, que fez memorandos solicitando representantes agora, depois da consulta à comunidade, por que não o fez antes? A sua dúvida com relação à continuidade do projeto revelava, ou apenas expressava a incerteza da sua continuidade na Gestão? Então esse não era um projeto que o Tribunal desejaria continuar? Por que não? Um Projeto de Inclusão não era importante para o Tribunal?

Em seguida, a discussão girou em torno da política de comunicação da instituição que já possuía vários canais, mas de como ainda era despercebida pela comunidade, e a Assessora Pedagógica confirmou a ideia de utilizar os canais existentes de forma mais propositiva, quando disse: “A gente já tem isso, mas assim, dentro dessa ideia de fortalecer isso no sentido de que a gente efetivamente vai ter escuta prá essas demandas” (LaPEADE 2017, p.695, L.23.304-L.23.306).

Nesse momento, a pesquisadora Mônica sugeriu dar os primeiros passos em direção à construção do Plano de Ação: fortalecer as respostas que já tinham, categorizá-las, e discuti-las em reuniões mensais, a partir da organização do servidor Chaves

Pesquisadora Mônica: Então, dentro do que ficou, o que a gente poderia dizer? Na verdade, isso aqui ó, esses três primeiros eles já são parte da primeira ação. A primeira ação para que as pessoas não se sintam excluídas é aprimorar a escuta das demandas. DG: Isso.

Pesquisadora Mônica: Ok? Vamos dar um nome provisório assim. E aí vem como. Primeiro, fortalecendo as respostas que já temos. Segundo, categorizando, que já temos e teremos né. Nós já temos algumas e vamos passar a ter a partir da organização que o Chaves vai fazer, não é isso? O que você quer que eu tire? (LaPEADE, p.696, L.23.353-L.23.360).

A Assessora Pedagógica sugerira iniciar o Plano de Ação com a questão do Nome Social e o assunto volta à tona

Pesquisadora Mônica: Essa ação mais imediata de inserir o nome social, como é que fica?

DG: Como seria o nome social, gente? Como é que vai ser? (LaPEADE 2017, p.L.23.361-L.23.363).

A servidora Dalia achou que deveriam convidar o Programa Rio Contra a Homofobia para auxiliar a Escola no encaminhamento da questão

Dalia: Gente eu acho que antes de movimentar o cadastro tinha que ter essa ação de conhecimento, de convidar o Rio Contra Homofobia porque, por exemplo, a posição deles a gente já sabe pelo Serginho que é diferente dessa que está na legislação.

Acácia: O que a gente tem que seguir é o que está na legislação.

Dalia: Mas eu acho importante a gente conhecer o que se pensa sobre isso, entendeu?

Acácia: Sim. Mas assim...

Dalia: Antes de decidir como vai ser feito o cadastro ou não. Porque é um conteúdo em disputa, entendeu? Parte da disputa foi ganha pela legislação, que já reconheceu o direito ao nome social.

Acácia: Isso.

Dalia: Só que eles acham isso insuficiente porque, por exemplo, como diz aí, garantir o nome civil no documento, também é no meu entendimento como a única possibilidade, já que o nome social é só social, só que eles já entendem o seguinte, você garante o diploma em nome social e sai entre parênteses a numeração de um documento seu civil, o RG, a...(LaPEADE 2017, p.704, L.23.626-L.23.640).

A servidora que trabalhava na Secretaria lembrou ao Grupo a situação anterior com o Nome Social de dois alunos, as tensões que aconteceram, e que não desejavam mais passar por isso

DG: A gente já tem uma Resolução.

José: A gente acrescenta à lei. Olha, a lei diz que tem que fazer um requerimento por escrito, não precisa, um email serve, o...

Pedro: Um telefonema.

José: Não tem problema. Olha só, meu nome é José e eu quero ser chamado de Maria, tá? Meu CPF é esse tal, tudo bem, pronto, vamos embora, vida que segue. Entendeu? Só pra tentar...

Leila: Mas independente de qualquer discussão, na prática, nós tivemos dois casos. E a gente teve que ficar tomando conta de curso a curso, porque são pessoas assíduas, a gente teve que tomar conta daqueles dois nomes, prá que fosse colocado à mão, na pauta, o nome da pessoa, o nome social. Foi horrível. E assim, pode passar e a gente esquecer. Hoje temos dois, amanhã podemos ter cinquenta, amanhã cem, e a gente teve que ficar ali: “Olha, ele tá nesse curso”, “Olha, ele tá naquele curso”. Não pode ficar assim (LaPEADE 2017, p.706, L.23.702-L.23.716).

Analisando omnileticamente, a Resolução (políticas) já embasava a utilização do nome social pelo aluno que assim o desejasse, mas as culturas e as práticas da instituição de efetivamente aplicar a política da utilização do nome social ainda não se haviam consubstanciado, de acordo com a fala da servidora: “A gente [Secretaria] teve que ficar

tomando conta daqueles nomes, prá que fosse colocado à mão, na pauta o nome da pessoa, o nome social. Foi horrível. Não pode ficar assim" (LaPEADE 2017, p.706, L.23.702-23.705). É dialético porque denotava a contaditoriedade entre a determinação da norma, da política, que estabelecia um direito do cidadão, mas a não instauração dessa prática, que, segundo relato da servidora, foi 'horrível', revelava uma cultura de exclusão. E é complexo, porque a própria discussão do tema “inclusão” sobre o qual já havia uma política, se estabeleceu entre idas e vindas, com tensões que emergiam das falas entre os colegas.

Ao se aproximar o momento final da reunião, a Pesquisadora Mônica ressaltou a importância do trabalho do Grupo Coordenador, e o comprometimento dos seus membros com o Projeto, apesar das dificuldades para participarem das reuniões

Pesquisadora Mônica: Não, merecem mesmo. Palmas ...

DG: Vamos aplaudir, que a gente merece.

[todos batem palmas]

Pesquisadora Mônica: Vocês merecem mesmo. Se vocês pensarem quanto que cada um de vocês teve que superar prá estar aqui, prá se manter aqui, prá participar. Tantas e quantas vezes, o trabalho assola e vocês, ali, comprometidos. Olha o que vocês fizeram! É isso. Vocês têm muita coisa. Mas a gente sempre tá começando mesmo, quando se fala de inclusão. Quanto mais coisas a gente tem, mais coisas a gente vai ter. Bom, podemos então, combinar isso aqui? Isso aqui já é um bom começo prá 2017? (LaPEADE 2017, p.720, L.24.175-L.24.183)

Isso fazia parte do objetivo dois da tese, que era o de apresentar a constituição do GC através do desenvolvimento do *Index para a Inclusão*, e os desdobramentos desse processo. É o que vemos no trecho a seguir

Pedro: Eu acho que se poderia fazer, é tipo assim, vou falar o que veio aqui na minha cabeça. Tipo assim: “Semana da Inclusão”, quer dizer, seria uma ...

Deise: chamada..

Pedro: uma data, onde você reforçaria a notícia no portal,

Deise (cortando a fala do Pedro): Traz o IBC prá falar...

Pedro: Você...

Deise: Traz as...

Pedro: Montaria palestra, você ligaria prá pessoas, sei lá.

DG: Ótima ideia.

Pedro: Sei lá. Elaborar um monte de ações, dentro daquela semana. Obviamente que é prá sempre, mas dentro daquela semana fazer um conjunto de ações que chamasse a atenção... (LaPEADE 2017, p.724, L.24.306-L.24.315).

A DG manifestou o seu apoio ao Projeto, o desejo da continuidade do mesmo, pediu para fazer uma avaliação do trabalho, e se emocionou

DG: Você vê, Mônica? Ideias não nos faltam. Tomara que a gente consiga dar continuidade a implementar as coisas. (LaPEADE 2017 p.24.473-L24.474)

[...]



DG: Posso chegar aqui na frente, prá falar? Desculpe a emoção. Hoje eu tô muito emocionada com tudo. Quero dizer que tá sendo um dia maravilhoso, começamos o dia celebrando, [alguém tosse e atrapalha a compreensão de parte da fala da DG], celebrando com nosso Presidente. Deve ser um dia meio difícil para ele, mas tivemos a oportunidade, é difícil pro nosso Tribunal, mas assim, isso não tem nada a ver com o trabalho que a gente faz na Escola. Com tudo que a gente conseguiu na Escola, com a seriedade com a qual a gente trabalhou, então acho [Jose faz menção de querer falar e a DG interrompe a sua fala] (ibid, L.24.588-L.24.595).

