



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

MANOELLA RODRIGUES PEREIRA SENNA VASCONCELOS DA SILVA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: SENTIDOS E
BARREIRAS NA VISÃO DOS MEMBROS DOS CONSELHOS ESCOLA-
COMUNIDADE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

RIO DE JANEIRO

2021

MANOELLA RODRIGUES PEREIRA SENNA VASCONCELOS DA SILVA

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: SENTIDOS E
BARREIRAS NA VISÃO DOS MEMBROS DOS CONSELHOS ESCOLA-
COMUNIDADE DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO**

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

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

RIO DE JANEIRO

2021

CIP - Catalogação na Publicação

SS587g Silva, Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da
Gestão Democrática e Inclusão em Educação: sentidos e barreiras na visão dos membros dos conselhos escola-comunidade do município do Rio de Janeiro / Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da Silva. -- Rio de Janeiro, 2021. 211 f.

Orientadora: Mônica Pereira dos Santos.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2021.

1. Gestão Democrática. 2. Inclusão em Educação. 3. Conselhos Escola-Comunidade. 4. Perspectiva Omnilética. I. Santos, Mônica Pereira dos, 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
ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE
DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Aos 9 dias do mês de dezembro de **2021**, às 11:00 horas, de forma remota da Faculdade de Educação no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Tese intitulada "**Gestão Democrática e Inclusão em Educação: sentidos e barreiras na visão dos membros dos conselhos escola-comunidade do município do Rio de Janeiro**", de autoria da doutoranda Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da Silva, candidata ao título de **Doutora em Educação**, turma **2018** do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca Examinadora, constituída pelo(a) Professora orientadora Prof(a). Dr(a). Mônica Pereira dos Santos (UFRJ), Prof(a). Dr(a). Sandra Cordeiro de Melo (UFRJ), Prof. Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ), Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ), Prof(a). Dr(a) Laura Ceretta Moreira (UFPR), considerou o trabalho:

(X) Aprovado(a) () Aprovado(a) com recomendações de reformulação () Reprovado

Eu, **Mônica Pereira dos Santos**, Presidente da Banca, lavrei a presente Ata que segue por mim assinada no verso, representando todos os membros da Banca Examinadora e a candidata.

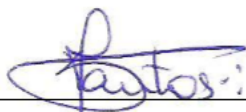
A banca considerou a doutoranda APROVADA, destacando:

- a) a qualidade e a relevância do trabalho;
- b) o domínio da candidata durante a defesa;
- c) o brilhantismo na apresentação da tese;
- d) sua propriedade na análise e discussão dos dados;
- e) a potência da perspectiva Omnilética;

E RECOMENDANDO a publicação de artigos e outras produções científicas com base na Tese.

Continuação da Ata de Defesa de Tese da doutoranda Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da Silva, realizada em 9 de dezembro de 2021.

1. Mônica Pereira dos Santos (Orientadora, UFRJ)
2. Sandra Cordeiro de Melo (UFRJ)
3. Carlos Frederico Bernardo Loureiro (UFRJ)
4. Allan Rocha Damasceno (UFRRJ)
5. Laura Ceretta Moreira (UFPR)



Mônica Pereira dos Santos (UFRJ)

Presidente da Banca

DEDICATÓRIA

Aos membros dos conselhos escola-comunidade e à equipe da 2ª CRE que se permitiram refletir e agir diante dos processos de gestão democrática e de inclusão em educação

AGRADECIMENTOS

A Deus e toda a espiritualidade que me amparou e me guiou até aqui, me fortalecendo e protegendo sempre.

Ao meu amor e marido Matheus Lessa, que me incentivou e motivou diariamente a concluir esta tese, com quem divido meus planos de vida há 15 anos. Essa conquista é nossa!

Aos meus amados pais Valécio e Andreia, que não apenas me criaram para nunca desistir e enfrentar meus desafios, mas me deram os melhores exemplos para buscar o meu melhor a cada dia. Obrigada por investirem em minha educação e me proporcionarem tantas oportunidades, sem elas, eu não teria chegado até aqui. Ao meu irmão, Matheus Senna, e minha cunhada Anya, por toda a positividade e pelo presente que me foi dado no meio dessa etapa: meu lindo e russo Theo.

Aos meus avós Norma, Anazildo, Rosélia e Álvaro, que cuidam de mim e me dão lindos conselhos de vida até hoje. Aos meus sogros Ana Paula e Gelton e à minha cunhada Iris, agradeço por todo apoio e torcida de sempre. A toda minha família e meus amigos, que, direta ou indiretamente, contribuíram nessa jornada. À minha dinda, Christiana Innecco, que, com toda a certeza, está me amparando do plano espiritual e deve estar orgulhosa de mim.

À minha escola Garriga, lugar onde estudei e hoje atuo como Orientadora Educacional. Agradeço às minhas amigas de equipe pela torcida e aos meus diretores, em especial ao Prof^o Afonso, pelo apoio com alguns horários de aula e incentivo.

À minha eterna professora e orientadora Mônica Pereira dos Santos, que há mais de 11 anos me ensina e me guia nesse caminhar e na construção de um olhar cultural, político, prático, dialético e complexo, esse olhar omnilético. Você é um exemplo nessa luta pela inclusão em educação, pela minimização de barreiras à aprendizagem e à participação. Obrigada por seu carinho, amizade e confiança!

Ao querido grupo do LaPEADE (e antigo núcleo NuGINE), pelas trocas, pelo apoio com as transcrições e pelas discussões tão importantes. Muitos foram os integrantes desse grupo que contribuíram em minha jornada até aqui e sou grata a todos. Em especial, ao José Guilherme, Jonathan, André, Lidiane, Alana, Nonata, Maicon, Fernanda e Alex (sua risada e alegria estarão sempre em nossas memórias). À professora e amiga Sandra Mello, agradeço pelo apoio desde a graduação, por todos os ensinamentos e exemplo de pesquisadora que é para mim.

Às minhas eternas companheiras de estudos omniléticos, Monick, Regina, Carol e Angela. Obrigada pelas trocas, carinho e apoio em todos os momentos. A força de vocês me motivou, sempre! Que sigamos firmes, fortes e juntas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, em especial à Solange Rosa, que está sempre disposta a nos ajudar. Aos professores do PPGE/UFRJ, por todas as contribuições, em especial à Prof^a Dr^a Maria Vitória Maia, por ser há mais de 11 anos uma amiga e professora incrível, sua vibração e felicidade me contagiam. Ao Prof^o Dr^o José Claudio Sooma, por, desde a graduação, contribuir enormemente em minha formação, e à Prof^a Daniela Patti (e seu grupo de pesquisa), pelas aulas, discussões e trocas, que tanto colaboraram para o meu pensar sobre o processo de gestão democrática.

A toda a banca examinadora dessa tese. Prof^a Laura Ceretta, por aceitar o convite e pelas contribuições. Prof^o Carlos Frederico Loureiro, agradeço pelas aulas e todo o suporte nessa tese, desde o projeto até o final. Prof^o Allan Damasceno, que, desde o início da graduação, é um exemplo pessoal e profissional para mim. Obrigada aos dois por todo carinho, atenção e dedicação.

RESUMO

SENNA, Manoella. **Gestão democrática e inclusão em educação: sentidos e barreiras na visão dos membros dos conselhos escola-comunidade do município do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2021. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente tese teve como objetivo geral investigar os sentidos de gestão democrática e de inclusão em educação na visão dos membros dos Conselhos Escola-Comunidade (CEC) de quatro escolas municipais do Rio de Janeiro e como eles percebem seu papel, barreiras e propostas de ação nesse processo. Os objetivos específicos elencados foram: levantar os sentidos de gestão democrática, de CEC e de inclusão em educação dados pelos membros dos conselhos das quatro escolas, em diálogo com o contexto das políticas educacionais; investigar a percepção dos conselheiros sobre seu próprio papel no CEC a partir da experiência com a metodologia de trabalho do Laboratório Omnilético do Agora (L.O.A); identificar possíveis barreiras ao processo de gestão orientada pelos princípios de inclusão em educação na visão dos membros dos conselhos das quatro escolas; e mapear as ações que os membros dos CECs propuseram para superar as barreiras apontadas a partir da experiência com o L.O.A e analisá-las omnileticamente. Para tanto, o estudo foi baseado na perspectiva omnilética que investiga os fenômenos a partir da relação entre cinco dimensões: culturas, políticas, práticas, dialética e complexidade (SANTOS, 2013), para compreender os processos de gestão democrática e de inclusão em educação, tensionados na pesquisa a partir do olhar dos membros dos Conselhos Escola-Comunidade. A metodologia adotada foi estudo de caso (YIN, 2010) e os dados utilizados foram os produzidos pela pesquisa matriz que originou essa tese, como: transcrições das gravações dos encontros realizados com os membros dos conselhos, observações dos encontros, questionários respondidos pelos membros dos CECs e entrevistas realizadas com a equipe da 2ª CRE. Observou-se que, para os membros dos conselhos dessas quatro escolas, os sentidos de gestão democrática perpassam envolvimento e participação nas tomadas de decisões, responsabilidade compartilhada, descentralização do poder, coletividade e transparência, enquanto os sentidos de inclusão em educação perpassaram as ideias de acolhimento, relações de confiança e de respeito, troca, olhar de uma equipe multidisciplinar, aprendizado, diversidade e escola como espaço de conforto e segurança. Percebeu-se que os membros conselheiros enxergam o CEC, apesar de burocrático, como possibilidade de melhoria e de mudanças na instituição escolar, desenvolvimento de projetos e democratização da escola. Foram apontadas como barreiras ao processo de gestão as questões de infraestrutura, gestão e

organização da escola, assim como a falta de investimento nos sistemas educacionais, de um olhar acolhedor e do diálogo na escola. As propostas e planos de ação produzidos pelos membros dos CECs refletiram o desejo e a demanda de cada escola, na busca por superar determinadas barreiras: a falta de participação dos segmentos dentro da escola e na gestão democrática e de formação dos segmentos quanto a temas de interesse da escola e à própria constituição e fortalecimento do CEC em si. A respeito dos reflexos da pesquisa, destacou-se a mudança na percepção sobre o papel e função do CEC na escola por parte dos membros, o aumento da participação de determinados segmentos do CEC e a continuidade das ações propostas nos planos de ação.

Palavras-chave: gestão democrática; inclusão em educação; conselhos escola-comunidade; perspectiva omnilética.

ABSTRACT

SENNA, Manoella. **Democratic management and inclusion in education: meanings and barriers in the view of the school-community council members in the municipality of Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2021. Thesis (Doctorate Degree in Education). College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This thesis has as its general objective to investigate the meanings of democratic management and of inclusion in education in the view of the School-Community Council (CEC- Conselho Escola-Comunidade) members of four Municipal schools in Rio de Janeiro and how they perceive their role, the barriers and the proposals of actions in this process. The specific goals listed were: raise the meanings of democratic management, of school-community council and of inclusion in education given by the council members of the four schools, within the educational policies context; investigate the counsellors' perceptions about their own role as part of the CEC as of the experience and the working methodology of the Now Omnilectic Laboratory (Laboratório Omnilético do Agora - L.O.A); identify possible barriers to the management process guided by the principles of inclusion in education in the view of the council members of the four schools; map the actions proposed by the school-council members to overcome the barriers pointed out from the experience with the Now Omnilectic Laboratory and analyse it omnilectically. So as to achieve it this study was based on the omnilectical perspective which investigates the phenomena starting from the relation among five dimensions: cultures, policies, practices, dialectic and complexity (SANTOS, 2013), to understand the processes of democratic management and of inclusion in education under tension in the research in the view of the School-Council Community members. The adopted methodology was case study (YIN, 2010) and the data used were produced by the matrix research which originated this thesis, such as: the recording transcripts of the meetings with the council members, the meeting observations, the surveys answered by the school-community council members and the interviews carried out with the Second Regional Coordination of Education team. It was noticed that for the council members of these four schools, the meanings of democratic management cross the involvement and participation in the decision taking, shared responsibility, power decentralization, collectivity and transparency whereas the meanings of inclusion in education go through ideas of warm welcoming, trust and respect relations, exchange, the view of a multidisciplinary team, learning, diversity, school as a space for comfort and security. It was perceived that the council members see the School-Community

Council, despite bureaucracy, as a possibility of improvement and changes in the school institution, development of projects, school democratization. Infrastructure, management and school organization issues were pointed out as barriers to the management process as well as the lack of investment in the educational system, the lack of a warm welcoming look and dialogue in the school. The action plans and proposals produced by the school-community council members reflected the wish and the demand in each school, in the search for overcoming particular barriers: the lack segments participation in the school and in the democratic management and the creation of the segments related to topics of interest for the school and the constitution and the strenghtening of the School-Community Council itself. Respectfully to the research reflections it stands out the change of perception about the role and function of the School-Community Council in the school in the members' view, the increase in the participation of certain segments of the school-community Council and the continuation of the proposed actions in the action plans.

Keywords: democratic management; inclusion in education; school-community councils; omnilectical perspective.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES.....	27
QUADRO 2: Pesquisa na base SCIELO.....	28
QUADRO 3: Pesquisa na BDTD.....	30
QUADRO 4: Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	31
QUADRO 5: Distribuição das representações por coletivos (segmentos) dos CECs, por escola.....	93
QUADRO 6: Códigos/ Categorias ATLAS.ti	144
QUADRO 7: L.O.A – Ações propostas no Caso 2.....	167

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Número de unidades, por tipo de atendimento, da SME.....	88
TABELA 2: Número de alunos da SME por segmento.....	89
TABELA 3: Número de Professores da SME.....	89
TABELA 4: Número de Funcionários de Apoio SME.....	90

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Triângulo das três dimensões do index para inclusão.....	47
FIGURA 2: Valores inclusivos – index para inclusão.....	64
FIGURA 3: EM Soares Pereira.....	91
FIGURA 4: EM Shakespeare.....	92
FIGURA 5: EM General do Exército Humberto de Souza Mello.....	92
FIGURA 6: EM Desembargador Oscar Tenório.....	92
FIGURA 7: Representação Segmento Alunos.....	154
FIGURA 8: Representação Segmentos Responsáveis e Funcionários.....	156
FIGURA 9: Representação Segmento Professores.....	157
FIGURA 10: Representação Segmento Direção.....	158

LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A - APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO CEP

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO – MENORES DE 18 ANOS

APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO PARA OS CECS

APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DEMANDA DAS ESCOLAS

APÊNDICE G – EXEMPLO DOCUMENTO L.O.A – CASO 1

APÊNDICE H – EXEMPLO DOCUMENTO L.O.A – CASO 2

LISTA DE SIGLAS

ATLAS.ti – *The Qualitative Data Analysis & Research Software*

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CAP – Colégio de Aplicação da UFRJ

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CE – Centro de Estudos

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

GED – Gerência de Educação

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

NuGINE – Núcleo de Estudos sobre Gestão e Inclusão em Educação

PROINAPE – Programa Interdisciplinar de apoio às escolas

PPP - Projeto Político-Pedagógico

RCLE – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

U.E- Unidade Escolar

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

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	19
1.1. OBJETIVOS	23
1.2. OBJETIVO GERAL:	23
1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	23
1.4. JUSTIFICATIVA	24
1.5. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO	25
CAPÍTULO 2 - CONSTRUINDO UM OLHAR: A OMNILÉTICA E SUAS CORES	32
2.1. PERSPECTIVA OMNILÉTICA: AS 5 DIMENSÕES	41
2.2. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	59
2.3. GESTÃO DEMOCRÁTICA	65
2.4. POR UMA GESTÃO OMNILÉTICA EM EDUCAÇÃO	71
CAPÍTULO 3 – CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA DE PESQUISA	76
3.1. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA	81
3.2. DESCREVENDO A PESQUISA: PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E COLETA	82
3.3. LABORATÓRIO OMNILÉTICO DO AGORA (L.O.A)	85
3.4. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO: ESCOLAS E SEUS CONSELHOS	87
3.5. ANALISANDO OS DADOS: PERSPECTIVA E INSTRUMENTOS DE APOIO	93
CAPÍTULO 4 - INTERFACES: GESTÃO DEMOCRÁTICA, INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E OS CONSELHOS ESCOLA-COMUNIDADE	96
4.1. SENTIDOS E POLÍTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO	96
4.2. CONSELHO ESCOLA-COMUNIDADE: FORTALECENDO O QUÊ?	115
4.3. VISÃO DOS CECS: REFLETINDO SOBRE SEU SENTIDO, PAPEL E COLETIVOS	125
4.4. SOBRE ESTAR PRESENTE: DISCUTINDO A PARTICIPAÇÃO DOS CECS	130
CAPÍTULO 5 - PRODUÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	144
5.1. BARREIRAS À GESTÃO DEMOCRÁTICA E À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO .	153
5.2 ANALISANDO OS CASOS DO L.O.A	163
5.3. REFLEXOS DO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DOS CECS	171
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
APÊNDICES	196

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

A luta por processos mais democráticos no que diz respeito à gestão educacional no Brasil não é fenômeno recente e tem se demonstrado como um processo cercado de disputas, avanços e de retrocessos na busca, sobretudo, de espaços na agenda política educacional do país. No contexto das políticas educacionais, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 206, aponta que o ensino será ministrado tendo como princípio “a gestão democrática do ensino público” (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) reforça o princípio da gestão democrática e orienta que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão do ensino público na educação básica, tendo em vista os princípios de participação da comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico da escola, assim como nos conselhos escolares (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) afirma o princípio da gestão democrática como uma de suas principais diretrizes para a educação nos dez anos de vigência a que ele se refere. Uma de suas metas, dedicada à gestão democrática, pretende:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Apesar de garantida por meio da legislação educacional, a gestão democrática nas escolas não é simples de ser efetivada no contexto da prática. Isso porque, de acordo com Dourado (2013):

“[...] a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais, e no seio dessas, as práticas educativas (p. 98).

Nesse sentido, ao falar de gestão democrática na escola, ressaltamos uma luta que envolve culturas, práticas e políticas¹ de participação de todos nos processos decisórios da instituição educacional. Gestão democrática é, portanto, um processo que se desenvolve na escola (e nas redes de ensino, nos planos legislativo e executivo), por meio dos espaços de

¹ Culturas, políticas e práticas são dimensões importantes para esta tese, apresentadas e discutidas por Booth e Ainscow (2011), e em Santos (2011, 2012, 2013). Serão explicitadas no próximo capítulo.

participação e de tomada de decisões, e baseado em princípios de cidadania e democracia da sociedade. Processo, esse, vale ressaltar, multifacetado, cercado de disputas, interesses e de embates que precisam ser considerados em sua complexidade.

Conforme Santos (2013), entendemos inclusão em educação como processo infindável de luta contra barreiras à participação e à aprendizagem de todos. Ou seja, uma luta contínua e exponencial na busca de minimizar barreiras e garantir a participação e aprendizagem de todos os sujeitos, independentemente de quaisquer características específicas que possam apresentar. A inclusão, portanto, é entendida como um processo, uma construção diária que se constitui em movimentos ora de avanços, ora de recuos, tendo em vista sempre as exclusões que vão se apresentando.

Inclusão tem a ver com culturas, políticas e práticas, que se relacionam complexa e dialeticamente. Desse modo, inclusão tem a ver com as relações de oposição, contradição, contrariedade, incerteza, totalidade, ordem e de desordem, que perpassam nossas crenças, valores, acordos, desacordos, intenções, decisões, indecisões, ações e inações, conscientes ou não, em prol ou contra a participação dos sujeitos nas variadas arenas sociais. Quando aplicada à educação, inclusão diz respeito a essas relações que excluem e/ou incluem os sujeitos dos processos de aprendizagem e participação, que são direitos do ser humano.

Dito isso, consideramos que os princípios da inclusão e da gestão democrática são fundamentais para uma educação justa, de qualidade e para todos, e que esses conceitos, por terem princípios em comum, nos permitem a abertura de um diálogo profícuo. Nesse sentido, tais princípios merecem destaque no que é atinente às pesquisas no campo da educação e, por isso, têm sido foco de meu interesse de estudo.

Iniciando o diálogo entre os conceitos de inclusão em educação e de gestão, durante o mestrado em educação, defendido em março de 2017 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), investigamos um processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação da equipe da Gerência de Educação da 2ª Coordenadoria Regional de Educação (GED/2ªCRE) do Município do Rio de Janeiro, desencadeado pelo Index para Inclusão². Essa pesquisa apresentou, dentre seus reflexos: a instituição de um processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de gestão

² Material desenvolvido por Booth & Ainscow (2011) e que tem por objetivo auxiliar nos processos de autorrevisão sobre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação em instituições escolares.

e inclusão na GED, a presença de um olhar mais acolhedor na equipe, as melhoras nas relações interpessoais e a construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) da GED/2ª CRE.

Dentre seus desafios, o estudo apontou, para pesquisas futuras, o contato mais aproximado com as escolas da 2ª CRE, a fim de compreender os reflexos dessa pesquisa na prática com as escolas. Além disso, questionou: como seria o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão em educação nessas escolas atendidas pela GED/2ªCRE? Poderíamos desenvolver um processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão com as escolas?

Partindo dessas questões e com o intuito de continuar o diálogo entre essas temáticas, aprimorando e expandindo meus estudos, apresentamos a presente tese, que se afina com a linha de pesquisa “Inclusão, Ética e Interculturalidade” e que se baseia em um dos projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos sobre Gestão e Inclusão em Educação (NuGINE), sob coordenação da Profª Drª Sandra Cordeiro de Melo, então pertencente ao Laboratório³ de Pesquisa, Estudo e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) - fundado e coordenado pela Profª Drª Mônica Pereira dos Santos - do qual faço parte desde a graduação.

A pesquisa matriz a que essa tese se refere foi solicitada pelas equipes de Assessoria de Ação Integradora, Ouvidoria e PROINAPE⁴ da 2ª CRE, tendo em vista a repercussão de dois projetos desenvolvidos pelo LaPEADE junto com a rede municipal. Um dos projetos foi o desenvolvimento do Index para Inclusão em uma das escolas da 2ª CRE, que auxiliou não somente no processo de autorrevisão de culturas, políticas e práticas de inclusão nessa escola, como também objetivou a construção de seu Projeto Político-Pedagógico. Já o outro projeto foi o que deu origem à minha dissertação de mestrado (SENNÁ, 2017). Ao retornarmos para apresentar os resultados da pesquisa que foi realizada junto com a GED, outra equipe da Coordenadoria solicitou ao LaPEADE uma nova parceria para um trabalho específico com os Conselhos Escola-Comunidade (CEC) das escolas municipais sob sua jurisdição.

³ Em 2020, o Laboratório se tornou Laboratório, tomando um posicionamento, conforme texto em seu site: “Porque NÃO somos apenas um local provido de instalações, equipamentos e experiências desenvolvidas no contexto das pesquisas científicas. Nos esforçamos, cotidianamente, para ser um espaço acolhedor de toda a multiplicidade humana; um espaço em que se é e que se compreende por meio das dimensões políticas, culturais, práticas, dialéticas e complexas e no qual nos posicionamos e aliamos-nos aos grupos que procuram tensionar a língua portuguesa (dentre tantos outros desafios que fazemos e aos quais nos lançamos), desconstruindo seu potencial excludente no que tange às performatividades de gênero”. Fonte: <https://www.lapeadeufrj.rio.br>.

⁴ Programa Interdisciplinar de Apoio às Escolas.

Sendo assim, a presente tese, além de se afinar com a linha de pesquisa “Inclusão, Ética e Interculturalidade”, busca trabalhar com os dados do projeto maior do Laboratório, intitulado “Fortalecendo os Conselhos Escola-Comunidade da 2ª CRE: processos omniléticos de inclusão em ação”, que aconteceu entre 2017 e 2018 e cujo objetivo geral foi “fortalecer o trabalho dos CECs de quatro escolas municipais da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro por meio da metodologia omnilética⁵”. Essa tese, portanto, busca trabalhar os dados dessa pesquisa-ação colaborativa, considerando a visão dos membros dos conselhos escola-comunidade de escolas municipais do Rio de Janeiro sobre os processos de gestão democrática e de inclusão em educação.

Vale ressaltar que essa tese será a primeira a trabalhar com os dados do projeto maior, o que demonstra relevância, haja vista o compartilhamento dos dados coletados por meio do seu desenvolvimento. Outro ponto importante é que, ao longo da pesquisa matriz, foi desenvolvida uma metodologia de trabalho, chamada de Laboratório Omnilético do Agora (L.O.A), e que será também mais bem explorada e relatada a partir dessa tese.

No município do Rio de Janeiro, legalmente, os CECs têm por objetivo promover a integração entre Escola-Família-Comunidade, no que tange aos problemas que permeiam o ambiente escolar (RJ, 2014). Segundo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, os conselhos são órgãos colegiados que “têm por atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito da escola” (MEC, 2004, p. 31). Por meio dos CECs, são representados os grupos de professores, alunos, funcionários, diretor e responsáveis dos alunos.

Tendo em vista que, em teoria, o Conselho Escola-Comunidade seria um espaço de participação e de decisão dentro da escola, que se organiza de maneira colegiada - com representação dos segmentos da comunidade escolar e, ainda, considerando esses conselhos escola-comunidade que participaram da pesquisa matriz, questionamos: o que pensam os membros dos conselhos escola-comunidade sobre os processos de gestão democrática e inclusão em educação? Como compreendem seu papel nesses processos? E que barreiras apontam os membros dos conselhos escola-comunidade aos processos de inclusão em educação e democratização da gestão?

Entendendo as diversas nuances que envolvem as perguntas acima, uma vez que fazem parte de processos complexos e, por isso, que dialogam com múltiplas variáveis, nessa tese

⁵ O conceito será mais bem explicado em Referenciais Teórico-Metodológicos.

buscaremos responder-lhes considerando seus limites e potencialidades, sob o olhar dos membros dos conselhos escola-comunidade. Assim, diante das questões norteadoras levantadas, propomos como central à pesquisa dessa tese a seguinte questão: Que sentidos, barreiras e propostas de ação diante do processo de gestão são apontados pelos membros dos conselhos escola-comunidade de quatro escolas municipais e como eles percebem seu papel dentro desse conselho?

1.1. OBJETIVOS

1.2. OBJETIVO GERAL:

Investigar os sentidos de gestão democrática e de inclusão em educação na visão dos membros dos Conselhos Escola-Comunidade de quatro escolas municipais do Rio de Janeiro e como eles percebem seu papel, barreiras e propostas de ação nesse processo.

1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- 1) Levantar os sentidos de gestão democrática, de conselhos escola-comunidade e de inclusão em educação dados pelos membros dos Conselhos Escola-Comunidade das quatro escolas, em diálogo com o contexto das políticas educacionais;
- 2) Investigar a percepção dos membros dos Conselhos Escola-Comunidade sobre seu próprio papel como parte desse conselho gestor, a partir da experiência com a metodologia de trabalho do Laboratório Omnilético do Agora;
- 3) Identificar possíveis barreiras ao processo de gestão orientada pelos princípios de inclusão em educação na visão dos membros dos Conselhos Escola-Comunidade das quatro escolas;
- 4) Mapear as ações que os membros dos Conselhos Escola-Comunidade propuseram para superar as barreiras apontadas a partir da experiência com o Laboratório Omnilético do Agora e analisá-las omnileticamente.

1.4. JUSTIFICATIVA

A primeira justificativa para o desenvolvimento dessa tese consiste na motivação pessoal em continuar os estudos no campo da educação, especificamente no que tange às temáticas da inclusão em educação e da gestão educacional. Como Pedagoga, formada por uma Universidade pública, considero muito importante o engajamento em pesquisas que contribuam para uma educação mais justa e democrática. Instiga-me compreender culturas, políticas e práticas de gestão educacional que possam vir a ser mais democráticas e inclusivas, ou que busquem minimizar barreiras à participação e à aprendizagem de todos. Desse modo, o presente projeto reflete um desejo pessoal de me constituir pesquisadora do campo, capaz de contribuir para suas mudanças.

Essa tese se justifica também pela possibilidade de investigar processos de reflexão e ação junto com os Conselhos Escola-Comunidade de quatro escolas do município do Rio de Janeiro, na busca por melhor compreender seus efeitos no que se concerne à gestão democrática e à inclusão em educação. Tal estudo pode contribuir com a valorização da importância da representatividade para uma educação cidadã e da escola como espaço legítimo de discussão e reflexão da sociedade, além de contribuir com a produção científica já existente na área.

No que tange às políticas educacionais, dentre as oito estratégias propostas para atingir a Meta 19 do Plano Nacional de Educação - além de priorizar o repasse financeiro aos sistemas de ensino que elaborarem seus planos estaduais e municipais de educação de acordo com o Plano Nacional -, uma, especificamente, busca “estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares” (BRASIL 2014), considerando-os como instrumento de participação e fiscalização da comunidade escolar na gestão. Desse modo, a presente tese se justifica, ainda, por corroborar com a orientação política nacional.

Vale ressaltar que esse estudo poderá contribuir para fortalecer a aproximação da Universidade com a Educação Básica, tendo em vista que se pretende, de forma colaborativa, pensar sobre a importância dos conselhos escolares, da representatividade, da participação, da aprendizagem e da minimização de barreiras nas escolas. Dessa forma, contribuindo para a ressignificação de culturas, políticas e práticas de inclusão e de gestão nas escolas.

1.5. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

A produção científica acerca de conselhos escolares e o processo de gestão democrática não são inexistentes, tampouco novidades para o campo. Partindo do pressuposto de ser essa uma tese, ressaltamos que seu diferencial consiste na investigação de uma pesquisa-ação colaborativa que se baseia na perspectiva omnilética de inclusão em educação (SANTOS, 2013). Embora existam estudos que investiguem ações de formação e pesquisa-ação com Conselhos Escola-Comunidade, poucos são os estudos que relacionam os conceitos de gestão democrática e de inclusão em educação, principalmente no que refere à perspectiva Omnilética e à metodologia omnilética de trabalho, que será desenvolvida pelo projeto maior de pesquisa ao qual essa Tese se interliga.

Considerando a importância do processo de levantamento bibliográfico não apenas para a justificativa da relevância da pesquisa, mas também para encontrar produções que possam dialogar com o tema, e assim contribuir com dados e/ou referenciais, realizamos uma busca nas principais bases de dados, a saber: Portal de Periódicos da CAPES/MEC⁶, *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO)⁷, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)⁸ e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁹. De acordo com o tema abordado nessa tese, a busca foi realizada com base em quatro palavras-chave (“gestão democrática”, “conselho escola-comunidade”, “inclusão em educação” e “perspectiva omnilética”), que ora foram inseridas individualmente e ora combinadas.

Antes de apresentar os resultados, é importante dizer que as palavras/termos utilizados foram inseridos com aspas para que o sentido do termo aparecesse nas pesquisas, e não apenas as palavras soltas. Além disso, foi também utilizada a pesquisa do termo “conselho escolar”, uma vez que em muitos estados e regiões esse termo é o mais utilizado e, ainda, ser dessa forma que aparece nos documentos políticos. Vale ressaltar, ainda, que esse levantamento foi realizado em setembro/outubro de 2019.

Com relação à pesquisa realizada no Portal de Periódicos da CAPES, para uma busca mais atualizada, foi utilizado o critério de pesquisa nos últimos cinco anos. Como essa base oferece a possibilidade de pesquisar as palavras-chave por campos, utilizamos os critérios:

⁶ <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁷ <http://www.scielo.org/php/index.php>

⁸ <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>

⁹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

qualquer campo, título e assunto. Embora essa base nos dê a possibilidade de pesquisar diferentes tipos de arquivos, como livros, audiovisuais e/ou imagens, optamos pelos artigos.

Quando pesquisado “gestão democrática”, encontramos 310 artigos que em qualquer um de seus campos apresentavam o termo, 103 artigos que continham o termo em assunto e 64 artigos com o termo no título. Na tentativa de refinar esse resultado, olhamos seus resumos e percebemos que, dos 310 artigos (por apresentar o campo mais abrangente, contempla os campos assunto e título), 23 deles dialogam de algum modo com o tema abordado nessa tese, isso porque os outros artigos relacionavam-se mais especificamente com temas como: gestão democrática relacionada a programas e políticas específicas, modelos de gestão, experiências com grupos MST, educação popular e do campo, conselhos municipais, gestão da saúde, conselhos de classe, avaliação externa, avaliação da aprendizagem, formação de professores, dentre outros.

Vale ressaltar que os 23 artigos, além de contemplarem um resultado refinado da busca nos campos “assunto” e “título”, apresentam produções cujas pesquisas focam os conselhos escolares, processos de gestão, levantamentos de conceitos e/ou políticas sobre gestão democrática, gestão democrática e diversidade. Desse modo, foram selecionados porque dialogam com a temática e poderiam contribuir de algum modo com a presente pesquisa.

Na busca com o termo “Inclusão em Educação”, 9 artigos foram encontrados no campo “qualquer”, 4 no campo “assunto” e 1 no campo “título”. Dos 9 artigos encontrados, 6 deles apresentam uma concepção de inclusão conforme a presente pesquisa, ou seja, ampla e não restrita a um grupo de excluídos, sendo que 5 deles são produções de autores pertencentes ao LaPEADE. Quando pesquisado “Conselho Escola-Comunidade”, não obtivemos resultados em nenhum dos campos, porém, quando inserido “Conselho Escolar”, foram encontrados 25 artigos no campo “qualquer”, 8 no campo “assunto” e 3 no campo “título”. Desse grupo, selecionamos 5 artigos que aparentam dialogar especificamente com a temática dessa tese, pois apresentam experiências com conselhos escolares e/ou municípios. Já na busca “Perspectiva Omnilética”, foram encontrados 4 artigos no campo “qualquer”, 2 no campo “assunto” e nenhum no campo “título”.

Dos 4 artigos encontrados, 3 são produções de autores do nosso Laboratório de pesquisa e 1 de autores que fazem parte de outras universidades, que têm trabalhado com a perspectiva omnilética em suas análises, devido à sua participação no Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPE), coordenado pelo LaPEADE até abril de 2020. Esses artigos, embora não dialoguem com o tema da gestão diretamente e nem

com conselhos escolares, podem contribuir no que tange à análise dos dados, pois apresentam construções analíticas da perspectiva omnilética em diferentes contextos, como o da formação de professores e o ensino superior, por exemplo.

No que diz respeito à pesquisa com combinação de palavras-chave, todas elas foram combinadas entre si. Somente obtivemos resultados quando combinados os termos “Gestão Democrática” e “Conselho Escolar” e “Inclusão em Educação” e “Perspectiva Omnilética”. Na primeira combinação, foram encontrados 8 resultados, sendo que 5 dialogam de algum modo com a presente tese, pois versam sobre conselhos escolares, gestão democrática e experiências de fortalecimento dos conselhos escolares na busca por uma gestão democrática, são eles: Ribeiro & Oliveira (2018); Carozzi & Estrada (2015); Moraes & Ruiz (2017); Neto & Feitosa (2018); Dutra e Afonso (2017).

Já na segunda combinação, foram encontrados 2 resultados, um sobre uma pesquisa no ensino superior e outro sobre formação de professores, ambos de autores de nosso laboratório, versando acerca da inclusão em educação sob a perspectiva omnilética: Santos, Lima & Almeida (2018); Santiago & Santos (2015). Nas demais combinações, não foram encontrados resultados. No Quadro 1, a seguir, apresentamos os resultados obtidos nessa busca.

Quadro 1: Pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES

PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES				
ANOS DE PUBLICAÇÃO: 2015, 2016 2017, 2018 e 2019				
TIPO DE ARQUIVO: ARTIGOS				
PALAVRAS-CHAVE	CPO.: QUALQUER	CPO.: ASSUNTO	CPO.: TÍTULO	REFINADO
“Gestão Democrática”	310	103	64	23
“Inclusão em Educação”	9	4	1	6
“Conselho Escola-Comunidade”	0	0	0	0
“Conselho Escolar”	25	8	3	5
“Perspectiva Omnilética”	4	2	0	4
COMBINAÇÕES		CPO.: QUALQUER		REFINADO
“Gestão Democrática”; “Inclusão em Educação”		0		0
“Gestão Democrática”; “Conselho Escola-Comunidade”		0		0
“Gestão Democrática”; “Conselho Escolar”		8		5
“Gestão Democrática”; “Perspectiva Omnilética”		0		0
“Inclusão em Educação”; “Conselho Escola-Comunidade”		0		0
“Inclusão em Educação”; “Conselho Escolar”		0		0
“Inclusão em Educação”; “Perspectiva Omnilética”		2		2

“Perspectiva Omnilética”; “Conselho Escola-Comunidade”	0	0
“Perspectiva Omnilética”; “Conselho Escolar”	0	0

Fonte: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

Na pesquisa realizada na base SCIELO, que nos permite a busca por artigos, foi utilizado o filtro para publicações dos últimos cinco anos. A pesquisa utilizou o campo “título”, a fim de identificar produções cujos títulos continham as palavras-chave selecionadas. Na procura por “Gestão Democrática”, foram encontrados 12 artigos, sendo 7 deles selecionados por dialogarem de algum modo com o tema da presente tese, a saber: Flash (2019); Souza e Pires (2018); Nardi (2018); Ribeiro & Nardi (2018); Batista (2018); Arelaro, Jacomini & Carneiro (2016); e Esquinsani (2016). Esses artigos foram selecionados pelo fato de que ou discutem sobre o conceito de gestão democrática e participação ou porque apresentam experiências municipais.

Em “Inclusão em Educação”, 2 artigos foram encontrados, porém, um deles da área da educação especial, não dialogando com a linha seguida nesse trabalho, e o outro de nosso grupo de pesquisa (SANTIAGO, SANTOS e MELO 2017), também encontrado na base da CAPES. Já em “Conselho Escolar”, foi achado apenas 1 artigo, porém, se tratando da atuação do conselho escolar na construção da proposta curricular de uma escola. Com as demais palavras-chave, não foram obtidos resultados. E, ainda, quando realizadas combinações de palavras, também não foram descobertos resultados, conforme explicitado no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2: Pesquisa na base SCIELO

SCIELO		
ANOS DE PUBLICAÇÃO: 2015, 2016 2017, 2018 e 2019		
TIPO DE ARQUIVO: ARTIGOS		
PALAVRAS-CHAVE	RESULTADO	REFINADO
“Gestão Democrática”	12	7
“Inclusão em Educação”	2	1
“Conselho Escola-Comunidade”	0	0
“Conselho Escolar”	1	0
“Perspectiva Omnilética”	0	0
COMBINAÇÕES	RESULTADO	REFINADO
“Gestão Democrática”; “Inclusão em Educação”	0	0
“Gestão Democrática”; “Conselho Escola-Comunidade”	0	0

“Gestão Democrática”; “Conselho Escolar”	0	0
“Gestão Democrática”; “Perspectiva Omnilética”	0	0
“Inclusão em Educação”; “Conselho Escola-Comunidade”	0	0
“Inclusão em Educação”; “Conselho Escolar”	0	0
“Inclusão em Educação”; “Perspectiva Omnilética”	0	0
“Perspectiva Omnilética”; “Conselho Escola-Comunidade”	0	0
“Perspectiva Omnilética”; “Conselho Escolar”	0	0

Fonte: <https://www.scielo.org/>

No levantamento realizado na BDTD, que nos permite buscar por teses e dissertações, foram utilizados o campo “título” e o recorte dos últimos 5 anos de produção. Quando pesquisado o termo “Gestão Democrática”, foram encontradas 69 dissertações e 13 teses. Porém, ao refinarmos a pesquisa por meio dos títulos, selecionamos 14 dissertações e 4 teses, que, de alguma forma, dialogam com a presente tese, pois tratam de experiências com gestão democrática em escolas e/ou municípios, levantamento sobre políticas de gestão democrática e experiências com conselhos escolares.

Na pesquisa por “Inclusão em Educação”, foram encontradas 10 dissertações, porém, todas voltadas para o campo da educação especial e, portanto, não selecionadas para o resultado refinado. Em “Conselho Escola-Comunidade”, apareceu 1 resultado de dissertação, porém, essa se tratava de uma experiência com conselhos de alimentação. Em “Conselho Escolar”, 26 dissertações foram encontradas, sendo 14 selecionadas por tratarem de temas relacionados à gestão democrática, fortalecimento dos conselhos escolares e experiências com conselhos escolares na busca por uma gestão democrática/democratização da escola. Com relação às teses, 5 foram encontradas na busca e 3 selecionadas, por versarem sobre experiências de pesquisa com conselho escolar. Na busca pela palavra-chave “Perspectiva Omnilética”, não foram encontradas teses e dissertações.