O servidor José comentou sobre o cuidado que se deveria ter porque o ‘jogo’ era muito sujo

José: Não, eu falei que pode ser verdade, mas tem que ter um pouco de prudência, porque o jogo é muito sujo.

DG: O jogo é muito sujo, mas isso eu acho que a gente não tem que se preocupar.

José: Por isso é que eu falei baixinho aqui (LaPEADE p.733, L.24.596-L.24.599).

Em nossa análise esses trechos trazem avaliações positivas sobre os encontros, sinalizando uma modificação de postura do Grupo Coordenador ao longo dos mesmos, o que nos faz crer que seja um resultado positivo da autorrevisão dos aspectos excludentes da escola por meio do *Index*. A sugestão do servidor Pedro de promover uma Semana de Inclusão parecia denotar uma mudança de culturas e práticas de invisibilização dos aspectos excludentes da Escola. Porém, ao mesmo tempo, cabe lembrar que esse mesmo servidor fez várias críticas à Escola, ao longo dos encontros, e parecia demonstrar, na maioria das vezes, que tinha ido ‘amarrado’ e estava ali, obrigado. Então, por que estaria agora sugerindo promover uma ‘Semana de Inclusão’? Teria mudado repentinamente? Seria porque era o último encontro? Ou teria tido acesso a alguma informação ‘privilegiada’, e já sabia que não haveria continuidade do projeto? Poderia ser ainda o princípio complexo da imprevisibilidade? A sua atitude propositiva não correspondia às suas atitudes anteriores. Mas, não tínhamos como saber.

A fala emocionada da DG nos trouxe, mais uma vez a complexidade das situações em fase de serem implementadas, reforçadas pelo princípio da incerteza, do porvir. Ao se referir ao ‘dia difícil para o presidente’, não podemos deixar de remeter essa fala à instabilidade política do Tribunal face às irregularidades de ‘atuação’ dos representantes da Alta Cúpula, o que foi reforçado pela fala do servidor José quando se referiu ao ‘jogo sujo’.

Vale lembrar que esse servidor é o mesmo que se afastara do GC e voltara no último encontro, e que ele, segundo rumores, almejava o cargo de DG. Teria ele informações privilegiadas de que seria o novo Diretor da escola? O que seria o ‘jogo sujo’? A corrupção noticiada? Que Escola surgiria após a escolha da nova Direção?

A Diretora Geral continuou ratificando o seu apoio ao projeto, reconheceu as dificuldades e os desafios trazidos por ele, mas reconheceu também, o esforço de todos e considerou que foi um movimento importante dentro da Escola vis a vis o Tribunal

DG: Eu acho que a gente fez um movimento importante. Também tô muito orgulhosa de ver onde a gente chegou. É, com toda a dificuldade que foi aqui dentro, que a gente assistiu, né, alguns momentos emocionantes [fala emocionada] aqui dentro, aqui dentro, né? De discussões acirradas, porque é isso. [...] . As pessoas são diferentes, pensam diferente. O importante é a gente respeitar e ser capaz de ouvir o outro. Eu acho que o esforço que a gente tá fazendo aqui é exatamente esse: como que a gente pode trabalhar prá ouvir o outro, porque o outro quando pede alguma coisa, quando fala alguma coisa, mesmo que a gente ache que ele tá errado, se ele tá pedindo, se ele tá manifestando isso, é porque isso tá funcionando como uma barreira prá ele. Então, a gente tem que ouvir, a gente tem que respeitar, né? Mesmo que a gente diga: “Essa sua ... é um delírio. Isso aí, não dá prá fazer”. Mas a gente tem que com todo o carinho, que a gente puder, né? Se a gente tá se propondo a fazer a diferença, gente, vamos fazer. A gente faz a diferença. A gente ouve. (LaPEADE 2017, p. 733, L.24.622-L.24637)

Finalizando o encontro, a Assessora Pedagógica fez uma avaliação positiva com relação à importância do trabalho do Grupo Coordenador

AP: Não, é verdade. Porque às vezes, eu acho que muitas vezes, eu desisto das coisas, sabe? De verdade.

Costa (baixinho): Não acredito.

AP: Eu me sinto desistindo, assim, porque eu vou ficando de saco cheio, porque eu acho que ninguém tá prestando atenção, me achando importante. E a DG tem uma coisa que eu acho que é um talento, assim de continuar, sabe, (imitando a DG: “Eu acredito nisso. Vambora.”) E hoje, a gente, hoje eu tô aqui nessa reunião, cara, tô muito feliz, também, sabe. Porque assim, isso deixou de ser uma coisa, né, que a gente discutia. Hoje é uma coisa desse grupo inteiro, sabe? É muita gente que tem aqui, sabe? Hoje essa ideia de se falar: “Ah, vamos criar ‘nome social’, isso não é mais uma questão, assim, né, minha e da DG. da Dalia. Uma coisa assim que a gente conversava. É uma coisa do grupo, né? Então, não é mais personalizado, sabe? Eu acho que isso é, é, é muito legal, sabe? De verdade.

DG: Minha Assessora Pedagógica. Minha AP. Ela é minha AP (LaPEADE p.736, L.24.691-L.24.705).

Analisando omnileticamente este último encontro, percebemos os embates e as tensões que estiveram presentes ao longo do mesmo em que as culturas, políticas e práticas da Escola estavam sendo revisadas, com o intuito de minimizar as exclusões e abrir caminhos para atitudes e posturas mais inclusivas. Os trechos acima selecionados revelavam as contradições nas relações institucionais, entre falas de apoio ao projeto, e ideias de ações promotoras de inclusão, simultaneamente a falas que traziam as situações que estavam ocultas no presente, e que reforçavam o princípio moriniano da incerteza, ligando os fios que teciam o ‘jogo sujo’ aos que teciam o futuro da Escola.

Era complexo e dialético todo o apoio dado pela DG e pela AP ao Projeto, diante de um cenário de instabilidade política tão intenso como o vivenciado pela Escola, pelo Tribunal e

pela equipe de pesquisa do LaPEADE ao longo dessa convivência de quinze encontros que se encerrou com um questionamento central: “Que escola surgiria após todo esse processo de autorrevisão?”

É o que traremos como reflexão nas Considerações Finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo faremos uma reflexão sobre as discussões travadas ao longo desta tese, durante a pesquisa realizada na Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro, em quinze encontros, no ano de 2016, e sobre as contribuições que, porventura, trouxeram ou trarão através das mesmas.

Na Introdução apresentamos, em primeiro lugar, o tópico principal aqui abordado, qual seja, o da Inclusão em Educação. Todavia, pontuamos que apesar de ser um assunto extensa e intensamente debatido, ainda suscita discussões controversas e plenas de dissenso entre os profissionais da Educação, mormente quando se deparam com situações de inclusão de alunos e de alunas com algum tipo de necessidade especial, ou com situações de exclusão, em suas salas de aula. Em seguida, apresentei brevemente a minha trajetória como professora de inglês, composta por atuação em cursos livres e, atualmente, no Ensino Básico, em uma escola pública federal.

Em ambos os contextos, mas sobretudo na escola pública, a exclusão se configurava não só por situações vivenciadas por alunos e/ou alunas com necessidades visíveis, como cegueira, Baixa Visão ou Deficiência Física, por exemplo, mas também pela invisibilidade de muitas situações de discriminação racial ou de orientação sexual, entre outras. Tais situações me encaminharam para a área de Educação, e mais especificamente, para a de Inclusão em Educação. Assim, cheguei ao Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ), fundado e coordenado pela Professora Dra. Mônica Pereira dos Santos desde 2003.

Lá, me inseri num grupo que estava pesquisando a Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (ECG/TCE-RJ). Essa é uma escola, que embora apresente características de uma escola de Ensino Básico comum, com equipe de professores, Coordenadores e uma Direção Geral, por exemplo, se diferencia, não só pelo seu público-alvo, mas também pela especificidade da sua atividade fim. O seu público-alvo é constituído por servidores públicos, adultos, e a sua atividade fim é a de formar e capacitar tais servidores e servidoras para exercerem suas funções no controle das contas públicas, em atendimento às demandas e expectativas da sociedade, em geral, da melhor maneira possível.

Desde 2013 o LaPEADE já vinha desenvolvendo estudos na ECG, no sentido de sensibilizar os seus professores para os princípios da inclusão, uma vez que essa instituição

vinha recebendo discentes com necessidades especiais, mas não se sentia ‘preparada’ para recebê-los. Contudo, em 2016, foi firmada uma parceria entre o Tribunal e a UFRJ, que levou uma equipe do LaPEADE à ECG, para desenvolver um projeto de autorrevisão dos aspectos excludentes da Escola, que auxiliasse a transformar as culturas, políticas e práticas de exclusão da instituição, em situações de inclusão.

A implementação desse projeto foi feita por meio do *Index para a Inclusão*, um conjunto de materiais criado na Inglaterra para instigar as instituições a se auto avaliarem, de forma contínua e sistemática, e buscarem estratégias para minimizar situações excludentes. O projeto na Escola de Contas e Gestão previa formar um Grupo de servidores, denominado Grupo Coordenador, de acordo com o *Index*. Os servidores foram inicialmente ‘convocados’ pela Diretora Geral para participarem de uma reunião com o LaPEADE, a fim de conhecerem o seu trabalho com Inclusão em Educação, de forma ampla. Mas, também, foram convidados, para tomarem conhecimento sobre o Projeto a ser desenvolvido naquela Escola, para o qual eles seriam estimulados a participar como membros representantes dos seus setores.

O primeiro encontro teve o quantitativo de quarenta e cinco pessoas, que pertenciam tanto ao quadro servidores da Escola e do Tribunal de Contas, quanto ao de funcionários de serviços terceirizados, o que o caracterizava como um grupo bastante eclético, considerando a diversidade dos setores ali representados. Nos encontros seguintes, observamos um quantitativo menor, com uma média de quinze participantes. Entendemos que esse quantitativo menor era, de uma certa forma, esperado, visto que para a primeira reunião, todos foram chamados, pela Diretora-Geral, para conhecerem o projeto, e nessa mesma reunião foi explicado que nem todos participariam, mas sim, os representantes dos segmentos. Estes se emcumbiriam de trazer as demandas dos seus representados, e levar de volta os pontos levantados nos encontros, para serem discutidos entre os servidores dos segmentos, os seus pares, contribuindo, dessa forma para a dinâmica do projeto.

No entanto, mesmo tendo essa compreensão, percebemos, a partir de questionamentos, que iam surgindo, que o trabalho de autorrevisão dos aspectos excludentes da Escola se tornaria, possivelmente, um grande desafio para a equipe: seria essa autorrevisão desejada mesmo por todos, e por todas? Que Escola era aquela cuja Direção Geral se mostrava tão empenhada em refletir sobre culturas e práticas de exclusão dentro dela e, para tal, convocara funcionários e funcionárias de todos os setores, para, em um esforço coletivo, poder fazer essa reflexão com mais abrangência e propriedade, se a maioria dos participantes parecia não estar realmente interessada? Teria essa Escola autonomia suficiente para fazer essa autoavaliação, se era parte

integrante do Tribunal de Contas? Essas e outras questões foram emergindo dos dados, transcritos e compilados num “Blocão de Transcrições” exaustivamente lido, relido e revisitado tantas vezes quantas se fizeram necessárias, em busca de entendimentos sobre o que significou discutir princípios de inclusão, e valores inclusivos, em uma instituição fortemente marcada por relações hierárquicas e por instâncias burocráticas, conforme os dados apontaram.

Estudamos, minuciosamente, cada encontro. Para tal, selecionamos trechos de falas que de alguma forma, causaram impacto ou chamaram a atenção, e por meio do software Atlas-ti, fomos organizando essas falas, bem como os comentários sobre elas, e o contexto onde estavam imersas, de forma sistemática, por temas que emergiam dos dados, denominados códigos. Os quatro que mais apareceram foram: ‘hierarquia’, ‘intervenção da DG’, ‘consulta à comunidade’ e ‘ironia’. Falaremos sobre eles, mais adiante e explicaremos o porquê de não os havermos trabalhado de forma isolada.

Utilizamos como metodologia de análise, a Perspectiva Omnilética, que busca captar e interpretar os fenômenos sociais, ou educacionais, entre outros, através das dimensões das culturas, políticas e práticas, interligadas, dialética, e complexamente, ao mesmo tempo, quando se manifestam. Isto é, buscamos compreender, através dos trechos de falas selecionados, que culturas eles denotavam pelas crenças, e atitudes tomadas, ali expressas; ao mesmo tempo, procurávamos depreender que práticas eram instauradas na instituição, que por vezes seguiam, e em outras desconsideravam as políticas já instituídas; e como todas essas instâncias, traziam debates provocando tensões entre as idas e vindas das inúmeras discussões, e iam produzindo fios de uma tessitura complexamente construída.

Com relação ao objetivo geral da pesquisa: “Verificar se o *Index* para a Inclusão se constitui em uma ferramenta que dê suporte à instituição no seu processo de autorrevisão no combate à exclusão”, podemos dizer que, no que tange à utilização desse documento, ele se mostrou um instrumento flexível e adaptável ao contexto investigado, à medida que foi possível aplicar o questionário do *Index* na Escola, sem maiores dificuldades, por exemplo. Todavia, percebemos que algumas das perguntas relacionadas aos indicadores das culturas, políticas e práticas, levantaram questionamentos e discussões acaloradas sobre essas dimensões na Escola, como por exemplo, as perguntas que se relacionavam à igualdade de tratamento entre os funcionários, ou ao respeito entre eles, ou se a experiência deles era conhecida ou aproveitada, ou ainda, se os servidores e as servidoras da instituição apoiavam a participação de todas as pessoas. Nesses momentos, ficava claro para nós que as tensões que dali surgiam eram

realmente provocadas pela utilização desse material, e então pudemos responder afirmativamente que o *Index*, ali, se constituía nessa ferramenta de apoio.

Contudo, é mister assinalar que, ao falarmos do *Index* como ferramenta, não estamos colocando foco no seu caráter puramente instrumental, mas sim, na possibilidade que ele apresentou de afetar um contexto refratário, tenso, como a ECG. Assim, apesar de o *Index para a Inclusão* ser um instrumento que já vem sendo utilizado, e se mostrando eficaz no processo de autorrevisão das instituições pesquisadas, pela própria dinâmica da sua utilização, que permite adaptações em cada contexto pesquisado, percebemos, a partir da perspectiva omnilética, que o esforço, e o desafio que representou desenvolvermos a pesquisa nessa Escola de Governo, desvelou uma estrutura de Estado gerencialista, meritocrática, e fortemente burocrática. Além disso, é uma instituição hierarquicamente estruturada, com culturas políticas e práticas próprias daquele contexto, que se revelou extremamente refratário e resistente aos debates sobre inclusão.

Com relação à segunda parte do objetivo geral, se o *Index* deu suporte o suficiente no combate à exclusão, vamos tentar fazer as nossas considerações sobre esse item, após abordarmos os dois objetivos específicos.

Sobre primeiro objetivo específico: “Descrever e analisar o processo de formação do Grupo Coordenador tal qual proposto pelo *Index para a Inclusão*”, podemos afirmar que este foi alcançado, na medida em que o GC foi realmente formado, foi constituído. No entanto, o processo de Formação desse Grupo não significou uma tarefa fácil e nem resultou de uma progressão linear, mas ao contrário, trouxe ou levantou várias questões e tensões ao longo dos cinco encontros iniciais. E uma das questões que mais nos impactou durante o processo de formação do GC, foi a resistência, declarada por alguns dos participantes, em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), uma exigência do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRJ, para a execução e a continuidade do nosso projeto de pesquisa. Nos perguntávamos: por que essa resistência? Seria uma desconfiança desses participantes para com a equipe de pesquisa, com relação ao que aquela faria com os dados coletados, no que diz respeito à identificação dos membros do Grupo? Seria a demonstração de culturas e práticas de não respeito ou de não confiança entre os próprios membros do GC? Seria o receio de ficar ‘estigmatizado’ ou ‘estigmatizada’ na instituição, um sentimento provocado pela forte hierarquia do Tribunal que se refletia na Escola, e que isso pudesse interferir no futuro de cada participante do Grupo dentro da mesma?