Para com combinações de palavras-chave, somente obtivemos resultados quando combinadas as palavras “Gestão Democrática” e “Conselho Escolar”. Foram encontradas 10 dissertações e 1 tese, que foram selecionadas por versarem sobre experiências com conselhos escolares e sua participação na gestão democrática. Nas demais combinações, vale ressaltar que não foram obtidos resultados, conforme explicitado no Quadro 3, a seguir.

Quadro 3: Pesquisa na BDTD

BDTD				
ANOS DE PUBLICAÇÃO: 2015, 2016 2017, 2018 e 2019				
TIPO DE ARQUIVO: TESES E DISSERTAÇÕES				
PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÃO	REFINADO	TESE	REFINADO
“Gestão Democrática”	69	14	13	4
“Inclusão em Educação”	10	0	0	0
“Conselho Escola-Comunidade”	1	0	0	0
“Conselho Escolar”	26	14	5	3
“Perspectiva Omnilética”	0	0	0	0
COMBINAÇÕES	DISSERTAÇÃO	REFINADO	TESE	REFINADO
“Gestão Democrática”; “Inclusão em Educação”	0	0	0	0
“Gestão Democrática”; “Conselho Escola-Comunidade”	0	0	0	0
“Gestão Democrática”; “Conselho Escolar”	10	10	1	1
“Gestão Democrática”; “Perspectiva Omnilética”	0	0	0	0
“Inclusão em Educação”; “Conselho Escola-Comunidade”	0	0	0	0
“Inclusão em Educação”; “Conselho Escolar”	0	0	0	0
“Inclusão em Educação”; “Perspectiva Omnilética”	0	0	0	0
“Perspectiva Omnilética”; “Conselho Escola-Comunidade”	0	0	0	0
“Perspectiva Omnilética”; “Conselho Escolar”	0	0	0	0

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

O último levantamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, que nos permite buscar pelo campo de mestrado profissional, mestrado e doutorado. Essa base não oferece tantos recursos de filtro quanto as demais, o que dificulta nossa busca, pois os resultados apresentam grandes números. Ela também não nos permite fazer combinações, pois as palavras-chave, quando inseridas, se somam aumentando ainda mais o número de produções. De todo modo, apresentaremos o que encontramos em termos quantitativos, quando inseridas as palavras-chave selecionadas e filtradas pelos últimos cinco anos.

De acordo com o Quadro 4, a seguir, na pesquisa por “Gestão Democrática”, foram encontradas 405 dissertações e 122 teses. Quando inserida “Inclusão em Educação”, 14 dissertações e 5 teses foram localizadas. Com a palavra-chave “Conselho Escola-Comunidade”,

somente uma dissertação foi encontrada, de maneira que ela não se relaciona com o conselho escolar. Em “Conselho Escolar”, 44 dissertações e 7 teses foram encontradas e em “Perspectiva Omnilética”, por sua vez, 5 dissertações e 2 teses apareceram na busca. Ressaltamos aqui que, ao fazer a busca em diferentes dias, novos resultados apareceram, diferenciando dos realizados na primeira busca. Tal fato nos fez considerar que a base, no momento de realização dos levantamentos, não esteja nos apresentando resultados fidedignos.

Quadro 4: Pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES		
ANOS DE PUBLICAÇÃO: 2015, 2016 2017, 2018 e 2019		
TIPO DE ARQUIVO: TESES E DISSERTAÇÕES		
PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÃO	TESE
“Gestão Democrática”	405	122
“Inclusão em Educação”	14	5
“Conselho Escola-Comunidade”	1	0
“Conselho Escolar”	44	7
“Perspectiva Omnilética”	5	2

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Realizar esse tipo de levantamento nos permite conhecer um pouco mais sobre as produções de nossos pares, o que muitas vezes contribui para as nossas próprias produções, já que é possível trocar dados e informações, os quais, se sozinhos, sem diálogo, muitas vezes não conseguiríamos. Além disso, olhar as produções de nossos pares nos permite encontros com referenciais outros que muito contribuem para as análises e olhares diante dos dados – o que pretendemos fazer ao dialogar com alguns desses textos nos capítulos seguintes.

O levantamento realizado, ainda, nos permite um olhar sobre as produções recentes, dos últimos 5 anos, nos fazendo inferir que, embora não sejam poucas as produções relativas aos temas, principalmente da gestão democrática e dos conselhos escolares, quando associadas ao tema da inclusão em educação e, ainda, à perspectiva omnilética, podemos contribuir de algum modo para a área com a pesquisa que aqui se pretende discutir. Nesse sentido, ressaltamos a relevância do tema para a produção científica, justificando, assim, a construção da presente tese de doutorado.

CAPÍTULO 2 - CONSTRUINDO UM OLHAR: A OMNILÉTICA E SUAS CORES

“Eu ando pelo mundo
Prestando atenção em cores
Que eu não sei o nome
Cores de Almodóvar
Cores de Frida Kahlo
Cores!”
Adriana Calcanhoto (1992)

Escolhi iniciar o presente capítulo com a letra desta música (Esquadros, de Adriana Calcanhoto) que, desde a entrada no doutorado, tem se mostrado cada vez mais significativa (mesmo que diferente do significado inicialmente pensado por seu autor/compositor), ao passo que ela se repete na “playlist” que escuto no caminho de casa até o *campus* da UFRJ. Curioso como algumas coisas, sejam poesias, livros, histórias e falas, vão fazendo sentido (e muitas vezes se reconstruindo em novos sentidos) ao longo do tempo e como esse processo é importante para o próprio movimento de (re)construção pessoal e profissional e, principalmente (como nos vem aqui ao caso), como pesquisadora.

Há dez anos, quando entrei na UFRJ e comecei meus estudos na área da educação, não poderia imaginar que essa música teria para mim novos sentidos, novas lembranças e outros desdobramentos, a partir das experiências pelas quais passei ao longo dessa trajetória. Após uma graduação, o mestrado e a metade do doutorado nessa instituição, muitos olhares foram construídos e ressignificados, fato que não nos leva a pensá-los como “avanços” ou “retrocessos”, mas como parte integrante desse percurso dotado de acasos, acasos de começos, como cita Foucault (1988).

A ideia de prestar atenção em cores cujo nome não se sabe, para mim, como pesquisadora, reflete a busca por um olhar atento ao que por vezes se desconhece ou nem sempre se percebe tal qual se espera. Um olhar, portanto, autêntico para aquele momento que se olha, recheado de multiplicidade, que procura enxergar uma variedade de significados, evidências, representações e interpretações daquilo que se olha. Um olhar que, outrora, eu mesma não tive enquanto pesquisadora, visto que é um olhar que está em constante construção e é, também, reflexo das vivências que tive ao longo desses anos de estudo e pesquisa.

É sobre a construção desse olhar e da multiplicidade de cores que se busca enxergar o que pretendo narrar neste momento do capítulo, pedindo licença para “tomar o lugar de fala” e, assim, exercitar o que Gomes (2004) discorre como um movimento de escrita de si. Segundo a autora, a escrita de si, ou a escrita autorreferencial, “se integra ao conjunto de modalidade do que se convencionou chamar produção de si no mundo moderno ocidental” (p.10). Essa prática de produção de si pode ser entendida como uma construção de uma memória de si e data do século XVIII, quando os indivíduos “comuns” começaram a produzir esse tipo de memória de si mesmos. Como afirma a autora, nesse tipo de escrita:

[...] o indivíduo/autor não é nem “anterior” ao texto, uma “essência” refletida por um “objeto” de sua vontade, nem “posterior” ao texto, um efeito, uma invenção do discurso que constrói. Defende-se que a escrita de si é, ao mesmo tempo, constitutiva da identidade de seu autor e do texto que se criam, simultaneamente, através dessa modalidade de “produção do eu” (GOMES, 2004, p. 16).

Entendendo como Gomes (2004) a importância da escrita de si para a construção de identidades e, ainda, sua potencialidade de evidenciar trajetórias individuais e seus percursos que se alteram ao longo do tempo, buscarei neste momento me apropriar, embora não tão profundamente, dessa prática cultural para narrar meu encontro com uma perspectiva que vem sendo construída (e me reconstruindo pesquisadora) no grupo de estudos do qual faço parte. A partir das discussões que ocorreram durante uma das disciplinas do curso do Doutorado (Estudos teóricos em História da Educação: a escrita, a educação e o moderno), ministrada pelo querido professor e pesquisador José Claudio Sooma Silva, com o qual tive o privilégio de estudar novamente, após ter sido sua aluna durante a graduação nas disciplinas de História da Educação, foi possível traçar novas ideias acerca da minha própria escrita, da construção da minha própria tese.

Em algumas aulas, diga-se de passagem, questionei o porquê de não ter tido contato com alguns textos, autores e suas ideias antes de escrever meu projeto de tese, antes de prepará-lo para a defesa dele junto com a primeira banca. Porém, percebi que talvez a oportunidade de repensar a escrita, a tese e esses moldes acadêmicos que tanto se prezam (e que eu também prezo, já que muito os reproduzo) me foi dada quando eu pudesse realmente dar conta de entendê-la, reconhecê-la. Acredito que isso se deva a uma certa maturidade acadêmica que o pesquisador só vai ganhando, ou melhor, desenvolvendo, com o passar dos anos e de suas vivências.

Vale retomar, como também expus em minha dissertação de mestrado (SENNÁ, 2017), que minha intenção ao chegar à Educação, ao curso de Pedagogia, era desenvolver a ideia de uma gestão preocupada com as pessoas com deficiência, ou seja, com um olhar para a Educação

Especial. Eis que no terceiro mês de graduação tive a oportunidade de participar do II Seminário Internacional de Inclusão em Educação, organizado pelo LaPEADE.

Nesse evento, fui impactada pela concepção de inclusão que ali se apresentava. Um conceito que não se limita às pessoas com deficiência, muito mais amplo do que eu podia imaginar. Um conceito, portanto, que diz respeito a um processo, e não a um fim determinado ao qual se quer chegar. A partir das relações construídas durante o seminário, fui convidada a fazer parte do grupo e, assim, estudar os fenômenos inclusão/exclusão. E dessa forma, meu objeto, que entendi inicialmente ser a Educação Especial, passou a ser o processo de inclusão em educação.

Essa foi a primeira mudança de olhar que me ocorreu. Ou seja, foi o primeiro passo para a construção de um olhar que busca compreender diferentes cores, sentidos, sabores. Em termos de investigação, um olhar, como nos revela Gomes (2004), que procura compreender a verdade não como uma verdade factual, objetiva, mas enxergando suas características também subjetivas que contrariam o caráter absoluto, único. Desse modo, um olhar que passa a entender verdades plurais, singulares, subjetivas e que nem por isso deixam de ter credibilidade e autenticidade.

Contudo, essa mudança para um olhar que “presta atenção em cores que não se sabe o nome” não se constituiu em um processo tão simples e rápido. Foi esse um processo repleto de acontecimentos e desafios. Isso porque, para se modificar uma forma de enxergar, se compreende uma mudança na maneira de entender e de interpretar o mundo e os fenômenos. E assim, esse processo faz parte da construção de um referencial, que, no caso das investigações científicas, é a sustentação argumentativa do tema desenvolvido.

Quando comecei a participar das reuniões de pesquisa do LaPEADE, percebi que o grupo buscava realizar suas análises entendendo inclusão em educação como um processo infundável, compreendendo a dialética inclusão/exclusão a partir de três categorias: as culturas, as políticas e as práticas (SANTOS, 2008; 2009). Os estudos do grupo caminhavam para um entendimento da inclusão como uma luta que não se restringe a um ou demais grupos, mas considera qualquer ser humano que porventura esteja enfrentando barreiras à aprendizagem e à participação. Nas palavras de Santos (2009):

O processo de inclusão se refere a quaisquer lutas, nos diferentes campos sociais, contra a exclusão de pessoas: tanto as que se percebem com facilidade, como aquelas mais sutis. Refere-se ainda, num nível mais preventivo, a todo e qualquer esforço para se evitar que grupos e sujeitos em risco de serem excluídos de dados contextos, por qualquer motivo que seja, acabem sendo excluídos de fato (p. 12).

Assim, o grupo, a partir principalmente do olhar dessa autora, compreendia inclusão como um processo, e não como uma proposta final à qual se pode chegar. E nesse momento de construção, para melhor explicar e analisar o conceito de inclusão em educação, propunha-se uma estrutura teórica baseada em três dimensões: das culturas, que representa o plano em que se constroem as práticas discursivas, as crenças, as justificativas e tudo aquilo que legitimará as intenções e ações; das políticas, que expressa as intenções, os planos e as estratégias para implementar as crenças, colocando-as em prática; das práticas, que representa as ações propriamente ditas (SANTOS, 2009).

Durante as análises, essas três dimensões eram formas de compreender como o processo de inclusão em educação estava sendo percebido, intencionado e desenvolvido, nas diferentes investigações do grupo de pesquisa. Utilizávamos culturas, políticas e práticas e categorizávamos assim os dados produzidos nas pesquisas. Naquela época, entendíamos culturas, políticas e práticas como categorias fixas nas análises, o que hoje já não compreendemos mais, já que as definimos enquanto dimensões, como explicitarei mais adiante.

Nesse sentido, fui me apropriando dos estudos e leituras, procurando junto com o grupo contribuir com as análises. Participei durante a graduação, por três anos (como bolsista), de uma pesquisa coordenada pelo LaPEADE, cujo objeto eram as salas de recursos multifuncionais que estavam sendo implementadas a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008¹⁰). A partir dessa pesquisa, pude realizar minha monografia que teve como objetivo investigar a concepção de inclusão dos gestores da educação especial do município do Rio de Janeiro, além de compreender como eles viam o seu papel diante dos processos de inclusão/exclusão em educação do município¹¹.

Ainda durante aquele período, as análises do grupo eram feitas a partir da compreensão das três dimensões, ou seja, culturas, políticas e práticas de inclusão em educação. Sendo assim, o estudo monográfico, a partir das entrevistas realizadas, analisava as respostas das gestoras, de

¹⁰ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: dez. 2020.

¹¹ Para maiores detalhes, conferir: (SENNA, 2015)

modo a procurar compreender quais categorias mais apareciam e/ou sobressaíam, sem deixar de observar as diferentes contextualizações e relações que elas mesmas compreendiam, já que são dimensões que perpassam umas às outras e se relacionam dialeticamente. Confesso que tal forma de analisar e compreender os processos de inclusão em educação foi muito importante para minha leitura, para a compreensão de que os processos não são estanques e muito menos sem relação. Com essa pesquisa, pude perceber que, muitas vezes, apesar de um sujeito defender a ideia da participação e da aprendizagem de todos (referindo-se à questão das culturas), suas ações (práticas) nem sempre poderão representar suas culturas e, ainda que perpassem sobre elas acordos e intenções (políticas) que, embora também sejam “pró-inclusão”, podem não ser colocados efetivamente em prática.

Com esse conceito e análise, entrei no Mestrado em Educação e continuei a participar do LaPEADE e a ter a Prof^a Mônica como orientadora. Contudo, a perspectiva que o grupo estava construindo não se embasava tão-somente na dialética permeando as três dimensões. Havia algo mais. As produções do grupo e as análises demonstravam que somente a dialética não estava dando conta do que estavam observando/investigando. E nesse movimento de buscar “o algo mais” para continuar a construir nosso referencial, deparamo-nos com os estudos sobre complexidade e dialética, a partir de Morin (2011) e Lukács (2003), respectivamente.

Foi a partir dessas leituras que Santos (2013) constituiu a Perspectiva Omnilética. Uma perspectiva que passou a compreender os fenômenos, principalmente os ligados às questões educacionais, a partir das culturas, políticas e práticas que se relacionam de maneira dialética e complexa, ou seja, se relacionam omnileticamente. De acordo com Santos:

O termo *omnilética* foi criado por mim e é composto de três elementos morfológicos: o prefixo latino *omni* (tudo, todo), o radical grego *lektos* (variedade, diferença linguística, mas aqui enfatizando especialmente a variedade e a diferença) e o sufixo grego *-ico* (concernente a). Resumidamente, *omnilética* significa uma maneira totalizante de compreender as diferenças como partes de um quadro maior, caracterizado por suas dimensões culturais, políticas e práticas em uma relação ao mesmo tempo complexa e dialética (p.23) Grifos da autora.

Ao buscar conhecer o mundo (e mais especificamente o campo educacional) sob a perspectiva omnilética, intenciona-se tecer uma organicidade, entendendo um movimento necessário de amplitude e ao mesmo tempo de foco ao analisar seus fenômenos. Por outras palavras, a autora propõe:

[...] a perspectiva omnilética corresponderia a um micro/telescópio simbólico, por meio dos quais ampliaríamos/condensaríamos nossos horizontes culturais, políticos e práticos do cotidiano, na medida em que os enxergaríamos como totalidades contraditórias e ao mesmo tempo complementares e complexas, que ao mesmo tempo em que apontam para relações visíveis entre si, deixariam imaginar a existência (ou reconhecer sua possibilidade), nos entrelugares e entrelugares, daquilo mesmo que não

se concebe como materialidade (ainda), mas que está presente como potência: novos caminhos, novas realidades, novos rumos, novos mundos, ainda que, aparentemente, os mesmos (p.64-65).

É importante destacar que essa é uma maneira de analisar e de enxergar os fenômenos, ainda em construção, que se pauta na busca de compreender o mundo a partir de suas relações ao mesmo tempo unas e múltiplas, singulares e diversas, iguais e diferentes, simples e complexas, opostas e complementares. E dessa maneira, compreende um olhar que não se fecha, não se limita, não se aprisiona em apenas uma perspectiva, mas procura compreender as demais, ou seja, os múltiplos olhares, interpretações, acordos, intenções, crenças, ações que possam existir, resistir (e até potencialmente existir), diante dos fenômenos.

Apesar da tentativa de colocar aqui o que significa a perspectiva omnilética, é preciso retomar, como dito, que o movimento de compreender esse conceito e, ainda, incorporá-lo às análises nas investigações não é um movimento simples e de “acertos”. E, mais uma vez, a ideia de fazer essa pequena “escrita de si” (GOMES, 2004) vale ser mencionada, porque nos permite compreender um pouco mais o quanto foi (e continua sendo) desafiador para mim, como sujeito e pesquisadora, pensar e desenvolver a omnilética e descolar de um discurso de ordem/organização que me constituiu por muitos anos e, assim, faz parte também da construção da minha identidade e da forma como me enxergo e me apresento no e para o mundo.

Faz parte, como discutimos ao longo da disciplina eletiva acima citada, questionar: como essa apropriação da perspectiva omnilética me fez pensar como pesquisadora, o que mudou em mim e nas minhas investigações e o que eu enxergo agora ou busco enxergar? Quando retomo a letra da música “Esquadros”, percebo que, apesar do encontro com essa perspectiva que não aprisiona, mas liberta, que não define, mas enxerga possibilidade, que não se fecha, mas permite aberturas para outras interpretações, continuo a lutar contra uma parte de mim, que assim como a música: “como uma segunda pele, um calo, uma casca, uma cápsula protetora” quer “chegar antes para sinalizar, o estar de cada coisa, filtrar seus graus” (CALCANHOTO, 1992).

Com outras palavras, malgrado essa mudança de olhar, parte de mim procura ainda aquilo que de certa forma “conforta”: o discurso da ordem, da organização, da certeza. E é por isso que a perspectiva omnilética tem sido entendida também como ainda em construção (PINTO, 2018; CARNEIRO, 2017; LIMA, 2019). Pois é difícil desprendermos daquilo que por muito tempo nos constitui. Desenvolver a ideia de que as investigações não são padronizadas, de que a ciência não é somente certeza, não é tarefa fácil, pois se trata de encontros de paradigmas.

A perspectiva omnilética tem mesmo a intenção de combinar aspectos que parecem separados, paradigmas, conceitos, ideias, sobretudo com o objetivo de compreender que a vida, o mundo e seus fenômenos não são feitos de apenas dois polos. Dessa forma, a omnilética, para além de “superar e avançar”, procura encadear possíveis visões de mundos, entendendo que reforçar polaridades e dicotomias enfraquece não apenas os discursos, mas as análises dos acontecimentos. Nesse ponto, a omnilética concorda com Bauman (1999), quando ele desenvolve a ideia da construção da ambivalência, vista pela modernidade como um horror, um problema de desordem e caos. A vida e o mundo são ambivalentes e acrescenta Bauman que (1999) “as certezas não passam de hipóteses, as histórias não passam de construções, as verdades são apenas estações temporárias numa estrada que sempre leva adiante, mas nunca acaba” (p. 189).

Negar a ambivalência e combatê-la foi a proposta da modernidade, que somente produziu mais ambivalência, sendo ela aqui entendida como um conflito não encerrado na dicotomia, mas como possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria. De acordo com Bauman (1999), a luta contra a ambivalência, então, é tanto autodestrutiva quanto autopropulsora. Ela prossegue com força porque cria seus próprios problemas enquanto os resolve.

Destaco que o encontro com esse autor (também fortalecido por meio dessa disciplina do doutorado) permitiu diálogos com a perspectiva omnilética antes não visualizados, o que buscaremos elucidar na próxima seção desse capítulo.

Diante desse ponto da perspectiva omnilética, de não se encerrar nas polaridades e de buscar fortalecer diferentes discursos, reconhecendo-os como potência e singularidades no curso dos acontecimentos, o contato e a leitura de Albuquerque Junior (2007) também foram, para mim, representativos, apesar de a leitura ser uma reflexão mais focada para o campo da historiografia. Isso porque, o autor, em sua obra, procura desenvolver a ideia de “invenção do passado”, por meio de ensaios sobre a teoria de História. Fruto de sua trajetória no campo da teoria da história, Albuquerque Junior (2007) permeia sua escrita na tentativa de se posicionar diante do que pensa acerca do trabalho do historiador, perpassando pela noção de invenção, que para ele:

[...] a ideia de invenção indicia uma certa maneira de conceber o trabalho do historiador, indicia um modo de se relacionar com o passado, com os documentos, com a memória, com a temporalidade, com a escrita mesma da História, que diz muito da diferença entre as concepções vigentes, nesta disciplina, contemporaneamente daquelas que foram hegemônicas em outros momentos (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 12).

Acrescenta o autor que, longe de ser uma categoria em concordância pelos historiadores, o termo invenção enfatiza a ideia de que os homens inventariam a História a partir de suas ações e representações, assim como de suas escritas. O termo enfatiza também uma ideia de descontinuidade, ruptura, diferença e singularidade, assim como reafirma o caráter subjetivo da produção histórica (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007).

Ainda sobre sua obra, o autor, no prefácio de seu livro, questiona o fato de os historiadores temerem tanto a aproximação da História com a Literatura e pontua que, talvez, essa preocupação se dê pela questão do estatuto de verdade ou cientificidade, como se com a linguagem da literatura, com uma História mais poética, essa ideia de científico ou verdadeiro pudesse enfraquecer o campo. Para além dessa aproximação com a Literatura, ele convida então em seu texto a uma maneira de pensar a História que não mais se divida entre as percepções da história social (que representaria as ideias de realismo, ceticismo e racionalismo) e a história cultural (representando a ideia de nominalismo, construcionismo e irracionalismo), como se fossem perspectivas polarizadas, sem aproximações, que se negam.

Nesse sentido, Albuquerque Junior (2007) propõe que, para sair dessa dicotomia moderna, os historiadores precisam aceitar a ajuda da Literatura e, ainda, se construir enquanto um historiador irônico, ou seja, aquele que se coloca dentro dos acontecimentos que enuncia, sabendo que seu discurso é mais um diante do arquivo de enunciações, mais uma verdade dentre outras possíveis. Desse modo, traz a ideia de que, para superar essa polarização, essa dicotomia, essa rivalidade paradigmática, seria preciso pensar por meio de uma terceira margem:

[...] uma margem onde as duas anteriores, fruto das atividades de purificação, de racionalização, de construção humana e social de objetos e de sujeitos como entidades separadas, vêm se encontrar, vêm se misturar no fluxo, no turbilhão das ações e práticas humanas (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 26).

Considerando as apropriações da leitura e diante do meu objeto de tese, a partir da noção de invenção e da ideia da terceira margem, procurei pensar não só a História, mas o próprio processo de investigação científica e a própria escrita, de modo, assim, a compreender suas possíveis contribuições para minha produção. Entender que minha escrita é também processo e invenção não a deixa menos ou mais científica, mas demonstra o caráter subjetivo, construtivo e processual das investigações.

Tratando-se ainda de pesquisa colaborativa, em que há amplo e singular contato com os sujeitos participantes, é possível compreender que a própria pesquisa é um movimento de invenção. E assim, invenção não somente do pesquisador, mas de todos os sujeitos envolvidos, já que inventam, por meio de suas ações e representações, diferentes histórias.

Com relação à terceira margem propriamente dita, o contato com essa proposta me fez enxergar o convite também realizado pela perspectiva omnilética, que, longe de ser uma verdade única, é apenas uma das possíveis visões e formas de olhar, por exemplo, os processos de inclusão/exclusão em educação e os fenômenos educacionais. Na medida, como afirma Albuquerque Junior acerca da História, poderíamos igualmente pensar a perspectiva omnilética que:

[...] onde o que impera é o devir, o fluxo, que desmancha as formas estabelecidas de objetivos e sujeitos, que mistura aspectos que parecem separados, classificados e ordenados após as práticas de análise levadas a cabo pelas ciências (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 26).

Nesse sentido, a perspectiva omnilética seria um olhar possível que enxerga a combinação e o fluxo como elementos positivos e ricos em interpretações, além de vislumbrar a potencialidade de paradigmas, conceitos e ideias (supostamente opostas) estarem em contato e ainda se complementando. Isso porque, quando propõe pensar complexa e dialeticamente, a omnilética também se preocupa em não alimentar a ideia de que paradigmas e conceitos não possam conversar, interagir e se complementar. Pelo contrário, nessa perspectiva, o fluxo, os movimentos e as combinações são entendidos como fundamentais para a construção de outros olhares, outras interpretações daquilo que se vê e se analisa.

Citando ainda Albuquerque Junior, a perspectiva omnilética poderia ser representada pela ideia da terceira margem quando ela propõe, assim como a História e o rio, que:

[...] nem sempre tudo passa, nem sempre tudo se transporta, pra frente nem tudo se arrasta para um tólos oceânico. Há redemoinhos, há espirais, há retornos, há águas paradas, há águas desconectadas em poças apodrecidas, há águas que descaminham, que saem do curso, que se bifurcam e se esquivam em furos, igarapés, riachos, pequenos braços de rio que vão em nada ou em lugar nenhum (2007, p. 30).

Por outras palavras, a omnilética, assim como um rio que não tem apenas um fluxo, uma mesma água, um só caminho, um só destino, não representa uma única verdade, um único sentido. Ao contrário, a perspectiva omnilética busca potencializar essas diferenças e variedades de caminhos, fluxos, águas, destinos, barreiras, desafios, aprendizados, participações, compreendendo sua riqueza por meio de suas relações dialéticas, complexas, culturais, políticas e práticas.

Nesse sentido, diante dessa relação construída, percebo a necessidade de ter, enquanto pesquisadora mergulhada nas investigações, o entendimento de que sou uma navegante “das margens da inventividade, esta terceira margem em que se transporta sentido, veiculam-se diferentes formas e matérias e as articulamos, amalgamamo-las” (ALBUQUERQUE

JUNIOR, 2007, p.35). Navegante essa que utiliza a lente omnilética que 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” (SANTOS, 2015, p. 64).

Dessa forma, percebo-me nesse fluxo da construção de um olhar omnilético. Vejo-me como uma pesquisadora navegante que durante o curso de sua produção buscará traçar rumos, porém, considerando as contingências, os acasos e acontecimentos, compreendendo que temos apenas certezas momentâneas, e que o próprio curso da escrita é uma captura momentânea, temporal, espacial, sempre provisória e incompleta da lente. Portanto, percebo-me como uma pesquisadora navegante que buscará compreender seu olhar como uma das possíveis visões, uma interpretação possível, diante de múltiplas possibilidades e que, por isso, prestará atenção em cores - mesmo não sabendo seus nomes -, reconhecendo-as em suas combinações, tonalidades, relações, complementariedades, contrariedades, oposições, transformações e significados, potencial e exponencialmente.

Nesse sentido, continuando o caminho da escrita sobre a construção desse olhar omnilético, na próxima seção versarei sobre as dimensões da perspectiva omnilética e a possibilidade de diálogos dessas dimensões com outros autores e referenciais que também me influenciam nesse processo de compreender e explicar omnileticamente os fenômenos.

2.1. PERSPECTIVA OMNILÉTICA: AS 5 DIMENSÕES

Como exposto na seção anterior, a Perspectiva Omnilética, por estar em construção ao longo dos anos por Santos (2013) e seu grupo de pesquisa, o LaPEADE, vem passando por modificações. E é justamente isso a que ela se propõe: não se encerrar em uma teoria. Com outras palavras, a partir de novas leituras, interpretações e análises realizadas pelos pesquisadores que a utilizam, ela vai se modificando e, também, agregando a multiplicidade de visões de acordo com os fenômenos que a partir dela são analisados.

Nesse sentido, cabe nesse momento retomar que em sua origem ela foi pensada com foco na relação dialética e complexa das três dimensões: culturas, políticas e práticas. Contudo, com o passar do tempo, observou-se que dialética e complexidade são dimensões tão necessárias quanto as outras três e, além disso, que todas as cinco dimensões se relacionam cultural, política, prática, dialética e complexamente. Para a omnilética, portanto, todas as cinco dimensões têm o mesmo “peso” e, assim, se inter-relacionam, se auto-eco-organizam, se opõem e se complementam, se constituem e são constituídas umas pelas outras.

Para melhor compreensão da Perspectiva Omnilética, portanto, nesta seção buscaremos apresentar e explorar um pouco mais as suas cinco dimensões, trazendo para o diálogo alguns autores que se aproximam da maneira como as compreendemos e podem, assim, contribuir com nossos olhares sobre os fenômenos. Embora didaticamente explicadas separadamente, a intenção da perspectiva é sempre observá-las em diálogo e em constante relação.

Iniciando esse olhar, vamos à dimensão das culturas. Como a compreendemos? A partir dos estudos de Booth & Ainscow (2011), entendemos culturas como as nossas crenças, nossas opiniões e nossos sentimentos. Essa dimensão diz respeito a tudo aquilo em que nós acreditamos, pensamos e sentimos e, por isso, vai ao encontro da construção de nossas identidades, dos nossos valores. Por representar também as formas como nos relacionamos entre sujeitos, povos e sociedade, a dimensão das culturas pode ser observada em conflitos e/ou convergências, fato que corresponde à própria diversidade humana.

As culturas, ou seja, os modos de pensar, acreditar e sentir, são infinitamente diversas, e, justamente por suas diferenças e essa diversidade, as relações entre culturas (sejam entre sujeitos, comunidades e/ou povos e nações) não se constituem de maneira linear. Nas relações entre as culturas, pode haver (ou não) conflitos, embates, disputas, divergências, debates e convergências, conforme nos alerta Santos (2009).

Tais disputas, embates e debates, vale ressaltar, podem acontecer tanto no plano individual quanto no social, conforme Freud (1930) em seus estudos buscou compreender ao falar sobre cultura e civilização. Na busca de compreender e explicitar “o mal-estar” na civilização e a diversidade de métodos utilizados pelos sujeitos para alcançar a felicidade ou mitigar ao menos os sofrimentos, Freud nos alerta para a indissociabilidade entre os processos culturais da humanidade e o próprio desenvolvimento do indivíduo e da vida orgânica. Nas palavras dele: “parece indispensável pesquisar as relações que existem entre os três processos” (FREUD, 1930, p. 113).

Ao tensionar as relações entre indivíduo e sociedade, ou seja, entre a psique dos sujeitos e campo social, Freud nos desperta ao reconhecimento das contradições e ambivalências dessa relação, já que só existem sociedade e sujeito pelas suas tensões e disputas que vão se constituindo pelos desejos, crenças, pensamentos e valores. Enquanto o homem, o sujeito, tem seu próprio percurso individual, ele participa do curso da evolução da humanidade, de modo que os seus pensamentos, crenças e desejos ora coincidem, ora conflituam, com os dos grupos aos quais ele pertence. Complementa Freud:

[...] Assim também as duas tendências, a de felicidade individual e a de união com outros seres, têm de lutar uma com a outra no interior de cada indivíduo; assim os dois processos, de evolução individual e cultural, precisam defrontar-se e disputar um ao outro o terreno. (1930, pp. 115-116).

Embora nessa passagem específica Freud se refira ao processo de luta entre *Eros*, o instinto de vida, e *Thánatos*, o instinto de morte, processo pelo qual o próprio autor vai compreender a tendência ao sentimento de culpa e angústia do indivíduo na sua relação com a civilização, cabe aqui ressaltarmos que nossas aproximações com Freud, no que tange à dimensão das culturas, são justamente esse seu olhar sobre o conflito e essa eterna “busca”, pois:

[...] Boa parte da peleja da humanidade se concentra em torno da tarefa de achar um equilíbrio adequado, isto é, que traga felicidade, entre tais exigências individuais e aquelas do grupo, culturais; é um dos problemas que concernem ao seu próprio destino, a questão de se este equilíbrio é alcançável mediante uma determinada configuração cultural ou se o conflito é insolúvel (FREUD, 1930, p. 58).

Essa compreensão da busca pelo equilíbrio, pela minimização do mal-estar e do olhar sobre o conflito contínuo e constituinte da relação entre sujeito e sociedade, nos permite compreender também a dimensão das culturas. Porém, vale destacar que compreendemos a dimensão das culturas tanto no seu sentido individual quanto no que diz respeito a um grupo, instituição, povo, sociedade. Nas palavras de Booth e Ainscow, autores do Index para inclusão, conjunto de materiais práticos, que vêm orientando nossa concepção de inclusão:

As culturas são modos relativamente permanentes de vida que criam comunidades de pessoas, e são construídos por elas. As culturas são estabelecidas e expressas através da linguagem e dos valores, em histórias, conhecimento, habilidades, crenças, textos, arte, artefatos, regras formais e informais, rituais, sistemas e instituições compartilhados. As culturas podem outorgar, reforçar ou contestar diferenças de poder. Elas estabelecem um senso coletivo de como as coisas são e devem ser feitas. Elas contribuem para a formação de identidades, de forma que as pessoas veem a si mesmas como refletidas nas atividades do grupo, e afirmadas por meio delas (2011, p. 46).

Dessa forma, o olhar do Index para Inclusão direcionada à dimensão das culturas tende a considerá-la como a base do triângulo (culturas, políticas e práticas), como se as crenças, valores, pensamentos e sentimentos fossem a sustentação das outras duas dimensões (políticas e práticas) as quais os autores desenvolvem. Contudo, baseado em Santos (2009, 2013), reconhecemos a importância da dimensão das culturas, assim como as outras quatro dimensões em condições de igualdade: políticas, práticas, dialética e complexidade.

[...] a dimensão das culturas representa para nós o plano em que, internamente, construímos nossas práticas discursivas, nossas justificativas, nossas crenças e tudo aquilo que, provavelmente, legitimará nossas políticas/intenções e ações (SANTOS, 2009 p.16).

Nesse sentido, tendo as cinco dimensões o mesmo peso, a dimensão das culturas embasa e legitima a dimensão das práticas, políticas, complexidade e dialética, assim como elas também legitimam e embasam a dimensão das culturas e a cada uma das outras dimensões, como exemplificado por Pinto (2018) na sua explanação de como nos distanciamos dessa definição da dimensão de culturas com maior importância:

[...] 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 (p.84).

A segunda dimensão com que trabalhamos na Perspectiva Omnilética é a de políticas. Quando pensamos em políticas, naturalmente nossos pensamentos nos levam às leis, aos documentos legais que orientam algumas práticas societárias. De fato, essa dimensão nos remete a tudo aquilo o que intencionamos, planejamos, acordamos, contudo, ela não se resume aos documentos, pois dizem respeito às intenções e acordos que podem ser/estar explicitados ou não.

Esses acordos e intenções, segundo Santos (2009, 2013), podem estar escritos ou podem ser ditos (ou não), ou até mesmo se expressarem tacitamente nas relações humanas - fato que dá um tom mais sutil de percepção dessa dimensão durante as análises, mas nem por isso menos importante. Nesse sentido, quando pensamos a dimensão das políticas, consideramos as micro-, meso- e macropolíticas, digamos assim. Ou seja, as que se referem às relações entre sujeitos, entre instituições e grupos e entre povos, nações.

Quando pensamos as políticas como intenções, consideramos tudo aquilo que, permeado por nossas crenças e experiências (práticas), encoraja (ou até mesmo nos obriga, quando falamos de orientações, planos, leis) nossas ações. A dimensão das políticas, por expressar as intenções, está presente nos acordos, nos planos e projetos que fazemos e que, ao serem compartilhados, pode ser direta e clara para todos, mas também pode ser sutil, não identificada tão facilmente, pois, por vezes, é velada, não dita ou escrita com palavras, mas compartilhada por gestos e olhares.

Em nossas análises, procuramos compreender as políticas nessas brechas, nessas relações veladas e não ditas, nessas intenções nem sempre expressas claramente, na tentativa de perceber culturas, práticas, dialética e complexidade nelas presentes. Quando pensamos as políticas mais “diretas”, materializadas em documentos, planos ou leis, também buscamos compreender os sentidos e as disputas nelas contidos, haja vista que embora escritas, geralmente existem brechas e detalhes “ocultos” que representam intenções outras, que nem sempre estão aparentes.

Nesse caso, quando também pensamos essas políticas materializadas em leis, documentos e planos, precisamos ter um olhar que considere o processo de construção, de elaboração. Sobre esse processo, concordamos com o olhar de Stephen Ball (2011) e seu conceito de ciclo de políticas. Nos aproximamos, quando pensamos nessa dimensão das políticas, da maneira como o autor compreende esse processo, que muito dialoga com nossa perspectiva.

Isso porque, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009), Ball reforça que políticas não são implementadas, pois não se movimentam de forma linear, mas se traduzem em processos complexos. Tendo em vista a sua proposta dinâmica, flexível e não estática, a abordagem do ciclo de políticas favorece uma análise da trajetória e dos caminhos percorridos entre a formulação da política, sua colocação em prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006).

Cabe ao ciclo de políticas, segundo Ball e Bowe, articular contextos e processos macro e micro das políticas educacionais. Segundo Mainardes (2006), é importante, na análise das políticas, considerar o processo de formação dos discursos que influenciam a produção das políticas até as interpretações dadas a ela na prática. A abordagem do ciclo de políticas, ao analisar as políticas educacionais como processos políticos, multifacetados, dialéticos e complexos, propõe cinco importantes contextos que perpassam a formulação das políticas, são eles: contexto de influência, contexto de produção, contexto da prática, contexto dos resultados e contexto da estratégia política.

O primeiro contexto – de influência – faz alusão aos espaços nos quais os discursos políticos são produzidos e, portanto, nos quais são iniciadas as políticas públicas. Trata-se das disputas que acontecem com o objetivo de influenciar as decisões e os acordos. O segundo contexto, o de produção das políticas, remete à escrita dos textos, geralmente com linguagem mais aproximada dos interesses públicos (como, por exemplo, textos políticos, comentários sobre os textos políticos, vídeos, dentre outros). Esses textos, como ressalta Mainardes (2006), costumam representar o resultado das disputas de interesses iniciados no contexto de influência.

O terceiro contexto, o da prática, engloba o momento pelo qual a política passa a ser interpretada pelos sujeitos que efetivamente a colocam em prática. Nesse contexto, os sujeitos interpretam, recriam e transformam os textos políticos de acordo com suas intenções, valores, experiências e interesses. Conforme Ball:

Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/ transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 305).

Destacamos que essa peça teatral, ou jogo, é necessária de ser analisada, haja vista as diferenças e a diversidade de interesses, opiniões e interpretações que os mais variados sujeitos podem dar a uma política. Em se tratando do contexto educacional, geralmente os sujeitos envolvidos no processo pedagógico são quem atuam nesse contexto, são eles: professores, gestores, alunos, responsáveis e funcionários (trabalhadores administrativos e de apoio).