Essas e outras questões nos colocavam diante da concretude da Escola investigada, uma totalidade, na dialética marxiana, e também, dentro do foco da nossa perspectiva de análise, Escola essa que estava sendo instigada a se questionar, e a se colocar diante de outras totalidades, com as quais lidava no seu dia a dia, como as relações entre os membros da equipe, como a categoria hierarquia, entre outras. Ou seja, a discussão sobre a assinatura ou não do Termo de Consentimento, evidenciou para a nossa equipe, o desconforto ou o ‘desassossego’, (tomando aqui esse termo emprestado da professora pesquisadora Dra. Sandra Cordeiro de Melo, que o utilizou no segundo encontro) que estávamos causando naquele grupo. Essa resistência, nos mostrava, acima de tudo que, a partir daquele momento, a ‘vida da Escola’ não seria mais a mesma. Ou seja: que Escola surgiria a partir daqueles encontros? Que outras questões, trazidas para a mesa do debate perturbariam a ‘ordem da casa’? Ou ainda: será que todas essas questões levariam a uma abstração daquela Escola, e que em seguida nos trariam uma outra Escola omnileticamente pensada?

Dessa forma, afirmamos que o primeiro objetivo específico foi alcançado, porém queremos ressaltar que esse processo da formação do Grupo Coordenador foi dialética e complexamente construído, e que as culturas, políticas e práticas da instituição foram sendo colocadas em xeque, ao serem trazidas para o centro da ‘arena’. Destacamos também que os encontros posteriores ao quinto encontro, que mencionaremos ao responder sobre o segundo objetivo específico, foram igualmente marcados por tensionamentos, que foram surgindo ao longo dos mesmos. Tais embates foram emergindo durante a fase de tratamento e análise dos dados, a cada encontro, e estão demonstrados no capítulo seis, onde apresentamos os códigos mencionados, em meio aos comentários sobre eles.

Sobre o segundo objetivo específico: “Apresentar e analisar o trabalho com o Grupo Coordenador e os seus desdobramentos a partir da adaptação do Index na ECG”, a partir do sexto encontro, trabalhamos com o Grupo Coordenador, já constituído, ou seja, os servidores e as servidoras que participaram das reuniões até o final, foram aqueles e aquelas que haviam concordado com o teor do TCLE, e o assinaram, firmando assim, um ‘compromisso oficial’ com a nossa equipe.

Cumpramos assinalar, que embora a média de participantes tenha sido de treze a quinze pessoas, houve uma assiduidade flutuante dos membros do Grupo, que, por vezes, não compareciam, por razões diversas e impeditivas à participação, tais como: uma agenda excessivamente intensa de trabalho, motivos de saúde, de ordem pessoal ou na família, férias, ou por último, viagens a serviço, especialmente no caso da Diretora Geral.



Retomando então o segundo objetivo específico, ratificamos que o processo desse trabalho com o Grupo Coordenador não se deu de forma linear, ou tranquila, com princípio, meio e fim bem definidos. Embora tivéssemos um ‘roteiro’ para cada encontro, previamente elaborado pela equipe pesquisadora, em reuniões de Planejamento, muitas vezes tivemos que modificá-lo no curso da sua execução, porque os embates levantados pelas discussões, provocavam uma mudança de rumo no plano traçado.

Ficava cada vez mais claro para nós, que uma coisa era preparar um plano, traçar diretrizes para serem implementadas, mas sem a presença dos membros do Grupo. Outra coisa, era lançar essas diretrizes, para um grupo de pessoas que, a despeito de trabalharem na mesma instituição, mesmo que alguns fossem servidores da Escola e outros do Tribunal, traziam para aquele momento do encontro as mais diversas marcas das suas relações de trabalho, das tensões que estas provocavam, e que, portanto, estavam ali presentes. Traziam, do mesmo modo, as marcas das posições hierárquicas que ocupavam, e o que estas significavam nas culturas, políticas e práticas de relacionamento na instituição. Dessa forma, o trabalho com o Grupo Coordenador já formado, e os seus desdobramentos, foram sendo construídos, levando em conta não só o planejamento feito, mas também as relações que se instituíam no momento da execução, que, por vezes, proferiam o ‘tom’ de um novo rumo a tomar.

Percebíamos que as intervenções da Diretora Geral, um dos códigos levantados na análise dos dados, eram constantes, assertivas e propositivas de mudanças das culturas, políticas e práticas existentes na ECG. No entanto, tais intervenções eram, ao mesmo tempo, carregadas de dúvidas e de receios, de que pudessem realmente ser efetivadas, ou levadas adiante, caso houvesse mudança de gestão, já que essa era uma situação real que se aproximava: a nomeação da Gestão da Escola. Então, no decorrer dos encontros relacionados ao segundo objetivo específico, víamos, sim, uma tentativa, e um esforço dos membros do GC de avançar nas discussões, e, de fato, trazer mudanças para a Escola, principalmente, quando ao longo dos três últimos encontros, foram propostas ações que representariam a minimização de situações excludentes, trazendo dessa forma perspectivas de implementação de culturas, políticas e práticas de inclusão.

Podemos considerar como desdobramento desse trabalho com o GC, a partir da adaptação do *Index*, a proposta de convidar equipes do Programa Rio contra a Homofobia, não só para proferir palestras na Escola, sobre a diversidade, e sobre a necessidade de aceitá-la em todos os ambientes sociais, incluindo o do trabalho, mas também para orientá-los na implantação do Nome Social no cadastro, e na ficha de matrícula do aluno na Escola. Outro

desdobramento foi o de manter a parceria com o IBC, e a intenção de renovar a parceria com a UFRJ e, dessa forma, poder dar continuidade ao projeto no ano seguinte.

Entendemos que o segundo objetivo específico foi alcançado através das propostas de ações feitas pelo Grupo, apontadas acima, ou seja, esses foram os desdobramentos do trabalho com o GC. Entretanto, não podemos afirmar, se além da inserção do nome social no sistema acadêmico da Escola, alguma das outras ações foi efetivada. Isto porque, ao final do Projeto, após o décimo quinto encontro, não tivemos mais contato com os membros do Grupo Coordenador. Ao acessar a página da Escola, pudemos constatar que houve mudança de Direção Geral, e que, portanto, a Diretora, que fizera parte do Grupo Coordenador, não estava mais à frente da Gestão da Escola. No seu lugar, ficara um dos membros do GC, que participara de apenas alguns encontros.

Retornando às considerações sobre a segunda parte do objetivo geral, para saber se o *Index* foi um instrumento que auxiliou a Escola no combate à exclusão, acreditamos que auxiliou, parcialmente, visto que um dos desdobramentos do uso do *Index*, a inclusão do Nome Social, no sistema acadêmico da Escola, foi efetivado. Consideramos esse fato um avanço importante no combate às barreiras à participação. Isto é, foi um passo adiante, e crucial no combate a uma situação excludente, pela qual passaram alunos trans, conforme relatado nos encontros. No entanto, não podemos afirmar se outros desdobramentos foram alcançados, por não termos tido mais contato com os membros do Grupo Coordenador, conforme dissemos acima.

Antes de encerrar este capítulo, gostaríamos de destacar o uso do Atlas-ti, que nos permitiu perceber, ao longo da organização dos dados, as quatro principais categorias que deles emergiram, já mencionadas: ‘hierarquia’, ‘intervenção da DG’, ‘consulta à comunidade’ e ‘ironia’. Tais categorias, ou códigos não foram analisados de forma isolada, porque sob a lente Omnilética, se analisadas separadamente, fora dos contextos em que ocorreram, não trariam toda a dialeticidade e complexidade dos trechos das falas selecionadas, que eram permeadas por essas categorias. Então, por exemplo, dizer que a ‘ironia’ de Fulano ou de Cicrano, era um código presente em vários encontros, e que por si só, causava um mal-estar, ou uma situação de desconforto, seria, em nosso olhar, cair no lugar comum em que qualquer fala irônica pode cair.

Por conseguinte, se a categoria ‘ironia’ fosse analisada de forma isolada, não desvelaria as tensões existentes nas culturas e práticas de não respeito entre alguns membros do GC, e que não saberíamos, se não fosse percebida e entendida como imbricada a outras categorias, que

permeavam as relações existentes na instituição, como um todo. Não teríamos percebido que a ironia de um determinado servidor, direcionada à Assessora Pedagógica, por exemplo, significava mais do que um simples tom de fala. Mostrava as culturas e práticas de diferenciar quem ‘era’ ou ‘não era da casa’, visto que o servidor que desferia palavras deselegantes à AP era concursado, e como tal, demonstrava uma atitude de superioridade com relação a ela, que não era concursada. Pudemos perceber, também, através das falas desse servidor, bem como de outros, por exemplo, a existência de culturas e práticas machistas que permeavam as relações interpessoais tanto na Escola, quanto no Tribunal, e que eram trazidas para o grupo.