Mainardes (2006) aponta que o contexto dos resultados se concerne às questões relacionadas aos efeitos das políticas. Para além de resultados, as políticas educacionais têm efeitos no que se refere às questões de igualdade, justiça e liberdade. O contexto da estratégia política, por sua vez, relaciona-se para além dos efeitos das políticas sobre as desigualdades, às ações políticas ou sociais necessárias para lidar com esses efeitos produzidos e reproduzidos pelas políticas. Acerca desses contextos da abordagem do ciclo de políticas, embora separados para compreensão e análise, eles se entrelaçam e podem estar presentes um dentro do outro, como afirma Ball:

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação (MAINARDES & MARCONDES, 2009, p. 306-307).

Essa concepção das políticas, embora diretamente relacionadas aos documentos, leis e planos (intenções materializadas), é importante considerarmos em nossas análises, tendo em vista principalmente a compreensão de que as políticas e seus contextos de produção, influência, prática, efeitos e estratégias são permeados sobretudo pelos processos dialéticos,

complexos, culturais e práticos. Processos esses permeados de disputas, aproximações, avanços e recuos.

A terceira dimensão abraçada pela perspectiva omnilética é a das práticas – e essa última finaliza o triângulo (Figura 1) mencionado por Booth e Ainscow (2011). Essa dimensão é atinente às nossas ações propriamente ditas. Portanto, ela compreende as experiências, as vivências, os atos de realização, de desenvolvimento. Tem a ver, assim, essa dimensão, com o exercício das técnicas, da ação do conhecimento, da atuação dos sujeitos cotidianamente.

Figura 1: Triângulo das três dimensões do Index para Inclusão



Fonte: Index para Inclusão (BOOTH E AINSCOW, 2011).

As práticas costumam ser orientadas por valores e acordos, mas nem sempre o fato de existir uma orientação significa que há perfeita “harmonia” nessa relação. Há embates, disputas, cenários que podem possibilitar práticas contrárias às orientações culturais e/ou políticas. Para isso, vale dizer que, nessa dimensão, também consideramos interessante lembrar do conceito de práxis e da sua força como ato revolucionário e emancipador, conforme nos orientam Marx, Lukács e Habermas.

Sendo a práxis a consciência dessas oposições, disputas e conflitos enfrentados e o próprio agir (que desenvolve e transforma essa consciência), não podemos deixar de compreender sua importância para essa dimensão da prática, que não está isenta de teoria e não é mera interpretação da teoria. A práxis não tem por objetivo somente interpretar uma realidade, mas serve como propulsora para a mudança, a transformação dela, um ato emancipatório. Habermas (1994) nos acrescenta que a práxis se constitui no diálogo aberto com os discursos contraditórios e que o sujeito toma consciência, reflete, se emancipa no contato e mediação com o outro, o que ele desenvolve em sua teoria do agir comunicativo.

Ressalta-se que, para Habermas, a capacidade comunicativa é uma característica do ser humano, sendo uma competência universal própria da vida, instável, transitória, dialética, de questões abertas e sempre renováveis. O entendimento coletivo de uma prática comunicativa é plausível por intermédio de atos e de fala, que são aspirações de legitimidade que podem ser aceitas ou não pelo interlocutor, possuindo na capacidade ilocucionária o componente catalisador da compreensão (CONTE E HABOWSKI, 2019, p.7).

Para nós, nesse momento em que falamos da dimensão da prática, esses olhares são interessantes para que não esqueçamos das influências, das disputas, embates e debates que acontecem na prática. Ao buscar analisar omnileticamente, cabe a nós tentar desvelar as relações entre as ações propriamente ditas e as teorias, os discursos (individuais e coletivos) nessa prática comunicativa. Lembramos, ainda, Loureiro (2005, p. 1489), que aponta a práxis como “atividade relativa à liberdade e às escolhas conscientes, feitas pela interação dialógica e pelas mediações que estabelecemos com o outro, a sociedade e o mundo”.

Vale destacar que, embora os autores do Index considerem como base a dimensão das culturas que orientam práticas e políticas, acreditamos que as práticas podem orientar tanto políticas quanto culturas, assim como as políticas. Ou seja, acreditamos na relação recíproca e potencial de influência entre essas três dimensões citadas.

A quarta dimensão com a qual a perspectiva omnilética trabalha é a dialética. Para falar sobre ela e dos princípios que nos aproximam dela, buscamos nos referenciar em Cirne-Lima (2002) e Lukács (2003). Tendo em vista que, após Hegel, Marx foi um dos autores que mais desenvolveram esse conceito, vale destacar aqui que a nossa intenção não é nos basear no materialismo dialético enquanto método de investigação e análise da sociedade. E isso, não porque não concordamos com ele, mas porque ele tem especificidades da práxis do proletariado e da luta de classes que para nós não é tomada como central, embora a reconheçamos como de extrema importância, como apontado em produções anteriores (SENNA, 2017).

Nesse sentido, cabe-nos aqui apresentar os princípios e características da dialética que nos são fundamentais para a perspectiva omnilética. Antes de explicitá-los, vale mencionar que Cirne-Lima, em sua obra “Dialética para principiantes”, busca retomar, desde os primeiros filósofos, a discussão e o aparecimento da ideia da dialética. Para tanto, volta em Parmênides e Heráclito, citando as suas diferenças no que tange às ideias sobre a realidade e expõe duas correntes de pensamento. Uma que considera a realidade real, aquela que apenas é, o Ser em repouso, segundo Parmênides. A outra, que considera a realidade como movimento, pois tudo flui e se transforma, segundo Heráclito. Essa segunda considera a realidade, a tensão entre O

Ser e o Não Ser (tese e antítese), que se transformam, assim, no Ser em movimento, o Devir (síntese). E assim, Cirne-Lima (2002) observa:

Temos aí, já em Heráclito, os traços fundamentais da Dialética. Numa primeira etapa, temos dois polos contrários que se excluem mutuamente. Tese e antítese se contrapõem, uma contra a outra, uma excluindo a outra. Nesta primeira etapa, um polo anula e liquida o outro, eles são excludentes. Só que a coisa não para aí. Há um Movimento, há um desenvolvimento, há um progresso. E então, nesta segunda etapa, os polos se conciliam e se unificam, constituindo, num patamar mais alto, uma nova unidade (s/p.).

Sendo assim, temos aí um dos princípios da dialética que nos interessa: a compreensão da realidade enquanto movimento, que se constitui dialeticamente por meio do jogo de opostos, que ora se excluem, ora se complementam. Nesse jogo, nessa luta de opostos, surge uma síntese, algo novo e mais complexo.

Na retomada ainda da dialética, Cirne-Lima nos aponta as principais ideias de Sócrates e de Platão. Consoante Sócrates, para realizar o jogo de opostos, é preciso argumentar pela falsidade dos dois polos, ou seja, pela parcialidade da tese e da antítese, para então surgir a conciliação de ambas, a síntese, sendo essa verdadeira. Em Platão, Cirne-Lima aponta um erro que fadou sua fama ao “pensador da dialética sem síntese”. Ao considerarmos apenas uma doutrina à qual Platão se referia (a exotérica, em vez de também considerarmos a esotérica), acabamos por levar os diálogos de Platão sobre a dialética como algo sem síntese, sem final, e, assim, reduzindo apenas à dualidade dos polos tese e antítese, que nunca se unificam. E aí reside um dos erros:

[...] Quem só ouve e só estuda a Doutrina Exotérica, sem jamais chegar à síntese final da Doutrina Esotérica, fica pensando que Platão considera o mundo das ideias e o mundo das coisas como duas esferas de Ser existentes uma ao lado da outra, uma fora da outra, uma em oposição à outra. O mundo das coisas e o mundo das ideias são, aí, dois polos opostos, um contra o outro, sem que entre ambos haja – à primeira vista – verdadeira conciliação. Há em Platão perfeita conciliação, só que ela só vai aparecer, com clareza e plenitude, na Doutrina Esotérica, na assim chamada Doutrina Não Escrita (CIRNE-LIMA, 2002, s/p).

Na continuação desse processo de compreensão e constituição da dialética, Cirne-Lima (2002) nos apresenta então ao maior e mais crítico discípulo de Platão, Aristóteles, que, abandonando o jogo de opostos, envereda para o caminho da analítica. Como define o autor, tudo o que pensamos vem de duas lógicas: a dialética e a analítica. E no conflito dessas duas vertentes, há embates que se demonstraram como oposições, enquanto de fato dizem a mesma coisa. Devido à falta de uma linguagem comum, foram vistas muitas vezes como totalmente opostas e sem diálogo, mesmo quando estavam apontando para o mesmo caminho.

É aqui que Cirne-Lima (2002) aponta um dos grandes desentendimentos da história, que nos é importante quando falamos de dialética. Para ele, o embate em torno da ideia de contradição, entre analíticos e dialéticos, se dá pelo fato de que os dialéticos se equivocaram (e assim até hoje o fazem, segundo o autor) ao falar de contradição, quando na verdade queriam dizer contrariedade. Esse desentendimento se dava principalmente devido à linguagem que os dois grupos utilizavam. Eram línguas com sintaxes diferentes.

Essa confusão fica bem específica e engrossa mais ainda quando se trata de contrários e de contraditórios. Contrários e contraditórios são coisas bem diferentes e obedecem a regras diferentes. Aristóteles e os analíticos sabem bem disso. Mas os dialéticos, que não têm sujeito exposto na predicação, fazem uma grande confusão. Falam de Contradição, mas estão querendo dizer contrariedade. Falam de contraditórios, mas querem dizer contrários (CIRNE-LIMA, 2002, s/p.).

Para melhor explicar esse entendimento, Cirne-Lima (2002) dialoga sobre o quadrado lógico, meio pelo qual Aristóteles explicava as leis de inferência da lógica dialética e pelo qual, apresentando proposições universais e particulares e suas relações, se explica a diferença entre ideias contrárias e contraditórias. Retomando a questão da diferença da língua utilizada por analíticos e dialéticos, ressaltamos que, na dialética, não se constroem proposições *a priori* como se faz na analítica. Os dialéticos, por não apresentarem sujeito e quantificador expressos em suas sintaxes, necessitam procurar na História e na linguagem o polo oposto à tese (CIRNE-LIMA, 2002). Em estudos anteriores, explicitamos essa visão do autor, especificando com exemplos as proposições do quadrado lógico (SENNA, 2017):

Citemos um exemplo simples, sem o uso das proposições tese, antítese e síntese, apenas com o uso de conceitos, a fim de facilitar a compreensão. Ao nos perguntarmos sobre o oposto de alegre, poderíamos pensar na contradição não alegre. Essa contradição, ao mesmo tempo que contempla no “não alegre” todas as outras possibilidades de quando não se está alegre, não nos permitiria nenhum movimento, nenhum diálogo. Entretanto, quando utilizamos a oposição triste, compreendemos que triste não significa a totalidade de possibilidades existentes nessa oposição (poderíamos, por exemplo, opor alegre ao raivoso, ao depressivo, ao ansioso, dependendo do contexto em que se fala e da pessoa de que se fala). Nesse sentido, abrimos portas para outras oposições contrárias. É nessa oposição contrária - que abre espaço para outras possibilidades e para o diálogo - que se forma a dialética (p.41).

Desse modo, se pensássemos em opostos contraditórios, por sua vez teríamos uma possibilidade somente: a de estar triste ou alegre, sem coexistência desses sentimentos. Como afirma Cirne-Lima (2002), “a dialética é o Jogo de Opostos, sim, mas sempre de opostos contrários, jamais de opostos contraditórios” (s/p.). Em se tratando de contrários, há espaço para a dialética. Percebemos que a dialética é o movimento, a abertura para as contrariedades, as possibilidades e, portanto, para o diálogo.

Cirne-Lima nos traz Hegel e seu passo adiante, após Platão, no que tange à dialética. Nos atenta que Hegel traz a ideia de multiplicidade para unidade, ao tratar da questão do Ser:

O Ser, dentro de si, já contém o mesmo e o outro. O Ser é tanto o mesmo quanto o outro. Mesmice e Alteridade estão desde sempre contidas dentro do Ser. O Ser é o Ser que está em Repouso e em movimento, ao mesmo tempo, embora sob aspectos diferentes. O Ser em Hegel é pensado expressa e explicitamente como processo. O Universo é um processo do Ser em desdobramento, o Sistema de Filosofia é um processo de reconstrução mental dos desdobramentos havidos no Ser (CIRNE-LIMA, 2002, s/p.).

Além da contradição, um dos pontos bastante reforçados por Hegel, essa compreensão nos remete a mais um ponto da dialética que nos é importante. A relação entre as partes e o todo, a totalidade. Por meio da dialética - da compreensão vinda de Hegel, aprofundada por Marx e Engels, Lukács e outros marxistas -, chega-se à ideia da totalidade, a partir do momento em que se entende que o conhecimento da realidade se dá pelo conhecimento da totalidade. Isso, claro, sem reduzir as unidades a apenas uma totalidade e, tomando, assim, a totalidade como aparente e existente na e por uma totalidade maior. Cirne-Lima nos fala em círculo dos círculos, Lukács de complexo de complexos, ambos apontam para a ideia de totalidades dentro de outras totalidades. Esse olhar, portanto, deve ser diante de uma realidade potencial e transformadora, tendo em vista as múltiplas possibilidades e potências de olhares que se pode ter sobre um mesmo objeto.

Quando se joga uma pedra num lago, surgem, a partir do ponto de impacto, círculos concêntricos que se espalham no espelho d'água. Um pequeno círculo, um maior, outro maior ainda, e assim até se perder de vista. O primeiro círculo sou eu, o Eu que é indivíduo. O segundo círculo é o Eu, que somos nós, a sociedade, o Estado, o gênero humano. O terceiro círculo é o Eu, que somos a própria Natureza. O quarto círculo é o Eu, que é o Planeta Terra. E assim por diante, até que o Eu se saiba o Eu Universal concreto. Fazer Filosofia Dialética é saber passar de um Eu estreito para os outros eus, que, embora mais amplos, não deixam de ser Eu mesmo: o Eu que é nós, o Eu que é Natureza, o Eu que é o Absoluto (CIRNE-LIMA, 2002, s/p.).

Outro princípio, digamos assim, da dialética que nos é fundamental para a perspectiva omnilética é a ideia de superação das contradições (ou melhor, da contrariedade, como preferimos chamar). Lukács aponta que a dialética marxista se apresentou como método revolucionário e necessário para a análise e compreensão da realidade social e sua transformação, no que tange à práxis. Segundo ele:

[...]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).

Ressaltamos, assim, que, para se tornar revolucionária, a dialética necessita compreender a transformação da sociedade, a historicidade e até mesmo a contingência - bastante defendida por Cirne-Lima, sendo a contingência entendida por ele como “o ser de fato existente (ou inexistente), que é, por sua estrutura, contingente, isto é, que pode existir como pode também não existir” (CIRNE-LIMA, 2014, s/p.). A dialética, portanto, é um conhecimento que vai buscar na história seus conteúdos. Remete-se aos nexos atemporais e necessários, que às vezes (e nem sempre) existem entre as coisas, mas são pensados no curso do tempo e da história.

A Dialética conhece, sim, verdades eternas – como dois mais dois são quatro –, mas isso não a faz esquecer e descurar das verdades contingentes que se passam no horizonte do tempo. É por isso que, como já vimos e demonstramos antes, a Dialética nunca leva a um Sistema completo e acabado que abarque todas as coisas, inclusive o futuro contingente (CIRNE-LIMA, 2002, s/p).

Essa ideia de sistema, portanto, inacabável, à qual Cirne-Lima (2012) faz menção e sinaliza como importante no processo da dialética e na própria Filosofia, nos remete ao movimento incessante do diálogo, proposto pela dialética ao trabalhar com contrariedades que entram em embates e que ao mesmo tempo se superam, transformando-se em algo novo, que chamamos de um Todo, mais complexo, mas que se constitui na e pela relação de suas partes. Assim:

Dialéticos e analíticos somos, entretanto, todos nós quando, argumentando com razões e em amizade uns contra os outros, construímos o diálogo, que é a própria Dialética. É exatamente isso que estamos fazendo. Verdades, mas também falsidades vão emergir; o processo de falsificação irá desmascarar as inverdades. No curso do processo, aproximamo-nos da Verdade, sem jamais alcançá-la completamente. Pois, a Verdade é sempre e somente o Todo (CIRNE-LIMA, 2012, s/p.).

Carvalho (2017) nos atenta para o cuidado ao pensar a totalidade, para ele umas das fundamentais categorias da dialética ao lado da contradição (para nós, contrariedade). Há de se ter um cuidado filosófico ao falar de totalidade, pois o conhecimento do todo e das partes pressupõe uma reciprocidade. O que confere significado tanto às partes quanto ao todo é justamente as relações entre as partes e o todo, que se dão na contrariedade e na complementariedade. Nas palavras de Lukács:

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo Coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas (1967, p; 240).

Considerando os pontos acima expostos a respeito da dialética, vale retomar as principais características da dialética importantes para essa dimensão constituinte da perspectiva omnilética. Para a omnilética, da dialética, portanto, importa-nos seu olhar para a contrariedade, para esse jogo dos opostos complementares, para a totalidade que percebe a relação do todo e suas partes em seu movimento contrário e complementar (mas nem sempre coerente, vale ressaltar), sua percepção de superação e transformação, sua fluidez e movimento, além da sua permanente abertura para o diálogo e novas possibilidades, fundamentais na análise dos fenômenos.

Para finalizar a apresentação das cinco dimensões da perspectiva omnilética, cabe-nos, agora, apresentar a última de suas dimensões – aqui, dizemos última por ter sido mesmo a última a “entrar” na perspectiva, durante seu processo de construção, porém, não há ordem entre elas e em suas relações na análise dos fenômenos. Falemos, então, da complexidade e, para falar dela, dialogamos, principalmente, com Morin (2011, 2012, 2015a, 2015b, 2016, 2017) e sua obra referente ao Método.

Em sua obra (esses principais 6 livros), Morin desenvolve a construção do que ele chama de Método, que poderíamos chamar de “Não Método” também. Isso porque Morin não se propõe a chegar a um saber geral, unificado, unitário, mas, ao contrário, recusar esse conhecimento simplificado e único. Desse modo, ao trabalhar com a ideia de Método, não busca construir mais um receituário de técnica, mas se inspirar em um paradigma para pensar nas relações entre o sujeito e o mundo em que ele vive, considerando suas características lógico-organizacionais e seus aspectos ontológico-existenciais, que recorrem um ao outro (MORIN, 2015a).

Morin (2016) se debruça, portanto, na missão de pensar: o indivíduo, sem excluí-lo da sociedade; a sociedade, sem excluí-la da espécie; o humano, sem excluí-lo da vida; a vida, sem excluí-la da *physis*; a física, sem excluí-la da vida. Isso tudo sem, contudo, transformar esse pensamento em um conhecimento geral e nem compartimentalizando em conhecimentos meramente específicos. Seu desafio é transpor um pensamento que relaciona esses conhecimentos, entendendo a relação mais do que necessária, complementar, antagônica, incerta, auto-eco-organizadora entre eles, pois que se constitui em um pensamento complexo. É desse pensamento complexo que buscaremos, a seguir, dialogar com algumas de suas características que são fundamentais para a perspectiva omnilética.

Em sua obra, Morin busca trabalhar com os conceitos inicialmente da Física, Química e Biologia, para depois relacioná-los aos aspectos da natureza, vida humana, do conhecimento.

Uma das ideias que Morin começa a desconstruir é a ideia de sistema como solução. Para ele, devemos pensar na ideia de sistema-problema, ou seja, para não emprendermos uma ideia sistêmica do universo, em que se divide, classifica, hierarquiza os diferentes tipos de sistemas, mas para, com a ajuda do sistema, mudarmos o olhar sobre todas as coisas, sem dissolver o ser, a existência, a vida (MORIN, 2016).

Segundo Morin (2016), “o conceito de sistema só pode ser constituído na e pela transação sujeito/objeto, e não na eliminação de um pelo outro” (p. 177). Assim, quando pensamos a observação de fenômenos, casos, situações e até mesmo sistemas, precisamos compreender que o olhar do sujeito necessita ir além da verificação, ou seja, o sujeito deve buscar integrar a auto-observação ao sistema. Para a compreensão do sistema, Morin (2016) cita o conceito de organização como crucial, pois: “a organização liga, transforma, produz, mantém. Ela liga, transforma os elementos em um sistema, produz e mantém esse mesmo sistema” (p. 163).

Esse conceito de organização (auto-eco-organização para onde o autor desenvolve seu pensamento) perpassa toda a construção do pensamento complexo, sendo, pois, fundamental para a compreensão da complexidade. Morin nos atenta para a tríade desordem/ordem/organização, presente nos sistemas e nas suas inter-relações. Organização não é o contrário de desorganização, não pode ser reduzida somente a isso. Organização é, simultaneamente, transformação e formação, tem caráter gerador e se constitui nessa relação triádica de ordem/desordem/organização, que tem caráter circular, inter-relacional, interdependente. Nessa relação, vale destacar que desordem não é sinônimo de problema, mas de potencialidade. É na e pela desordem que são também constituídas ordem e organização. Segundo Morin (2016, p.73), ordem, desordem e organização são conceitos ligados “via interações, em um circuito solidário, em que nenhum desses termos pode ser concebido sem a referência aos outros”, posto que se estruturam em relações complexas, ou seja, complementares, antagônicas, concorrentes, interdependentes. O autor complementa:

A dialógica da ordem e da desordem produz organização. Assim, a desordem coopera com a geração da ordem organizacional e simultaneamente ameaça sem parar de desorganizá-la. Um mundo totalmente desordenado seria um mundo impossível; um mundo totalmente ordenado tornaria impossíveis a inovação e a criação (MORIN, 2017, p. 208).

Assim, por meio desses conceitos, Morin nos alerta para a possibilidade de pensarmos as relações para além de dicotomias, exclusões, simplificações e divisões. Pelo pensamento complexo, Morin nos convida a pensar as relações sistêmicas (abertas e fechadas), por exemplo,

como inter-relacionais e autoconstituíntes e, a partir dessa ideia, ele nos leva também ao conceito de totalidade.

Diferentemente do pensamento holístico (que seria a compreensão da relação mais simplista do todo), a totalidade, dentro do pensamento complexo, é fundamental, pois a partir dela se compreende que a resposta para a pergunta “onde está o todo?” é incerta, múltipla, ambígua, haja vista que “o todo só funciona enquanto todo quando as partes funcionam enquanto partes” (MORIN, 2016, p. 159). Se entendemos que o todo não é tudo, que o todo não é mais do que o todo e ao mesmo tempo menos do que o todo, que o todo não é apenas o somatório das partes, mas as partes em suas relações, compreendemos um pouco do que Morin nos sugere sobre a totalidade. Para ele, é difícil falar de totalidade quando estamos imersos em um universo que simplifica e reduz os conhecimentos. Sendo assim, fica para nós o desafio de entender que “a verdadeira totalidade é sempre fendida, fissurada, incompleta. A verdadeira concepção da totalidade reconhece a insuficiência da totalidade” (MORIN, 2016, p. 161).

Vale destacar que, quando Morin (2015a) fala sobre o pensamento que considera as relações sistêmicas, ele anuncia a importância de pensarmos essas relações antagônicas e complementares. Ao falar da auto-eco-organização e dos seus processos, devemos, portanto, considerar que as relações entre eles se constroem nas e pelas associações, cooperações, solidariedade, lutas, canibalismo, predações, de modo que, assim como destroem, desconstroem, elas também geram.

Aqui, vamos abrir um parêntese para citar o pensamento de Bauman (1999), que muito dialoga com o de Morin nesse caso. Ao fazer sua análise sobre a ambivalência na modernidade, Bauman aponta que na busca por eliminar as desordens e na construção de uma ordem excessiva, a modernidade foi produzindo mais ambivalência. Nessa procura pela ordem, a modernidade subdividiu, a fim de “solucionar problemas”, e criou muita fragmentação, da qual se orgulha. A crítica de Bauman (1999) recai no fato de que essa construção de dicotomias, separações, fragmentações, na busca, sobretudo, pelo poder e por uma ordem, apenas fragilizou ainda mais a modernidade e criou a ilusão de simetria, de uma falsa ordem.

Nas palavras do autor, “os poderes são fragmentados; o mundo não o é. As pessoas permanecem multifuncionais e as palavras polissêmicas” (BAUMAN, 1999, p. 21). Ele continua explicando que essa multifuncionalidade das pessoas é consequência das fragmentações das funções, assim como a fragmentação dos significados torna as palavras polissêmicas. A modernidade, segundo Bauman, é uma eterna marcha adiante, por nunca

conseguir o bastante e, nessa marcha, tanto ambivalência quanto ordem são igualmente produtos da prática moderna.

Para nós, das discussões de Bauman e Morin, compreendemos que ambos destacam que tanto ordem quanto desordem devem ser valorizadas, sendo as duas antagônicas e ao mesmo tempo complementares, assim como necessárias para a humanidade, para o mundo e o conhecimento. Assim, compreendemos que o mundo moderno, como cita Bauman (1999), é um mundo de conflitos, em seu estado de ambivalência e contingência, sendo as duas necessariamente importantes, complementares, relacionais e potencialmente transformadoras. Nas palavras de Bauman (1999), complementamos:

A ambivalência não é para ser lamentada. Deve ser celebrada. A ambivalência é o limite de poder dos poderosos. Pela mesma razão, é a liberdade daqueles que não têm poder. É graças à ambivalência, à riqueza polissêmica da realidade humana, à coexistência de muitos códigos semióticos e cenários interpretativos, que o "conhecimento associativo do intérprete é investido de poderes notavelmente amplos, incluindo até o privilégio hermenêutico de deixar perguntas figurarem como parte das respostas". (p. 189).

Outro ponto desenvolvido por Morin (2015a) que nos é caro, e assim, importante de ser citado, é a ideia de que "todo sistema integra e organiza a diversidade em uma unidade" (p.57). Isso nos leva a compreender que o desenvolvimento da complexidade não necessariamente representa o crescimento quantitativo de diversidade, pois:

A complexidade não é a rejeição do menos complexo pelo mais complexo, mas ao contrário, a integração do menos complexo na diversidade. A complexidade ecossistêmica nada é sem a diversidade (MORIN, 2015^a, p. 60).

Essa citação nos permite considerar importantes tanto as unidades quanto a diversidade de unidades, e nos leva também à importância do pensamento que compreende a totalidade e suas relações. Esse olhar de que a organização (ordem/desordem/organização) compreende as diferenças e a diversidade diante das diferenças e da diversidade das próprias unidades é fundamental para o pensamento complexo e, assim, para a análise dos fenômenos.

Como podemos observar, a dimensão da complexidade, a partir, principalmente, das elucidações de Morin, tem muito a ser explorada. Porém, como sabemos da impossibilidade de desenvolver tudo isso na presente tese, estamos focando os aspectos que nos são primordiais para a perspectiva omnilética. Dito isso, existem ainda princípios - citados por Morin (2015b) quando ele desenvolve a ideia de complexos de complexos e do cérebro humano como um conceptor hipercomplexo - que consideramos importantes de serem explicitados quando pensamos essa dimensão da complexidade.

De acordo com Morin (2015b), o primeiro princípio, o dialógico, diz respeito às relações que existem em um fenômeno organizado de complementariedade, concorrência e antagonismo. O segundo princípio, o recursivo, compreende o processo em que os efeitos e produtos são ao mesmo tempo produtores e causadores desses processos, em um ciclo auto-organizador. O terceiro princípio, por sua vez, o hologramático, ligado à ideia da totalidade, não reduz o todo à soma de suas partes, mas compreende que as partes, apesar de terem aspectos do todo, são singulares, detêm autonomia relativa, podem estabelecer comunicações e trocas e, ainda, são capazes de regenerar o todo.

Para finalizar, por ora, é preciso mencionar o princípio da incerteza, do qual Morin reforça sua importância para o pensamento complexo. Embora sempre nos dizendo que complexidade não significa complicação, não significa dificuldade, Morin (2016) aponta que as confusões, as incertezas, serão sempre estágios necessários pelos quais a construção do pensamento complexo deve passar.

[...] mais ainda, a complexidade não se libertará jamais totalmente da incerteza, ela jamais acessará totalmente o universo das ideias claras e distintas, já que, ao contrário, ela deixou de ser esse universo para buscar a luminosidade que existe na escuridão e a escuridão que existe na luminosidade, para buscar o múltiplo relacionado, o não totalmente separável e isolável, do sempre aberto (MORIN, 2016, p. 431).

Nesse sentido, o princípio da incerteza reconhece não apenas a existência, mas principalmente a necessidade de termos possibilidades outras que as inicialmente pensadas, imaginadas, projetadas. Reconhecer a incerteza nas relações humanas, psicossociais, biológicas e físicas significa compreender que a desordem e o caos não são necessariamente ruins, mas propulsores de novas e diferentes realidades possíveis. O pensamento complexo, portanto, compreende antagonismos, incertezas, riscos, desordem, possibilidades, o que não nos permite, como afirma Morin (2012), fixar uma excelência durável, definitivamente determinável. E é essa expectativa mesmo que a complexidade propõe: de não aceitarmos definições, generalizações, determinações, fechando portas ao diálogo, à criatividade, às possibilidades exponenciais de relações, construções e regenerações.

Para a perspectiva omnilética, a complexidade, portanto, é essencial para que, na análise dos fenômenos, possamos não apenas considerar, mas sobretudo ressaltar as incertezas, os riscos, as desordens como potencializadores de outros olhares. O pensamento complexo, para a omnilética, é fundamental para uma análise que compreenda os múltiplos olhares, a diversidade e as relações não simplificadas entre as partes e o todo. A complexidade é uma dimensão-chave para um olhar que não simplifica e compartimentaliza os fenômenos, mas que, ao tentar entendê-los em suas possibilidades (até mesmo as não pensadas anteriormente ou

planejadas), compreende o movimento dos processos que com auto-eco-organização se constituem incertos, plurais, relacionais, complementares, antagônicos, mas sobretudo potentes.

Explorada, dessa forma, cada dimensão da perspectiva omnilética, é preciso mencionar que, para essa perspectiva, essas cinco dimensões têm o mesmo peso e importância e, assim, quando na análise, é necessário buscar suas relações e cruzamentos. Essas dimensões se entrelaçam e estão sempre em movimento, embora em alguns momentos uma sobressaia diante das outras. Isso não significa, para nós, que haja grau de importância entre as dimensões, mas que em cada fenômeno, dependendo do ângulo e do momento da análise, uma ou algumas delas podem se destacar mais do que as outras, apesar de ser possível reconhecer todas elas ao mesmo tempo.

Conforme exposto na seção anterior desse capítulo, segundo Santos (2013), *Omni* significa “tudo, todo”, e *Lektos* refere-se à “variedade e diferença”, já *-ico* é o sufixo grego que significa “concernente a”. Dessa forma, nas palavras da autora:

Por *omnilética* quero dizer, então, uma percepção relacional da diversidade, do que é variado, variação esta que pode encontrar-se tanto presente quanto oculta, ao mesmo e um só tempo ou em tempos-espacos diferenciados. Trata-se de um modo totalizante de se perceber fenômenos sociais, os quais compõem, em si mesmos, possibilidades de variações dialeticamente infinitas e nem sempre imediatamente perceptíveis, visíveis ou imagináveis, mas nem por isso ausentes ou impossíveis, pois seu caráter relacional, referencial e participativo (no sentido de ser parte) torna aquilo que se percebe do fenômeno tanto sua parte quanto é, esta mesma, sua instituinte (SANTOS, 2013, p. 23).

Nesse sentido, percebemos que a perspectiva omnilética pode se constituir em um olhar, diante dos fenômenos e análises, possível, dentre tantos outros. Embora nossos estudos, no caso de nosso Laboratório de pesquisa, foquem os processos de inclusão/exclusão em educação, nada impede de essa perspectiva ser utilizada como uma lente analítica em outras áreas de conhecimento, para lidar com outros fenômenos, educacionais ou não.

A perspectiva omnilética tem a característica de não trabalhar com ideias imutáveis, fixas. Por meio dela, buscamos compreender que nem sempre haverá paz, tranquilidade. Pode sim haver caos, contrariedades, incertezas, divergências, ambivalências, embates, disputas. E todos eles devem ser vistos como desafios, molas propulsoras para a construção de algo novo, e não como uma limitação. Dessa forma:

A perspectiva omnilética, de certo modo, nos permite ousar em nossas análises. Ela nos possibilita contemplar do silêncio ao barulho, da inércia ao movimento, sem deixar de perceber e nos preocupar com o que é dito (ou não) nas entrelinhas presentes nesses processos. Nos permite, assim, ousar a enxergar o que foi colocado no escuro, ouvir o que por ora foi silenciado e a falar o que, uma vez, foi proibido (SENNA, 2017, p.37)

Mais uma vez, repetimos aqui que a perspectiva omnilética não tem intenção de ser uma teoria, uma ideia acabada. Pelo contrário, ressaltamos o seu processo de construção e desenvolvimento ao longo dos anos, tendo em vista mostrar ao leitor, pesquisador, suas possibilidades também de mudança e reorganização. Em uma de nossas reuniões de estudo e pesquisa, Santos (2020) reforçou essa ideia salientando os desafios dessa perspectiva, que vão para além da “aceitação” acadêmica, mas da própria de se constituir pesquisador, visto que a omnilética tem sido entendida como uma forma de “pensar” (pensar e ser), que nos desamarra desse olhar da lógica única e imutável:

Eu acho que o maior desafio dela, para nós, que somos tão treinados a pensar dentro de uma lógica linear, é lidar com uma perspectiva móvel. É isso que a omnilética está apresentando. Ela tem quase vida própria, na medida em que ela vai se transformando, às vezes mais rápido do que o nosso pensamento. Porque cada pessoa que se envolve com a omnilética, como vocês viram com o Jonathan, com o Maicon, com a Manu, vai alterando um pouco dela. Então, o que acontece: a gente está tão acostumado a buscar uma explicação final, que de repente você se depara com uma perspectiva que apresenta uma infinidade de possibilidades e isso não “sente” dentro da gente como científico, parece uma coisa nada científica. Mas ao mesmo tempo é muito científica, porque é um esforço elevado à enésima potência de fazer sentido das coisas e é entender que ciência não é necessariamente a linearidade da lógica, mas é (ou pode ser) a transformabilidade das lógicas possíveis naquele dado momento, também entendendo que é possível outras lógicas que a gente ainda não vê naquele momento, mas que estão ali como potência à medida em que cada “cabeça” vai entrando e pensando e engrossando esse caldo (SANTOS, 2020).

Dito isso, nos interessa nessa tese, por meio da perspectiva omnilética, perceber, portanto, essas dimensões que se entrelaçam, se atravessam, que ora se complementam e ora se opõem de forma contínua e não estanque, de compreender essas possíveis lógicas existentes nas relações educacionais. Ou seja, analisar, principalmente, os fenômenos, os processos de gestão e de inclusão tensionados na pesquisa, de forma que esse movimento contrário totalizante, complementar, que auto-organiza, seja compreendido por meio de uma variedade de possíveis olhares. Nas próximas seções desse capítulo, anunciaremos nossos referenciais de inclusão em educação e de gestão democrática, assim como nossa ideia de gestão omnilética em educação.

2.2. INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Se perspectiva é a forma como enxergamos os fenômenos, assim, a omnilética é o nosso modo de ver, pensar e ser também os diferentes fenômenos. No que tange a essa tese, dois deles têm o nosso foco: a inclusão em educação e a gestão democrática. Nesse sentido, nessa seção, dialogaremos sobre inclusão em educação, buscando trazer à cena nossa forma de compreender

esses fenômenos e, assim, os autores que embasam essa percepção, ou seja, que fazem parte do nosso referencial teórico.

Primeiramente, é necessário dizer que compreendemos inclusão em educação a partir de Santos (2008, 2009, 2013). Inclusão em educação é processo amplo, que não se resume a um ou mais grupos de excluídos, mas que vislumbra a participação e a aprendizagem de todos como um direito humano. É uma luta contínua e diária pela minimização de barreiras à participação e à aprendizagem. É processo, portanto, de combate às exclusões - que são seus próprios reflexos e ao mesmo tempo partes constituintes. Isso porque:

[...] o princípio da inclusão só existe (e se consiste) em relação ao princípio da exclusão. Só pensamos em inclusão porque existe a exclusão, ou seja, só pensamos que todos os seres humanos devem usufruir dos mesmos direitos porque há momentos em que nem todos os seres humanos estão usufruindo desses mesmos direitos, porque há desigualdades (sociais, políticas, educacionais, econômicas, entre outras). Inclusão constitui, portanto, processo indissociável da exclusão e vice e versa (SENNA, 2017, p. 30).

Reforçar que inclusão é uma luta pela participação de todo sujeito no campo da educação é importante, pois é uma marca de nosso referencial teórico. Segundo Santos (2009):

Inclusão não é proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes¹², ou de quaisquer outros grupos de excluídos, isoladamente, no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo, e como tal, reitera princípios democráticos e participação social plena. [...] Ela é uma LUTA, um movimento que tem por essência estar presente em TODAS as áreas da vida humana, inclusive a educacional (p. 12).

Considerando que inclusão e exclusão podem ser pensadas em diferentes panoramas e perspectivas, vale destacar que a arena de nosso foco é a educacional. No contexto brasileiro, ainda são muitas as lutas e disputas acerca da inclusão, da democratização do ensino e do direito à educação de todos, o que nos leva a falar e lutar por processos menos excludentes e mais democráticos quando se discute educação. Apesar das diferentes perspectivas, ainda é comum associar inclusão apenas ao grupo das pessoas com deficiência, e sempre buscamos reforçar que nosso olhar perpassa sim esse grupo, mas não somente ele, como também todos os outros grupos, que representam sujeitos que possam estar em situação de exclusão.

E estar em uma situação de exclusão não necessariamente representa que essa exclusão é infinita e contínua, haja vista que qualquer pessoa pode estar ou se sentir excluída em algum

¹² Destacamos que na época dessa escrita, usava-se o termo pessoas deficientes. Hoje, de acordo com a nomenclatura em voga, a autora utiliza pessoas com deficiência.

momento específico de sua vida, e não em todos. Assim como uma pessoa pode sentir-se incluída ou excluída, mesmo que o restante entenda ou pense o contrário.

Dessa forma, abordamos o conceito de inclusão em educação por meio de um viés histórico e psicossocial, no qual tanto questões subjetivas quanto objetivas são consideradas no processo, assim como as individuais, as coletivas, as racionais e as emocionais, conforme salienta Sawaia (2009). Nessa concepção de inclusão em educação, portanto, sentir-se incluído e/ou excluído é considerado um fator decisivo para se pensar em minimização de barreiras, pois a todo momento é possível que cada um de nós precise enfrentá-las. Não é porque um ou mais grupos consideram determinado ambiente e/ou ação “inclusiva” que ela será efetivamente “inclusiva” para as outras pessoas e/ou grupos.

Em diálogo com Bauman (1999), podemos pensar os processos de exclusão como a própria busca excessiva pela ordem, que se tornou meta da modernidade. Nessa busca pela ordem, o estranho passou a ser sinônimo de desordem e, por isso, muitas vezes combatido, expurgado, caçado. Na análise de Bauman (1999):

O pecado irredimível do estranho é, portanto, a incompatibilidade entre a sua presença e outras presenças, fundamental para a ordem do mundo — o seu assalto simultâneo a várias oposições instrumentais cruciais ao esforço incessante de ordenação. É este pecado que através de toda a história moderna redonda na constituição do estranho como portador e corporificação da *incongruência*; com efeito, o estranho é uma pessoa afligida pela incurável doença da *incongruência múltipla*. O estranho é, por essa razão, a perdição da modernidade (p. 70).

Esse olhar para o estranho, na tentativa de apagá-lo, excluí-lo, demonstrou para a própria modernidade a sua ambivalência, que não pode ser eliminada da existência. Fato que fez com que a pós-modernidade, idealmente, passasse a considerar, então, o estranho como parte desse mundo, marcado pelas diferenças e necessariamente ambivalente. Para Bauman (1999), “a sobrevivência no mundo da contingência e diversidade só é possível se cada diferença reconhece outra diferença como condição necessária da sua própria preservação” (p. 270).

Destacamos que, ao falar em modernidade e pós-modernidade, não as compreendemos aqui como evolução nem como continuação linear uma da outra, mas entendemos que as duas podem ainda coexistir. De acordo com Bauman (1999):

Nada na história simplesmente termina, nenhum projeto jamais é concluído e descartado. Fronteiras nítidas entre épocas não passam de projeções da nossa ânsia inexorável de separar o inseparável e ordenar o fluxo. A modernidade ainda está conosco. Ela vive como pressão de esperanças e interesses não satisfeitos e sedimentados em instituições que se auto-reproduzem; como zelo de imitadores forçosamente atrasados, que desejam juntar-se ao banquete outrora desfrutado com orgulho por aqueles que agora o abandonam com nojo; como o formato de mundo que os trabalhos modernos criaram... para nele habitarmos; como os "problemas" que esses trabalhos geraram e definiram para nós, assim como nossa maneira de pensar e reagir aos problemas, maneira historicamente condicionada mas instintiva a esta

altura. É a isto, talvez, que pessoas como Habermas se referem quando falam do "projeto inacabado da modernidade"(p. 287).

Sendo assim, o que há de novo é a maneira de enxergar e observar os fenômenos. Não significa que na pós-modernidade deixa de existir o estranho ou a exclusão, mas nela passa-se a olhar para isso com outra compreensão, ou seja, ela passa a automonitorar e, assim, descartar o que antes fazia inconscientemente. Podemos dizer, como nos traz Bauman, que “a pós-modernidade é a modernidade chegando a um acordo com a sua própria impossibilidade” (1999, p.288).

Desse modo, o reconhecimento da diferença, do estranho, da ambivalência, vale dizer, não é garantia para a pós-modernidade. Ao contrário, as incertezas, as desordens, continuam a existir, e o mundo precisa lidar com elas, de maneira pacífica, o que muitas vezes não nos leva à verdade sobre o que realmente se pensa e/ou se sente. Isso porque, quando se passa a reconhecer a importância da diferença, os sujeitos, o mundo, passa a tolerar essa diferença, essa “desordem”, esse “estranho”. Porém, tolerar não é o mesmo do que respeitar, solidarizar-se com o outro. Como defende Bauman (1999):

A solidariedade, ao contrário da tolerância, que é sua versão mais fraca, significa disposição para lutar; e entrar na luta em prol da diferença alheia, não da própria. A tolerância é egocêntrica e contemplativa; a solidariedade é socialmente orientada e militante (p.271).

A respeito dessa luta, solidária e respeitosa, que nos referimos quando falamos do processo de inclusão e, portanto, aqui defendemos, não basta reconhecer a diferença, saber de sua existência e tolerá-la, mas respeitá-la, solidarizar-se com ela e, assim, sair da posição de contemplação e partir para a posição de luta. Luta pelo pertencimento, pela igualdade de direitos e oportunidades, pela minimização de barreiras à participação e à aprendizagem.

Para essa luta, consideramos alguns valores fundamentais para o processo de inclusão e que nos são referência. Como já dito na seção anterior na qual discorremos sobre a perspectiva omnilética, as dimensões das culturas, políticas e práticas vêm de Booth e Ainscow (2011), e mais especificamente do material por eles construído, denominado Index para Inclusão. Sendo assim, essas três dimensões, para esses autores, têm o foco nos fenômenos da inclusão e da exclusão em educação.

Cumprido explicar neste momento o que é o Index para Inclusão. Trata-se de um conjunto de materiais que foi construído na Inglaterra nos anos 2000. Produzido durante três anos, contou com a participação de professores, alunos, gestores, responsáveis e pesquisadores que tinham interesse e/ou experiência em processos de inclusão em educação. Após sua primeira edição,

mais três foram publicadas e traduzidas por diferentes países do mundo. No Brasil, a versão traduzida que vimos utilizando é a terceira, de 2011, apesar de ter outra em curso, sendo traduzida, e das anteriores (2002 e 2006), todas traduzidas por Santos. Vale destacar que, a cada tradução para uma língua ou país, o Index é adaptado de acordo com o contexto desse país e esse é um dos seus objetivos, que ele seja um instrumento móvel, adaptável, infinito em suas construções e contribuições.

O Index para Inclusão, nas palavras de Santos *et al.* (2017): Trata-se de um documento riquíssimo que possibilita reflexões acerca da construção de culturas, do desenvolvimento de políticas e da orquestração de práticas de inclusão em educação em instituições de ensino (ou em grupos/equipes, por exemplo, que estão em busca do movimento de (re) visão de seus valores, intenções e ações). O Index, portanto, é um conjunto de materiais, como define Booth; Ainscow (2011) com a potencialidade de apoiar um processo de autorrevisão das escolas em direção à ampliação da aprendizagem e da participação dos sujeitos nela inseridos (p.2).

Assim, sua intenção é ser desenvolvido (e não aplicado) em instituições e /ou grupos que considerem importante (re) pensar sobre seus processos de inclusão/exclusão, ou seja, que estejam abertos a (re)visitar suas culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação. O Index, por ser um conjunto de materiais que podem ser adaptados, modificados e, ainda, complementados com novas construções e elaborações do próprio grupo e/ou instituição que o desenvolve, tem um potencial enriquecedor para o contexto em que ele for utilizado.

Vale sinalizar, ainda, conforme feito em produção anterior:

Tendo em vista que o Index é composto por aspectos teóricos (concepção de inclusão em educação, conceitos e valores que perpassam esse processo) e aspectos práticos (do próprio agir a partir das reflexões), consideramos o mesmo como um instrumento de cunho prático. [...] A associação do Index para Inclusão como um instrumento prático, desse modo, dá-se pelo fato de que o mesmo, se desenvolvido tendo em vista sua complexidade e totalidade, permite a modificação constante da teoria por meio da experiência prática, por sua vez modificada pela teoria, numa relação dialética e complexa. Essa práxis constituída e constituinte do Index proporciona aos sujeitos – individual e coletivamente – um olhar atento aos processos de construção de culturas, de desenvolvimento de políticas e de orquestração de práticas em prol ou não da inclusão em educação, considerando as relações existentes entre essas dimensões (culturas, políticas e práticas) (SENNA, 2017, p.73).

Nesse sentido, ao se propor a ser um referencial prático, levamos em consideração sua proposta em, de fato, colocar em prática aquilo que ele defende por inclusão, mas isso não significa que o Index seja uma receita pronta. Por isso, usamos o termo “desenvolvimento do Index”, e não “aplicação do Index”. Seu objetivo é promover diálogos, reflexões e ações, e não gerar parâmetros de escolas (e qualquer outra instituição) mais ou menos inclusivas e/ou excludentes.

De acordo com Booth e Ainscow (2011), a inclusão é entendida como colocação de valores em prática, ao mesmo tempo em que é interpretada de acordo com cada sujeito. Assim, mesmo que entendamos inclusão baseada em princípios para o desenvolvimento da educação e da sociedade, é preciso compreender que há formas e compreensões de inclusão que perpassam a subjetividade humana, que são diferentes de acordo com sujeitos, grupos, instituições, países, ou seja, determinados contextos. Incluir significa reduzir a exclusão; combater, portanto, as pressões excludentes que impedem as participações e aumentar a participação de todos; envolve desenvolver contextos em que todos sejam valorizados, acolhidos e igualmente responsáveis pela diversidade (BOOTH E AINSCOW, 2011)

Para os autores do Index, os valores são como guias fundamentais para nossas ações, pois direcionam e definem um destino. Nesse sentido, foram elencados no Index valores considerados chave para a inclusão, representados na Figura 2 abaixo:

Figura 2: Valores Inclusivos – Index para a Inclusão

Figura 2 Valores inclusivos				
Estruturas	–	Relações	–	Espírito
Igualdade		Respeito à diversidade		Alegria
Direitos		Não violência		Amor
Participação		Confiança		Esperança/otimismo
Comunidade		Compaixão		Beleza
Sustentabilidade		Honestidade		
		Coragem		

Fonte: Index para Inclusão (BOOTH E AINSCOW, 2011).

Dos 15 valores elencados pelos autores, destacaremos aqui cinco deles que consideramos muito importantes: Igualdade, Participação, Comunidade, Respeito à diversidade e Direitos. Compreendemos que não há como pensar em inclusão a) sem tratar a todos com igual valor, sem considerar que toda vida e toda morte importa; b) sem pensar no acolhimento, no respeito e poder de ação e decisão de todos; c) sem o senso de responsabilidade e cooperação com os demais; d) sem o reconhecimento e a valorização das diferenças; e) sem igualdade de direitos, liberdade de ação e de vontade. Destacamos que os demais valores são também considerados importantes, mas como o próprio Index propõe, cada contexto, cada grupo e sujeitos devem elencar entre esses (e outros que quiserem) os valores que mais se relacionam com suas prioridades no que tange ao processo de inclusão.

A partir desses e doutros valores, o Index, que tem sua segunda parte constituída de indicadores (ou seja, questões propostas para reflexão e ação), se propõe a criar culturas, produzir políticas e desenvolver práticas inclusivas. Lembrando de que culturas são os costumes, as crenças e opiniões de inclusão e/ou exclusão. Já as políticas são as intenções, orientações e planejamentos que visam à inclusão e/ou exclusão. As práticas, por sua vez, são as ações propriamente ditas de inclusão e/ou excludentes. Essas dimensões se entrelaçam e estão sempre em movimento, embora em alguns momentos uma sobressaia diante das outras.

Perante o exposto, reforçamos que nossa compreensão acerca dos processos de inclusão e exclusão os considera como um processo amplo, de tomada de consciência e ação diante da minimização e barreiras à aprendizagem e à participação. E esse processo se constitui desses valores elencados, assim como qualquer outro que permita uma reflexão sobre nós e os outros sujeitos que conosco vivem em comunidade. Para pensar em inclusão e exclusão, é preciso reconhecer a humanidade presente em nós e nos demais que conosco vivem. Sem isso, não adianta falarmos de amor, de compreensão, de respeito, de diversidade... Para além disso, precisamos tratar qualquer vida como importante, como fundamental, seja ela humana, animal, vegetal. Inclusão requer pensar na humanidade e em todas as formas outras de vidas que no planeta Terra e no Universo existem (e/ou potencialmente possam existir). É compreender que a vida de um depende da vida de todos e que todas as vidas (e seus tipos) importam.

2.3. GESTÃO DEMOCRÁTICA

Nesta seção, nosso objetivo é explicitar como vimos compreendendo o conceito de gestão democrática, trazendo os autores que nos servem de referencial para pensar esse processo. Nesse momento, não é nossa intenção trazer o que trata a legislação brasileira, pois o faremos em capítulo posterior. Nos interessa neste momento explicitar nossa visão sobre gestão e gestão democrática, dialogando com os autores que se aproximam de nossos olhares.

Sendo assim, no que diz respeito ao conceito de gestão propriamente dito, corroboramos com Paro (1998, 2012), que – sem alimentar a dicotomia pedagógico *versus* administrativo – considera a gestão como um processo de mediação no qual conceitos de administração dialogam com as especificidades do contexto educacional, as características do processo pedagógico e os espaços de participativos e democráticos.

Gestão é um conceito que tem um caráter administrativo, até mesmo devido a suas origens. Gestão refere-se à ideia de gerir, administrar, organizar, porém, quando trazida ao

campo da educação, nos é caro dizer que distanciamos do conceito puro de administração educacional/escolar e preferimos o uso de gestão escolar/educacional, assim como autores como Paro (2012), Libâneo (2007) e outros apontados por Oliveira e Vasques-Menezes (2018). Esse distanciamento se deve ao fato de que consideramos fundamental, inclusive no uso do termo, pontuar as especificidades do contexto educacional, que tem como objetivo questões pedagógicas.

Entendemos que gestão educacional, portanto, é um conceito mais amplo do que “a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial” (DOURADO, 2007, p.33). Reforçamos esse ponto, pois o contexto educacional - seja a escola ou instituições que pensam a educação - é repleto de especificidades do próprio campo. Nesse sentido, não cabe aplicar técnicas e princípios do campo empresarial, sem considerar a particularidade e a totalidade desse contexto complexo e multifacetado. Como afirma Hora (2010), há 10 anos, mas ainda se apresenta como um debate atual:

Gerir a educação e a escola hoje precisa ultrapassar formas estritamente racionais, técnicas e mecânicas, mantendo, porém, alguns mecanismos pra garantir o bom funcionamento da instituição e a qualidade do processo de formação humana – expresso no projeto político-pedagógico – que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos de ensino, que são conteúdos de vida, tornar-se mais humano (p.579).

Quando pensamos em gestão, no âmbito da escola propriamente dito, portanto, a gestão escolar, vale destacar que compreendemos, a exemplo de Lück (2009), que não nos dirigimos apenas à figura do diretor escolar. Quando nos referimos à gestão escolar, consideramos os atores em cena que fazem parte desse processo como: secretários escolares, diretores e vice-diretores (administrativos e pedagógicos), supervisores escolares, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Consideramos, assim, esses atores em cena, bem como as relações entre eles, e outros aspectos observados por Oliveira e Vasques-Menezes (2018), em sua revisão de literatura sobre o conceito de gestão escolar. Após levantamento nas bases de dados entre teses, dissertações e artigos de 2005 a 2015, os autores observaram que, quando se pesquisa sobre gestão escolar, quatro são os pontos mais discutidos: gestão, gerência e qualidade da educação; perfil do diretor escolar, formação e reestruturação da função; formas de escolha de diretores nas escolas; gestão escolar democrática e autonomia.

Gestão escolar é processo multifacetado, político e recheado de disputas de poder, como nos alerta Souza (2012). Gestão da escola, da educação, vai além da organização e do espaço físico, ela se desenvolve no processo de aprendizagem, no ensino, nas relações pedagógicas e interpessoais, nas disputas de poder, na sala de aula, nos corredores, no pátio.

Embora consideremos fundamentais os aspectos sobre gestão escolar destacados, tendo em vista o foco dessa tese, vale ressaltar que abordaremos o conceito de gestão democrática e, ainda assim, sabemos que não o abordaremos em toda sua complexidade. Por isso, faremos recortes, mesmo considerando que gestão democrática tem diversas discussões e dimensões que não serão postas em pauta no presente estudo.

Quando pensamos, então, gestão democrática, corroboramos com Paro (1998), quando afirma que a gestão democrática é um elemento mediador para a efetivação dos direitos humanos e sociais. Isso porque:

Entendida a democracia como mediação para a realização da liberdade em sociedade, a participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se, inicialmente, como um instrumento a que a população deve ter acesso para exercer seu direito de cidadania (PARO, 1998, p. 6).

Entendemos a gestão democrática como processo multifacetado, complexo, rodeado por disputas, interesses, debates, recuos, avanços e, ainda, com diversas dimensões, princípios e mecanismos, com importante papel na efetivação de direitos, por exemplo nas instituições escolares. Contudo, vale destacar que não é a imposição de uma gestão democrática que tem a possibilidade de mediar essa efetivação dos direitos humanos e sociais, mas as relações tensionadas, construídas e desenvolvidas nesse processo de gestão que a constituem.

Corroboramos também com Lima (2014), que esclarece mais sobre a complexidade do processo de gestão democrática quando afirma que:

[...] gestão democrática das escolas é uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares (p. 1070).

Destacamos, ainda segundo Lima (2018), o caráter processual ao qual gestão democrática está intrinsecamente relacionada, haja vista que “a gestão democrática da escola é sobretudo um processo contínuo e nunca concluído de aprofundamento e de vivência da democracia nas escolas” (p.24). Nesse sentido, essa visão sobre gestão democrática compreende-a como um processo infundável de luta pela democratização das relações na educação, bem alinhado com o que pensamos sobre inclusão em educação. E assim, como inclusão em educação, a gestão democrática não é tarefa fácil, requer trabalho constante, planejamento, reflexão e autorrevisão de ações, normas, regras, valores, princípios etc.

Lima (2014) afirma que gestão democrática das escolas é processo exigente e cheio de dificuldades, e acrescenta:

É, por isso, realização passível de múltiplos graus de aprofundamento, de avanços e de recuos, de contradições profundas, seguindo de perto os matizes teóricos da democracia e das suas distintas teorias, bem como as intensidades variáveis das práticas de participação e, no limite, de não participação, nos processos de decisão (p.1071).

Assim, gestão democrática não é processo linear, mas processo com recuos e avanços que se constituem a partir das trocas entre os sujeitos dela participantes, que se constituem na própria prática participativa, na reflexão sobre ela e na autorrevisão dos valores considerados fundamentais para esse processo. Processo esse que vem sendo construído e reconstruído historicamente, permeado por valores, intenções e ações que vão trazendo (e fazendo) sentidos e significados cotidianamente. Compreendemos, assim, que:

A gestão democrática da escola não é apenas, nem sobretudo, um problema organizacional e de gestão, mas antes uma questão central ao processo de democratização da educação, de expansão e realização do direito à educação, de possibilidade de educar para e pela democracia e a participação. Com efeito, a gestão democrática implica a assunção de especiais responsabilidades na organização e no governo das escolas, tendo em vista concretizar o direito à educação, não só na lógica da provisão pública, mas também na lógica da promoção dos direitos humanos e da participação dos implicados na organização e gestão da educação. Ao contrário do que muitos supõem, é por esta razão que a gestão democrática é parte constituinte do próprio currículo escolar lato sensu considerado, não só um contexto ou um modelo de gestão, mas também uma das dimensões do processo educativo. (LIMA, 2018, p. 26).

Na visão do autor, que foca principalmente sua discussão nas pesquisas realizadas em Portugal, seu país de origem, esse processo de gestão democrática se pauta em três dimensões consideradas fundamentais: eleição; colegialidade; e participação na decisão. Apesar de outras dimensões poderem ser elencadas, o autor destaca essas três como relevantes e constituintes das demais. Para compreendermos, portanto, gestão democrática, é importante investigar as formas de eleição dos membros dos órgãos diretivos/gestores, a existência de órgãos colegiados, compostos por representantes dos atores em cena na escola, e as formas de participação nas tomadas de decisão.

A respeito da eleição de diretores, vale ressaltar que Amaral (2016a, 2016b, 2016b, 2018a, 20198b) vem pesquisando os formatos e processos de seleção de diretores nas escolas públicas brasileiras, que, em sua visão, são fundamentais para a compreensão da gestão democrática, pois indicam a natureza das relações e do trabalho desse diretor e, assim, a natureza da própria gestão. Concordamos com a autora que:

Do ponto de vista democrático, a eleição de diretores é uma opção mais coerente para as escolas públicas, mas, só a direção isolada, mesmo que eleita, não garante a construção e consolidação da gestão democrática (AMARAL, 2016a, p. 77).

Em suas pesquisas, Amaral (2018a, 2018b) vem argumentando, diante dos critérios de mérito, desempenho e participação que aparecem nos planos educacionais dos municípios e estados, que as funções de docentes e direção não precisam necessariamente coincidir, visto que, numa gestão escolar democrática, todos os educadores são potenciais candidatos à direção. Nesse caso, não importaria a diferença de formação. A autora ainda indaga: “serventes, merendeiras, porteiros e demais profissionais da escola também são educadores. Mas, será que são educadores o “suficiente” para se candidatar à direção da escola?” (AMARAL, 2016b, p.400).

Esse argumento é um dos levantados por ela em suas produções, que nos fazem questionar sobre a participação de TODOS, tão preconizada pela gestão democrática e pela inclusão em educação. Quem são esses TODOS? Que interesses na escola perpassam a escolha e definição desse TODOS? Será que estarmos no caminho de processos de gestão democrática e de inclusão em educação garante que compreendamos esse TODOS como potencialmente capazes, necessários e igualmente valorizados em suas formações e funções?

Como afirma Amaral (2015), gestão democrática tem a ver com um projeto de escola, com objetivos de formação. Trata-se, portanto, de:

[...] princípio da educação nacional e presença obrigatória nas instituições escolares, constitui-se na forma como a comunidade educacional se organiza, coletivamente, para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de cidadãos críticos e compromissados com a transformação social. (AMARAL, 2015, p.35).

Nesse sentido, a gestão democrática requer mudanças de culturas, políticas e práticas dentro da escola, de modo que espaços de participação e de tomada de decisões sejam de todos e para todos. Além disso, é fundamental que as responsabilidades sejam divididas e compartilhadas pela comunidade escolar, pois tanto os sucessos quanto os fracassos dizem respeito a todos e a cada um envolvido no processo pedagógico.

Outro ponto levantado pela autora é que os estados e municípios têm papel fundamental no processo de gestão democrática. Isso porque eles têm grandes redes de ensino sob sua responsabilidade na oferta da educação básica e, ainda, por definirem estratégias, por meio dos planos educacionais, para a efetivação dessa gestão. Nesse sentido, o cuidado ao analisar seus passos é essencial, tendo em vista o caráter político que se concretiza nessas produções. Amaral (2016b) destaca, ainda, que:

É importante salientar que os dispositivos legais viabilizam e induzem a implementação e consolidação da gestão democrática nos sistemas públicos de ensino, entretanto, eles não garantem que a gestão democrática chegue ao chão da escola. Neste sentido, destaca-se a importância da participação da comunidade escolar

acompanhando e avaliando o processo de consolidação da gestão democrática nas instituições de ensino na garantia de uma educação pública de qualidade (p. 400).

Nesse sentido, ressalta-se a importância das pesquisas nas e com as escolas, com a gestão escolar, com o intuito de observar como esses dispositivos são efetivados no cotidiano, compreendendo que os sujeitos que perpassam esses processos os interpretam, os influenciam e os produzem de formas diferentes, subjetivas e, ainda, de acordo com seus próprios interesses, muitas vezes.

Luiz e Gomes (2014) apontam que a gestão democrática consiste em três princípios básicos, que, para nós, são importantes de serem destacados: a descentralização, a participação e a transparência. O primeiro princípio faz menção ao movimento de compartilhar as decisões e os poderes, com base em negociações e no diálogo. O segundo princípio considera a importância da participação de todos os sujeitos envolvidos no dia a dia da escola, em sua gestão. O terceiro princípio, por sua vez, relaciona-se ao fato de que todas as decisões tomadas precisam ser compartilhadas com todos, tendo caráter público.

Esses três princípios auxiliam na construção de um ambiente democrático na escola. Destacamos que é fundamental, na busca pelo desenvolvimento de uma gestão democrática, preocupar-se com a construção de um ambiente democrático, que se caracteriza, de acordo com Souza (2018), como:

[...] existência de condições de diálogo e de trabalho coletivo ampliado no universo escolar, as quais são erigidas a partir de práticas promotoras da cooperação entre os docentes e demais pessoas da escola, bem como de procedimentos de escuta e participação na definição dos rumos do trabalho pedagógico e institucional (p. 9).

E junto com o desenvolvimento de um ambiente democrático, precisamos levar em conta os mecanismos da gestão democrática que são essenciais para sua efetivação. Eles podem ser instituídos (mantidos por normas legais e órgãos oficiais) ou instituintes (se desenvolvem no cotidiano da própria rede de ensino), mas têm a característica de serem protagonistas nos processos de decisão e participação, preconizados pela gestão democrática. De acordo com Esquinsani (2016) e Esquinsani e Dametto (2018), são mecanismos da gestão democrática: os conselhos e fóruns de educação, os conselhos escolares, os grêmios estudantis, associações sindicais e associação de pais e mestres. E ainda: reuniões pedagógicas, o processo de eleição de diretores escolares, os conselhos de classe, as assembleias deliberativas e de prestação de contas, dentre outros.

Sendo assim, destacamos que há diversos mecanismos e instâncias que envolvem o processo de gestão democrática. Nesse estudo, nosso foco serão os conselhos escolares ou

conselhos escola-comunidade, com os quais foi desenvolvida a pesquisa da qual tratamos aqui. Como dito, há de se fazer recortes e, por isso, os deixamos expostos aqui. Ao longo dessa tese, discutiremos algumas das dimensões da gestão democrática explicitadas, principalmente com foco nos órgãos colegiados, que se configuram nos conselhos escola-comunidade que participaram da pesquisa matriz, colaborativa, com a qual essa tese dialoga diretamente.

Tendo exposto o referencial acerca dos processos de inclusão em educação e de gestão democrática, ressaltamos que compreendemos que esses conceitos se entrelaçam e possivelmente perpassam um ao outro, podendo, em alguns momentos, unirem-se, transformando-se em um só, visto que apresentam, igualmente, alguns princípios e dimensões em comum. Sendo assim, na próxima seção, buscaremos continuar desenvolvendo esse diálogo, propondo uma perspectiva de enxergá-los nessa conversa.

2.4. POR UMA GESTÃO OMNILÉTICA EM EDUCAÇÃO

Pretendemos nesse momento dar continuidade à ideia que foi sendo desenvolvida por Senna (2015; 2017) a respeito do entrelace envolvendo os processos de inclusão em educação e gestão democrática. Considerando suas possibilidades, limites e afinidades enquanto valores, acordos e ações, buscaremos desenvolver melhor a proposta de um entrelace profícuo levando em conta esses dois processos, na tentativa, sobretudo, de compreendê-los, cogitando suas incertezas, contrariedades, complementariedades, relações e diálogos.

Democracia e inclusão são ideais que vêm sendo discutidos e postos em pauta, em agenda nacional e internacional há muitos anos. Não é de hoje que falar em democracia e em inclusão representa luta, embates e debates. Quando pensamos a democracia, temos a imagem de um governo no qual o povo exerce soberania, ou seja, o povo elege o/os representante/representantes que irão governar o sistema político do país ou nação. Considerando as outras formas de governo que contrastam com a democracia, como oligarquia e monarquia, vislumbramos na democracia um modelo perfeito de condução do governo, criando, muitas vezes, expectativas que não poderão ser alcançadas sem crises, problemas, incertezas.

A democracia, como sistema comportando o controle pelos cidadãos, a pluralidade das opiniões, a separação dos poderes e o conflito de ideias, é, como afirma Morin (2012), o antídoto à loucura do poder pessoal e ao poder absoluto do Estado. Contudo, por mais que consideremos a democracia a melhor forma de governo e lutemos por ela, é preciso contemplar

que a própria democracia não é perfeita, ou seja, não se exime de questões complexas, antagônicas, complementares. Segundo Morin (2011):

A complexidade está, ao mesmo tempo, na base da virtude e da fragilidade da democracia, que pode autodestruir sob o efeito dos conflitos alimentados por ela própria, ou permitir o acesso ao poder do partido ou do chefe que a destruirá (p.48).

Sendo a democracia uma proposta de governo do que Morin (2012) denomina de sociedade de alta complexidade e entendendo que uma mesma sociedade pode oscilar politicamente entre alta e baixa complexidade (poder autoritário), compreendemos, assim, sua fragilidade e sua incerteza, ao mesmo tempo que a defendemos, ainda, como extremamente necessária.

A democracia baseia-se, ao mesmo tempo, no consenso dos cidadãos que aceitam a regra do jogo e no conflito de interesses e ideias; a regra do jogo sanciona o confronto de ideias pela eleição e não pelo recurso à violência. A democracia constitui a união da união e da desunião; alimenta-se endemicamente de conflitos que lhe dão vitalidade. Vive de pluralidade, inclusive na cúpula do Estado (divisão de poderes, executivo, legislativo, judiciário), e deve conservar essa pluralidade para se conservar (2012, p. 195).

Democratizar as sociedades, portanto, é processo complexo, histórico, inacabado, incerto, de extensão ao mesmo tempo que dos direitos, da liberdade. Também assim podemos pensar do processo de inclusão, tão complexo, infundável e repleto de recuos, conflitos, avanços, contrariedades e complementariedades. Segundo Santos (2011), como movimento social, inclusão tem seu caráter histórico e político e demonstra a importância de uma postura ética de vida que se compromete com o outro, como seres humanos que somos e dependemos uns dos outros.

Na perspectiva da inclusão como um processo interminável, contínuo e sem fim, compreende-se que a exclusão de uns, em determinado momento, pode deixar de ser deles e se tornar a de outros, a nossa, a de qualquer um de nós, seres humanos. Essa percepção, segundo Santos (2011):

[...] mostra o quanto corremos o risco de perdermos nossos direitos básicos e universais, arduamente conquistados, se não formos unidos e combativos, como espécie e sociedade, em defesa dos mesmos (p.24).

Tal qual a democracia, a inclusão requer reflexão, debate, embate, luta. Requer olhar para o outro, se reconhecer como ser humano e agir em prol de uma sociedade justa, participativa, dialógica e que combate a todo momento as exclusões. Quando levadas para a escola, na arena educacional, e, então, pensados os processos de gestão democrática e de inclusão em educação, não é diferente. Esses processos apresentam interfaces em suas lutas, o

que nos permite conduzir a uma proposta de gestão democrática em nossa perspectiva omnilética de inclusão. Essa proposta, portanto, se traduz na defesa de uma gestão omnilética em educação.

E o que seria para nós uma gestão omnilética em educação? Primeiramente, é importante ressaltar que essa ideia não está acabada. Trata-se, assim como a perspectiva omnilética, de uma lente móvel, uma forma de enxergar a gestão educacional e escolar que, neste momento, compreende determinados pressupostos, conforme explicitaremos. Isso significa que outros pressupostos, que não constem por ora, podem ser (re)vistos, acrescentados, e assim o deve ser, já que considerar os contextos dessa gestão é fundamental.

Acreditamos que uma gestão omnilética seja democrática e voltada para a inclusão. Para isso, pauta-se na participação de TODOS como condição necessária para se desenvolver. Isso implica investigar, continuamente, possíveis exclusões, ou seja, barreiras que possam impedir essas participações e combatê-las continuamente. Reconhecer esse processo contínuo e infundável requer da gestão, portanto, considerar a importância de desenvolver espaços e momentos de reflexão, avaliação e autorrevisão de crenças, ações e acordos dentro da escola, por exemplo. Perceber que o planejamento, as estratégias utilizadas que podem não ter dado certo, conforme inicialmente pensado, mas no olhar coletivo e pela decisão de todos, pode ser revisto, repensado e recolocado em prática.

A prática da colaboração recíproca, do diálogo, do comprometimento, da responsabilidade e do respeito aos diferentes posicionamentos dentro da escola, conforme apontam Rocha e Hammes (2018), torna-se desafio frente à gestão omnilética, porém, não se constitui como impossibilidade. Nesse sentido, torna-se propulsora de reflexões e ações junto com a comunidade escolar. Conforme apontam Santiago e Santos (2015), quando falam especificamente de inclusão, podemos dialogar e pensar que para uma gestão omnilética:

O planejamento diante das dimensões de inclusão assume um caráter complexo que envolve ação reflexiva e contínua, ou seja, é um ato permeado por processo de avaliação e revisão em que nos interrogamos: Estou no caminho certo? O aluno está aprendendo? Eu estou possibilitando participação? (p. 494).

Esse caráter reflexivo, que propomos aqui para uma gestão omnilética, leva em conta o olhar para a diferença e para a diversidade presentes na comunidade escolar. Uma gestão omnilética em educação precisa preocupar-se, acreditamos, com a minimização de exclusões e discriminações. Isso porque:

Nesse contexto, a diferença/diversidade pode ser, ao invés de um problema, como ainda é comumente vista, uma fonte de riqueza e de enriquecimento das nossas práticas sociais, culturais e pedagógicas (SANTIAGO, SANTOS E MELO, 2017, P. 647).

Pela lente omnilética, a gestão pode ser capaz de problematizar questões referentes aos espaços e tempos escolares, às estratégias didático-pedagógicas, aos modos de organizar a participação e aprendizagem da comunidade escolar no geral. Para essa problematização, destacamos fundamentalmente a necessidade de construção de espaços e mecanismos dinâmicos de colegialidade e representatividade, de modo que as decisões sejam compartilhadas, coletivas e contemplem, de algum modo, a participação de todos, valorizando o ato decisório, político e ético, conforme orientam Santiago e Santos (2015).

Ato decisório (políticas), político (políticas) e ético (culturas), porque o processo exige reflexão (práticas) sobre a nossa função social (políticas e práticas), o que precisamos realizar para tentar transformar (práticas) a escola em um espaço mais inclusivo (p. 494).

Esses mecanismos e espaços, vale dizer, para uma gestão omnilética em educação, compreendem importantes momentos de se valorizar e contribuir para relações plurais, autônomas, transparentes, dialógicas e corresponsáveis com o bem comum da comunidade escolar. Acreditamos que uma gestão omnilética em educação se pauta na ajuda mútua e sobretudo na solidariedade, bandeiras levantadas por Morin (2012) e Bauman (1999). Bauman (1999), inclusive, nos alerta para a importante diferença entre tolerância e solidariedade, entre gentileza e solidariedade. Ser tolerante e gentil, como afirma Bauman (1999), “como símbolo de comportamento e linguagem podem muito bem significar a mera indiferença” (p.248). Nas palavras do autor, ainda, compreendemos que:

Para revelar o potencial emancipatório da contingência como destino, não bastaria evitar a humilhação dos outros. É preciso também *respeitá-los* — e respeitá-los precisamente na sua alteridade, nas suas preferências, no seu direito de ter preferências. É preciso honrar a alteridade no outro, a estranheza no estranho (BAUMAN, 1999, p.249).

Nesse sentido, defendemos uma gestão que se preocupe com a construção de culturas, políticas e práticas de respeito, de valorização e, sobretudo, de solidariedade na escola e junto com a comunidade escolar. Uma gestão que se preocupe efetivamente com os problemas humanos, entendendo que eles estão intimamente interligados local e globalmente e que perfazem uma identidade planetária, uma sociedade-mundo, que, conforme Morin (2012), necessita de ética, de direitos, de política e da consciência de sua intervenção no seu próprio destino. Gestão essa, ainda, que preze sempre pela participação e aprendizagem de todos, pela representação e coletividade, pelo diálogo e pelo acolhimento, pertencimento e respeito às diferenças e à diversidade, mas que compreenda que esses princípios não se desenvolvem linearmente, de forma simplificada ou única.

Uma gestão omnilética de educação, a nosso ver, portanto, preocupa-se com o desenvolvimento constante e com a autorrevisão de crenças, valores, acordos, intenções, ações, contrariedades e complexidades existentes no campo educacional. Sobretudo, ressaltamos a importância de essa gestão compreender a existência e a necessidade das barreiras e dos desafios, das contingências, dos conflitos, da ordem e da desordem - que se constituem na própria organização da totalidade, da visão do uno e múltiplo, da contrariedade, da complementariedade, das incertezas e das ambivalências. Isso porque uma gestão omnilética em educação necessita de pensar e ser - o que Santos (2020) chama de “pensar” - uma gestão interligada, conectada, não fragmentada e dicotômica, mas que continuamente busca equilíbrio na relação entre suas dimensões.

CAPÍTULO 3 – CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA DE PESQUISA

O caminho do pesquisador não é um caminho neutro (GATTI E ANDRÉ, 2010; ALVES 1991; ANDRÉ, 2001). Referto de escolhas, o percurso da pesquisa, não conduzido apenas pelo próprio pesquisador, tem diferentes curvas, silhuetas, brechas que levam a rumos diferenciados daquele inicialmente planejado. Como as águas de um rio - que ora se encontra em meandros, ora em confluência, se espalham em afluentes e/ou subafluentes –, o percurso da pesquisa não é sempre tranquilo e sem interferências. E que bom! Pois se assim fosse, o fazer pesquisa (sempre perfeito, sem objeções, desafios) não seria a própria pesquisa.

Por vezes acreditamos que podemos controlar os percursos, os impasses e que, assim, podemos controlar a pesquisa. Mas se assim o fosse, não seriam então resultados controlados? Manipulados? Decerto, nossas escolhas metodológicas, nossos discursos, nossos acordos e atitudes não são neutros, ou seja, isentos de desejos, vontades, crenças, culturas, subjetividades, mas a intenção do controle total do percurso da pesquisa significa maior controle e manipulação dos resultados.

Reconhecendo que o pesquisador, com suas escolhas e seus caminhos percorridos na (e com a) pesquisa, tem intenções, e que não é possível controlar esse percurso e essas escolhas considerando as contingências, compreendemos melhor os próprios movimentos da pesquisa. Nesse sentido, ao explicitar, no presente capítulo, a metodologia de pesquisa e o próprio caminho que foi sendo desenhado, ressaltamos o cuidado e a própria compreensão dos limites e possibilidades dela.

Partindo, assim, de acordo com Gatti e André (2010), da não neutralidade da pesquisa e da busca por uma investigação que procura compreender os contextos, os significados nas dinâmicas histórico-relacionais e os aspectos formadores/formantes do sujeito, suas relações sociais, culturais, políticas, práticas e psicológicas, caracterizamos essa pesquisa como de cunho qualitativo. Isso porque, na perspectiva das pesquisas qualitativas, dá-se atenção (como se procura também por meio dessa tese) “às experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas que forjam as condutas dos atores sociais” (GATTI E ANDRÉ, 2010, p.3).

Alves (1991) nos alerta para o fato de que uma pesquisa não se define somente a partir de suas técnicas e instrumentos, mas principalmente pelo fundamento por meio do qual o pesquisador orienta seu caminho, seu processo investigativo. No campo da chamada pesquisa

qualitativa, encontramos múltiplas variações e abordagens, como, por exemplo, históricas, etnográficas, socio-históricas, psicossociais etc.

Vale destacar que pesquisas qualitativas ganharam força, no Brasil, a partir dos anos de 1980 e foram se apresentando em oposição às pesquisas quantitativas. Essa oposição inicialmente se fez necessária para que as pesquisas qualitativas e mais ligadas às ciências humanas e sociais pudessem se fortalecer como pesquisas científicas, haja vista o histórico de maior valorização das ciências exatas e da natureza, com métodos rígidos e experimentais (GATTI E ANDRÉ, 2010).

Contudo, é preciso não reforçar mais essa dicotomia “qualitativa x quantitativa”. Hoje, compreende-se a importância de ambos os cunhos investigativos, inclusive do trabalho em conjunto entre os dois, no caso das pesquisas “quali-quantitativa”. Como afirmam Gatti e André (2010), observa-se que, devido a essa dicotomização por muito tempo sustentada, há campos da produção investigativa que ficaram precarizados nessa disputa, pois segundo as autoras:

Embora estejamos vivendo um momento de superação dessa dicotomização em termos “do bem” e “do mal”, a produção da investigação em educação deixou de lado análises importantes sobre a demografia educacional e suas implicações, entre outras, retirando da formação dos educadores a habilidade em lidar com questões que demandam um trato quantitativo e a possibilidade da crítica qualificada em relação a esses tipos de estudos. Em que pese essa consideração que aqui fazemos, as contribuições advindas da utilização dos métodos qualitativos foram, e são, da maior relevância para a compreensão de inúmeras questões ligadas à educação (p.7).

Além disso, destacamos que a metodologia qualitativa, sem deixar de lado questões quantitativas e/ou reforçar binômios, segundo Godoy (1995):

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

Tendo em vista que o presente projeto tem por intenção dialogar com os dados de uma pesquisa-ação colaborativa junto com os membros dos conselhos escola-comunidade de quatro escolas (conforme será explicitado nesse capítulo), e, portanto, compreender ações, processos e as perspectivas dos sujeitos neles envolvidos, a escolha pela pesquisa qualitativa nos parece capaz de favorecer um diálogo profícuo, além do alcance de nossos objetivos.

A pesquisa qualitativa, nesse sentido, irá nos permitir compreender a complexidade dos processos de gestão e de inclusão em Educação, tendo em vista uma visão do todo, sem se limitar à particularidade, mas também buscando a compreensão da sua relação de

complementariedade e pertencimento presente no diálogo com crenças, valores, opiniões, representações e atitudes, conforme apontam Minayo e Sanches (1993) e Godoy (1995).

3.1. A PESQUISA-AÇÃO COLABORATIVA E SEU ESTUDO DE CASO

Considerando a exposição sobre a pesquisa de cunho qualitativo, vale explicitar que os dados trabalhados nesse projeto são fruto de uma metodologia de pesquisa-ação colaborativa da pesquisa matriz à qual essa tese está vinculada. Contudo, ao focar somente algumas questões e dados do projeto maior, a presente tese se enquadra no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa do tipo de estudo de caso. Nesse sentido, é importante destacarmos o processo de investigação inicial por meio do qual foram coletados os dados e, assim, seu referencial, que nos auxiliará a pensar o contexto da pesquisa e dos sujeitos nela envolvidos e, também, no estudo de caso próprio dessa tese.