Da mesma forma, as outras categorias, não fariam sentido, se analisadas fora dos contextos de fala, ao longo dos Encontros nos quais surgiam, porque como já dissemos anteriormente, e reafirmamos aqui, a perspectiva omnilética analisa as culturas, políticas e práticas que permeiam os fenômenos existentes na vida, considerando que as contradições e as tensões características de tais fenômenos, ocorrem simultaneamente, em movimentos ascendentes, descendentes, laterais, retroativamente, e os fios dessas situações são entrelaçados de forma dialética e complexa. Em outras palavras, gostaríamos de enfatizar que a escolha de analisar os dados por encontro, e não, pelas categorias ou pelos códigos, se deveu, mormente ao tipo de metodologia que utilizamos, a Perspectiva Omnilética de Análise. Julgamos que dessa forma, poderíamos fazer uma reflexão, que nos permitisse construir uma composição relacional das culturas, políticas e práticas, juntando os fios, dialética e complexamente tecidos, no conjunto de cada Encontro.

Cumpramos assinalar que os resultados, se é que podemos assim chamar aquelas situações que apresentavam algum tipo de solução, ao final das discussões, de acordo com nossa perspectiva, são sempre provisórios, e nunca definitivos. Então, ao final dos trechos onde detectamos falas irônicas ou que denotavam relações hierárquicas, naquele momento, podemos dizer que percebíamos uma ‘acomodação’ dessas falas ou uma atmosfera de relativa calma, ou de menos ‘animosidade’ entre os membros do Grupo Coordenador. Mas não podemos afirmar que, após aqueles momentos, elas cessaram, até porque esses códigos foram permeando os encontros até o encontro final, onde percebemos falas irônicas, e de tensão no Grupo.

Contudo, esperamos que, como contribuição desta tese, ao menos tenha ficado o ‘hábito’ ou a ‘rotina’, entre os membros daquele Grupo, de se discutirem as culturas, políticas e práticas de não respeito, de desqualificação do outro, de tratar o outro com ironia, posto que a maioria deles continuaria trabalhando junta. Esperamos também, que o desenvolvimento do *Index* possa

ter contribuído, de fato, para a reflexão sobre situações excludentes e, conseqüentemente, para a promoção de culturas, políticas e práticas de inclusão naquela instituição.

Talvez possamos dizer que faltou um pouco mais de tempo para podermos avaliar se os desdobramentos planejados se efetivaram, e, em caso positivo, que resultados trouxeram para a Escola. Sobre o que poderia ter sido feito melhor, gostaríamos de salientar que talvez pudéssemos ter traçado estratégias para minimizar as situações de tensão, refletindo com o Grupo sobre as falas de ‘ironia’ e de ‘desvalorização’ do outro, no momento em que surgiam. Quiçá, teríamos ampliado a perspectiva de se instaurarem novos e diferentes caminhos para a inclusão na Escola de Contas e Gestão. Mas semeamos aqui o germe da reflexão, acerca dessas possibilidades, bem como do ‘estudo’ das categorias, como fazendo parte das relações humanas, em geral, e que por isso acontecem para além desse contexto investigado, podendo assim, contribuir de forma ampla por meio de produções acadêmicas, na forma de artigos, por exemplo.

De qualquer forma, esperamos deixar, ao final deste trabalho, ao entregar esta tese à sociedade, um legado de pesquisa, de envolvimento, de comprometimento, e de dedicação, que possam se consubstanciar em esperança. Não aquela de apenas esperar passivamente, mas ‘esperançar’ que esta tese, ao ser lida, possa permitir a abertura de novos horizontes, ou a ampliação de caminhos já existentes, mas ainda não percorridos.

Deixo aqui, a semente para que novas, e tantas outras trilhas possam ser percorridas, sempre em busca de uma luz, de uma alternativa, que pode estar mais próxima ou mais distante de nós, mas que estará lá, à espera de que cheguemos, após o percurso dialético, ascendente, descendente, tumultuado, entre tensões, incertezas, e que ao chegarmos teremos muitas outras dúvidas, perguntas, incertezas, e nunca certezas ou respostas prontas. A única certeza que teremos é a de que chegamos a um ponto, a um concreto omnileticamente pensado, e que o caminho continua lá, esperando por nós. É como em um dia nublado, quando não vemos o sol, mas sabemos que ele está lá, no seu lugar, atrás das nuvens.

Nunca saberemos se esse foi o caminho certo, ou se a estrada escolhida foi a mais certa, ou ainda, se deveríamos ter tomado outra estrada, mas teremos a certeza de que percorremos aquela trilha da melhor forma que pudemos. Não podemos transformar o mundo sozinhos, mas podemos, cada um à sua maneira, ajudar ou colaborar para essa transformação.

Que continuemos buscando e aspirando a um mundo melhor, menos injusto, e com menos exclusões!!!

## REFERÊNCIAS

- ALBORNO, N. E.; GAAD, E. **Index for Inclusion: a framework for school review in the United Arab Emirates**. British Journal of Special Education, vol.41. n.3, p. 231-248, Sep. 2014. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=Index+for+Inclusion&id=EJ1040688>. Acesso em: 15/12/2017.
- ALVES, N. e OLIVEIRA, I. B. Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: **Currículo: debates contemporâneos**. Cortez Editora, SP, 2005.
- BOGDAN, R.C. e BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, LDA, 1994.
- BOOTH, T., e AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. 3a. Edição. Edição: UNESCO/CSIE. Tradução: Mônica Pereira dos Santos. 2011.
- BRASIL. Decreto nº93.277, de 19 de setembro de 1986. Institui a escola nacional de administração Pública – ENAP e o Centro de Desenvolvimento da Administração Pública – CEDAM. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d93277.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d93277.htm) . Acesso em: 10/06/2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado,1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf) Acesso em: 03/05/2016
- BRASIL. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5707.htm) Acesso em: 10/06/2018.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 13/07/2017.
- BRASIL. Lei nº 12.711/12 de 29 de agosto de 2012. Presidência da República. Casa Civil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) Acesso em: 13/07/2017.
- BRASIL. Lei 13.409/16 de 28 de dezembro de 2016. Câmara dos Deputados. Publicação original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html> Acesso em: 13/07/2017.
- BRAUNSTEINER, M.L.; MARIANO-LAPIDUS, S. **A perspective of Inclusion: challenges for the future**. Global Education Review, p. 32-43, 2014.

BROKAMP, B. The “Index for Inclusion” Examples from Germany. In: Dovigo F. (Ed.). **Special Educational Needs and Inclusive Practices**. Sense Publishers. P. 79-96, 2017.

CARR,W; KEMMIS,S. **Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research**. Routledge Farmer, Taylor & Francis, USA,1986.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ª Ed., Porto Alegre, Artmed, 2007.

EAGLETON, T. **As Ilusões do Pós-Modernismo**. Zahar, trad. Elizabeth Barbosa, 1998. Acesso em 18/07/2017. Disponível em:

<file:///C:/Users/Dell/Documents/Meus%20documentos/TESE%202017/As%20Ilusoes%20do%20Pos-Modernismo%20-%20Terry%20Eagleton.pdf>

FREDERICO, C. **O Jovem Marx: 1843-1844 as origens da ontologia do ser social**. 2ª ed, São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. Instituto Superior D. Afonso III. **Revista da Educação**, Vol. XVI, nº 1, 2008. (PP 5-20). Disponível em:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf> Acesso em 11/06/2016.

GODOY, A.S. **Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, maio/junho 1995.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus pesquisa Quantitativa**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol.22, n.2, p.201-210, Mai-Ago 2006.

HIGHAN, R.; BOOTH, T. **Reinterpreting the authority of Heads: Making Space for Values-led school improvement with the Index for Inclusion**. Educational Management Administration & Leadership, vol.46(1), p.140-157, 2018.

HILLIARD, D. Dr. **Wise Heads and Kind Hearts**. Report commissioned by School for Social Care Research, University of Swansea, 2016. Disponível em:

[www.indexforinclusion.org](http://www.indexforinclusion.org) Acesso em: 07/04/18.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Escolas de Governo**, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/escolas-de-governo>. Acesso em: 10/04/2018.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, Coleção primeiros Passos, 23, 2008.