A pesquisa matriz, desse modo, qualitativa e do tipo pesquisa-ação colaborativa, se baseou nos referenciais de Thiollent (1986) e Franco (2005). É por meio dessa pesquisa, segundo os autores, que os investigadores, em contato e diálogo direto com os pesquisados, buscam, colaborativamente, não só solucionar problemas, como transformar a realidade “pesquisada”. Thiollent afirma que a pesquisa-ação é:

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

É característica da pesquisa-ação considerar a importância da participação, do diálogo e da troca entre os sujeitos participantes da pesquisa. Tal característica não diminui a pesquisa-ação em sua qualidade científica e sua capacidade de produção do conhecimento científico, como bem afirma Thiollent (1986). Diante do objetivo do projeto matriz, de fortalecer os conselhos escola-comunidade, conforme solicitado pelas equipes da 2ª CRE, a metodologia de pesquisa-ação colaborativa teve grande potencial para auxiliar nesse processo.

Outra característica da pesquisa-ação fundamental de se destacar é seu caráter formativo. De acordo com Thiollent (1986), devido ao movimento de a pesquisa-ação proporcionar ações e reflexões, de maneira cíclica, esse método também apresenta o que ele denomina “capacidade de aprendizagem associada”, ou seja, momento em que as trocas entre pesquisadores e participantes proporcionam aprendizagens específicas.

Conforme Franco (2005), a pesquisa-ação se desenvolve em diferentes contextos e formatos, o que torna importante caracterizá-la a fim de explicitarmos de qual pesquisa falamos. Para a autora, esse tipo de pesquisa pode ser contextualizado de três maneiras: pesquisa-ação crítica, pesquisa-ação estratégica e pesquisa-ação colaborativa. Essa última é que melhor caracteriza a metodologia de pesquisa desenvolvida pela equipe do LaPEADE com o projeto matriz, pois essa se aplica quando “a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores” (FRANCO, 2005, p.485), como foi o caso da 2ª CRE solicitando a presença do NuGINE/LaPEADE. Além disso, porque se trata de um processo investigativo em que pesquisados e pesquisadores colaboraram e participaram da pesquisa nas reflexões e ações.

Franco (2005) nos aponta ainda o potencial da pesquisa-ação no campo educacional, considerando, inclusive, que a pesquisa-ação tem caráter pedagógico:

Quero com isso esclarecer que a pesquisa-ação, estruturada dentro de seus princípios geradores, é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática (FRANCO, 2005, p. 489).

Assim como a afirmação do caráter pedagógico da pesquisa-ação, Franco (2005) nos auxilia a refletir, no caso especificamente da pesquisa aqui estudada em que se esperou a participação dos representantes do conselho escola-comunidade, sobre o tipo de participação desses sujeitos na pesquisa-ação. Nesse sentido, esse referencial ajudou a compreender e a relacionar o tipo de participação que se exigiu na pesquisa-ação e o tipo de participação que de fato se constituiu no processo da pesquisa, considerando as diferenças existentes no grupo e nos CECs (cargo, funções, papéis e representatividade).

Nesse sentido, a pesquisa-ação colaborativa se deu por meio de encontros quinzenais com os membros dos conselhos escola-comunidade de quatro escolas municipais inicialmente (aumentando posteriormente para 15 escolas) e os membros das equipes da 2ª CRE e da equipe de pesquisa - o que denominamos, de acordo com Booth & Ainscow (2011), de grupo coordenador.

Esses encontros quinzenais foram divididos em blocos temáticos, de modo a considerar três situações: a demanda apresentada pela CRE (fortalecimento dos CECs; representatividade), os conceitos importantes ligados ao trabalho dos CECs e ao processo de gestão democrática nas escolas (gestão; políticas educacionais; Projeto Político-Pedagógico; conselhos escolares) e os conceitos e dimensões da perspectiva Omnilética de inclusão (inclusão em educação; culturas; políticas e práticas de inclusão; dialética; complexidade; participação).

Com relação aos sujeitos participantes, a pesquisa iniciada em 2017 contava com a participação de 4 escolas. Ou seja, participavam 4 CECs dessas escolas, com representações de alunos, professores, funcionários, direção e responsáveis, totalizando 5 representantes de cada escola. Desse modo, em 2017 a pesquisa contou com a participação de 20 sujeitos aproximadamente, atuantes no conselho.

Em 2018, com a repercussão do projeto na 2ª Coordenadoria Regional de Educação, foi solicitada pela própria CRE a entrada de mais 11 escolas. Sendo assim, formou-se um grupo com 15 escolas, 15 CECs e, portanto, 45 sujeitos. Esse grupo, inicialmente de 20 e depois com 45 sujeitos, encontrou-se de 15 em 15 dias e, nesses encontros, os temas supracitados foram desenvolvidos.

Destaca-se, nesse momento, que, para o recorte da tese, analisaremos os dados de 2017 e de 2018 e trabalharemos com o recorte das 4 escolas que participaram da pesquisa em ambos os anos, conforme reforçado pelos objetivos geral e específicos apontados, fato que nos permite conduzir a metodologia específica dessa tese como um estudo de caso, de acordo com os referenciais de Yin (2010).

O estudo de caso é utilizado em diversas situações de investigação, segundo Yin (2010). É um método de investigação comum nas áreas de Psicologia, Sociologia, Ciência Política, Antropologia, Educação, dentre outras. Por meio do estudo de caso, é possível investigar fenômenos sociais, políticos, individuais, grupais, organizacionais e relacionados.

A partir do estudo de caso, os investigadores podem reter características integrais e significativas dos eventos da vida real. Muito se pergunta, segundo os autores que estudam esse método, Yin (2010); Merriam (1998) e Stake (1995), quando, efetivamente, estamos de frente para um estudo de caso. Não é fácil identificá-lo, defini-lo. Nesse sentido, Yin (2010) reforça a importância de se olhar para suas perguntas de estudo. Uma pesquisa pode se encaixar em um estudo de caso quando: as questões propostas são “como” ou “por que”; o investigador tem pouco controle sobre os fenômenos pesquisados; o foco está sobre um fenômeno contemporâneo da vida real.

Tendo em vista que essa tese trabalha com os dados de uma pesquisa-ação colaborativa, mas, por ter suas próprias questões e foco, não é a pesquisa-ação propriamente dita, consideramos que a metodologia aqui utilizada é a de estudo de caso, de casos múltiplos, conforme definição de Yin (2010). Isso porque não se trata de um único caso, raro ou impossível de ser replicado, mas sim de um estudo que foca os 4 CECs que participaram da pesquisa matriz.

Ressaltamos que de 15 CECs participantes na pesquisa matriz, o recorte dessa tese é nos CECS das 4 escolas que estiveram participando desde o início da referida pesquisa.

Outro fato que nos aproxima do estudo de caso é ele poder se relacionar com outros métodos de pesquisa, como no caso de projetos mistos, em que é possível métodos diferentes de pesquisa compartilharem questões de pesquisa, instrumentos e dados coletados. Tendo em vista que compartilharemos dos mesmos instrumentos e dados coletados pela pesquisa matriz, essa é mais uma justificativa para abordagem metodológica de essa tese se caracterizar pelo estudo de caso.

Ressaltamos, ainda, conforme Yin (2010), a importância de se ter um projeto claro de pesquisa. Embora não tenham sido definidos, na metodologia de estudo de caso, os instrumentos de coleta de dados, cabendo ao pesquisador fazê-lo de sua maneira na pesquisa, há de se ter um rigor na escolha desses instrumentos, no diálogo com os objetivos propostos na investigação. Yin (2010) ressalta que é essencial, ao longo da investigação, trabalhar com múltiplas fontes de evidência, de modo a realizar o que chamamos de triangulação dos dados, ou seja, propondo que haja mais do que dois instrumentos de coleta que possam trazer um olhar ampliado diante dos dados. Os materiais, instrumentos de coleta, que tratam das fontes de evidência trabalhadas nessa tese, serão descritos no item 3.2 do presente capítulo.

3.1. ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Considera-se importante destacar aqui que a pesquisa matriz, com cujos dados esse projeto de tese dialogará, foi um projeto solicitado por três equipes da 2ª CRE ao LAPEADE. Portanto, a equipe de pesquisa se prontificou a agir de acordo com as normas de conduta em pesquisa da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Nesse sentido, ressalta-se que o projeto matriz foi submetido e teve aprovação no Comitê de Ética da UFRJ (Apêndice A), de modo que a todo momento foi exposta ao grupo participante a importância dos cuidados com relação à coleta de dados por se tratar de uma pesquisa realizada com sujeitos. Os participantes assinaram dois documentos: uma Autorização de Imagem e Vídeo (Apêndice B), para que a pesquisa pudesse ter seus dados transcritos, e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹³, ou seja, um documento garantindo

¹³ No ano de 2020, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFRJ) emitiu uma nota em seu site, com um modelo do que passou a ser chamado Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE), bem como um modelo de sugestão desse registro. Tendo em vista que no momento de elaboração da pesquisa maior, ainda se chamava

anuência em participar do projeto (Apêndice C). Esse documento foi assinado tanto pelos adultos quanto pelos responsáveis dos alunos, quando esses eram menores de 18 anos, no chamado Termo de Assentimento (Apêndice D).

Tendo em vista que a pesquisa se iniciou em 2017 com 4 escolas participantes e, em 2018, após repercussão na 2ª CRE, foi solicitada a entrada de mais 11, totalizando um grupo de 15 escolas, tanto as que iniciaram em 2017 quanto as escolas que entraram em 2018 assinaram os termos acima citados. Foi garantida também aos participantes a não identificação ao longo da pesquisa. Ou seja, ao tratarmos os dados, os sujeitos não serão identificados. Desse modo, os participantes puderam ficar mais à vontade com suas colocações e falas. Esses cuidados são importantes, pois, a partir do momento em que os sujeitos não se sentem confortáveis e/ou satisfeitos com sua participação na pesquisa, o desenvolvimento dela e o compromisso ético tornam-se vulneráveis.

Considerando, portanto, que essa tese pretende trabalhar com os dados já coletados pelo projeto matriz, sem novas propostas de formulação de outros questionários e/ou entrevistas, levamos em conta que ela se encaixa na aprovação da pesquisa matriz, realizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFRJ, não sendo necessária uma nova submissão na Plataforma Brasil¹⁴. Vale esclarecer que naquele momento (que representou o início da pesquisa e a confecção do pré-projeto e projeto de tese) ainda não havia obrigatoriedade de submeter subprojetos de projetos guarda-chuvas à Plataforma como na atualidade é.

3.2. DESCRREVENDO A PESQUISA: PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTOS E COLETA

O desenvolvimento de uma pesquisa requer procedimentos e instrumentos que possibilitem a coleta de dados que, posteriormente, serão analisados sob orientação dos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, adotaremos esse termo nessa tese. Site: <http://www.cfch.ufrj.br/index.php/orientacoes-do-tcle>

¹⁴ Trata-se de uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos que permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios - desde sua submissão até a aprovação no Comitê de Ética de cada Universidade. Site: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf;jsessionid=10C7078C804C59EC0285B381AF3D631F.server-plataformabrasil-srvjpdf132>

objetivos propostos. Como já anunciado, essa tese trabalhou com dados coletados por meio da pesquisa-ação colaborativa desenvolvida pela equipe do LaPEADE.

No que tange ao trabalho com os dados, é fundamental destacar que os encontros da pesquisa matriz foram gravados em áudio e em vídeo (com autorização prévia dos sujeitos participantes), e foram descritos em observações pelos pesquisadores participantes. Em alguns momentos, foram utilizados questionários para a compreensão de determinado assunto e entrevistas, que buscaram atingir os objetivos da pesquisa matriz: o fortalecimento dos CECs.

Nesse sentido, considerando a importância de se ter mais de um instrumento e de um procedimento de coleta de dados, garantindo a triangulação de dados e ainda a fidedignidade dessa, destacamos que para responder aos objetivos propostos para a presente tese foram utilizados os seguintes procedimentos: as observações dos encontros, as entrevistas realizadas com a equipe da 2ª CRE, bem como os instrumentos: as transcrições das gravações dos encontros realizados com os membros dos conselhos escola-comunidade (áudio e vídeo), as minutas das reuniões de planejamento entre equipe LaPEADE e 2ª CRE, os questionários respondidos pelos membros dos CECs sobre a composição do conselho e outros materiais que foram produzidos durante a pesquisa (ora pelos pesquisadores, ora pelos participantes, durante o processo de reflexão-ação).

Destacamos que as gravações em áudio e vídeo são importantes para garantir a avaliação dos procedimentos realizados durante a pesquisa, além de facilitarem uma análise mais detalhada do processo. O fato de se gravar vídeos e áudios é vantajoso, pois permite que outras pessoas possam analisar e olhar os dados quantas vezes forem necessárias. Isso favorece, inclusive, a fidedignidade dos dados analisados, como salienta Belei *et al.* (2008):

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

Além de vantagens aos pesquisadores, a gravação, principalmente no que tange à pesquisa matriz em que se desenvolveu uma pesquisa-ação, auxilia no trabalho de reflexão e ação dos sujeitos participantes da pesquisa, pois permite também aos sujeitos participantes, no encontro com seus registros, participação ativa nesse processo da pesquisa. O retorno às gravações e também a imagens (fotos tiradas ao longo dos encontros) foi utilizado como recurso na pesquisa matriz em alguns momentos, como, por exemplo, resumos, avaliação dos encontros e finalização de etapas.

Consideramos que a utilização das transcrições dos áudios e vídeos dos encontros também será fundamental para responder aos objetivos propostos nessa tese. Vale ressaltar que as transcrições dos encontros de 2017 e de 2018 (assim como das entrevistas e as observações dos encontros) foram compiladas em dois blocos, que foram denominados Blocão de Anexos CECs 2ª CRE 2017 e Blocão de Anexos CECs 2ª CRE 2018. É importante destacar que, ao longo do trabalho com os dados, é comum a necessidade de o pesquisador revisitar os dados brutos. Nesse caso, podem ser revisitados tanto os blocos de anexos quanto os arquivos de áudio e vídeos, o que faz parte do percurso da investigação.

Com relação aos instrumentos, também os dados coletados pelos questionários que foram respondidos pelos membros dos conselhos escola-comunidade (Apêndice E) e as entrevistas (Apêndice F) que foram realizadas, logo no início da pesquisa matriz, com as equipes da 2ª CRE (PROINAPE, Assessoria de Integração e Ouvidoria), foram utilizados na análise e a escolha por utilizá-los tem um referencial e sentido.

Segundo Gil (1994, p. 124), o questionário tem como objetivo “o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Já as entrevistas, de acordo com Manzini (1991), são procedimentos que permitem captar respostas mais precisas, assim como as reações dos entrevistados às perguntas. Esses instrumentos e procedimentos foram importantes para identificar concepções, opiniões, além de ajudar na avaliação da pesquisa como um todo.

A escolha por utilizar as entrevistas que foram realizadas com a equipe da 2ª CRE se dá, por exemplo, porque ela pode auxiliar na compreensão dos objetivos específicos dessa tese, já que o foco da entrevista foi compreender o processo de escolha das escolas participantes do projeto solicitado pela 2ª CRE, as intenções e disputas que o envolveram. As entrevistas, assim, foram realizadas logo no início da pesquisa e tiveram participação das representantes das equipes do PROINAPE, Assessoria de Integração e Ouvidoria. Sendo assim, foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, com base em um roteiro (Apêndice F) com perguntas versando sobre o processo e os critérios de escolha das escolas e CECS participantes da pesquisa-ação colaborativa.

A escolha por revisitar os dados do questionário, por sua vez, se dá porque eles podem proporcionar um olhar sobre a organização dos CECs. Isso dialoga, principalmente, com o segundo objetivo dessa tese, o de investigar a percepção dos membros dos Conselhos Escola-Comunidade sobre seu próprio papel como parte desse conselho gestor. Nesse sentido, foi aplicado um questionário, em dois períodos da pesquisa (um no primeiro momento em que

participavam apenas as 4 primeiras escolas e um no segundo momento em que participaram as 15 escolas). O questionário, composto de 4 perguntas, buscou saber sobre a composição do CEC de cada escola, os participantes, como ele se organizava, além de procurar saber do próprio conselheiro o que o CEC significa para ele e a importância dele para a escola, conforme Apêndice E.

Vale ressaltar, ainda, que as minutas, registros dos acordos e planejamentos da pesquisa também são dados importantes, principalmente para auxiliar na compreensão do processo da pesquisa e proporcionar uma visão organizada dos acontecimentos e seus reflexos. Os dados coletados com o uso desses instrumentos e procedimentos no processo da pesquisa-ação colaborativa são também compartilhados no estudo de caso próprio dessa tese e serão trabalhados ao longo da construção do texto, conforme os capítulos e seus objetivos.

3.3. LABORATÓRIO OMNILÉTICO DO AGORA (L.O.A)

É importante ressaltar, ainda, que o projeto matriz de pesquisa, ao qual esse projeto de tese se relaciona, teve como proposta fortalecer os conselhos escola-comunidade a partir do desenvolvimento de uma “metodologia omnilética de trabalho”. A respeito dessa metodologia de trabalho, baseada nos princípios da pesquisa qualitativa e colaborativa, é preciso dizer que ela está em desenvolvimento (no sentido de que foi a primeira pesquisa que a utilizou, podendo novas pesquisas agregar novas possibilidades de trabalho) e foi pensada a partir da perspectiva omnilética de inclusão.

Trata-se, portanto, de uma metodologia de trabalho que pode ser utilizada tanto em pesquisas quanto em cursos de formação. Por estar em construção, essa metodologia de trabalho ainda não tem referenciais teóricos - o que torna essa tese ainda mais importante, visto que pretende, na tentativa de responder aos objetivos específicos, também descrever esse processo, analisando seus reflexos.

Assim, durante os encontros, diante dos temas de trabalho propostos, foram realizadas atividades que propiciassem aos sujeitos participantes momentos de reflexão – ação – reflexão, de modo que tudo o que era trabalhado pelos conselhos escola-comunidade fosse pensado a partir da realidade de suas escolas e com fins de ação em suas próprias escolas. Especificamente no que tange à metodologia omnilética de trabalho, ressaltamos que alguns encontros desenvolveram o “Laboratório Omnilético do Agora”.

Ainda em construção, trata-se de uma proposta de dinamização que parte das próprias falas e experiências compartilhadas pelos segmentos da escola, representados nos CECs (funcionário, aluno, responsável, gestor e professor), com intenção de produzir uma narrativa-problema (como um caso) que seja de caráter cultural, político, prático, dialético e complexo, ao mesmo tempo. Segundo a construção do grupo de pesquisa:

Trata-se de proposta de dinamização de encontros à base da solução de problemas caracterizados por diferentes perspectivas dos sujeitos que participam dos encontros. Chama-se “do Agora” porque partimos do princípio de que toda situação, como processual que é, é sempre provisória, do momento, “da hora”. A ideia é construir uma narrativa-problema que contenha falas comuns dos diferentes segmentos profissionais participantes. Estas falas são de caráter cultural, político, prático, dialético e complexo ao mesmo tempo. Ao terminarmos a colocação do problema com a pergunta “E agora?”, remetemos o grupo de participantes a refletirem sobre o seu papel na construção e solução daquela situação, ao mesmo tempo em que perceberem que quaisquer caminhos possíveis em direção à solução do referido problema serão pela via coletiva (LaPEADE, 2017).

Sendo assim, a partir dessas narrativas, a ideia foi perguntar ao grupo participante da pesquisa: “E agora?”. Isso porque, a partir dessa pergunta, cada integrante do CEC refletia sobre o seu papel na construção e solução daquela situação, com a intenção de que ele percebesse que somente a partir do coletivo é que as situações-problemas apresentadas poderiam ser solucionadas. Esses momentos, chamados de Laboratório Omnilético do Agora (LOA), foram fundamentais para a construção de propostas de ação dentro das escolas, dialogando com o caráter reflexivo, ativo e formativo da pesquisa-ação colaborativa. A partir dos casos, foi construído um documento orientando a reflexão sobre esses e que culminava na proposta de uma construção de plano de ação (exemplo no Apêndice G).

Vale destacar aqui que as narrativas utilizadas para construir “os casos” do Laboratório Omnilético do Agora (LOA) foram pensadas a partir das próprias falas dos sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, dos integrantes dos CECs. Embora inicialmente, na construção e desenvolvimento dos LOAs, não se tenha pensado em uma técnica específica, após a construção das narrativas, a equipe de pesquisa percebeu sua semelhança com a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE & LEFEVRE, 2006). Isso porque os casos foram construídos a partir de falas individuais dos próprios participantes durante os encontros, de modo que quando associadas, organizadas e sintetizadas nos casos, passaram a se tornar uma fala representando um discurso coletivo, daquele grupo específico.

Advindo do campo da Saúde, mas perpassando outros campos como o da Pesquisa Educacional, o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) trata-se de uma técnica associada à extração de ideias centrais, palavras-chave e ideias nucleares de um discurso, que por sua vez

representaria a manifestação de um sujeito coletivo; entendendo, porém, que esse discurso coletivo não significa que cada um, individualmente, manifesta a mesma ideia ou expressão (SALES, SOUZA E JHON, 2007). Sobre a construção desse discurso do sujeito coletivo, seus autores apontam:

Essa pessoa coletiva está, aqui, falando como se fosse um indivíduo, isto é, como um sujeito de discurso “natural”, mas que está veiculando uma representação de vários indivíduos, o que permite a emergência, tanto qualitativa quanto quantitativa, de uma opinião coletiva: qualitativa porque se trata de um discurso com conteúdo ampliado e diversificado, e quantitativa na medida em que nove sujeitos contribuíram para a construção deste DSC (LEFEVRE & LEFEVRE, 2006, p. 520).

Nesse sentido, ao apresentar o LOA, considerando que ainda está em fase de aperfeiçoamento pelo grupo de pesquisa, e, ainda, ter sido nessa pesquisa matriz, com os Conselhos Escola-Comunidade, a primeira vez em que ele foi utilizado, caberá nesse projeto de tese também melhor apresentá-lo, a fim de buscar seus limites e possibilidades na atuação com a pesquisa, na tentativa, também, de contribuir para a construção de seu referencial enquanto metodologia de trabalho, ao longo da pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa-ação colaborativa, toda semana a equipe pesquisadora, junto com a equipe da 2ª CRE, se reunia para pensar o planejamento dos encontros, haja vista que esse processo é dinâmico e se dá no encontro com os participantes, embora a pesquisa matriz tivesse inicialmente uma ideia e um objetivo a ser atingido. Durante o processo, outros caminhos e objetivos apareciam, de acordo com as demandas apresentadas pelos sujeitos dela participantes. Esse movimento faz parte da pesquisa do tipo colaborativa e, por isso, os momentos de encontros de planejamento e estudo (por parte dos pesquisadores) foram fundamentais.

Para melhor compreensão dos participantes da pesquisa e delimitação do caso estudado, na próxima seção contextualizaremos o campo de estudo, especificando as escolas que participaram e a composição dos seus conselhos.

3.4. CONTEXTUALIZANDO O CAMPO: ESCOLAS E SEUS CONSELHOS

Para melhor contextualizar a pesquisa e o estudo de caso, nessa seção versaremos sobre o campo em que essa foi desenvolvida. Vale ressaltar que o Estado do Rio de Janeiro é composto por 92 municípios. Porém, tendo em vista que esse estudo tem o foco do município do Rio de Janeiro, explicitaremos algumas de suas características. De acordo com dados do

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁵, é o município mais populoso do estado, com estimativa de 6.747.815 habitantes.

Especificamente relacionado à Educação, o órgão responsável por essa área no município do Rio de Janeiro é a Secretaria Municipal de Educação (SME). De acordo com os dados fornecidos por meio do site da própria Secretaria¹⁶, ela é responsável por 1.572 unidades escolares (U.E) em funcionamento, sendo elas: 535 unidades que atendem à Educação Infantil, 103 que atendem ao Ensino Fundamental I, 130 que atendem ao Ensino Fundamental II e 768 que atendem aos dois segmentos (FI e FII), 4 que atendem exclusivamente à Educação Especial e 3 que atendem exclusivamente à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há também 29 unidades de Escolas Municipais Olímpicas Cariocas e de Aplicação Carioca que atendem ao Ensino Fundamental II e I, vide Tabela 1.

Tabela 1: Número de unidades, por tipo de atendimento, da SME

Total de unidades por tipo de atendimento									
Creche/EDI - unidades de Educação Infantil	Escolas/CIEP com atendimento exclusivo de Educação Infantil	Unidades exclusivas de Ensino Fundamental I	Unidades exclusivas de Ensino Fundamental II	Unidades com mais de uma modalidade / segmento	Educação Especial Exclusiva	EJA Exclusiva	Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental I)	Escolas Municipais Olímpicas Cariocas (Ensino Fundamental II)	Escolas Municipais de Aplicação Carioca (Ensino Fundamental II)
525	10	103	130	768	4	3	4	6	19

Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação, 2021.

A Secretaria Municipal de Educação, assim, é responsável pelo ensino público de 636.474 alunos¹⁷, que estão matriculados nessas 1572 unidades escolares. Também segundo dados da SME, desse total de alunos, 152.191 estão matriculados na Educação Infantil, 451.526 no Ensino Fundamental e 32.757 em classes especiais, projetos de correção de fluxo e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme divisão da Tabela 2 abaixo.

¹⁵ <https://www.ibge.gov.br/pt/inicio.html>. (Data da pesquisa: 28/10/ 2020).

¹⁶ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Site: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros> (Data da pesquisa: 27/10/ 2021).

¹⁷ Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Site: <https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. (Data da pesquisa: 27/10/ 2021).

Tabela 2: Número de alunos da SME por segmento

Total de alunos por segmento					
Educação Infantil: Creche e Pré-escola	Ensino Fundamental	Educação Especial: Classe Especial	Projetos de correção de fluxo	Educação de Jovens e Adultos	Total
152.191	451.526	4.171	4.398	24.188	636.474

Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação, 2021.

Com relação ao grupo de trabalhadores envolvidos com o ensino público do município do Rio de Janeiro, a SME aponta que há um total de 38.648 professores e 13.189 funcionários de apoio administrativo. De acordo com a Tabela 3, o total de professores é dividido entre professores de educação infantil e fundamental I e II, enquanto que, a partir da Tabela 4, observamos que dentro do quadro de funcionários, do total fornecido, há agentes de apoio da educação especial, agentes de Educação Infantil (concursados e contratados), agentes educadores (concursados e contratados), copeiros, inspetores de alunos, merendeiras, secretários escolares e outros profissionais de apoio operacional.

Tabela 3: Número de Professores da SME

Cargo	Carga Horária	Quantitativo de Professores
Professor de Educação Infantil	22,5h	2.318
	40h	3.724
Professor Adjunto de Educação Infantil	40h	2.005
Professor de Ensino Fundamental - Anos Finais	40h	3.600
Professor de Ensino Fundamental - Anos Iniciais	40h	4.098
Professor I	16h	10.795
	30h	64
	40h	1
Professor II	22,5h	10.459
	40h	1.584
Total da Rede		38.648

Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação, 2021.

Tabela 4: Número de Funcionários de Apoio zSME

Apoio Técnico / Administrativo / Operacional	Total
Agente de Apoio a Educação Especial	1.233
Agente de Educação Infantil	4.363
Agente Educador II (Estatutário)	1.745
Agente Educador II (contratação temporária)	1
Copeiro	40
Inspetor de Alunos	67
Merendeira	3.006
Secretário Escolar	991
Outros Funcionários de Apoio Operacional	1.306
Outras Categorias Funcionais	437
Total da Rede	13.189

Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação, 2020.

Por se tratar de uma extensa Rede de Educação, para ser mais bem gerida, ela foi dividida em 11 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Cada CRE é, assim, responsável pelas escolas de sua região, ou seja, que fazem parte de sua abrangência (ANEXO A). Tendo em vista que essa pesquisa tem foco na 2ª Coordenadoria Regional de Educação, buscaremos trabalhar com seus dados específicos. A abrangência da 2ª CRE é de 152 unidades escolares, espalhadas por aproximadamente 40 bairros do município do Rio de Janeiro. Desse modo, para acompanhar essas unidades, cada Coordenadoria Regional de Educação se subdivide em equipes de trabalho.

Partindo, assim, para a explicitação dos participantes, foco desse estudo, vale relembrar que a pesquisa matriz, de fortalecimento dos conselhos escola-comunidade, foi solicitada por três equipes de trabalho da 2ª CRE: Ouvidoria, Assessoria de Ação Integradora e PROINAPE. Sendo assim, além das 5 integrantes representantes dessas equipes, os representantes dos CECS das 4 primeiras escolas que participaram da pesquisa-ação colaborativa terão foco em nossos olhares nessa tese, sendo elas: Escola Municipal Soares Pereira, Escola Municipal General Humberto de Souza Mello, Escola Municipal Desembargador Oscar Tenório e Escola Municipal Shakespeare.

Considerando que cada CEC tem 5 representantes (funcionários, alunos, responsáveis, direção e professores) e que levaremos em conta os olhares para as 4 escolas supracitadas, teríamos aproximadamente um número de 20 sujeitos envolvidos diretamente em nosso olhar, nesse estudo. Dito isso, vamos apresentar as quatro escolas, para melhor situá-las ao longo dessa tese.

A Escola Municipal Soares Pereira (Figura 3) fica localizada no bairro Tijuca, na Av. Maracanã, nº 1450, e atende os alunos do Fundamental I e II (anos iniciais e finais). A Escola Municipal Shakespeare (Figura 4), localizada na Rua Jardim Botânico, nº 563, no bairro Jardim Botânico, atua com a Educação Infantil (Pré-Escola) ao Ensino Fundamental I (até o 5º ano). A Escola Municipal General Humberto de Souza Mello (Figura 5) fica localizada na Rua Oito de dezembro, nº 275, em Vila Isabel e atende os alunos da Educação Infantil (Pré-escola) e Fundamental dos Anos Iniciais aos Anos Finais. A Escola Municipal Desembargador Oscar Tenório (Figura 6), por sua vez, atende somente alunos do Fundamental II, ou seja, Anos Finais, e localiza-se na Rua Professor Manoel Ferreira, nº 141, no bairro Gávea. Vale ressaltar que, embora solicitados à equipe da SME à época e também ao longo da construção dessa tese, os números atualizados dos alunos, professores e de funcionários pertencentes às unidades escolares participantes da pesquisa não nos foram fornecidos.

Figura 3: EM Soares Pereira



Fonte: Facebook EM Soares Pereira, 2020

Figura 4: EM Shakespeare



Fonte: Google, 2020

Figura 5: EM General Humberto de Souza Mello



Fonte: Facebook EM General Humberto de Souza Mello, 2020

Figura 6: EM Desembargador Oscar Tenório



Fonte: <https://emtenorio.wixsite.com/escola>

No que tange à composição dos CECs e, assim, dos sujeitos da pesquisa, temos uma variação em termos de representação. Algumas escolas, ao iniciarem suas participações nos encontros, tendo em vista horários e dias desses, anunciaram que nem sempre seria possível a

presença de todos os representantes do conselho. Embora a escolha pelo dia e horário dos encontros tenha sido por meio de votação, considerando a opinião da maioria, muitas vezes alguns representantes não conseguiam comparecer aos encontros. Nesse sentido, algumas escolas optaram por ter mais de um integrante por segmento participando, para que pudessem intercalar a presença. De acordo com o Quadro 5 abaixo, podemos observar a distribuição das representações por coletivos, ilustrando os participantes dos encontros.

Quadro 5: Distribuição das representações por coletivos (segmentos) dos CECs, por escola

ESCOLAS	SEGM. PROF.	SEGM. FUNC.	SEGM. RESP.	SEGM. ALUNOS	SEGM DIREÇÃO	TOTAL
EM SOARES PEREIRA	1	1	1	1	1	5
EM SHAKESPEARE	1	1	1	1	1	5
EM GEN. HUMBERTO DE SOUZA MELLO	1	1	1	2	1	6
EM DESEMBARGADOR OSCAR TENÓRIO	1	1	0	1	1	4

Fonte: Dados da Pesquisa Fortalecendo os CECS

Assim, observamos que a EM General Humberto teve mais participantes, alternando em frequência dos encontros, por apresentar 2 alunos, enquanto a EM Oscar Tenório apresentava 4 representantes somente, já que o representante dos responsáveis não podia frequentar os encontros por estar trabalhando. Portanto, tivemos 20 representantes dos CECs no total. A respeito da participação desses sujeitos, exploraremos nos capítulos posteriores, referentes ao trabalho com os dados da pesquisa.

3.5. ANALISANDO OS DADOS: PERSPECTIVA E INSTRUMENTOS DE APOIO

Com a finalidade de tratar os dados coletados, realizar a análise propriamente dita e, assim, a produção e discussão dos dados, utilizaremos como um instrumento de auxílio o *The Qualitative Data Analysis & Research Software - ATLAS.ti*¹⁸, conforme temos usado em outras pesquisas do grupo (SENNA, 2017; PINTO; 2018; LIMA, 2019). O ATLAS.ti trata-se de um

¹⁸ <https://atlasti.com/product/what-is-atlas-ti/>

software, uma ferramenta tecnológica que permite a organização e o gerenciamento de materiais e documentos; auxiliando, assim, no processo investigativo de análise de dados. Seu objetivo é ajudar o pesquisador no manuseio e organização desses materiais, garantindo maior confiabilidade na pesquisa.

O ATLAS.ti tem grande potencial de auxílio nas pesquisas qualitativas, principalmente no campo das Ciências Humanas e Sociais, visto que, permitindo o trabalho com documentos de texto de diferentes formatos (doc., docx.; pdf.; txt. etc.) e com arquivos em formatos gráficos e de mídias, como vídeo e áudio, facilita o processo investigativo do pesquisador. O uso desse *software*, portanto, é indicado em pesquisas que usufruem uma diversidade de instrumentos de coleta de dados. Como apontam Queiroz e Cavalcante (2011):

Com o *software* Atlas Ti é possível analisar e gerenciar distintos tipos de documentos ou instrumentos de coleta de dados, tais como: respostas às questões abertas de questionários, relatórios de observação, cartas, enfim todos os textos expressos na modalidade escrita, além de áudio (transcrição de entrevistas não estruturadas, músicas, reuniões, palestras e outros), imagens (fotos, desenhos, pinturas e outros) e vídeos (gravações de reportagens televisivas, de aulas, de filmes, e outros). (p.11777).

Considerando a gama de instrumentos e de materiais com que o ATLAS.ti consegue lidar, percebemos a sua importância no processo investigativo, principalmente com relação à economia de tempo. Vale ressaltar que o instrumento permite anotações do pesquisador e comentários, além de apresentar os seguintes elementos, conforme explicita Klüber (2014):

4.1 Unidade Hermenêutica - (*Hermeneutic unit*). A unidade hermenêutica permite reunir e gerenciar todos os dados de um projeto de pesquisa. Ela é, em última instância, o gerenciador dos elementos subsequentes. 4.2 Documentos primários – (*Primary documents*). São os dados primários coletados. Em geral, são transcrições de entrevistas e notas de campo, mas suportam figuras e áudio (as versões mais recentes também comportam imagens, áudio e vídeo). Os documentos primários são denominados Px, sendo que x é o número de ordem.

4.3 Citações – (*Quotes/quotation*). São segmentos de dados, como trechos relevantes das entrevistas que indicam a ocorrência de código. A referência da citação é formada pelo número do documento primário onde está localizada, seguido do seu número de ordem dentro do documento. Também constam na referência as linhas inicial e final, no caso de texto.

4.4 Códigos – (*Codes/coding*). Essa ferramenta permite a criação de conceitos gerados pelas interpretações do pesquisador *a priori* ou *a posteriori*. Podem estar associados (links) a uma citação ou a outros códigos para formar uma teoria ou ordenação conceitual. Sua referência é formada por dois números: o primeiro refere-se ao número de citações ligadas ao código; e o segundo, ao número de códigos associados. Os dois números representam, respectivamente, seu grau de fundamentação (*groundedness*) e de densidade teórica (*density*).

4.5 Notas de análise – (*Memos*). Essa ferramenta permite a descrição do histórico da pesquisa e o registro das interpretações do pesquisador, seus *insights* ou dúvidas e novos questionamentos, ao longo do processo de análise.

4.6 Esquemas gráficos – (*Network view*). Esta ferramenta auxilia a visualização do desenvolvimento da teoria e atenua o problema de gerenciamento da complexidade do processo de análise. Os esquemas gráficos são representações gráficas das associações (links) entre códigos. A natureza dessas relações é representada por

símbolos ou por algum tipo de operador lógico predefinido ou escolhido pelo pesquisador.

4.7 Comentários – (*Comment*). Podem estar presentes em todos os elementos constitutivos. Devem ser utilizados pelos pesquisadores para registrar informações sobre seus significados, bem como para registrar o histórico da importância do elemento para a teoria em desenvolvimento (p. 8-9).

Esses elementos e processos auxiliam, assim, na codificação e decodificação dos dados, possibilitando identificações de categorias (tanto as previamente estabelecidas quanto as encontradas posteriormente).

Tendo explicitado um pouco sobre o *software*, salientamos, assim como Klüber (2014), que ele não é capaz de substituir o trabalho do pesquisador e nem tem essa intenção. A análise e a leitura dos dados, da codificação e decodificação, são realizadas pelo pesquisador, a partir de atos intencionais, os quais o ATLAS.ti não tem capacidade de realizar.

[...] E esse ato não pode ser delegado ao *software*. Em suma, o programa de computador efetua aquilo que o pesquisador estabelece e prioriza no processo analítico. E, só nessa perspectiva, ele se faz pertinente (KLÜBER, 2014, p.17).

Diante do exposto, acrescentamos, como já explicitado no capítulo anterior, que, para a análise dos dados, nos apropriaremos da perspectiva Omnilética (SANTOS, 2013), buscando compreender, assim, os fenômenos específicos desse estudo em suas relações dialéticas, complexas, culturais, políticas e práticas. Essas produções e tessituras serão exploradas nos próximos capítulos dessa tese.

CAPÍTULO 4 - INTERFACES: GESTÃO DEMOCRÁTICA, INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO E OS CONSELHOS ESCOLA-COMUNIDADE

No presente capítulo, nossa intenção é discutir, à luz das políticas nacionais, sobre gestão democrática, inclusão em educação e conselhos escola-comunidades. Pretendemos ver as orientações legais que perpassam esses processos e suas relações com o contexto da prática, ou seja, como esses processos são enxergados, compreendidos e postos em prática pelos sujeitos em suas ações no cotidiano da escola, especificamente pelos conselheiros escolares participantes da pesquisa aqui descrita.

Nesse sentido, apresentaremos as principais políticas que regem esses processos no âmbito da educação brasileira e do município do Rio de Janeiro, no qual foi desenvolvida a pesquisa matriz, cujos dados estão sendo trabalhados aqui. Além disso, traremos excertos da pesquisa com algumas de nossas análises, de modo a contribuir com esse diálogo e, ainda, compreender quais os sentidos de gestão democrática, inclusão em educação e conselho escola-comunidade produzidos pelos membros dos CECs dessas escolas.

Vale ressaltar que, durante alguns encontros da pesquisa-ação com os membros dos conselhos escola-comunidade, foram discutidas as produções políticas acerca da gestão democrática, da inclusão em educação e do conselho escolar. Tais discussões fizeram parte da proposta de formação continuada que se apresenta na metodologia de pesquisa-ação colaborativa, desenvolvida pela pesquisa matriz.

4.1. SENTIDOS E POLÍTICAS DE GESTÃO DEMOCRÁTICA E INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

Ambas em agendas nacional e internacional, gestão democrática e inclusão em educação vêm sendo discutidas por diversos governos e pesquisadores do campo educacional, conforme vemos em AMARAL (2016a, 2016b, 2018a, 2018b), LIMA (2014, 2018) e PARO (2012, 2015). Apresentam-se para o campo da educação, principalmente após a década de 1980, como importantes pautas e constituem-se em lutas que envolvem os mais diversos sujeitos que atuam nos contextos de influência, produção e prática das políticas (BALL 2011). Ao nosso ver, esses dois processos, cujo diálogo e interfaces são próximos e importantes de serem realizados, constituem e são constituídos por lutas contínuas, que por vezes se apresentam com avanços e/ou com recuos significativos, e muito relacionados ao tipo de governo em vigência.

Embora essa tese não seja própria da linha de “Políticas e Instituições Educacionais” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ e nem busque discutir a fundo as relações de influência, produção e práticas dessas orientações políticas e os governos, não podemos deixar de ressaltar sua importância e, assim, trazer à cena algumas percepções acerca das orientações sobre gestão democrática e inclusão que nos são caras para a compreensão de algumas questões observadas durante a pesquisa, que podem nos ajudar a responder aos objetivos propostos e descritos nessa tese. Sendo assim, iniciando pelo diálogo da gestão democrática, apontaremos algumas orientações importantes para a compreensão desse processo.

Os pressupostos para a gestão democrática em educação primeiramente se encontram em nossa Constituição Federal, de 1988, mais especificamente no Artigo 206, que contempla o ensino ministrado em princípios, dentre eles o inciso VI, que propõe a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96, a gestão democrática também aparece como pressuposto, reforçando a Constituição, quando apresenta, em seu Artigo 3, que o ensino será ministrado com base “VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

No tocante ao item da Organização da Educação Nacional da Lei de Diretrizes e Bases, no Artigo 14, temos:

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

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

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

Nesse sentido, as normas específicas locais para a organização da gestão democrática cabem a cada sistema de ensino (federal, estadual e municipal), por meio de demais legislações. Contudo, apesar das especificidades que possam vir a apresentar diante desse processo, há de se cumprir com os princípios da participação dos profissionais na elaboração do PPP da escola, bem como da participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares.

Em 2001, tivemos a aprovação do Plano Nacional da Educação, ou Lei 10.172/2001, com vigência de dez anos (2001 – 2011). Nesse documento, constam orientações às políticas públicas num período de dez anos. Dentre os seus objetivos, está a democratização da gestão do ensino público, expressa pela necessidade da participação da comunidade na gestão das

escolas e nos conselhos escolares ou equivalentes. A instituição dos conselhos e da participação da comunidade escolar encontra-se nele como meta a ser atingida em todos os níveis de ensino (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio e Ensino Superior).

Compreendendo que perpassa pelo processo de gestão escolar pensarmos um de seus mecanismos (foco inclusive dessa tese), que se constitui nos conselhos escolares ou conselhos escola-comunidade, ressaltamos um documento importante. Em diálogo com os objetivos propostos no PNE (2001), foi publicada, em 2004, uma Portaria Ministerial (nº 2896), cujo Artigo 1º resolveu “Criar, no âmbito da Secretaria de Educação Básica - SEB, o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares” (MEC, 2004). Essa portaria trouxe significativo olhar para os conselhos escolares que, sob a Coordenação-Geral de Articulação e Fortalecimento Institucional dos Sistemas de Ensino (CAFISE), passaram a ter um programa específico de apoio e acompanhamento.

Ampliar a participação das comunidades escolares nas gestões (administrativa, pedagógica e financeira) das escolas públicas, apoiar a implantação e o fortalecimento dos conselhos, inclusive com políticas de indução, promover parcerias e capacitações para os conselheiros e promover cultura de monitoramento e avaliação para garantia da qualidade da educação nas escolas, assim como apoiar os Conselhos Escolares na construção coletiva de projetos educacionais em diálogo com o processo de democratização da sociedade, foram objetivos elencados para esse Programa.

Durante a vigência do PNE (2001), o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares foi referência no que tange às práticas desses conselhos, visto que ele envolveu (e vem envolvendo) formações em todo o país, presencialmente e à distância (nos âmbitos municipais e estaduais inclusive), com robusta produção de material e de experiências de implementação e fortalecimentos dos Conselhos. Até os dias atuais (ano de 2021), conforme o site do MEC¹⁹, são promovidas ações de formação para conselheiros escolares e para técnicos e dirigentes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, a saber: Oficinas de Elaboração de Projetos para Implantação e Fortalecimento de Conselhos Escolares; Encontros Municipais de Formação de Conselheiros Escolares; Curso de Extensão à Distância de Formação Continuada em Conselhos Escolares; Curso de Formação para Conselheiros

¹⁹ <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares>. (Data da pesquisa: 28/10/2020)

Escolares (nova modalidade); Elaboração de material didático-pedagógico específico para a formação de Conselheiros Escolares.

Com relação à elaboração de materiais, há produção de cadernos que constituem o material pedagógico do Programa e que servem de apoio para as oficinas e formações ofertadas pelo Programa, ficando disponíveis para consulta no próprio site do Programa, na parte de publicações²⁰. Essas publicações também contam com uma rica “Coleção de Conselhos Escolares”, perpassando artigos e capítulos de experiências do próprio Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares com apoio das universidades e de escolas participantes, que promoveram projetos, pesquisas e formações sobre os temas: gestão democrática e conselhos escolares.

Após a vigência do PNE (2001), foi aprovado, pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação, com vigência para os próximos dez anos (2014 – 2024), e, portanto, ainda em vigor. Como uma de suas diretrizes, o Artigo 2º propõe “VI- a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014). A partir das 10 diretrizes, foram elencadas 20 metas com estratégias específicas para alcançá-las. Vale, para nós, ressaltar a Meta 19, que propõe:

assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Diante dessa meta, 8 estratégias foram propostas e, dentre elas, três são destaques quando pensamos a gestão democrática, a participação nas decisões, os acompanhamentos pedagógico e administrativo das escolas e a representatividade por meio dos conselhos escolares:

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares,

²⁰ <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-de-fortalecimento-dos-conselhos-escolares/publicacoes>. (Data da pesquisa: 28/10/ 2020)

planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014).

Por essas estratégias, notamos a importância de se pensar o estímulo e fortalecimento do conselho escolar no contexto do desenvolvimento da gestão democrática. Contudo, há de se fazer um adendo ao fato de que estamos mais próximos do fim da vigência do PNE (2014-2024), sem que tenhamos alcançado a Meta inicialmente proposta, inclusive no prazo proposto de 2 anos. No caso da Meta 19, relacionada à gestão democrática, percebemos que, pela falta de indicadores, é difícil avaliar e acompanhar o cumprimento dessa meta durante a vigência do Plano.

O Observatório do Plano Nacional de Educação, que se constitui como uma plataforma de monitoramento do Plano Nacional de Educação, buscando garantir transparência aos dados da Educação brasileira e, assim, contribuindo para que o Plano seja uma agenda norteadora de políticas públicas, em seu site²¹, não apresenta dados a respeito desse monitoramento, o que nos faz questionar se os indicadores seriam “os critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar”, e como eles ajudam a pensar a gestão democrática. Poderíamos considerar esses critérios sinônimos de gestão democrática? Garantem, esses critérios associados à eleição dos diretores, indicadores que ajudem a monitorar e/ou avaliar o processo de gestão democrática? Defendemos que não, e, de acordo com Amaral (2016), compreendemos que ainda não há um consenso a respeito do perfil dos diretores para as escolas públicas e nem de que essas categorias possam garantir a gestão democrática das escolas públicas.

Quando fizemos o levantamento de documentos legais, no âmbito nacional, que trazem questões a respeito da gestão democrática, conforme trouxemos acima, percebemos que há uma orientação maior, em termos educacionais, da existência da gestão democrática, contudo, sem necessariamente conceituá-la, visto que como pressupostos se apresentam dois: a participação dos profissionais da educação no projeto político-pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes. Dessa forma, cabe a cada sistema de ensino definir as normas de gestão democrática, baseadas nesses dois pressupostos, o que nos leva a perceber que há mecanismos e conceitos que podem ser produzidos de formas diferentes no que tange à gestão democrática em cada sistema (federal, estadual e municipal).

²¹ <https://www.observatoriodopne.org.br>. (Data da pesquisa: 28/10/ 2020)

Assim, não podemos afirmar que há um conceito único, com indicadores e/ou mecanismos predefinidos.

Alguns autores vêm discutindo e pesquisando justamente a possibilidade ou não de pensarmos em dimensões e/ou indicadores de gestão democrática que possam vir a ser utilizados em diferentes contextos, como vemos em Lima (2014); Bittencourt (2019); Bittencourt, Castro e Amaral (2021).

Partindo dos dados da pesquisa colaborativa e das atividades propostas nos encontros com os CECs, procuramos pelos sentidos dados ao processo de gestão democrática pelos participantes da pesquisa pertencentes aos conselhos escola-comunidade das escolas envolvidas. Essa busca será mais bem explicitada no próximo capítulo, mas podemos aqui adiantar que, com a ajuda do instrumento ATLAS.ti, fizemos uma leitura minuciosa dos blocos de anexos, com os dados da pesquisa, e codificamos algumas inferências de acordo com temáticas que emergiam. A partir de um dos códigos, que chamamos de *Gestão democrática*, é que analisamos os sentidos dados pelos membros dos CECs. Sendo assim, notamos que, para esse grupo, naquele momento específico da pesquisa, gestão democrática estava intimamente ligada a noções de envolvimento e participação nas tomadas de decisões, responsabilidade compartilhada, descentralização do poder, coletividade, transparência e com um caráter formativo, da própria sociedade, do que é democracia.

Para alguns integrantes do CEC, a gestão democrática, quando pensada em relação à escola, é considerada um processo importante, contudo, repleto de queixas e de reflexos da sociedade em si, como apresenta uma diretora, representante do conselho escola-comunidade:

D1: [...] Minha escola é o local onde eu venho criando um espaço para que seja um espaço democrático. Porém, eu vou dizer que o que nos falta é as pessoas entenderem qual é a participação delas em termos de democracia. Porque muitas vezes as pessoas não se colocam (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 52 – 53, l. 2582 - 28585).

Nessa fala, é possível notar uma contrariedade interessante, que permeou algumas das discussões desses membros do CEC: a democracia como prática e como uma dificuldade da sociedade, que reflete na escola e na construção de um processo democrático na escola. Eis que nos questionamos a importância da escola para a construção da democracia na sociedade. Se é na escola que aprendemos, construímos e internalizamos processos, não seria esse o melhor espaço para também aprendermos sobre culturas, políticas e práticas democráticas?

Vejamos o quão complexo é pensarmos essa estrutura, esse processo. Para garantir a democracia, na expansão do que pensamos a sociedade, o país, precisamos apreender, praticar, construir sentidos, acordos, estratégias democráticas em nosso cotidiano. Quando ainda

crianças, jovens, compreendemos a importância do conceito de democracia, ou melhor, conseguimos aproveitá-la, pondo em nossas ações essa intenção diante das relações sociais que estamos inseridos. A escola pode ser um espaço dessa construção, desse compartilhar de experiências em que valores, intenções e ações democráticas sejam construídos, mas os reflexos de uma sociedade que não vive um processo democrático na maioria de suas relações trazem consequências para a construção desses valores, dessas intenções e ações democráticas na própria escola.

Complementando o sentido de gestão democrática ligado ao processo democrático em sociedade, a mesma diretora, na continuação da discussão, argumenta que o conselho escola-comunidade é um espaço para a construção de hábitos democráticos, embora a sociedade não esteja preparada, segundo ela defende, para a democracia.

D1: Eu acho que não é nem isso, eu acho que a nossa sociedade não está preparada pra viver uma democracia, e eu acho que o grande papel do CEC é ser um espaço democrático, então nós não estamos habituados a isso, porque quando eu vivo num espaço democrático, eu me envolvo, então eu não quero me envolver, porque, se der errado, a culpada não sou eu, é quem decidiu, aí eu deixo pro outro (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 81, l. 4010 – 4017).

Percebemos aqui que “estarmos preparados para a democracia” significa reconhecer que quando nos envolvemos, quando temos o hábito de nos envolver e participar das decisões, por exemplo, também nos responsabilizamos pelas consequências das decisões. Há aqui a evidência de uma cultura de pouca ou nenhuma responsabilização, contrariamente a uma política de decisões democráticas (um espaço de tomada de decisões, como o CEC, por exemplo), resultante em pouco ou nenhum compartilhamento de responsabilidades. Complexamente, poderíamos pensar em um movimento que gera ao mesmo tempo maior vontade de trabalhar e de desenvolver essas fragilidades com o CEC e que desmotiva a própria ação democrática na escola.

Quando não nos apropriamos dessa cultura de responsabilização, quando não nos colocamos como corresponsáveis pela escola, pelo sucesso de todos que fazem parte da comunidade escolar, contrariamente, por mais que intencionemos espaços democráticos, podemos, na prática, desmotivar diálogos e decisões democráticas. Nesse sentido, ressaltamos aqui a importância de uma reflexão diante desse pouco envolvimento e questionamos: o que o envolver-se ou não representa para o processo de gestão democrática?

Para uma outra diretora, uma possível motivação é a transparência no que tange a essa responsabilidade, esse envolvimento nas tomadas de decisões que fazem parte dos processos de uma gestão democrática, conforme ela argumenta:

D2: Mas aí tem que medir junto as consequências, dividir junto os riscos e consequências, não é chegar, fazer isso e tal, “ah, então eu vou fazer do meu jeito aí”, aí as consequências não estão de acordo... aí as consequências têm efeito dominó, né? Então antes você tem que medir riscos, você tem que sentar e dialogar (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 105, l. 5229 – 5232).

A prática do diálogo, nesse caso, segundo essa diretora, poderia ser uma possível medida a ser tomada para a construção de uma cultura democrática na escola, por exemplo. Conversar e pontuar os riscos, os limites e as possibilidades das decisões tomadas pelo grupo participante na escola seria uma forma de incentivar essa responsabilidade em todos, sendo transparente com todos os envolvidos. Vale ressaltar que, embora compartilhados os limites, possibilidades e riscos de cada decisão, há sempre multifacetadas do processo educacional que surpreendem as expectativas esperadas, fato que precisa ser considerado em qualquer decisão: as incertezas do processo.

Como acima pontuamos, o não envolvimento de uns pode levar a um envolvimento maior e mais exaustivo de outros, que, sentindo-se sobrecarregados, acabam centralizando as decisões e ações. Observamos que, no caso das escolas participantes, muitas vezes essa centralização acontecia na figura do próprio diretor, também presidente do CEC, fato que nos permitiu depreender mais um sentido de gestão democrática dado pelos membros participantes da pesquisa: a descentralização do poder de decisão, conforme comentado por umas das participantes:

C1: Aí passa pela questão da democracia, você falou agora na democracia, será que nós estamos abertos pra viver essa gestão democrática?! Onde eu corro risco também, e na hora que eu corro risco, eu tô me abrindo né, não é mole não, não é um movimento fácil, de se abrir, tem que tá de olho, tem que ver o que o outro tá falando, tá de olho; não é no sentido de tá vigiando não, de olho no sentido de que eu estou trazendo pro grupo, enquanto liderança, estou trazendo ele pro grupo, e assim é no dia a dia da escola, no mundo, de que a escola não é uma coisa linear, eu não sento assim na escola todos os dias pra isso, mas criar essa prática (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 105, l. 5215 -5221).

Para vivermos a democracia e, no caso específico, a gestão democrática na escola, é necessário correr riscos, no sentido de abrir-se para o outro, para a relação com o outro e para as consequências, não apenas das decisões tomadas, mas de como o processo democrático irá se desenrolar. Por não se tratar de um processo linear, mas de um processo que envolve contrariedades, opiniões divergentes, diversos caminhos como possibilidades, sujeitos diversos que pensam e agem de formas diferentes, muito provavelmente não poderão ser controladas todas as consequências das ações decididas (ou não). E cabe aos envolvidos, portanto, nesse processo, essa compreensão. Na fala dessa participante, ela redobra a atenção dos diretores, que estão constantemente na posição de “controle”, “tomada de decisão” e “responsabilização”,

para o fato de que processos democráticos na escola acontecem quando o poder de decisão e de ação é também descentralizado, oferecendo a oportunidade de outros se envolverem nas tarefas e decisões. Tal ato envolve também confiança, por parte do diretor, na figura da liderança. Confiança de que todos podem se comprometer e realizar boas escolhas e práticas de pensamento em prol da comunidade escolar. E será que estamos prontos e/ou abertos para isso? Esse questionamento, primeiramente levantado pela participante, mas ressaltado por nós, é um dos exemplos da complexidade de se vivenciar um processo de gestão democrática.

Há de se levar em conta que, como levantado por uma diretora contrariando esse argumento, existem políticas que impedem o desenvolvimento dessa cultura de abertura, confiança e de descentralização. Quando ela revela “a gente já viu isso, que não dá para você confiar muito, porque quem vai ser cobrado não vai ser o outro, vai ser você, é a sua cabeça que vai pra prêmio” (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 105, 5213 – 5214), por mais que nos incomode ouvir, representa uma realidade quando pensamos a gestão democrática, visto que ela, como diretora, será cobrada, mais cobrada do que os demais segmentos, quando uma decisão compartilhada, por exemplo, não der certo ou tiver consequências diferentes dos resultados esperados por instâncias superiores às quais as escolas têm de responder.

Observamos que outro sentido dado à gestão democrática pelos membros do conselho escola-comunidade foi o da participação. Participação contemplou um dos sentidos de gestão democrática para esse grupo dos CECs, naquele momento da pesquisa, sendo mais um exemplo uma fala de uma das diretoras, que relacionou a participação diretamente à promoção de espaços democráticos na escola:

D1: [...] Como poderíamos promover um espaço democrático na escola? Era uma outra pergunta minha. Tenho tempo eu, como vou fazer isso? Aí, somente através da participação dos diferentes segmentos para que os mesmos se sentissem corresponsáveis pela tomada de decisão. Por que eu falo isso? Porque se eu não ajudo na tomada de decisão, eu não sou participativo, eu não me envolvo (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2018, p. 32, l. 1570 – 1574).

Construir espaços democráticos, desenvolver culturas, políticas e práticas de gestão democrática na escola, requer participação. E isso envolve responsabilidade e comprometimento, que implica conhecimento sobre democracia, mas que se torna o próprio exercício democrático, tendo a ver com ser ouvido e dar voz, com envolver-se e ter o direito de decidir, falar, dar opiniões (ou não). Esses sentidos, podemos dizer, relacionam-se dialeticamente e complexamente, pois são crenças, intenções e ações que estão em constante movimento dentro da escola, que ora se excluem, ora se complementam, ora são incertos, ora formam fragmentos de um todo, ora formam um todo fragmentado.

Para finalizar acerca do sentido de gestão democrática dado pelos membros dos CECs que pudemos observar em nossas análises, destacamos especialmente uma das atividades propostas na pesquisa colaborativa, que aconteceu em alguns encontros do projeto: a construção de um conceito de gestão democrática, que representasse aquele grupo de membros do CEC, ou seja, construído por eles. Essa atividade, vale descrever, foi iniciada por discussões acerca do que seria o processo de gestão democrática para os integrantes dos CECs, como eles observavam na escola deles e como eles gostariam de que fosse essa gestão.

Após discussão, cada membro escreveu três palavras que conceituassem gestão democrática. Essas palavras foram compartilhadas com todos e, delas, percebemos maiores e menores incidências de sentidos. A partir dessas incidências, o grupo, em discussão coletiva, foi construindo o seu próprio conceito, ou seja, como eles poderiam dar sentido, naquele momento, para a gestão democrática. Nesse sentido, para os membros do CEC:

Gestão Democrática deve visar à coletividade. Deste modo, considerar a importância da parceria, da participação, da transparência e da discussão da comunidade escolar, o que reflete na qualidade do processo democrático, ressaltando sempre os pontos norteadores que legitimam as ações da escola (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 115, l. 5683 – 5686).

Diante de nossas observações, destacamos que essa conceituação dialoga com os sentidos também por nós extraídos das transcrições referentes aos encontros, conforme citados acima. Após a construção desse conceito, foi decidido pelo grupo que ele seria compartilhado com suas escolas, ficando como incumbência de cada representante de segmento compartilhar com seus pares e todos, juntos com a escola, em formatos de mural, reuniões, conversas, *folders* e outros meios de divulgação pensados por eles.

Ao fazer referência à inclusão em educação, quando falamos em termos legais, para nós é importantíssimo citar documentos internacionais que fizeram e fazem até hoje da inclusão uma luta contínua e pensando em todos, ou seja, sem distinção de grupos excluídos. Diversas disputas foram e ainda são travadas cotidianamente no que tange à educação para todos, mas é possível reconhecer algumas políticas que se tornaram marcos para o processo de inclusão em educação.

Destacaremos algumas delas, com intenção de trazer um pouco do arcabouço teórico-político também em diálogo com a pesquisa no que diz respeito à inclusão para, posteriormente, trazer os sentidos desse processo pelos participantes da pesquisa, integrantes do Conselho Escola-Comunidade. Iniciaremos, para tanto, falando da Declaração Mundial de Educação para todos, de Jomtien – Tailândia, publicada em 1990.

Essa Declaração apresentou 10 artigos, reconhecendo a Educação como um direito de todos, mulheres e homens, de todas as idades do mundo inteiro, e objetivando: a) Universalizar o acesso à educação e promover equidade (TODAS as crianças, jovens e adultos); b) Concentrar a atenção na aprendizagem (abordagens ativas e participativas); c) Ampliar os meios de e o raio da educação básica; d) Propiciar ambiente adequado à aprendizagem; e) Fortalecer alianças; f) Desenvolver uma política contextualizada de apoio; g) Mobilizar Recursos; h) Fortalecer a solidariedade internacional – responsabilidade de todos os povos (UNESCO, 1990).

Nos chama atenção, nessa Declaração, o olhar que busca ultrapassar fronteiras de conhecimento e, assim, articular aprendizagens, culturas e recursos, com o compromisso de superar desigualdades educacionais. Com relação aos grupos de excluídos, essa declaração abrange todos aqueles sujeitos que estejam passando por alguma barreira à participação e à aprendizagem e acrescenta:

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

Nesse sentido, a Declaração considera todos os sujeitos como potencialmente excluídos, haja vista que o processo de educação é multifacetado, subjetivo, cultural, político, prático, complexo e dialético, cheio de tempos e contratempos, cercado de momentos em que ora determinados grupos (e sujeitos) podem estar excluídos e ora outros grupos possam não estar, em um movimento assíncrono.

Outra política que para nós se constitui importante para pensar o processo de inclusão em educação, vale destacar que nacionalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, garante uma educação baseada nos princípios de “igualdade de condições, acesso e permanência na escola” e “consideração com a diversidade étnico-racial”. (BRASIL, 1996). Sendo a LDB o documento que organiza a educação no país, compreendemos que seus princípios e orientações valem para todo o Estado nacional, garantindo educação de qualidade para todos, sem distinção, contemplando os ideais da inclusão em educação.

Em complemento, vale destacar também que nos é caro o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) - política pública lançada em 2003 que consolida um projeto de sociedade baseado nos princípios de justiça social, cidadania e democracia, por meio do desenvolvimento de uma cultura de respeito, solidariedade e valorização à diversidade, uma

cultura de direitos humanos. Esse documento nos interessa, pois que, ao tratar da educação, não segmenta ou defende direitos por grupos, mas luta pelos direitos humanos. Destacamos, segundo o PNEDH, que uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora conceitos de cidadania democrática, ativa e planetária, inspiradas em valores humanistas de liberdade, igualdade e diversidade (BRASIL, 2018).

Para nós, que defendemos e lutamos por inclusão em educação, esse documento complementa a luta pela minimização de barreiras e combate às exclusões, pois que compreende a educação como processo que não só se dá na escola de maneira formal, mas que compreende a importância da interação da comunidade escolar com a comunidade local, valorizando, para além da aprendizagem cognitiva, o desenvolvimento social e emocional que se envolve no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, pensando a luta pela participação e aprendizagem de todos, a educação em direitos humanos abarca questões referentes:

[...] aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (BRASIL, 2018, p.18).

Para tanto, a fim de que a escola possa contribuir para essa formação em direitos humanos, é necessária a garantia ao acesso, à permanência, à dignidade, à igualdade de oportunidades, à aprendizagem, ao exercício da autonomia e à participação de todos, compreendendo a educação como direito de todos.

Apresentadas as orientações, em termos de políticas internacionais e nacionais que nos são caras no que tange ao processo de inclusão em educação, cabe-nos trazer como os membros dos conselhos escola-comunidade participantes da pesquisa percebem esse processo, ou seja, quais os sentidos de inclusão que por eles são dados. Por meio dos encontros e das trocas que aconteceram, observamos que inclusão, para eles, tem a ver com acolhimento, relações de confiança e de respeito, troca, olhar de uma equipe multidisciplinar, aprendizado, diversidade, escola como espaço de conforto e segurança. Vale lembrar de que esse processo foi realizado da mesma forma que nos sentidos de gestão democrática, ou seja, a partir do código que chamamos de *Inclusão/Exclusão*, fomos analisando as inferências na busca de compreender os sentidos de inclusão em educação dados por eles.

Assim, para os membros do CEC, inclusão em educação tem a ver com relações acolhedoras, com acolhimento. Uma professora comentou, por exemplo, que ela considera fundamental essa troca e esse relacionamento com os alunos. Em sua vivência, enquanto

professora, cumprimentar, falar com os alunos, independentemente de conhecê-los e de serem da sua turma ou não, é primordial.

P2: Eu sou PII e eu me relaciono muito bem com todos os alunos, atendo aluno na escola, atendo o nono ano e me proponho para conversar, sem nunca ter sido meu aluno. Porque a gente tem uma relação dessa. Eu, quando entro na escola, vou cumprimentando, cumprimentando, mexendo com todos eles. Então isso traz o aluno para gente. Por ter sido coordenadora, eu tenho um relacionamento muito bom com todos eles e isso ficou. Inclusive alunos vão lá, que saíram da escola, sempre vão lá, até para me ver e ir lá falar comigo. Então é um relacionamento muito bom que a gente tem lá na escola. Aluno-problema esse ano eu já recebi uns dois ou três de outras escolas, no início é muito complicado, a gente bate de frente, mas vou conversando, vou tentando trazer o aluno pra perto da gente e eles vão mudando (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 58, l. 2845 – 2857).

E não é essa recepção que queremos todos? Funcionários, alunos, diretores, professores, responsáveis, comunidade escolar, visitantes externos? Não gostamos de sermos bem recebidos, de sermos acolhidos com carinho e de nos sentirmos confortáveis em qualquer ambiente? Não poderia ser diferente na escola. Essa prática, citada e realizada pela professora, faz parte de uma cultura que defendemos ser fundamental construir dentro da escola, do acolhimento, da boa recepção, do carinho, do conforto, mesmo que apenas com um pequeno cumprimento ou apenas um olhar receptivo. A construção dessa cultura perpassa a reflexão sobre valores e crenças institucionais, de qual o papel que a escola assume e de quais relações ela pretende desenvolver.

Nesse caso específico, percebemos que essa professora, quando inclusive relata o tratamento dado por outros professores aos “alunos-problema”, representa uma minoria dentro da escola. Sua prática, de cumprimentar a todos, de receber os alunos independentemente de serem de sua turma ou não, é contrária à de seus pares (professores), no entanto, ela não deixa de fazê-la, pois assim acredita que está incluindo seus alunos, acolhendo-os. Observamos o quão complexo é esse processo, que de tão pequeno, vindo de uma ação inicialmente pequena, pode transformar outras pessoas, no caso, os alunos, quando ela cita que aos poucos eles vão mudando, quando mais próximos dos professores. É como uma pedra jogada num rio parado, que faz ecoar pequenas ondas que chegam a novas e outras ondas, transformando-as. E isso é (ou pode ser) inclusão.

Uma funcionária levantou também a questão de não haver na escola uma equipe, um trabalho multidisciplinar, que pudesse contar com a ajuda de outros profissionais nesse olhar mais acolhedor e de troca com os alunos. Em sua visão, corroborada pelo grupo, muitas vezes a escola não consegue ajudar, principalmente no caso do aluno que está passando por dificuldades.

F1: [...] Você vê que o aluno tá precisando, tá passando por sérias dificuldades dentro de casa, quanto emocional, físico e você não tem o que oferecer, a não ser entrar na sala de aula e estudar. E no momento tá precisando estudar e ser acolhido de toda forma que você não tem como oferecer (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 57, l. 2823–2825).

E nesse caso, vemos mais um sentido de inclusão, que é a compreensão de que o outro possa estar com dificuldades e que é também possibilidade de a escola ajudar, acolher, escutar, oferecer formas de apoio. A equipe multidisciplinar, no caso de pedagogos, psicólogos, atendimentos que envolvam parceria entre saúde e educação, seria uma forma de oferecer apoio diante das barreiras, das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Nessa discussão, podemos ponderar: até que ponto a escola consegue realmente “dar conta” de todas as demandas e dificuldades daqueles que dela participam? Consideramos esse olhar multifacetado muito importante. Contudo, será que somente com uma equipe multidisciplinar conseguiríamos esse apoio? Necessariamente, com esses profissionais formados dentro da escola é que conseguiríamos fazer o atendimento ao aluno, no caso, que está sofrendo ou necessitando de ajuda? Será que se construirmos uma cultura da escuta, do acolhimento, do apoio, não conseguiríamos, com ajuda também de políticas, colocar em prática esse acolhimento? São questões que levantamos quando pensamos o processo de inclusão. Precisamos ter formação para acolher? Não nos bastaria colocarmo-nos no lugar do outro e nos preocuparmos de fato com o outro?

Destacamos que algumas dessas questões nos levam a perceber o movimento que é esse processo, em que ora podemos estar incluídos e ora excluídos, ora podemos pensar em incluir e ora podemos estar excluindo. Uma das participantes da pesquisa, pertencente ao grupo da CRE, pontuou mais um sentido de inclusão: o processo, sempre mutável, do combate às exclusões e do olhar para a diversidade.

C2: Eu queria só reforçar assim esse conceito de inclusão né, porque muitas vezes a gente tem um olhar para inclusão pensando o aluno com deficiência. Eu gosto sempre de reforçar que o LaPEADE, quando ele entrou lá na escola, na Cícero, ele entrou com esse olhar, de inserir esse aluno com deficiência, mas nós ampliamos isso no momento em que entendemos que inclusão, todos têm que ser incluídos dentro das barreiras que perpassam o seu dia a dia, a sua vida. Então, quando a gente fala de inclusão, a gente tá falando dessa diversidade, desses momentos em que estamos excluídos, do momento em que o diretor pede socorro e pode não ser ouvido. Então inclusão, aqui, é no seu conceito muito maior. Sei que isso bate dessa forma na escola, de inclusão como deficiência, mas nós temos vários momentos de deficiência né, na nossa trajetória da nossa vida. Essa é a inclusão que está sendo colocada aqui (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 67, l. 3289 – 3299).

Por ela já ter conhecido o trabalho do LaPEADE devido a uma pesquisa anterior em que ela participou quando foi coordenadora de uma escola também da 2ª CRE, essa participante

destacou que inclusão, conforme buscamos desenvolver, não se trata de pensar as questões de deficiência ou de alunos-problema somente. Inclusão, como processo mais ampliado, tem a ver com combate às barreiras e com a participação de todos. No cotidiano da escola, esse processo se dá nos pequenos momentos de inclusão/exclusão em que potencialmente podemos estar todos inseridos, em algum momento da trajetória escolar.

No diálogo abaixo, destacamos mais um sentido de inclusão para esse grupo: o sentimento de segurança e de conforto. A escola, por vezes, contrariamente ao que muitos alunos vivenciam em suas comunidades, como violência e falta de segurança, representa um lugar seguro, um ponto de apoio.

D1: E aí eu vou dizer pra vocês que aí eu recebo uma mensagem agora que diz assim “caveirão subindo a Mangueira”. Os pais estão em alerta. Eu nem sabia. Eu, na minha santa ignorância, não sabia. Existe alerta das comunidades. A Mangueira, hoje, está em alerta amarelo, aonde fecha todo o comércio, inclusive a clínica da família.

Q1: E as escolas também, né?

D1: Não.

Q1: Não?

D1: Porque a gente já teve uma experiência... Teve um dia esse ano aonde o fogo tava pegando na Mangueira e o meu turno da tarde... eu acho que o turno da tarde é um turno muito tumultuado e aí as crianças foram à escola, os adolescentes foram à escola e falaram “eu tenho que ficar aqui, eu não posso ir pra casa porque em casa eu não tenho ninguém”. Então, para mim enquanto direção de escola..

Q1: É um compromisso?

D1: É um conforto. Sinal que por todo o caos que a situação está eles ainda têm ali na escola como um porto seguro (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 165, l. 8181 – 8196).

Para a diretora, quando o aluno diz que tem que ficar na escola, em um momento de confronto e insegurança no caminho entre a escola e a casa, pois em casa não tem ninguém que pode ficar com ele, fazendo-o sentir seguro, é um conforto para ela, pois percebe o quanto a escola é importante, é um porto seguro, um ponto de apoio. Aqui, percebemos o quanto a cultura externa da escola, violenta e insegura, pode trazer a escola como um contraponto de segurança, quando na verdade a escola poderia ser sempre um porto seguro, e não apenas quando há situações de conflito na comunidade, por exemplo. Aqui, caberíamos pensar na importância de políticas não apenas institucionais, mas também públicas, de proteção e apoio a todos da comunidade escolar, que precisam de suporte nas questões de segurança para adentrar e sair do espaço escolar, circular minimamente seguros pela cidade.

Mais um sentido que extraímos do grupo, referente ao processo de inclusão, é o respeito. Inclusão tem a ver com respeito. Em um diálogo, uma responsável relatou um dos encontros em que esteve presente na escola, dado que os alunos estavam nitidamente, todos, sendo abraçados por todos da escola. Para essa mãe, todos com o coração aberto para os alunos.

R1: Professor, diretor, todo mundo ali com aquelas crianças, entendeu? São um monte de criança. Não é só uma. No caso do professor, o diretor abraçar todas elas, elas abraçam e ficam de braços abertos, né, e o coração aberto, mas não dá para ele fazer isso (faz um gesto de abraçar todos). É bom, importante, para ele saber que os filhos deles são bem amados ali dentro, entendeu? São respeitadas. E as crianças, criança é criança, sempre apronta, mas assim, eles têm um respeito deles ali dentro, e eles têm os professores, diretores, coordenadores, todos têm carinho por ele... funcionário, todo mundo lá. (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 197, l. 9788 – 9795).

Essa demonstração de carinho é também uma demonstração de respeito, que, na visão da mãe, é muito importante quando acontece com todas as crianças. Isso faz com que elas se sintam bem e felizes na escola, e podemos também dizer, incluídas, amadas, respeitadas. Observamos que os sentidos de inclusão dados pelo grupo, em sua maioria, tinham como foco o aluno. Tal ponto nos chamou atenção. É fundamental que o aluno se sinta respeitado, acolhido, tenha para ele um olhar de receptividade, multidisciplinaridade. Essa é uma cultura que queremos construir na escola.

Porém, é importante ressaltar que essa prática precisa de ser pensada para TODOS. É importante que toda a comunidade escolar se sinta incluída, o que nos leva a considerar a importância de se desenvolver, com essas escolas, políticas (planejamentos, intenções e estratégias) que considerem que TODOS na escola constroem suas relações. Práticas de inclusão na escola podem pensar na superação dessas contrariedades, compreendendo que cada sujeito (funcionário, aluno, professor, diretor e responsável) é um todo pertencente ao todo chamado escola e que esses todos se complementam e se relacionam em um movimento espiralar de constituição.

Nesse sentido, ressaltamos aqui a importância de pensar dois processos em concomitância e igualmente importantes dentro da escola: gestão democrática e inclusão em educação. Nossa busca por interfaces envolvendo os dois processos nos clareou os sentidos de inclusão em educação e de gestão democrática dados pelos participantes do CEC ao longo da pesquisa. Por meio desses sentidos, expostos nessa seção do capítulo, percebemos que os conselhos escola-comunidade se constituem como um importante mecanismo de promoção de reflexões e ações diante desses dois processos, compreendendo-os como um potente megafone, que aumenta a voz dos sujeitos ali envolvidos e das demandas da escola no geral.

Destacamos alguns trechos dos dados da pesquisa demonstrando como esses sentidos de inclusão em educação e de gestão democrática dialogaram, reforçando sentidos que são fundamentais para os dois processos, como: participação e aprendizagem de todos, coletividade, representatividade e responsabilidade compartilhada.

Um exemplo do sentido de participação para os dois processos foi quando falamos em instâncias superiores e pensamos também na própria Coordenadoria Regional de Educação, responsável por coordenar e orientar os trabalhos diretamente nas escolas, dialogando com as políticas da prefeitura do Rio de Janeiro, assim como com a Rede Municipal de Educação. No caso, vale lembrar, a pesquisa com que trabalhamos aqui foi solicitada e desenvolvida, respectivamente, pela e na 2ª CRE. Tal fato corrobora com uma das trocas realizadas durante um encontro, que discutiu sobre a importância de o processo de gestão democrática também passar instâncias de níveis micro, meso e macro e de como pensar/agir democraticamente significa incluir também.

D1: Eu acho que a nossa rede, há muito pouco tempo, ela é democrática. Tá?

Q1: Começou há pouco tempo mesmo, se pensar na história toda...

D1: Sim. Não tô nem falando dessa história, que também digo pra você que também é nova, do ano de 1970. Mas a nossa rede, ela é democrática, podem meter o pau nela do que for, foi desde Claudia Costin, aonde a matrícula não é matrícula olho no olho, é matrícula digital.

P1: Você aceita tudo.

D1: Então você aceita todos. Porque antigamente, para quem era da antiga, sabe muito bem que quando adentrava uma pessoa, você olhava, aí você chegava e falava assim, não tenho vaga. Aí ele era jogado para outra escola.

D2: Mas hoje a gente sabe que ainda existe um pouquinho dessa divisão ainda quando você tem remanejamento, né? (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 162, l. 8049 – 8060).

Nesse diálogo, observamos que, ao citar a rede municipal como “democrática há pouco tempo”, os participantes consideram como positivo o fato de ela estar se tornando mais democrática e voltada para a inclusão com o passar dos anos, relacionando essa democracia principalmente às matrículas nas escolas. Nesse caso, o estar mais democrático e focado na inclusão teria a ver com o processo de entrada dos alunos na rede pública municipal, que agora “aceita todos os alunos”. Processo, esse, relacionado com o fato de a tecnologia também ter entrado como instrumento de matrícula nas escolas, ou seja, sendo por meio do computador que passa a aceitar os pedidos de matrícula nas escolas, e não por meio de encontros com alunos e responsáveis. As “negações” de pedidos de matrículas diminuíram, assim, por conta da virtualidade.

Essa análise nos leva também a questionar sobre a contrariedade existente quando se fala que a matrícula e escolha das escolas serão feitas por uma tecnologia, uma máquina, e não uma pessoa. Não seria mais fácil pensarmos em um olhar democrático e voltado para a inclusão vindo de uma pessoa, em vez de uma máquina? Pois aqui notamos o quanto algumas práticas, embudadas de uma cultura que escolhe uns em detrimento de outros, podem comprometer a verdadeira participação e aprendizagem de todos. No caso, quando o computador faz a escolha,

ele não observa cor, raça, etnia, gosto, opinião, sexo, orientação sexual, alunos com deficiência ou não. Ele enxerga ALUNOS, pessoas que estão igualmente matriculadas, participando e aprendendo juntas na escola em que estiverem. É complexo pensar que em se tratando, antes, de pessoas fazendo as matrículas, muitos alunos poderiam estar sendo excluídos de determinadas escolas, a fim de se manter um “padrão” de alunos.

Além disso, é importante problematizarmos o fato de que ter acesso à escola não significa que há um processo de inclusão. Isso porque entrar na escola não é garantia de aprendizagem, de permanência, de qualidade de ensino. É fundamental, quando pensamos o processo de inclusão, que, ao se ter acesso à escola, os alunos tenham garantida a possibilidade de permanência (condições de frequentar a escola, relacionadas à estrutura, transporte e alimentação, por exemplo), de participação e de aprendizagem, de modo que essas condições minimizem as exclusões que esse aluno possa vivenciar.

Outro sentido atribuído aos dois processos foi coletividade. Notamos que coletividade, para eles, permeia a gestão democrática, pois acreditam ser necessário ter esse olhar do coletivo e da inclusão em educação diante da escola, pois pensar no coletivo é se colocar no lugar do outro, de todos que da comunidade escolar fazem parte, na busca de um olhar acolhedor e de afetividade.

D1: [...] A gente aqui tá vendo, a gente colocou aqui que o que move a nossa escola é a coletividade, o pensamento coletivo. Aonde um faz o trabalho do outro porque a gente vive num país que tem afetividade. É isso, é isso que acontece. Ao momento que EU tomo conta de portão, que não é minha função, eu não fui contratada pra isso, mas eu faço isso porque eu penso no coletivo, porque eu penso, eu tenho afetividade com aquele coletivo (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2018, p. 90, l. 4459 – 4464).