LAGO, M. **Index para a Inclusão: uma possibilidade de intervenção institucional**. Tese. (Doutorado em Educação). UFRJ, Faculdade de Educação, 2014. Acessível em:

<http://www.lapeade.com.br/teses.html>. Acesso em: 19/08/2016.

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

\_\_\_\_\_. **Blocão de Transcrições**. Rio de Janeiro, jan. 2017.

LEME, E. S. **Inclusão em Educação: das políticas ao cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Acessível em: <http://www.lapeade.com.br/teses.html> Acesso:15/04/2018.

LOUREIRO, C.F.B. **Complexidade e dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em Educação Ambiental**. Educ.Soc.Campinas,vol.26,n.93,p.1473-1494,set./dez.2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/Acesso> em: 10/08/2018.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe Estudos sobre a dialética marxista**.São Paulo, Martins Fontes, (Coleção Primeiros Passos: 23), 2003.

\_\_\_\_\_. **Prolegômenos para uma Ontologia do Ser Social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível**. Trad. Lya Luft e Rodinei Nascimento.São Paulo, Boitempo Editorial, 2010. Disponível [https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/original\\_prolegomenos\\_para\\_uma\\_ontologia\\_do\\_ser\\_social.pdf](https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/original_prolegomenos_para_uma_ontologia_do_ser_social.pdf) Acesso em: 10/09/2016.

McNIFF, J. **Action Research: Principles and Practice**. London, MacMillan Education Ltd. 1988.

MARTINS, H.H.T. de S. **Metodologia Qualitativa de Pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 89-300, maio/agosto, 2004.

MARTINAZZO, C.J. **A Compreensão do Princípio da Incerteza e suas implicações no processo de educação escolar**. Impulso, Piracicaba, 23(58),45-57, out-dez 2013.

MARX, K. Para a Crítica da Economia Política. In: **Os Pensadores**. Editora Nova Cultural, SP, 1999.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Questão Judaica**. São Paulo, Boitempo, 1ª edição, 2010.

MARX,K.;ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. WMF Martins Fontes, RJ, 3ª ed., 2007.

McNIFF, J.**Action Research:Principles and Practice**. London, MacMillan Education Ltd. 1988.

MIRANDA, G.M e RESENDE.A.C.A. **Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33 set/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf> acesso em: 19/08/2017.

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

\_\_\_\_\_. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF. UNESCO, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NAZARETH, P.A. C. de P. e MELO, S. C. de. O Papel da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas 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 Administracion Publica. Cartagena, Colombia, 30 oct – 2 nov, 2012. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/CLAD%202012.pdf> . Acesso em: 01/08/2016.

NAZARETH, P.A.C.de P., ALMEIDA, S.M. de, e CRUZ, D.S.P. da. Inclusão na Administração Pública: a Experiência da Escola de Contas e Gestão do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro. IN: SANTOS, M.P. dos, VENTURINI, A.M., FREITAS, J.G. de O., MAÇÃS, E. e PINTO, R.M. de S.C. (Orgs.). **Universidade e Participação: Inclusão, Ética e Interculturalidade**. Editora CRV, Curitiba, Brasil, 2017.

NES, K.; STRØMSTAD, M. **The Index for Inclusion in Norway. Background to using the Index**. ISEC, Glasgow, July 31-August 4, 2005. Disponível em: <http://www.indexforinclusion.org/norway.php> Acesso: 07/04/18.

NETTO, J.P. e BRAZ, M. **Economia Política: uma introdução crítica**. São Paulo, Cortez, 2006. Disponível em: <https://docs.google.com/file/d/0B1nta3CLzwJXRHpOUzI4d1pGdW8/edit> Acesso em: 18/07/2017.

NOVACK, G. **Introdução à lógica marxista**. Buenos Aires: Ediciones Pluma, 1976.

NUNAN, D. An introduction to research methods and traditions. In: **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-23, 1992.

OLIVEIRA, S.M. **Acessibilidade e usabilidade em curso online: um desafio para as Escolas de Governo**. Dissertação. (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade de Brasília, 2016.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 10/06/2017.

PEREIRA, R.C.D.V. **As contribuições Especiais ao longo das Constituições brasileiras**. (Artigo Científico apresentado como exigência de conclusão de Curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Escola de Magistratura do Estado do Rio de Janeiro. Professores Orientadores: Mônica Areal Néli Luiza C. Fetzner Nelson C. Tavares Junior). Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: [http://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/trabalhos\\_conclusao/1semestre2014/trabalhos\\_12014/ReginaCeliaDourado.pdf](http://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/trabalhos_conclusao/1semestre2014/trabalhos_12014/ReginaCeliaDourado.pdf). Acesso em: 02/08/18.

PIETROCARLO, A. **Learning without barriers: quality, equity and autonomy in the education system in an inclusive perspective. Empirical analysis and research perspectives**. Disponível em: <http://inclusion2.wixsite.com/inclusione/learning-without-barriers> . Acesso em: 08/04/2018.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.



RIBEIRO, F.N. **Edgar Morin, o pensamento complexo e a Educação**. Pró-Discendente: Caderno de Prod. Acad. Cient. Progr.Pos-Grad.Educ., Vitória-ES, Vol.17, n.2, jul./dez.,2011.

SANAHUYA-GAVALDÀ, J.M; OLMOS-RUEDA, P.; MORON-VELASCO, M. **Collaborative Support for Inclusion**. Journal of Research in Special Educational Needs, vol.16, suppl. 1, p. 303-307, Spain, 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=Index+for+Inclusion&id=EJ1109442>. Acesso em: 15/12/2017.

SANTIAGO, M.C. **Laboratório de Aprendizagem: das políticas às práticas de Inclusão e Exclusão em Educação**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, LaPEADE.Tese (Doutorado em Educação), 2011. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/tesesedissertacoes/Tese%20Mylene%20Cristina%20Santiago%202011.pdf> Acesso em: 10/07/2017.

SANTOS, B. de S. **Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos**. 2ª ed.São Paulo, Cortez, 2014.

SANTOS, M. P. & PAULINO, M.M. Inclusão em Educação: uma visão geral. In SANTOS, M. P. & PAULINO, M.M (orgs.) **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas** 2ª Ed. SP: Cortez, 2008.

SANTOS, M. P. dos **Dialogando sobre Inclusão em Educação: contando casos e (descasos)** 1ª Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SANTOS, M.P. dos. Desenho Universal para a Aprendizagem. In: MOUSINHO,R ; ALVES,L.M.;CAPELLINI,S.A. (Orgs). **Dislexia: novos temas, novas perspectivas**.Vol 3, RJ, Wak Editora, 2015a.

SANTOS, M. P. dos..Inclusão, Direitos Humanos e Interculturalidade: uma tessitura Omnilética. In: **Inovação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas na contemporaneidade**. Editora Realiza,Campina Grande, PB, 2015b.

SANTOS, M.P. dos; MELO, S. C. de; SANTIAGO, M. C.; NAZARETH, P..**Inclusion in Public Administration: Developing the concept of inclusion within a School of Accounts and administration**. Vol. 9(3), pp.35-46, March 2017. Disponível em: <http://www.academicjournals.org/journal/IJEAPS/article-full-text-pdf/AC1471B63228> . Acesso em: 113/01/18.

SANTOS, Mônica Pereira dos; NASCIMENTO, Leyse Monick França. **Diferentes Sentidos de “NÃO”: Vozes de professores em formação continuada sobre o tema da Inclusão**. *Revista Linhas*. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 153-175, set./dez. 2016.

ŠMELOVÁ, E.; LUDÍKOVÁ, L.; PETROVÁ, A.; SOURALOVÁ, E..The teacher as a significant part of Inclusive Education in the condition of Czech Schools. **Universal Journal of Educational Research**, 4(2), 326-334, 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1089632> . Acesso em 13/01/18.