No trecho destacado, por exemplo, esse olhar coletivo e afetivo relatado pela diretora de como o CEC enxerga a escola demonstra justamente o que o CEC deseja para essa escola. Propõe-se aqui uma cultura de afetividade e acolhimento que permeia acordos e planejamentos em prol do coletivo; fazendo, na prática, a escola se mover pela coletividade, pelo acolhimento e pela afetividade. Embora em uma posição que não é considerada sua, de ficar na portaria da escola (contradição), a diretora acredita que estar ali, na falta de outro profissional, diante das condições de falta de pessoal para trabalhar a escola, é uma pequena forma, mesmo que momentânea, de se estar pensando no coletivo.

Os outros dois sentidos dos quais percebemos entrelaces dos processos de gestão democrática e de inclusão em educação, de acordo com os membros dos conselhos, foram: representatividade e prazer. Ambos são cruciais para esses processos, pois que não há como

pensar em uma gestão democrática que não se constitui pela representatividade dos segmentos pertencentes à escola, assim como não podemos desenvolver efetivamente culturas e políticas democráticas que não vislumbrem a escola como um espaço de prazer para todos. Do mesmo modo acontece com inclusão. Não tem como haver participação e aprendizagem sem que todos na escola se sintam representados nas decisões e mecanismos de participação, bem como não se sintam bem e felizes ali.

C2: Um trabalho como esse possibilita pelo menos que o aluno possa olhar e entender essa realidade da escola. Quando ela diz “diz à CRE que não tem professor pra mandar”, é uma constatação sim, mas ela sabe que foi solicitado através da direção, ela sabe o caminho que precisa percorrer e daí como que a gente pode suscitar esse apoio a esse aluno em termos de solicitar junto, mesmo que às vezes a gente saiba, ah, o aluno não tem força, mas o documento do alunado ao chegar na coordenadoria tem um impacto diferente. Às vezes não pode mudar o resultado, a ação, mas tem um impacto que repercute lá dentro de como essa escola está se ouvindo, se vendo, se manifestando. É esse momento dentro da escola, é importante estarmos aqui parando, é difícil, claro que é difícil sair da escola, principalmente com essa realidade que a D1 traz, mas é o momento que a gente pensa que mesmo nadando e achando que não sai do lugar, a gente tá fazendo alguma coisa. Isso reflete na fala da sua aluna, na avaliação dos alunos, na avaliação dos pais e constatar isso, às vezes a gente tá mergulhada na nossa realidade que a gente nem constata que a escola é um lugar prazeroso para aquele aluno, mesmo eu olhando aquela confusão toda na minha frente, do dia a dia.

P1: É. Eles se sentem bem.

C2: E a partir disso, o que a gente faz com essas informações? Eu acho que daqui pra frente o que a gente pretende pensar ao vir falar de inclusão e depois falar de outros temas que vierem a trazer é resgatar essas informações e pensar o que a gente vai fazer no dia a dia, junto com todo o meu grupo de escola, pra conseguir nadar nesse mar revolto, pra conseguir sobreviver, porque o que hoje a gente tem buscado é sobreviver mesmo, seja na nossa vida pessoal, seja na vida profissional. Nessa realidade que a gente está imerso, a gente precisa sobreviver...

Q1: E principalmente considerando o conselho escola-comunidade, cada vez mais a gente pensa assim, nesse cenário de mar né, revolto, o que eu posso fazer a partir do meu lugar né. Aonde eu tô implicando? (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 90, l. 8284 – 8308).

Nesse diálogo que destacamos, observamos uma participante da pesquisa, também da equipe da CRE, ressaltando a importância do CEC na reflexão dos processos de inclusão em educação e de gestão democrática, que buscam que todos dentro da escola se sintam bem, felizes e tenham a escola como espaço de prazer também. Outro ponto que destacamos, nesse trecho, corrobora com a necessidade de o CEC se ver como responsável pelas possíveis mudanças no cenário educacional, embora muitas vezes não se saiba o quanto uma demanda, uma reivindicação de um aluno, de um responsável, possa reverberar na Coordenadoria, por exemplo. É importante que as demandas, que as solicitações, sejam feitas, compreendendo que a escola é lugar de todos, para todos, onde todos podem também ter o direito de lutar por sua qualidade. E aí ficou uma questão de uma das pesquisadoras? O quanto cada um daqueles CECs se sentem responsáveis e implicados nessas mudanças, qual o lugar de cada um? Esses e outros

questionamentos foram feitos aos participantes da pesquisa, conforme melhor explicitaremos nas seções a seguir, nas quais dialogaremos sobre os Conselhos Escola-Comunidade, seus sentidos e papéis, segundo os próprios membros dos CECs participantes dessa pesquisa.

4.2. CONSELHO ESCOLA-COMUNIDADE: FORTALECENDO O QUÊ?

Com a finalidade de melhor desenvolvermos diálogo sobre o CEC e suas especificidades no que é atinente à pesquisa aqui trabalhada, é importante destacarmos, primeiramente, em termos de políticas e documentos nacionais, como são conceituados os Conselhos Escola-Comunidade ou Conselhos Escolares. Para tanto, partimos dos materiais desenvolvidos pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (e outros artigos em desdobramento desse Programa), que buscou instituir, interligado com outras políticas, um alicerce para a conscientização e socialização da visão emancipadora de mundo (MEC, 2004c).

De acordo com o Caderno 1 do Programa, os conselhos escolares são “órgãos colegiados compostos por representantes das comunidades locais, que têm como atribuição deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras, no âmbito da escola” (MEC, 2004a). Constituem, assim, como uma instância de discussão, acompanhamento e deliberação, representando e incentivando uma cultura democrática nas escolas em substituição a uma cultura paternalista e autoritária (frequentemente relacionada à figura do diretor escolar).

Cabe ao Conselhos contribuir decisivamente na criação do cotidiano escolar, visto que eles se constituem, na própria expressão da escola, como o seu instrumento de tomada de decisão. O Conselho Escolar é um canal de democratização da gestão escolar. Sua construção, portanto, é coletiva, como um lugar de participação de decisão de caráter pedagógico e político, sendo um espaço de negociações e debates em torno das prioridades e da escola (AGUIAR, 2008). Segundo a autora, ainda:

[...] a presença do Conselho Escolar é imprescindível, uma vez que, como instância colegiada, com a representação dos diversos segmentos da escola e da comunidade local, cabe-lhe coordenar e acompanhar as discussões concernentes às prioridades e objetivos da escola, analisar e encaminhar os problemas de ordem administrativa ou pedagógica, conhecer as demandas e potencialidades da comunidade local, estimular a instituição a práticas pedagógicas democráticas e transparentes, e incentivar a corresponsabilidade no desenvolvimento das ações de todos os que integram a comunidade escolar (AGUIAR, 2008, p. 140).

Destacamos que o Conselho Escolar, assim, se constitui como um espaço de ação e de envolvimento da comunidade escolar, que está na estrutura do Estado, mas não é o Estado, como nos lembra Soares (2013). Em um dos cadernos do Programa, destaca-se que “os

conselhos – é bom insistir - não falam pelos dirigentes (governo), mas aos dirigentes, em nome da sociedade”, e, para tanto, ele precisa, em sua composição, representar a diversidade e a pluralidade das vozes da comunidade (MEC, 2004c, p. 37).

Outro ponto que merece destaque é que o Conselho se torna um instrumento que traduz os desejos, os anseios, as expectativas da comunidade diante das ações da escola, mas não deve ser uma legitimação da voz da direção. Esse olhar, tanto para os que compõem o Conselho, como para os demais integrantes da comunidade escolar, faz-se necessário justamente para desconstruirmos práticas autoritárias e paternalistas dentro da escola.

Composto em sua maioria pela representação da direção, professores, alunos, funcionários, responsáveis e representante da comunidade escolar, o conselho escolar apresenta quatro funções, segundo o Caderno 1 do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (MEC, 2004a): deliberativa, consultiva, fiscalizadora e mobilizadora. A primeira tem a ver com o fato de os conselhos poderem participar de decisões relacionadas ao projeto político-pedagógico da escola, elaboração de normas internas, organização e funcionamento da escola, tal como questões pedagógicas, administrativas e financeiras. A função consultiva refere-se ao caráter de assessoramento nas decisões que poderão ou não ser acatadas pela direção. A função fiscalizadora remete ao acompanhamento e à avaliação no que tange às ações pedagógicas e administrativas, garantindo o cumprimento legal. A função mobilizadora, por sua vez, indica o seu papel de promover a participação de todos os segmentos e, assim, contribuir para a democratização da gestão na escola.

Essas funções sintetizadas pelo próprio Programa, vale ressaltar, não representam a totalidade das funções existentes do Conselho Escolar no âmbito nacional. Tendo em vista que os documentos normativos a respeito dos conselhos permitem interpretações diversas, apresentando contextos de práticas variados e particulares, não necessariamente todos os conselhos apresentam essa configuração de suas funções, como é o caso do município do Rio de Janeiro, conforme falaremos mais adiante.

No levantamento que realizamos no âmbito do município do Rio de Janeiro, considerando que a pesquisa matriz se realizou nesse contexto municipal, percebemos algumas orientações específicas a respeito dos conselhos escolares, ou melhor, dos conselhos escola-comunidade, conforme são denominados nesse município. Primeiramente, vale ressaltar que em 1984, pela Resolução nº 212, foi criado o Conselho Escola-Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, sendo suas justificativas de criação a necessidade de existir um Organismo mais abrangente do que a Associação de Pais e

Professores que pudesse discutir (e propor soluções) acerca de questões de interesse da própria comunidade escolar, bem como democratizar a escola. O CEC foi, assim, criado com caráter essencialmente consultivo para um trabalho de coparticipação com a direção escolar. Sua composição inicial era de três professores, dois responsáveis de alunos, dois alunos, um funcionário e um representante da Associação de Moradores.

Em 2009, foi criado o Conselho Escola-Comunidade nas Creches da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro, pela Resolução SME N.º 1041, de 22 de setembro de 2009. Por meio dela, foi reafirmado o caráter consultivo do Conselho, que deveria realizar seu trabalho em coparticipação com a direção da Creche. Destacamos sobre a composição dos CECs:

Art. 3.º O Conselho será constituído pelos seguintes membros:

I - O diretor da Creche;

II - Um professor integrante do quadro permanente do serviço público municipal;

III - Um funcionário administrativo (Agente Auxiliar de Creche) integrante do quadro permanente do serviço público municipal;

IV - Dois responsáveis por crianças matriculadas na creche;

V - Um representante de Associação de Moradores, legalmente constituída. (SME/RJ, 2009).

Por essa Resolução ser direcionada ao funcionamento das Creches, notamos a omissão da participação dos alunos, visto que se trata de crianças de até 3 anos de idade. Além disso, percebemos que houve a inclusão da figura do Diretor da Creche.

Apesar de não tão explícita a composição do CEC, no que tange ao Ensino Fundamental, o município passou a se nortear pela Resolução SME nº1074, de 14 de abril de 2010, que dispõe sobre o Regimento Escolar Básico do Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Nesse regimento, observamos como uma das missões da instituição, segundo Artigo 6º, “a participação da comunidade escolar, através dos seus organismos, como o Conselho Escola-Comunidade e o Grêmio Estudantil, na gestão da Unidade Escolar”, sendo, portanto, o CEC um dos sete elementos que compõem a organização básica das Escolas Municipais (direção, equipe pedagógica, corpo docente, corpo discente, funcionários de apoio e grêmio). Também no Regimento, reforça-se que o processo de consolidação do PPP das escolas, em todas as suas etapas, seja realizado de forma conjunta entre os segmentos da comunidade escolar, através de seus mecanismos de representatividade e participação, como o Grêmio e os CECs.

No documento que compõe esse Regimento Escolar, é apontada a necessidade dos órgãos representativos, de diretores, de alunos, de responsáveis, de professores e de funcionários. Esses, chamados também de Conselhos, devem “garantir uma gestão democrática e participativa junto com a Coordenadoria, através da participação efetiva nas reuniões,

propiciando a integração e o fluxo de informações entre os diferentes níveis da Secretaria Municipal de Educação” (SME/ RJ, 2010).

Especificamente dos Conselhos Escola-Comunidade, o Capítulo VI apresenta:

Art. 31. O Conselho Escola-Comunidade promoverá a integração escola-comunidade, garantindo um espaço permanente de discussão que envolva todos os segmentos da Comunidade Escolar, visando contribuir para a organização e funcionamento da Unidade Escolar e assegurando o desenvolvimento da política de democratização da escola.

Art. 32. O Conselho Escola-Comunidade é composto por representantes eleitos por seus pares, por voto secreto e direto (SME/ RJ, 2010).

Sendo assim, apresenta-se o CEC com papel importante para o processo de gestão democrática e democratização da escola, visto que se trata de um espaço por meio do qual os representantes eleitos de cada segmento possam discutir e promover a integração entre a unidade escolar e a sua comunidade escolar. Destacamos aqui que, nesse Regimento, o CEC aparece com função deliberativa em casos de não cumprimento dos deveres, por parte dos alunos. Ou seja, caso o aluno não os cumpra, a unidade escolar tomará atitudes cabíveis com apoio do CEC, sendo a comunicação com a família uma delas, e, em observância de casos graves ou de reincidência, o CEC poderá ser convocado para deliberar, junto com a direção da Unidade. Também os casos omissos ao Regimento serão tratados pelo CEC em conjunto com a Direção da escola.

Em 2012, foi publicada a Resolução SME nº 1186, de 26 de abril de 2012, que alterou a Resolução SME N.º 212, de 24 de agosto de 1984, e deu outras providências. Importantes mudanças foram expostas nessa Resolução, como a composição do CEC, revogando as anteriores, para todas as unidades escolares, definida pelo Artigo 3º;

I - diretor da Unidade Escolar;
II – dois professores e/ou especialistas de educação;
III - dois responsáveis por alunos;
IV - dois alunos;
V - um funcionário que não ocupe o cargo de Professor;
VI -um representante de Associação de Moradores, legalmente constituída. (SME/RJ, 2012)

Sobre as eleições dos membros do Conselho, ficou acordado que as normas complementares seriam baixadas pela Coordenadoria de Gestão Escolar, contudo, já nessa Resolução se define que as eleições são diretas, realizadas nas próprias Unidades Escolares, sendo o mandato do CEC de igual vigência ao do Diretor. Ao Diretor, por meio dessa Resolução, fica atribuído peso maior no CEC, pois “como membro nato, atuará no Conselho na qualidade de presidente, com direito a voto de desempate” (SME, 2012).

No tocante à atuação do CEC, a Resolução SME nº 1186 publicou importantes detalhes, pelo Artigo 2º, que define que ao Conselho Escola-Comunidade caberá:

- I - ter atuação conjunta e participativa com a Escola, garantindo, desta forma, que o processo educativo reflita os anseios e valores da comunidade;
- II - promover reuniões mensais com registro em Ata, por segmento, garantindo o fluxo de informações, Escola-Comunidade, que permitam elaborar as propostas a serem apresentadas à direção da Escola;
- III - promover reuniões mensais com a direção da Escola;
- IV - receber e movimentar os recursos oriundos dos Convênios e Programas, gerenciando sua execução sempre em benefício do aluno e prestando contas de sua aplicação ao órgão competente e à Comunidade Escolar;
- V – programar, executar e manter atualizados o pagamento de impostos e outros tributos;
- VI - participar da elaboração e desenvolvimento do Projeto da Unidade Escolar;
- VII - participar do planejamento e da avaliação global da Unidade Escolar, colaborando na organização das turmas;
- VIII - criar espaços para discussão democrática nos diversos segmentos, mobilizando todos os componentes para as atividades do Conselho Escola-Comunidade, visando contribuir para a organização e funcionamento da Unidade Escolar e assegurando o desenvolvimento da política de democratização da escola;
- IX - tomar conhecimento dos Decretos, Resoluções, Portarias e outros documentos de interesse da escola;
- X – definir em conjunto as prioridades para aplicação dos recursos financeiros destinados à Escola, bem como acompanhar a execução financeira;
- XI - organizar o calendário de suas atividades;
- XII - definir a pauta de suas reuniões, bem como registrar todas as suas atividades em Atas que ficarão arquivadas na Unidade Escolar;
- XIII - elaborar o seu Estatuto e mantê-lo atualizado, estabelecendo as atribuições de cada membro;
- XIV - providenciar local para afixar propostas, informações e documentos relativos ao CEC e os de interesse da comunidade escolar;
- XV – manter preservado, em arquivo, na escola, à disposição das autoridades competentes, conforme prazo estipulado pela legislação vigente, o relatório da prestação de contas da execução físico-financeira dos recursos recebidos, bem como a documentação complementar pertinente;
- XVI – avaliar em conjunto com a equipe de direção sobre os casos de regentes excedentes e regentes não engajados na Unidade Escolar;
- XVII – apoiar a Unidade Escolar, na tomada de decisão de atitudes cabíveis, no caso de o aluno não cumprir seus deveres, conforme art. 23 da Resolução SME Nº 1074, de 14 de abril de 2010 (SME/RJ, 2012).

A partir dessas orientações, percebemos que as funções do Conselho Escola-Comunidade, no município do Rio de Janeiro, são predefinidas, tendo esse, portanto, papel importante dentro da escola, de atuação em termos pedagógicos e administrativos, com a preocupação contínua com o processo de democratização da gestão e da escola, o que nos leva a questionar como essas funções são repassadas (e se são) para os membros dos CECs, que dialogam com algumas de nossas observações sobre a pesquisa desenvolvida com os CECs da 2ª CRE, visto que muitos membros sabem pouco sobre sua função e atuação dentro da escola, conforme discutiremos mais à frente.

Em 2014, em complemento à organização e funcionamento do CEC nas Unidades Escolares da Rede Municipal do Rio de Janeiro, foi publicada uma Portaria, de número 14, reafirmando o que já havia sido orientado pela Resolução SME N.º 1041/2009, a respeito do caráter consultivo do Conselho Escola-Comunidade. Segundo o Artigo 1º, “O Conselho Escola-Comunidade - CEC possui caráter consultivo, sendo suas atividades exercidas através da integração da Direção e demais segmentos da comunidade escolar” (SME/RJ, 2014).

Nota-se que, ao publicar uma Portaria com apenas dois artigos, sendo um deles reforçando o caráter consultivo do CEC, há uma preocupação em manter o CEC, apesar das funções e possibilidades de atuação, conforme a Resolução 1186, anteriormente citada, sob poder da Direção Escolar, inclusive, desfazendo alguns artigos de Resoluções e Regimentos anteriores, em que ao CEC caberia deliberar sobre assuntos pedagógicos e administrativos.

Para finalizar, destacamos a Portaria nº13 de 2014, que estabelece normas para as eleições dos membros do CEC no município do Rio de Janeiro. Para nós, é importante compreender esse processo de eleição, visto que o formato das eleições também representa caráter democrático (ou não) da gestão. De acordo com a Portaria, podem se candidatar para membros do CEC: professores e especialistas de educação com origem e exercício na Unidade Escolar; funcionários que não ocupem o cargo de Professor, com origem e exercício na Unidade Escolar; alunos a partir do 5º ano, com qualquer idade, e de Classe Especial, de acordo com a avaliação do Instituto Helena Antipoff, desde que tenham mais de 10 anos; responsáveis por alunos.

E podem votar: todos os professores e especialistas de educação em exercício na Unidade Escolar; todos os funcionários que não ocupem o cargo de Professor; todos os alunos matriculados na Unidade Escolar a partir do 5º ano; alunos de Classe Especial, de acordo com a avaliação do Instituto Helena Antipoff, desde que tenham mais de 10 anos; responsáveis por alunos matriculados na Unidade Escolar. Destaca-se aqui que, pelo Diretor ser um membro nato e presidente do Conselho, não há necessidade da participação da eleição e na votação.

É primordial retomarmos o questionamento a respeito do caráter consultivo do CEC no âmbito do município do Rio de Janeiro, visto que, nacionalmente, quando falamos principalmente do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, há orientações para que o CEC seja um órgão colegiado de caráter deliberativo, consultivo, mobilizador e fiscalizador, conforme vimos a partir da leitura dos documentos/cadernos de orientação e formação sobre os conselhos escolares produzidos pelo MEC. Sabendo da importância de o CEC não apenas participar, mas principalmente ter poder de voto e decisão

nas ações da escola, quando ele não apresenta caráter deliberativo, notamos que há um enfraquecimento de sua atuação e poder dentro da escola.

O município do Rio, conforme vimos pela legislação, reforçou seu caráter consultivo, não deliberativo, o que nos faz questionar a verdadeira função do CEC. Não queremos deixar de lado a importância das funções mobilizadoras, fiscalizadoras e consultivas, mas é preciso ponderar quais os objetivos em se retirar a função deliberativa dos CECs. Quem, então, acaba por ter o poder de decisão final dentro da escola? Quando o CEC não pode decidir sobre as questões, mas apenas ser consultado, como garantir que prevaleça uma decisão que efetivamente represente os anseios coletivos, representados pelos segmentos do CEC?

Nos parece que há nessa produção política, que retira o caráter de deliberação do CEC, um reconhecimento de que a decisão final deva ser da direção da escola. Já não basta, no caso do município do Rio, o diretor já ser um membro nato e, portanto, presidente do conselho? Que implicações essa política traz para o contexto da prática da gestão democrática dentro das escolas e propriamente para um de seus mecanismos, o conselho escola-comunidade?

Essas foram algumas perguntas que fizemos ao nos deparar com a legislação referente ao CEC no município do Rio de Janeiro e que, portanto, durante a pesquisa, tiveram nosso olhar, principalmente porque o objetivo principal da pesquisa matriz, solicitado pela 2ª CRE ao LaPEADE, era o fortalecimento dos conselhos escola-comunidade dessa coordenadoria. Sendo assim, nos questionamos como seria fortalecer um conselho que não tem caráter deliberativo. Ou seja, quais seriam os limites desse fortalecimento?

Aqui nos deparamos com duas questões que, omnileticamente, podemos dizer que são dialéticas e ao mesmo tempo complexas. A primeira remete ao fato de que uma das principais funções de o CEC ser deliberativo não é contemplada no que tange ao município do Rio de Janeiro, podendo demonstrar uma cultura e uma política autoritárias e de tomada de decisão voltada para a figura do diretor escolar, embora as práticas fiscalizadoras, mobilizadoras e consultivas do CEC sejam também importantes e possam contribuir para o processo de gestão democrática dentro da escola, a partir de diferentes formas e olhares, mesmo apresentando uma forte contrariedade.

A segunda questão é o objetivo de fortalecimento dos CECS. Fortalecer, culturalmente, significa tornar forte, consolidar. Na prática, só é possível fortalecer algo que já existe, que de alguma forma já está constituído. Diante de algumas falas durante a pesquisa, por vezes, percebemos uma instituição do CEC meramente burocrática no sentido de estar em algum documento, no sentido apenas de “cartório”. Temos aí um caráter contrário entre o propósito

da pesquisa e o que efetivamente se encontrou com relação aos CECs participantes. Contudo, complexamente, se considerarmos que tal fato pode se dar pela própria falta de esclarecimento sobre o papel do CEC nas escolas, entendemos que a própria ideia do projeto do “fortalecimento” se faz necessária.

Diante disso, observamos pelas falas dos membros dos conselhos escola-comunidade como eles enxergaram essa proposta de fortalecimento do CEC, objetivo geral da pesquisa colaborativa (vale citar que o *Fortalecimento* foi mais um dos códigos levantados na análise dos dados da pesquisa). Principalmente, destacamos que foi muito abordada a importância de se construir uma cultura de fortalecimento do CEC, ou seja, construir dentro da escola e dentro do CEC a crença de que o CEC tem importância, papel e possibilidades de atuação dentro da gestão democrática da escola, conforme reforça um diretor:

D3: Por isso que eu tô falando, a gente tem que criar essa cultura até dentro da gente mesmo, eu tô reconhecendo que eu também não tenho essa cultura de fortalecer o grêmio, fortalecer o CEC, até a A1, é uma menina ótima, tem uma cabeça ótima, mas essa participação, esse envolvimento não tem (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 103 l. 5120 - 5123).

Nessa fala, notamos que o diretor aponta como uma necessidade de fortalecer, primeiramente, em cada um dos sujeitos envolvidos na escola, a crença no CEC. Sendo assim, crescendo esse valor individualmente, mais fácil acreditamos que se torne um valor coletivo dentro da escola, para que assim sejam desenvolvidas políticas que garantam, na prática, a consolidação do CEC. Podemos dizer, inclusive, que essa cultura a ser construída está imbuída do sentido de gestão democrática da escola, tendo em vista ser o CEC um instrumento, um dos mecanismos dessa gestão democrática.

Novamente nos deparamos com o quão complexa e dialética é essa questão, pois faz-se necessário construir uma cultura para fortalecer o CEC, assim como a gestão democrática, sendo o CEC um dos possíveis instrumentos de desenvolvimento dessa gestão na escola. O questionamento de por onde começar surgiu em alguns momentos, como propulsor de reflexão:

D1: [...] E lá eu aprendi muita coisa que até hoje eu aplico no meu dia a dia e, entre elas está o seguinte, é buscar nossas forças. Aonde tá a minha força na escola. Porque é muito difícil pra nós, enquanto pessoas, entendeu, nos vemos aonde foi que nós crescemos. Tá? Então é batalhando nisso, eu até falo com a gente dentro da escola: aonde estão minhas forças para acabar com essa fraqueza. Então eu acho que a gente tem que ver é isso, porque senão a gente vai entrar numa catarse. Então eu tenho que achar aonde estão as nossas forças. Não é o que eu tenho de ruim, mas aonde está a nossa força. Eu não tô falando força enquanto segmento, enquanto CEC, porque pra mim eu acho que isso não depende de mim, isso depende de o poder público querer ouvir, entendeu? Mas aonde está a nossa força enquanto gestão, enquanto CEC? Dentro da nossa escola. Nós temos essa força. Não é força de abrir a porta. Não. Nossa força. Aonde está? Eu acho que nós, enquanto seres humanos, a gente só vê muito o

lado negativo. E cadê a nossa força? (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 177 l. 8745 - 8756).

A fala dessa diretora destacou um momento importante de pesquisa. Diante da dinâmica da própria pesquisa que se iniciou em um reconhecimento e identificação de cada escola e de possíveis barreiras à gestão democrática e à inclusão, o processo inicial de catarse abordou muitas queixas, muitas dificuldades e responsabilidades do outro. Com essa fala, percebemos que há um marco no entendimento de que a proposta daquele grupo, mais do que identificar barreiras, tinha a intenção de superá-las e, para isso, era necessário que todos e cada um dos membros procurassem, como ela cita, suas forças.

Destacamos que, embora seja essa uma pergunta que tem respostas múltiplas e possíveis, além de mutáveis a cada dia na escola, as forças se relacionam à crença no poder do CEC, à intenção de buscar estratégia de melhoria na escola, às ações cotidianas de todos os membros em prol de uma escola democrática e aberta à inclusão, às disputas e lutas para superar as barreiras existentes e, ainda, à transformação de um pensamento que compreende apenas uma saída e passa a entender que a ordem e a desordem na escola podem caminhar juntas, em um movimento incerto, mas de potencial transformação.

Um diretor também cita que é importante o CEC compreender seu poder de mobilização, nos remetendo a formas de descobrir onde está sua força, como destacamos:

D3: essa estrutura do CEC, não porque vai ter uma verba e tem que ter o CEC, não tem que ter por causa da verba, a gente tem que se desvencilhar disso. Acho que a gente precisa entender a real importância do CEC na escola, outro dia eu fui numa reunião de responsável e disse: vocês têm o poder que eu, diretor, não tenho. Responsável, segmento responsável do CEC, se ele se mobilizar, que ele tem esse poder (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 103, l. 5113 - 5118).

Concordamos com o fato de que é fundamental o CEC conhecer o seu poder, encontrar sua força, contudo, o destaque dado ao segmento responsável, como ele necessitando de reconhecer e mobilizar esse poder, é importante de ser comentado aqui. Por que o diretor se refere aos responsáveis, pontuando que ele, enquanto diretor, tem limites e que os pais poderiam fazer mais do que ele? Inferimos aqui, nesse discurso, uma cultura de pouca participação do responsável diante da atuação do CEC na visão do diretor, principalmente por esse segmento nem sempre reconhecer o poder que o CEC tem. Mas identificamos também uma cultura de que, como funcionário da rede pública, mesmo como diretor, o limite de atuação existe na medida em que ele é um servidor que deve fazer valer as regras da rede municipal. Nesse sentido, o envolvimento de outro segmento na tentativa de lutar pelas demandas da escola tem um poder maior do que a intervenção do diretor.

Outra diretora, na reflexão sobre esse fortalecimento do CEC, pontuou que o diretor, enquanto membro nato e presidente do CEC, deve buscar esse fortalecimento. E aqui destacamos um olhar que observamos na pesquisa: do CEC extremamente ligado à direção da escola, como um reflexo da própria liderança do diretor.

D4: Porque a gente tem assim né, o fortalecimento do CEC como uma meta mesmo. Eu já fui representante do CEC como professora, também era chamada só pra assinar. Ainda acho que de vez em quando ainda acontece isso, né. Às vezes eu chamo a mãe e tal, prestação de contas que vem de repente e você precisa mesmo da assinatura das pessoas, aí tu faz assim, olha, eu faço questão de mostrar todo o processo, é isso, mas é uma coisa assim muito rápida. Nem sempre a mãe realmente participou como deveria né, daquele planejamento. Às vezes as coisas são muito rápidas e acaba na mão do presidente do CEC, que é o diretor da escola, decidir rapidamente ali com quem tá mais próximo, que geralmente é o professor, o que vai ser. E você acaba chamando realmente o responsável, o aluno para uma mera assinatura. Eu acho que realmente eles têm que participar mais, se envolver mais e o presidente do CEC, o diretor, tem que estar mesmo buscando esse fortalecimento (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 280 l. 13847- 13859).

Essa fala é um dos exemplos de relatos que os membros do CEC fizeram no início da pesquisa a respeito dos seus CECs. Muitos pontuaram a inexistência do CEC, sendo ele apenas burocrático, na função de assinar papel, concordando com alguma intervenção ou ação realizada pelo presidente do CEC. Nesse sentido, destacamos aí a importância de o diretor se comprometer com o incentivo desse envolvimento dos demais integrantes do CEC, assim como buscar fortalecê-lo. Mas voltamos a um ponto fundamental que permite que essas “ausências”, no que toca à atuação do CEC, ocorram: o fato de que ele, no município do Rio de Janeiro, se constitui como um órgão colegiado consultivo, conforme observamos nas políticas acima mencionadas. Tal fato permite que ações como a que a diretora retratou ocorram, sem sanções maiores à escola.

Observamos, assim, uma contrariedade importantíssima. Como fortalecer algo que efetivamente não se constitui e não existe? Pois, na configuração relatada pelas escolas participantes, o CEC não existia como um órgão de discussão, deliberação e coletividade. Se fortalecer é reforçar, tornar forte, resistente, algo ou alguém, necessariamente é preciso que esse algo ou alguém exista para além da dimensão burocrática. E isso não observamos inicialmente na pesquisa, de acordo com os relatos dos próprios conselheiros. Nesse sentido, um fortalecimento se constitui como um desafio grande, quando primeiramente se faz necessário compor o CEC, construir junto com o grupo culturas, políticas e práticas que favoreçam a compreensão do que é o CEC, qual seu papel dentro da escola e para uma gestão democrática, quais suas formas e possibilidades de atuação. A respeito desse papel, abordaremos melhor na

próxima seção desse capítulo qual a visão dos membros dos CECs sobre sua função e sua atuação como coletivos também.

4.3. VISÃO DOS CECs: REFLETINDO SOBRE SEU SENTIDO, PAPEL E COLETIVOS

Nessa seção, abordaremos sobre o sentido de Conselhos Escola-Comunidade dado pelos membros do CEC participantes da pesquisa, de acordo com um dos objetivos dessa tese. Para tanto, nos remetemos aos códigos criados na análise dos blocos de anexos da pesquisa, buscando reconhecer os sentidos dados por eles ao conselho escolar ou conselho escola-comunidade, em um diálogo com as respostas de um questionário que foi aplicado aos membros dos conselhos, remetendo-se ao sentido e configuração dos CECs para eles, em suas escolas. Buscaremos, também, pôr em diálogo a visão dos segmentos ao longo da pesquisa, descrevendo algumas atividades específicas da pesquisa que contribuíram para nossa análise.

No início da pesquisa, quando foram iniciados os encontros com as quatro escolas e, assim, com os quatro conselhos escola-comunidade, foi aplicado um questionário (APÊNDICE E), com 4 questões a respeito da configuração do CEC. Além de questões sobre como era a composição do CEC e a quantidade de encontros do CEC até aquele momento, os membros foram questionados sobre o significado e a importância do CEC para eles (Perguntas 3 e 4). De um esperado total de 20 participantes dos 4 CECs envolvidos - contando que cada CEC deveria ter 5 membros atuantes, representantes dos segmentos: direção, professor, aluno, responsável e funcionário, mas que em nossa amostra algumas escolas não tinham todos participando dos encontros, conforme o Quadro 5 –, somente 13 responderam.

A fim de identificar os sentidos de CEC para esses membros, analisamos a pergunta de número 3, que indagou “o que o CEC significa para você?”. E das 13 respostas recebidas, pudemos identificar os seguintes sentidos relativos aos CECs e respectivos números de respondentes que os mencionaram: melhoria (6); deliberação (2); democratização (2); colaboração (1); voz (1); burocracia (1) e diálogo (1). Podemos entender que a compreensão do CEC como melhoria é fortemente considerada por esse grupo, conforme observamos em algumas respostas:

R3: Um grupo que se reúne para decidir o melhor para a escola.

R4: No momento, melhorias para a U.E.

R8: Significa um momento de deliberar algumas soluções para o andamento mais efetivo da escola, para melhor funcionamento de toda a UE.

R9: Significa um momento de nós resolvermos assuntos importantes, discutir e ver o que podemos fazer para melhorar o funcionamento das escolas.

R12: Um conjunto de elementos muito importantes para a escola. Para ajudar a escola e criar projetos e detectar os erros da escola. Muito importante.

R13: Uma forma/canal de ajudar e melhorar a escola como um todo.

(Q.4, QUESTIONÁRIO PARA OS CECs, 2017)

Ou seja, notamos que, para esse grupo, o CEC tem um significado importante quando se pensa em melhorias dentro da escola, para o funcionamento, para o desenvolvimento de projetos, para a detecção de erros e, assim, realizar mudanças, a fim de melhorar a escola como um todo. Dessas respostas, percebemos que há não apenas um sentido de melhoria, mas uma expectativa. Espera-se do CEC que ele seja capaz de ajudar a melhorar a escola.

É importante questionarmos o que seria melhorar a escola, visto que pelas respostas depreendemos que essa melhora teria a ver com projetos e, portanto, com a questão pedagógica, mas também com a dinâmica, o funcionamento do cotidiano da escola. Essa é uma questão que omnileticamente nos remete a uma política (CEC como instância) que deve corresponder a uma expectativa, uma crença de que ele é capaz de realizar melhorias na escola. Complexamente, há de se levar em conta que, para essa melhoria, é necessário que, na prática, essa instância se reúna continuamente, refletindo sobre as ações da escola e decidindo, coletivamente, por novas ações que possam “consertar” possíveis falhas, superar possíveis barreiras. Falhas e barreiras essas que se modificam, se transformam e se transmutam também pela própria atuação dos membros dos CECs no seu dia a dia, nas relações com os demais sujeitos da escola e, ainda, representam demandas daqueles sujeitos, naquele momento específico em que foram “pensadas”.

Outros dois sentidos que destacamos a respeito dos conselhos escola-comunidade são de democratização e burocracia. Para os membros do CEC, o conselho se constitui como uma instância que possibilita que as decisões sejam tomadas de forma democrática, ou seja, com representação dos sujeitos. Conforme as respostas abaixo, os membros conselheiros depositam no CEC esse sentido de ser um espaço em que decisões sobre a escola, não apenas estritamente ligadas ao pedagógico, podem ser tomadas pela representação de alguns segmentos da escola, colaborativamente.

R2: O Conselho Escola-Comunidade significa a possibilidade de democratizar as decisões importantes da escola, e, também em situações difíceis no âmbito escolar, poder opinar sobre estas situações, que vão para além do pedagógico.

R7: Um espaço colaborativo e democrático dentro das unidades escolares. (Q.4, QUESTIONÁRIO PARA OS CECs, 2017).

No que tange ao segundo sentido, observamos pelas respostas do questionário o sentido burocrático atribuído ao CEC. Na visão dos membros conselheiros, existe um sentido

burocrático que vem sofrendo certa modificação. Acreditava-se para aquele grupo que o CEC significava apenas prestação de contas e assinatura de documentos. Esse sentido, segundo os membros, foi se modificando por meio do contato com a pesquisa.

R6: O CEC "agora" está começando a ter realmente um real valor e real importância, de não ser apenas uma mera assinatura e prestação de contas. (Q.4, QUESTIONÁRIO PARA OS CECs, 2017).

Esse sentido, embora tenha aparecido com apenas uma inferência nas respostas desse questionário, surgiu em vários outros momentos da pesquisa, principalmente quando se discutia sobre o papel do CEC na visão dos próprios membros. Para eles, o CEC tem um papel burocrático, pois foi assim que muitos conheceram o conselho, entendendo-o como um grupo responsável por assinar os papéis que a direção solicita, muitas vezes nem sabendo do que se tratava as decisões ali redigidas. Um diretor, inclusive, em alguns momentos da pesquisa, citou que esse era o seu entendimento e prática a respeito do CEC em sua escola, conforme o exemplo na fala destacada:

D3: Na verdade, eu acho que logo no início das reuniões que a gente teve aqui, eu acho que eu coloquei uma coisa mais ou menos assim dessa questão do CEC. Eu sempre vi o CEC erradamente até, uma questão assim, isso desde que eu assumi a direção, o CEC era aquela pessoa que estava mais próximo aqui pra facilitar tudo, pra facilitar assinar, facilitar assinar documento... Quer dizer, eu nunca vi, eu tô fazendo a minha culpa 5 mesmo, eu não tenho problema nenhum com isso não, é... Eu nunca vi isso, eu tô começando a correr atrás disso agora, na realidade. Tenho conversado isso muito com os responsáveis nas reuniões, eu tô correndo atrás agora de pessoas interessadas realmente, principalmente os responsáveis, em participar do CEC, mostrando pra eles o que é o CEC, pessoas que realmente estejam interessadas em participar realmente do CEC, né. O que é o CEC e que realmente venham participar do CEC, não que sejam pessoas que estejam próximas pra assinar um documento, pra assinar um termo no final da prestação de contas, porque eu não quero isso. E realmente até o momento foi isso. Na realidade, foi isso (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 220, 10931– 10943).

Essa fala do diretor, representando uma reflexão sobre sua própria crença e prática com relação ao CEC, nos traz alguns pontos importantes para discussão. Observamos que os demais membros do Conselho Escola-Comunidade também tinham tido experiências como essa, de somente participar do CEC assinando um papel, emergindo como uma cultura compartilhada daquele grupo, principalmente no início da pesquisa. Contrariamente, percebemos um movimento de refletir sobre o CEC como uma instância e uma política de deliberação, reflexão e ação dentro da escola para além do ato de assinar papel, mas no compromisso de uma participação ampliada, de tomada de decisões democraticamente.

Nesse caso, o desenvolvimento e o “fortalecimento” dessa política, como estratégia para um processo democrático dentro da escola, promoveram reflexões e possibilidades de mudança

nas culturas e nas práticas daqueles membros dos conselhos naquela etapa da pesquisa. Talvez, podemos inferir que se naquele momento não estivesse acontecendo aquele tipo de reflexão, muitos dos CECs poderiam não ter pensado em suas práticas, considerando-as suficientes para suas escolas. Destacamos aqui, corroborando com Loureiro (2020), “que os conselhos escolares podem mudar significativamente a realidade de uma escola, agindo no coletivo, com membros da própria comunidade escolar, em prol dos interesses coletivos da Escola” (p.76).

Em mais uma fala desse mesmo diretor, ele aponta que, a partir dessa reflexão, passou a “correr atrás” de mudar essa prática dentro de sua escola, colocando-se como responsável não apenas por ter mantido essa cultura e prática até aquele momento, como também por ser o líder de um movimento diferente a partir de então.