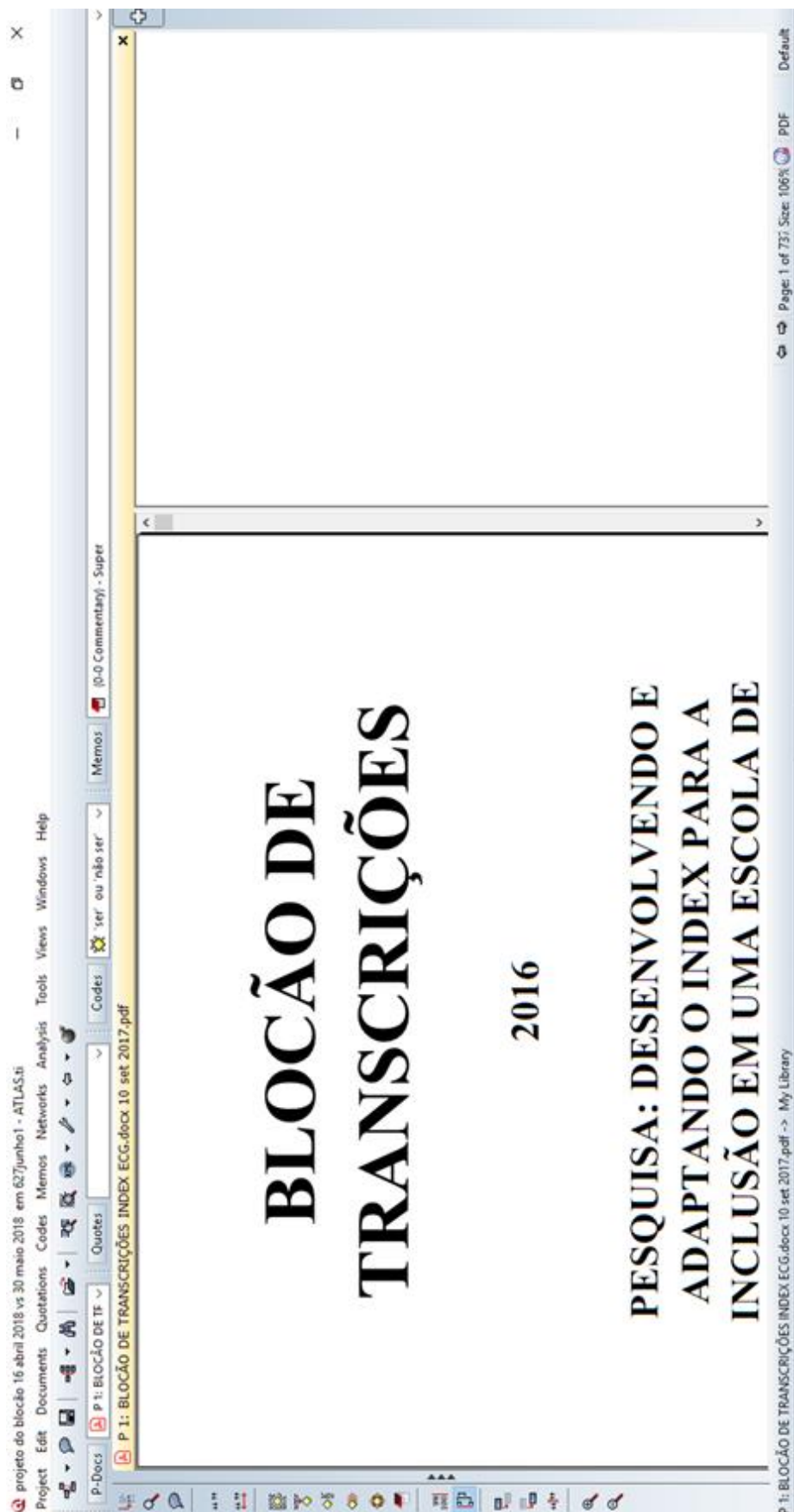
SULEIMENOVA, G. **Civil Service Training in Kazakhstan: The implementation of new approaches**. Universal Journal of Educational Research 4(10), 2359-2366, 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1116386>. Acesso em: 10/02/18.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

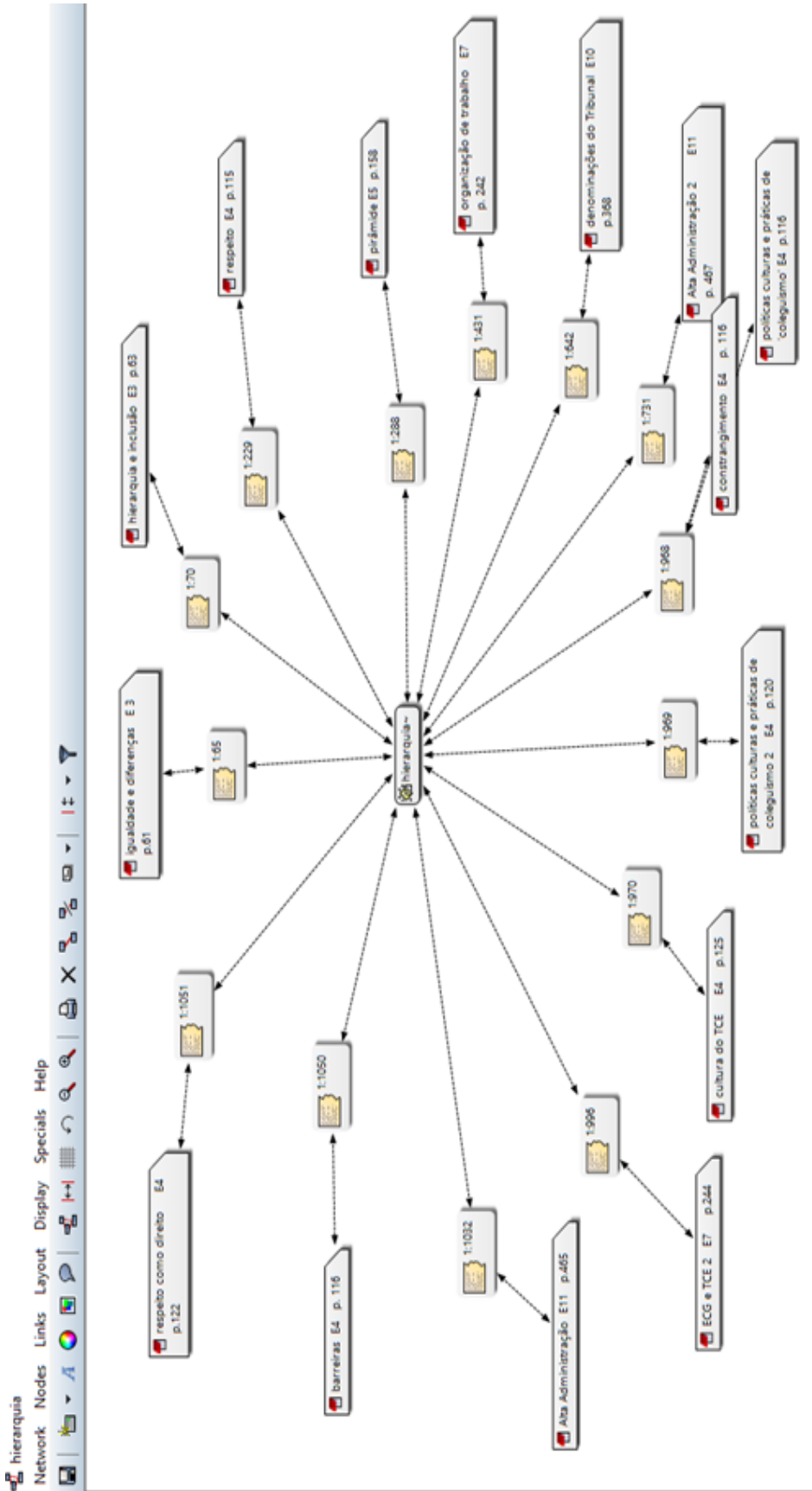
VENÂNCIO, A.C.L. **Grupos de Apoio entre Professores e Inclusão: uma reflexão sobre a reinvenção das práticas de docência a partir da ênfase no ensino colaborativo**. Tese. (Doutorado em Educação), UFPR, Curitiba, 2017.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A - TELA DO ATLAS-TI - CAPA DO BLOCÃO (QUADRO)



### APÊNDICE B - ATLAS-TI NETWORK - CÓDIGO 'HIERARQUIA'



**ANEXOS**

## ANEXO A – INDICADORES DO INDEX PARA A INCLUSÃO

### Indicadores

#### Dimensão A: Criando culturas inclusivas

##### A1: Edificando a comunidade

- 1 Todos são bem-vindos.
- 2 Os funcionários cooperam.
- 3 As crianças se ajudam mutuamente.
- 4 Funcionários e crianças se respeitam.
- 5 Funcionários e pais/responsáveis colaboram.
- 6 Funcionários e gestores trabalham juntos.
- 7 A escola é um modelo de cidadania democrática.
- 8 A escola encoraja a compreensão da conexão entre pessoas ao redor do mundo.
- 9 Adultos e crianças são responsivos a uma variedade de modos de gênero.
- 10 A escola e as comunidades locais desenvolvem-se mutuamente.
- 11 Os funcionários relacionam o que acontece na escola com as vidas das crianças em casa.

##### A2: Estabelecendo valores inclusivos

- 1 A escola desenvolve valores inclusivos que são compartilhados.
- 2 A escola encoraja o respeito a todos os direitos humanos.
- 3 A escola encoraja o respeito à integridade do planeta Terra.
- 4 Inclusão é entendida como a ampliação da participação de todos.
- 5 Existem altas expectativas para todas as crianças.
- 6 As crianças são igualmente valorizadas.
- 7 A escola combate todas as formas de discriminação.
- 8 A escola promove interações não violentas e resolução de desavenças.
- 9 A escola encoraja crianças e adultos a sentirem-se bem a respeito de si mesmos.
- 10 A escola contribui para a saúde das crianças e dos adultos.

#### Dimensão B: Produzindo políticas inclusivas

##### B1: Desenvolvendo a escola para todos

- 1 A escola tem um processo de desenvolvimento participativo.
- 2 A escola adota uma abordagem inclusiva de liderança.
- 3 As indicações e promoções são feitas com justiça.
- 4 A experiência dos funcionários é conhecida e aproveitada.
- 5 Todo funcionário novato é auxiliado a se adaptar na escola.
- 6 A escola procura matricular todas as crianças de sua localidade.
- 7 Todas as crianças recém matriculadas são ajudadas a se adaptarem na escola.
- 8 Grupos de ensino e aprendizagem são montados com justiça, de forma a apoiar a aprendizagem de todas as crianças.
- 9 As crianças são bem preparadas para se transferirem para outros ambientes.
- 10 A escola é fisicamente acessível a todas as pessoas.
- 11 Os prédios e pátios são estruturados de forma a apoiar a participação de todos.
- 12 A escola busca reduzir a emissão de carbono e água.
- 13 A escola contribui com a redução de lixo.

14 **Index para a Inclusão** desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas

## B2: Organizando o apoio à diversidade

- 1 Todas as formas de apoio são coordenadas.
- 2 As atividades de desenvolvimento profissional ajudam os profissionais a responderem à diversidade.
- 3 A Língua portuguesa, usada como apoio linguístico adicional, é um recurso compartilhado por toda a escola.
- 4 A escola provê apoio à continuidade da educação de crianças entregues ao cuidado público.
- 5 A escola se certifica de que as políticas sobre "necessidades educacionais especiais" apoiem a inclusão.
- 6 As políticas sobre comportamento relacionam-se ao desenvolvimento da aprendizagem e do currículo.
- 7 As pressões pela exclusão disciplinar são minimizadas.
- 8 As barreiras à frequência escolar são restringidas.
- 9 O bullying é reduzido.

## Dimensão C: Desenvolvendo práticas inclusivas

### C1: Construindo currículos para todos

- 1 As crianças exploram ciclos de produção e consumo de comida.
- 2 As crianças investigam a importância da água.
- 3 As crianças estudam vestimentas e decoração do corpo.
- 4 As crianças descobrem sobre habitação e o ambiente concebido.
- 5 As crianças refletem sobre como e porque as pessoas se movem em suas cidades e pelo mundo.
- 6 As crianças aprendem sobre saúde e relacionamentos.
- 7 As crianças investigam sobre a terra, o sistema solar e o universo.
- 8 As crianças estudam sobre a vida na terra.
- 9 As crianças pesquisam sobre fontes de energia.
- 10 As crianças aprendem sobre comunicação e tecnologias da comunicação.
- 11 As crianças se envolvem e criam literatura, artes e música.
- 12 As crianças aprendem o que é trabalho e ligam isso ao desenvolvimento de seus interesses.
- 13 As crianças aprendem sobre ética, poder e governo.

### C2: Orquestrando a aprendizagem

- 1 As atividades de aprendizagem são planejadas tendo em mente todas as crianças.
- 2 As atividades de aprendizagem encorajam a participação de todas as crianças.
- 3 As crianças são estimuladas a serem pensadores críticos confiantes.
- 4 As crianças são ativamente envolvidas em sua própria aprendizagem.
- 5 As crianças aprendem umas com as outras.
- 6 As lições desenvolvem a compreensão entre as semelhanças e diferenças entre as pessoas.
- 7 As avaliações encorajam o sucesso de todas as crianças.
- 8 A disciplina se baseia no respeito mútuo.
- 9 Os professores planejam, ensinam e revisam juntos.
- 10 Os professores desenvolvem recursos compartilhados de apoio à aprendizagem.
- 11 Os professores assistentes apoiam a aprendizagem e participação de todas as crianças.
- 12 O dever de casa é planejado de forma a contribuir com a aprendizagem de cada criança.
- 13 As atividades extraclasse envolvem todas as crianças.
- 14 Os recursos do entorno escolar são conhecidos e utilizados.



## ANEXO B - QUESTIONÁRIO ADAPTADO DO INDEX PARA A INCLUSÃO

Marque a alternativa que melhor reflete a sua opinião		CONCORDO	CONCORDO E DISCORDO	DISCORDO	PRECISO DE + INFORMAÇÃO	
<b>Dimensão A – Criando culturas inclusivas</b>						
<b>A1: Edificando a comunidade</b>	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.				
<b>A2: Estabelecendo valores inclusivos</b>	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					
<b>B1: DESENVOLVENDO A ESCOLA PARA TODOS</b>	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			
	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.			
<b>B2: ORGANIZANDO O APOIO À DIVERSIDADE</b>	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			
	2	As rotinas de trabalho incorporam a importância da água.			
	3	As rotinas de trabalho contemplam vestimentas e decoração do			
	4	As rotinas de trabalho consideram habitação e o ambiente			
	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			
	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			
	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			
	2	As atividades de trabalho encorajam a participação de todas as			
	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:

## ANEXO C – TCLE

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: *O Index para a Inclusão* como instrumento de promoção de inclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma Escola de Governo**

**2. Convite**

Você está sendo convidado(a) a participar desta pesquisa *O Index para a Inclusão como instrumento de promoção de inclusão: instigando a autoavaliação institucional em uma Escola de Governo*. 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 analisar o processo de desenvolvimento das atividades propostas pelo *Index para a Inclusão* a fim de destacar os aspectos que possibilitam e/ou impedem a viabilidade de sua utilização como uma ferramenta de investigação e promoção da inclusão na Escola de Contas e Gestão (ECG) do Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro (TCE-RJ).

#### **4. Qual o objetivo do estudo?**

Nesta pesquisa pretendemos, como objetivo, analisar o *Index* como um instrumento de apoio à ECG em um processo de autorrevisão.

#### **5. Por que você foi escolhido(a)?**

A escolha se deve ao fato de que você faz parte diretamente do contexto pesquisado, neste caso, a 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 a pesquisa que envolve 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 voluntariamente, portanto, somente se quiser e poderá deixar de participar a qualquer momento, se assim desejar.

### **11. Quais são os possíveis benefícios de participar?**

Os benefícios diretos estão no fato de que você e seus colegas, como sujeitos participantes poderão contribuir para a reflexão e promoção de culturas, políticas e práticas de inclusão no contexto da ECG aprimorando as relações institucionais. Indiretamente, acreditamos que isto beneficiará os setores da administração pública como um todo, 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 ampliará a sua percepção sobre valores inclusivos relacionando-os às suas práticas no seu contexto de trabalho. Isso proporcionará a você um sentimento de autonomia e poder de decisão que, por sua vez, contribuirá para o seu auto-desenvolvimento como agente de mudanças dentro de um coletivo institucional, e no contexto social, num sentido mais amplo.

Coletivamente, o estudo incitará novos diálogos que contribuirão para o desenvolvimento da participação e da aprendizagem de todos, promovendo assim novas culturas, políticas e práticas de inclusão na instituição em que trabalham, que trarão prováveis benefícios para as instituições sob a jurisdição da ECG do TCE/RJ.

### **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 o pesquisador, 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 pelo pesquisador. 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, através dos meios de contato presentes no final do documento.

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 dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.



---

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

**Pesquisador Responsável: Regina Maria de Souza Correia Pinto**

**Telefone: (21) 98876-0933**

**E-mail: [pintoreginamc@gmail.com](mailto:pintoreginamc@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](mailto:cep.cfch@gmail.com)**