D3: E legal foi que no decorrer deu pra perceber o quanto está sendo bacana esse projeto. E a gente foi tendo assim, vendo a praticidade da coisa. O CEC, como eu falei no início, o CEC antigamente era, eu peguei a escola, a direção, tendo um CEC assim, burocrático. O CEC era só assinatura. Aí eu comecei a perceber que não. Eu comecei a correr atrás pra ter um CEC melhor que isso (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 280, 13841– 13847).

Nossa atenção e questionamento, mais uma vez, se voltam para o fato de o diretor se posicionar dessa forma, como sendo o líder e responsável não apenas pelo CEC, mas por seu posicionamento e atuação. Esse fato nos faz compreender ainda mais a importância de serem discutidas a participação e as práticas democráticas na escola.

Acerca da importância dessa discussão sobre democracia e participação, destacamos um trecho de uma atividade realizada no segundo ano da pesquisa em que as escolas apresentavam seus projetos e compartilhavam com as escolas que estavam chegando as experiências que desenvolveram no primeiro contato com a equipe da pesquisa colaborativa. Uma diretora, falando sobre o seu projeto para se reeleger como diretora, pontuou:

D1: Então vamos lá, o que que é o CEC? O CEC é uma administração colegiada, colegiada com a participação da comunidade nas decisões do processo educativo. É uma instância coletiva de tomada de decisão e de análise de problemas da escola, é a democracia participante da gestão de projetos na escola. E aí até então sempre, antes de a gente se reunir nesse projeto, na minha cabeça, sempre passava assim, me dava vergonha de reunir o meu CEC, de reunir o meu CEC para assinar papelada. Por quê? Pela nossa falta de tempo, pela nossa não experiência, muitas vezes a gente chama o CEC para assinar papelada ou então quando tem um “problemaço” e aí o CEC ganha um membro, mas será que era isso que eu desejava? Será que o CEC não tem que ser na verdade um espaço na escola para que eu possa ensinar o que é democracia? Porque, na verdade, eu sempre digo que, historicamente, nós somos um país que muito mal temos democracia. Será que nós estamos educados para isso? Não só os nossos alunos como os nossos pais, como os nossos funcionários, como os nossos professores e como nós mesmos? (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2018, p. 32-33, 1545– 1559).

Nesse trecho, notamos também, mais uma vez, o sentido burocrático do CEC, sendo utilizado como propulsor para uma transformação de políticas, práticas e culturas dentro da escola. Aqui, podemos identificar mais sentidos do CEC e seu papel como: colegialidade, participação e espaço democrático. Participação, pois que o CEC se torna uma instância em que toda a comunidade escolar, de forma colegiada, ou seja, representada a partir dos segmentos dela pertencentes, pode opinar, ser ouvida e fazer parte das decisões da escola relacionadas às questões propriamente pedagógicas ou da organização escolar. Sobre ter o CEC o papel de garantir um espaço democrático, vemos que a própria diretora clama por uma mudança de participação e entendimento desse papel e da prática democrática em si, que, segundo ela, nós, enquanto cidadãos de um país democrático, não temos a democracia ainda como um valor, uma intenção e uma ação em nossos processos.

Omnileticamente, se considerarmos essa contrariedade um problema fundado em uma desordem do nosso país, não olharemos para as possibilidades de superação e de transformação dessas culturas, políticas e práticas. Ressaltamos que é fundamental a compreensão de que a desordem não é sinônimo de problema, mas de potencialidade, e, nesse caso, a potencialidade de construir e desenvolver valores, ações e estratégias que perpassem pela importância do CEC como um mecanismo de participação da comunidade escolar, de gestão democrática e de inclusão em educação.

Voltando ao questionário aplicado aos CECs, a pergunta de número 4 indagou “qual a importância do CEC para sua escola?”. De acordo com as 12 respostas que tivemos nessa questão, destacamos algumas relações entre a importância e papel do CEC na visão dos membros como: reflexão (2), representação dos segmentos (4), instância de cooperação e deliberação democrática (1) e melhoria da unidade escolar (5). Em mais de uma resposta, o CEC como importante para a representação e participação dos segmentos nos chamou atenção, uma vez que, embora o sentido de CEC burocrático tenha surgido ao longo da pesquisa, a importância do CEC como um espaço de democratização da gestão e das tomadas de decisão da escola com a possibilidade de atuação dos diferentes segmentos da comunidade escolar não se deixou apagar.

R5: O CEC tem grande importância para a escola, porque o CEC representa todos os segmentos.

R8: O CEC tem um papel muito importante e democrático na UE, pois é um momento onde todos os segmentos podem colocar suas opiniões e reivindicações para melhorar a qualidade de ensino na UE.

R9: O CEC é importante para nós discutirmos assuntos importantes para a melhora da nossa escola em todos os setores, como o responsável, professores, funcionários e alunos.

R10: Porque trabalhando juntos entenderemos melhor o que está acontecendo na escola. (Q.5, QUESTIONÁRIO PARA OS CECs, 2017).

A partir das respostas, percebemos a expectativa de o CEC ter importância nesse desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de representação, parceria, discussão e reflexão dos segmentos da comunidade escolar, sendo um espaço no qual as opiniões de todos possam ser escutadas, principalmente na tomada de decisões. Cabe aqui ressaltarmos que, embora haja essa expectativa, na realidade, no caso do município do Rio de Janeiro, muitas decisões e deliberações podem ser realizadas pelo próprio presidente do conselho, o próprio diretor, conforme discutimos acima.

Tal fato nos leva a pensar a contrariedade que existe aqui: a tentativa de superar as barreiras à gestão democrática na escola esbarra na própria política de um dos mecanismos da gestão democrática, que é o CEC nesse caso não ser deliberativo, ser apenas consultivo. Omnileticamente, enxergamos aí a complexidade desse processo de consolidação e fortalecimento do CEC, que tem sua importância, segundo uma resposta de um professor, na “união e crescimento da comunidade escolar como uma totalidade” (Q.5, QUESTIONÁRIO PARA OS CECs, 2017). Ou seja, não há um único caminho nesse processo de gestão democrática, mas das possibilidades que se constituem totalidades, dentro de outras totalidades existentes, com valores, crenças e intenções que apontam para o mesmo lado, ou por vezes se distanciam, embora sempre se complementem.

4.4. SOBRE ESTAR PRESENTE: DISCUTINDO A PARTICIPAÇÃO DOS CECs

Ao discutirmos sobre gestão democrática e inclusão em educação, percebemos alguns princípios comuns a esses processos. Contudo, há um princípio particularmente importante para nós quando pensamos esses processos: a participação. Antes de discorrermos sobre a participação, tendo em vista dialogar com o objeto desse estudo e os conselhos escola-comunidade, vale ressaltar algumas questões relacionadas ao processo pelo qual o povo, na forma de governo, exerce soberania e, assim, sua participação: a democracia.

Acreditamos que a participação é mecanismo essencial para a democracia. Nesse sentido, destacamos novamente que compreendemos democracia não como um processo linear, um caminho único, definido e postulado. Vimos tentando compreender democracia por meio de autores como Bauman (1999), Morin (2012) e Mouffe (2006). Democracia, como

compreendemos, não é processo fácil, trata-se de apreendê-la, conforme nos alerta Bauman diante do seu olhar sobre a modernidade líquida, como um processo que “dá nos nervos”, que atinge coisas chatas e, assim, traz à tona muita sujeira, muito incômodo (BAUMAN, 1999).

Longe de ser a opção perfeita, pois que não há nenhuma opção em que não haja conflitos, o caos ou as incertezas, a democracia, como sistema comportando o controle pelos cidadãos, traz à tona a pluralidade de opiniões e o conflito de ideias, contrariando a onipotência do Estado e a loucura do poder pessoal (MORIN, 2012). E não há como se ter e nem pretendemos, com a democracia, a fórmula para que haja somente a paz e o consenso. Como vimos em Morin (2012), a desordem não significa apenas agressão, o caos, mas também liberdade, iniciativa, criatividade, potencialidade. A democracia é constituição frágil, de consensos e dissensos, e, por isso, quando a pensamos, concordamos com Mouffe (2006) em que devemos deixar de lado “a ilusão de que uma democracia perfeitamente bem-sucedida possa ser alcançada”. Concordamos com a autora em sua proposta de uma democracia agonística, que reconhece os limites reais da democracia e abre caminho para que o dissenso possa ser manifestado, sendo vital para a democracia pluralista. Segundo a autora:

Uma democracia em bom funcionamento demanda um embate intenso de posições políticas. Se faltar isso, há o perigo de que a confrontação democrática seja substituída por uma confrontação dentre outras formas de identificação coletiva, como é o caso da política da identidade. Muita ênfase no consenso e a recusa de confrontação levam à apatia e ao despreço pela participação política. Ainda pior, o resultado pode ser a cristalização de paixões coletivas em torno de questões que não podem ser manejadas [*managed*] pelo processo democrático e uma explosão de antagonismo que pode desfiar os próprios fundamentos da civilidade (MOUFFE, 2006, P. 175).

Assim, concordamos com Mouffe (2006) sobre a importância de compreender que o consenso, dado pela possibilidade da participação e da potencialidade de exposição de interpretações, é um resultado provisório. E acrescentamos, ainda, tratar-se de um resultado que envolve as culturas, as políticas, as práticas, as contrariedades e complexidades de determinado momento, determinada discussão ou ponderação que for colocada em pauta. Tudo isso, de acordo com os atores envolvidos em cena, atores esses que, nessa perspectiva agonística, não se constituem inimigos, mas adversários, elevando a possibilidade do consenso e do dissenso à sua complexidade saudável e necessária.

Nesse sentido, quando falamos de democracia, seus limites e potencialidades, compreendemos que sua prática implica não apenas pensarmos no poder, no povo como soberano e em um consenso utópico, generalizado, mas pensarmos sobretudo nos formatos e sentidos dados à participação e como essa participação se constrói pela contrariedade, pelo movimento, pelo olhar plural. Entendendo, portanto, que “questão principal para a política

democrática não é como eliminar o poder, mas como constituir formas de poder mais compatíveis com valores democráticos” (MOUFFE, 2006, p. 173).

Como já defendemos, há diversas possibilidades de definir democracia na escola, interpretações diversas que dialogam com as características culturais, políticas e práticas dos atores envolvidos, que dão sentido às práticas democráticas no dia a dia da escola, sendo esse um processo contínuo de contrariedades, recuos, avanços e aproximações. Como resumem Bittencourt, Castro e Amaral (2021):

[...] como sempre haverá interpretações que disputam sentidos para os princípios democráticos, é possível também compreender esta como em processo de construção. Em síntese, o debate sobre gestão democrática nas escolas se inscreve no limiar da relação entre os textos legais da política, que pretendem fixar princípios orientadores para tal propósito, e a interpretação destes pelos atores que encenam estes textos políticos (p.6).

Na relação que queremos construir aqui, entre democracia e participação, com foco na gestão escolar, entendemos que a participação se torna um critério fundamental para considerarmos uma gestão democrática. Contudo, para isso, é preciso questionar as diversas formas de participação instituídas na escola, buscando compreender as perspectivas e possibilidades de participação dos atores em cena, ou seja, dos diferentes coletivos que fazem parte da comunidade escolar. Assim como as práticas democráticas podem ser diversas e complexas, os mecanismos próprios de participação, posicionamento e encontros (consensos e dissensos) de discursos também o são.

Nesse sentido, nos perguntamos “o que seria essa participação”? A presença é uma forma de participação? Quais os limites e as possibilidades da participação? Que mecanismos de participação dentro da escola consideramos no processo de gestão democrática? Esses são alguns questionamentos que tensionam o debate aqui proposto.

A participação, consoante Diaz Bordenave (1994), é inerente à natureza humana. É por meio dela que o homem exprime sua tendência a realizar coisas, a afirmar-se, a agir, a criar. Para o autor, somente por meio da participação de todos na sociedade é que o homem desenvolverá seu potencial pleno, pois, quando não há participação, há mutilação do homem social, que se torna frustrado. Quando o homem não participa de algo, de algum processo, ele se torna marginalizado, ou seja, fica à margem, de fora.

Pensar a participação pela sua contrariedade – a marginalidade – nos faz compreender a importância da participação para o processo de inclusão. Pois quando o homem está à margem, não participando, ele está de fora, logicamente excluído. Nesse sentido, quando falamos de inclusão, falamos da defesa, da luta pela participação e essa participação não deveria

ser apenas de alguns, mas de todos. Participação tem a ver com fazer parte, tomar parte. Porém, se compreendemos que há formas e níveis de participação, de acordo com Bordenave, isso nos ajuda a concluir que não basta fazer parte, mas é preciso, para além disso, tomar parte. E mais do que tomar parte, precisamos compreender o(s) processo(s) pelo(s) qual(is) se toma parte, como se toma parte. Esse detalhe nos interessa muito, principalmente quando falamos de gestão democrática. Em Diaz Bordenave *apud* Senna & Oliveira (2019):

[...] a participação pode ser micro ou macro, dependendo do espaço e do formato dela. Microparticipações – na família, na escola, no trabalho, no esporte, na comunidade – são essenciais para o aprendizado do caminho para uma participação em nível macro, em uma sociedade sem pessoas à margem, ou seja, excluídas de participação. Participação, portanto, é aprendida e aperfeiçoada pela prática e pela reflexão. Não se trata de um conteúdo a ser transmitido, mas uma práxis coletiva (p. 11).

Nesse sentido, nesse processo, há de se compreender o significado de aprendizado da participação, tendo em vista que ela não é estanque e não se configura em um saber que pode ser simplesmente transmitido, mas sim apreendido pela relação entre as culturas, as políticas e as práticas cotidianas na escola. Assim, também é prática democrática, que precisa ser apreendida, em um movimento de ação e reflexão que se dá na e pela luta diária pela participação de todos nas tomadas de decisão e na construção de mecanismos e formas de participação cada vez mais amplas.

A respeito desse aprendizado sobre participar, observamos em uma das falas da diretora, ao apresentar sua escola, a necessidade desse processo em sua instituição, pois que ainda é frágil o conhecimento sobre participação, impedindo-a de ser colocada em prática na escola.

D1: Minha escola é o local onde eu venho criando um espaço para que seja um espaço democrático. Porém eu vou dizer que o que nos falta é as pessoas entenderem qual é a participação delas em termos de democracia. Porque muitas vezes as pessoas não se colocam (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 52 l. 2582 - 2584).

Por meio dessa fala, notamos um importante embate entre culturas e práticas que nos leva aos questionamentos: qual seria o primeiro passo? O aprendizado sobre o que é participação ou a prática? Mas não seria a prática o próprio aprendizado? Constitui-se um desafio articular processos de reflexão e ação, de modo a alargar os espaços de participação dentro da escola, considerando os sujeitos da comunidade escolar, suas diversas e múltiplas culturas, políticas e práticas de participação.

Defendemos, aqui, que participação não se resume à presença, apesar de ela ser fundamental. E acrescentamos, de acordo com Booth & Ainscow (2011), que participação, para nós, tem a ver com envolvimento e respeito, tem a ver com estar junto e colaborar com todos e também tem a ver com o direito de não participar. Ou seja, para esses autores, é possível

escolher não participar, ou dar sua opinião, por exemplo, em determinadas situações. A escolha de não fazer parte de determinada tomada de decisão, por exemplo, é um exemplo de um direito.

Participação, então:

[...] 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. Ela também implica o importante direito de não participar” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 22).

Outras duas características, por assim dizer, que consideramos importantes quando pensamos a participação, e aqui direcionada aos conselhos escola-comunidade e à gestão democrática, são o comprometimento e a corresponsabilização. Defendemos que é essencial, para a garantia de uma participação consciente, o compromisso de todos os sujeitos envolvidos no processo, de modo que compreendam a importância de sua participação e presença nos espaços colegiados. Além disso, o entendimento de que as decisões compartilhadas, as pautas e agendas apresentadas e ações promovidas são responsabilidades de todos os sujeitos ali envolvidos.

Em seu estudo, Zargidsky (2006) disserta que “a sociedade é chamada a participar, mas sabendo que essa participação se revela em comprometimento, a coisa muda de figura ocorrendo o esvaziamento do processo”. Em se tratando do CEC, entendemos que faz parte da compreensão, por parte de cada representante dos segmentos, a importância do seu papel, da sua corresponsabilidade e comprometimento diante das questões que envolvem a escola, e, principalmente, o processo de gestão democrática.

Vale destacar que, como apontam as produções referentes à política nacional de fortalecimento dos conselhos escolares:

O sentimento de pertença da escola a todos os cidadãos a quem ela diz respeito requer a identificação ao seu projeto educacional. Se a participação requer compromisso com o projeto educacional coletivo, o compromisso advém dessa identificação, desse sentimento de pertença. As pessoas somente se comprometem com aquilo em que acreditam, com aquilo que lhes diz respeito, que faz sentido para suas vidas. Se é assim, então passam a querer exercer seu poder, participar das decisões, porque adquiriram a consciência de que estas afetam suas vidas. Só há efetiva participação e compromisso quando se estabelece a cultura do querer fazer, no lugar do dever fazer, para exercer o poder sobre o que nos pertence, o que diz respeito às nossas vidas, ao nosso futuro, que está vinculado ao futuro do coletivo social (MEC, 2004c, p.39).

No que diz respeito aos espaços colegiados e à participação na escola, acreditamos que os mecanismos de participação dentro da escola não precisam se dar de forma pontual, mas se constituir no e pelo cotidiano escolar, ou seja, podem estar como pressupostos nas relações entre os sujeitos da comunidade escolar, na movimentação das representações dos espaços colegiados, na construção do PPP da escola, nas discussões e agendas da escola.

Na leitura de Bittencourt, Castro e Amaral (2021), que compreendem que as práticas democráticas têm sentidos que perpassam as orientações políticas e as interpretações a elas dadas pelos atores em cena na escola, é importante analisar a participação dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar sob os vieses da eleição-participação e da colegialidade-participação. O primeiro engloba as formas de seleção dos diretores escolares, tendo em vista a eleição ser uma das dimensões da gestão democrática. O segundo refere-se aos grupos colegiados (conselhos escolares, associação de pais e mestre, grêmios, conselhos de classe) pertencentes à escola, que se constituem de espaços de participação, identificação e enfrentamento de problemas, tomadas de decisão, por meio da representação dos diferentes coletivos da escola.

Na presente tese, nosso diálogo se forma pelo viés da colegialidade-participação, como conceituam Bittencourt, Castro e Amaral (2021), considerando que o foco de nossa pesquisa se deu com um dos espaços colegiados possíveis na escola, os conselhos escolares. Assim, ao analisarmos, durante a pesquisa, a experiência com os conselhos escola-comunidade do município do Rio de Janeiro, nos atentamos a esse espaço colegiado, com grande possibilidade de influência no processo democrático das escolas, tendo em vista a dimensão da participação dos sujeitos membros desses conselhos.

Vale ressaltar que concordamos com Bittencourt, Castro e Amaral, quando assumem que “a participação da comunidade constrói a democracia na escola a partir de relações mais horizontais aumentadas de poder decisório” (2021, p. 10). Isso significa dizer que nos interessa observar como se construíram as relações de participação a partir dos conselhos escola-comunidade. Desse modo, compreendemos que as formas de participação dentro da escola e, no tocante aos conselhos escolares, não se dão de modo linear, ou seja, não há apenas uma forma de participação.

Durante a pesquisa, notamos que muitas vezes, ao falarmos do CEC, seu papel e propostas de atuação, a participação desses sujeitos ainda se constituía limitadamente. Um exemplo dessa participação limitada é uma fala de uma diretora que, ao descrever a participação dos responsáveis da sua escola, do CEC que ela fazia parte, aponta que, em se tratando das reuniões marcadas por ela, na escola, eles estavam presentes, enquanto que nas reuniões da pesquisa isso não acontecia:

D1: Participavam bem, entendeu? Participavam bem. Sempre que pedia, geralmente uma vez por mês, porque no dia a dia nosso, da escola, a gente não pode parar... Uma vez por mês o CEC se reunia, a gente estava lá, marcava com antecedência de uma semana pra outra e estavam frequentando (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 87, l. 4313 - 4317).

Diante do exposto pela diretora, podemos dizer que essa participação, além de limitada ao CEC, se constitui limitada às reuniões do CEC e à sua frequência a essas reuniões. E a isso questionamos: é dessa participação que falamos aqui? Será essa a participação que perpassa aprendizados, trocas e posicionamento? Estar presente é realmente participar? Outro ponto que tensionamos aqui é: apenas a diretora marcar a reunião configura a participação de todos e efetividade do CEC? A existência do CEC, suas reuniões e encontros garantem a voz, o posicionamento, a troca, a participação e interação de todos os membros?

De acordo com Lima (2014) *apud* Bittencourt, Castro e Amaral (2021) e Oliveira-Goulart e Amaral (2019), podemos pensar a participação como um processo que pode se constituir, ainda, em formas/momentos de não participação, pseudoparticipação ou participacionismo. A não participação vai ao encontro do silenciamento dos sujeitos no poder decisório (que aqui se diferencia do direito da pessoa em escolher participar, pois que a não participação nesse caso seria um silenciamento causado na relação de poder estabelecida com outros sujeitos), a pseudoparticipação representa o fato de existirem conselhos e colegiados com representação apenas para “constar”, como *pro forma*, tendo em vista a necessidade legal (como ao longo da tese percebemos a função/existência meramente burocrática de alguns CECs participantes da pesquisa), e o participacionismo seria o acesso à informação dos sujeitos do conselho, o acesso às pautas, a oportunidade de escuta da comunidade, porém, ainda, sem o poder de decisão.

Em nossas análises, consideramos que esses três momentos de participação, como chamam os autores acima, estavam presentes na pesquisa no que tange aos membros dos quatro conselhos escola-comunidade da pesquisa. Quando pensamos a não participação, observamos falas, principalmente dos professores e diretores, de que não há, na maioria das vezes, no que se refere ao conselho escolar, a participação de todos. Isso inclusive foi o que observamos no que se concerne à participação de todo o CEC nos encontros da pesquisa.

P1: É isso aí. Parceria por parte de todos os integrantes do CEC, e o que falta pra nós termos essa qualidade é que nós não temos essa participação de todos os integrantes do CEC, aí falha. Entendeu?! (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 103, l. 5090 - 5092).

Na fala dessa professora, por exemplo, observamos que não há participação dos sujeitos nas reuniões, nos encontros de tomada de decisão. Ou seja, um estreitamento dos momentos de tomada de decisão, de participação, por não haver nem a presença desses sujeitos. Nesse caso, há de se questionar por quais motivos não há essa presença e participação. Será que as reuniões são marcadas em momentos difíceis de participar? Há compreensão desses sujeitos do CEC

sobre a importância de sua presença e participação? Que políticas, que acordos e intenções foram desenvolvidos para que houvesse a participação de todos os membros do CEC? É sempre importante levar em consideração a dialética e a complexidade existentes nesses processos. Há consciência desse grupo sobre o seu papel enquanto membro do conselho escolar, interesse e vontade de transformação da escola? A que culturas, políticas e práticas em jogo isso nos remete a pensar?

Entender como esses membros compreendem o conselho escolar, conforme já citamos, é imprescindível para analisarmos os múltiplos contextos ou motivos dessa não participação. Há de se compreender se as circunstâncias daquele dia, daquele momento, foram ou não foram favoráveis para essa participação, na relação com as circunstâncias da escola e daquele CEC. São diversas e complexas as circunstâncias que podem se complementar e/ou divergir para cada conselho e para cada escola também. Poderíamos inferir que o próprio formato inicial de constituição dos conselhos daquelas escolas, que não garantia um esclarecimento sobre a função do CEC, o papel do conselheiro e a importância da participação dos conselheiros, não apenas nas reuniões do CEC, mas na própria escola, contribuiu nesse caso para essa não participação (considerando a própria escolha de não participar e os silenciamentos de participação que poderiam ocorrer nas relações entre os sujeitos), assim como a falta de culturas e políticas sobre práticas democráticas na escola.

A respeito do momento de pseudoparticipação, destacamos o diálogo abaixo:

C1: [...] porque a gente tem na reunião assim “ah, eu conversei com o meu CEC, tá tudo resolvido”, muitas vezes chega aqui “ah, eu conversei com o CEC”. E aí eu me pergunto, e esse CEC conversou com os seus pares? O segmento professor sentou com seus pares? O segmento aluno sentou com seus pares? Os responsáveis? Então fica assim, o CEC respalda a diretora, a direção escolar. E aí eu me questiono sobre essa qualidade dessa parceria.

Q1: Então vamos tentar garantir isso, como é que a gente vai criar mecanismos de garantias?

C1: Dessa participação?

Q1: É.

D2: Através das reuniões, acho que as reuniões têm que acontecer periodicamente, o que é difícil. Porque chamar o responsável para uma reunião para eleger um responsável para participar do CEC já é um sufoco, você tem que justificar, explicar que não é toda hora, que tem que ter comprometimento (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 104, l. 5166 - 5180).

No trecho destacado, é possível observar a dinâmica do conselho escola-comunidade como um colegiado existente porque há a necessidade legal, porém, sem uma consulta real dos pares na tomada de decisão. Quando questionados pela participante da CRE sobre a consulta aos pares, muitos diretores, como ela disse, respondem que seus CECs foram acionados e a sua decisão tem respaldo, mas há garantia de que houve discussão e tomada de decisão? A pauta da

reunião, com as assinaturas, não garante essa participação, apesar de ser considerada uma burocracia importante no contexto das reuniões e decisões do conselho. Contudo, se não há discussão, conversa e/ou consulta dos segmentos com seus pares, podemos considerar que há nessas situações uma falsa sensação de participação, uma pseudoparticipação.

A resposta de uma das diretoras para a pergunta da pesquisadora sobre como garantir essa participação demonstra um desafio e uma contrariedade que devem ser superados pelos conselhos escolares: manter reuniões ou encontros periódicos que tenham a participação de todos, contudo, a periodicidade desses encontros é que promove o afastamento de alguns segmentos, principalmente o segmento dos responsáveis.

A respeito da participação do segmento dos responsáveis, não apenas nas decisões, mas também nas atividades da escola como um todo, consideramos, pelas análises das falas ao longo dos encontros da pesquisa, ser a mais difícil para todos os conselhos escola-comunidade ali envolvidos. Diversas falas relataram a pouca ou não participação desse segmento. Tal fato dialoga com o relato e constatação de Zargidsky (2005), que quando em sua pesquisa e levantamento sobre práticas de participação dos CECs pontuou:

[...] Quanto à participação nas reuniões do CEC, ou seja, quando o colegiado está reunido, não há uma efetiva participação dos pais/responsáveis, representantes do segmento “responsável”. Do total de entrevistados, apenas 39% participam ou participaram de algumas reuniões das quais foram discutidos o uso e destino das verbas recebidas pela escola, sendo que 100% dos entrevistados apontam um dado alarmante quanto ao desempenho das funções do Conselho Escola-comunidade na gestão escolar democrática, ou seja: só são chamados ou comparecem apenas às reuniões para tomar ciência do que foi feito com as verbas recebidas pela escola, cabendo a estes, apenas, a concordância com o que fora realizado pela escola (p. 78).

Na representação de um momento de participacionismo, selecionamos um trecho em que um diretor questionou a forma de participação da aluna de sua escola naquele espaço da própria pesquisa. Naquele momento da pesquisa, foi necessário discutir sobre formatos de participação de cada membro do conselho escola-comunidade e esse diretor pontuou:

D3: É só um questionamento, tem a ver com isso também. Por exemplo, a A1 tá aqui, a gente ter um discurso, ter uma fala que leve em consideração o aluno, porque a gente aqui falando, ele acaba que se retrai, então ouvir os alunos separadamente, não sei, é que eu tô notando que ela tá calada e ela é uma pessoa que gosta de participar, é importante ter a voz do aluno nessas definições também. (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 107, l. 5307 - 5311).

Para o diretor, e para os demais participantes daquele grupo coordenador (participantes da pesquisa), era importante refletir se o espaço ali delimitado estava favorecendo ou não a participação dos alunos, pois que a aluna representante dos alunos do seu CEC na escola, em outros ambientes, participava mais e se colocava mais, enquanto que, na própria pesquisa,

poucas vezes ela argumentava ou expunha sua opinião, embora ela fosse constantemente requisitada.

Desse exemplo, conseguimos observar uma oscilação de momentos de participacionismo e pseudoparticipação dessa aluna, que por vezes se colocava e expunha sua opinião ou sua decisão diante daquele grupo de membros dos CECS, mas também às vezes ficava calada, apenas contemplando as discussões sem se envolver inteiramente. Nesse caso, é importante ressaltar que é possível que a causa desse participacionismo seja a própria estrutura da pesquisa, que traz o encontro de diferentes gerações, idades e culturas nas representações dos segmentos, podendo causar vergonha, desconforto de alguns participantes, assim como também pelo medo de ser julgada pelos demais. Ao comparar sua participação na escola, o diretor também pode estar se referindo aos momentos em que ela está com seus pares (amigos, alunos da escola), o que pode facilitar sua comunicação, troca e conforto em se expor e se colocar mais ativa nas discussões. Embora seja uma situação complexa para se identificar um único motivo, foi importante naquele momento essa fala para que o grupo refletisse sobre suas próprias práticas naquele encontro, objetivando compreender as relações entre os diferentes segmentos e os possíveis alargamentos dos momentos de participação de todos os segmentos ao longo dos encontros.

Uma das diretoras, inclusive, complementando a fala do diretor, pontuou uma das estratégias para que a participação de sua aluna nos encontros acontecesse de uma forma mais leve:

D1: Agora eu acho que a questão do D3, eu bato nessa questão porque, inclusive hoje, a menina não veio porque ela tem que buscar a irmã na creche e o horário das creches essa semana tem o horário diferente. Mas o que eu acho não é nem de eles fazerem o trabalho dentro da escola, porque dentro da escola é mais fácil, mas é sim eles colocarem aqui, ainda mais sendo adolescente, porque o adolescente, ele se coloca melhor quando ele se sente em grupo. Então eu falei pra A4, mesmo não sendo do CEC, mas é aluno da escola, se ela queria trazer alguma amiga com ela e ela disse que queria. Exatamente, então eu acho que isso pra eles é importante (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 109, l. 5412 - 5419).

Nesse caso, a diretora entendeu que para a aluna se sentir mais confortável e poder participar dos encontros, seria interessante ela estar entre seus pares e, por isso, convidou mais de uma aluna para os encontros. Houve aqui a compreensão da importância de acolher as diferenças culturais daquela aluna – a própria idade, fase da adolescência –, o que motivou a contradição de um acordo – da participação dos encontros dos membros do CEC –, a fim de garantir uma participação mais qualificada e efetiva de sua aluna. Compreendemos que essa não é a solução do “problema-base” do participacionismo e/ou pseudoparticipação citados, mas

acreditamos na possibilidade de essa estratégia se transformar em uma mola propulsora para a reflexão de culturas, políticas e práticas de participação para aquele CEC, naquele determinado momento.

Nosso olhar omnilético nos faz ver que a gestão democrática na escola é processo, movimento, repleto de recuos e de avanços, que se constitui nos embates e contrariedades das culturas, políticas e práticas dos diversos sujeitos que dela fazem parte e, ainda, que nesse processo haverá momentos de participação, não participação, pseudoparticipação e participacionismo, de acordo com as dinâmicas da escola e dos sujeitos envolvidos, assim como também ocorreram na pesquisa. Embora nossa defesa seja pela participação ativa, consciente e corresponsável dos sujeitos, convém entendermos que, em se tratando de gestão democrática da escola, sendo ela uma construção cotidiana dos sujeitos da comunidade escolar, a participação, embora fundamental a nosso ver nesse processo, não é uma coisa dada, instituída e acabada, mas também processual, que se constitui nos entraves, nas incertezas, nos conflitos, debates, consensos e dissensos.

Quando pensamos as formas de participação dos Conselhos Escola-Comunidade alvos dessa pesquisa, consideramos um ponto já discutido na seção anterior sobre o caráter, em termos políticos, dos Conselhos Escolares no município do Rio de Janeiro. Cremos que o fato de serem apenas consultivos e não deliberativos interfira profundamente nas formas de participação dos sujeitos diante desse espaço colegiado. Concordamos com Oliveira Goulart e Amaral (2019) quando apontam que o caráter não deliberativo interfere “nas estratégias de uma gestão democrática, levando a crer que descaracteriza a concepção de participação no seu sentido mais amplo, dando lugar a uma forma mais semelhante de participacionismo” (p.1), assim como na motivação dos sujeitos pertencentes ao conselho, já que, com sua participação limitada, não se envolvem de fato e de direito nas agendas da escola, como defendem Najjar, Morgan e Mattedi (2017).

Nesse sentido, apesar das “características de participação”, como informação sobre as pautas, compartilhamento de propostas e planejamento e participação nos momentos de tomada de decisão, o poder, efetivamente, de decisão não existe. Além disso, “o fato de o Conselho Escolar, eleito pela comunidade, não ser autônomo em suas decisões e deliberações ratifica a ideia do papel puramente burocrático que o senso comum aponta” (NAJJAR, MORGAN E MATTEDI, 2017, p.44), o que pode acabar por legitimar as escolhas unilaterais do diretor e seus grupos mais próximos, não contribuindo para o alargamento dos espaços democráticos.

Concordamos com Lima (2014) na afirmação de que:

[...] participação na decisão emerge como uma dimensão central da gestão democrática das escolas, não apenas pelos fenômenos de participação ativa que são típicos dos processos de organização e mobilização democráticas, mas também porque a participação verdadeira exige muito mais do que o acesso à informação e o direito a ser informado, a publicidade democrática dos atos, as propostas e sugestões, as auscultações e outros processos eventualmente despojados de poder de decisão (p. 1072).

Vale destacar que, assim como as eleições para o cargo de direção, também uma dimensão fundamental para a gestão democrática, a garantia em termos políticos não significa sua prática cotidiana. Além disso, embora fundamental, a dimensão da participação, associada à autonomia, abarca uma multiplicidade de olhares, interpretações e efeitos no dia a dia da escola, que implicam a importância de uma ação da comunidade qualificada, ou seja, consciente de sua atuação no que tange ao processo de gestão democrática, o que Najjar, Morgan e Mattedi (2017) chamam de participação qualificada.

A comunidade escolar pode, por exemplo, além do voto para a seleção de diretores e seus representantes no conselho escola-comunidade, envolver-se no trabalho coletivo, na sensibilização e mobilização de ações dentro da escola. Contudo, destacamos, que:

[...] a legitimação dos conselhos escolares, através do voto da comunidade escolar, guarda em si a capacidade do alargamento de processos democráticos, porém, proporcionalmente, oferecem a possibilidade de ratificação do poder instituído nas mãos daqueles que sempre o detiveram, excluindo das decisões mais importantes alguns sujeitos considerados “não qualificados para opinar” (NAJJAR, MORGAN E MATTEDI, 2017, p.38).

Dessa forma, é importante ter em mente que a representação dos segmentos da escola na tomada de decisões pode se tornar também um empecilho à gestão democrática, se no seu processo não houver diálogo e participação dos demais sujeitos pertencentes a esses coletivos. Isso significa dizer que é fundamental realizar reuniões por segmentos, ter transparência com as pautas das reuniões dos conselhos escolares e a construção de estratégias que continuamente garantam a informação sobre os processos decisórios e o entendimento sobre as funções dos conselhos, assim como a importância da corresponsabilidade nesse processo, por parte da comunidade escolar.

Em uma das atividades em que se discutiu um caso com os conselhos escola-comunidade, uma diretora pontuou a importância de os segmentos se comprometerem nessa participação.

D2: mas a gente achou que a responsabilidade é recíproca, né? Se cada segmento verifica que há um problema a ser resolvido, né, e que ali, no caso específico, diz respeito à participação da família, né, a gente também achou que a responsabilidade tem que ser recíproca; tanto do gestor, que reclama de a família não participar, então, quais as ações que ele promove para que a família participe? Quanto o professor, que

só enxerga aquele responsável como aquele que faz reclamações, quanto os funcionários que conseguem perceber a ação e a de alguns responsáveis, não do todo. Mas também o quanto que o funcionário participa nessa ação? O aluno, que reproduz apenas o discurso da família, “que não posso ir porque estou trabalhando”. O aluno, na verdade, porque ali a fala do aluno é só essa, que os pais não podem ir porque estão trabalhando... Ele só reproduz. E essa participação precisa ser física, também dentro da escola. (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 193, l. 9575 - 9585).

No apontamento de que a responsabilidade deve ser recíproca é que temos uma das bases para acionar a participação de todos os segmentos, ou dos representantes de todos os segmentos nas ações da escola: seja nas reuniões, seja nos colegiados, seja nas discussões com seus pares. Essa participação, mesmo que representada, pode ocorrer quando há esse envolvimento, esse comprometimento de que um problema ou situação que acontece na escola pode e deve ser resolvido por todos nela envolvidos, já que há possibilidades de múltiplas implicações nesse complexo processo que é a escola, suas relações, conflitos e interesses. A comunidade escolar, recheada por segmentos e sujeitos com culturas, políticas e práticas divergentes e convergentes, tem seus diferentes interesses, porém, seu interesse em convergência deve ser a própria escola, a construção de relações saudáveis, a aprendizagem e a participação de todos.

Quando não há a participação qualificada, podemos dizer que há um estreitamento dos processos democráticos, o que seria salutar combater continuamente. Sobre o fato, Martins *et al.* (2018), em seu estudo sobre estado da arte de cenários de gestão vigentes em escolas municipais do Brasil, identificaram que não há efetividade de participação democrática, no que tange à estrutura e funcionamento dos órgãos colegiados, prevalecendo sobretudo grupos de interesses.

Com os dados da pesquisa também percebemos que essa participação por vezes se deu diferenciada por grupos de interesses, no caso, os segmentos. Foi possível perceber, e isso fica mais evidente nas inferências que selecionamos como exemplos de nossas análises, que a participação dos grupos de alunos e responsáveis se deu em menor escala do que os segmentos de professor, direção e funcionários, fato que, inclusive, fez a equipe de pesquisadores questionar a própria condução da pesquisa e as atividades propostas nos encontros, pensando em formas de contribuir para a participação desses grupos. Vale ressaltar, ainda, que percebemos também que a participação se tornou uma categoria importante para os membros dos conselhos escola-comunidade participantes dessa pesquisa, posto que, dos códigos que emergiram, a participação teve o maior número de inferências, demonstrando que foi bastante citada ao longo dos encontros.

Najjar, Morgan e Mattedi (2017) nos levam a refletir, inclusive, que, apesar de os conselheiros terem seus lugares legitimados por meio do voto, nem sempre há autorização para falar, de acordo com seus discursos qualificados como “competentes” ou não pelos seus pares. Tal fato nos parece importante, pois representa uma dimensão cultural, que não considera certos sujeitos na escola como “legítimos” para discutir o processo educacional. Essas crenças, por vezes, alteram as práticas dentro da escola, ou seja, o próprio desenvolvimento da participação em seus diversos níveis.

Desse modo, assim como Booth & Ainscow (2011), defendemos que participação envolve diálogo e troca, em base de igualdade. Isso significa dizer que é necessária, para uma participação efetiva, qualificada, consciente, como quisermos chamar, uma horizontalidade no que tange às tomadas de decisão, ou seja, que diferenças e status de poder sejam “superados” e, acima de tudo, que sejam desenvolvidas culturas, políticas e práticas de combate às barreiras a esse processo, pois “a participação aumenta quando o engajamento reforça um senso de identidade; quando somos aceitos e valorizados por nós mesmos” (BOOTH & AINSCOW, 2011, p. 23).

Nesse sentido, finalizamos essa seção ressaltando a importância da participação para os dois processos abordados na presente tese: gestão democrática e inclusão em educação. Consideramos, quando pensamos na defesa de uma gestão omnilética em educação, que a participação é um dos principais pontos de intersecção e diálogo desses processos, permeando a consolidação deles na escola. É imprescindível, portanto, para uma gestão omnilética em educação, a participação de todos os envolvidos na escola, seja por meio de representação ou pela atuação direta de todos. É necessária a compreensão de que a própria participação, como processo, tem diferentes movimentos. Movimentos que podem ora ressaltar participações mais conscientes, comprometidas, sem hierarquias, ou mesmo se apresentar, oportunamente, sob disputas e conflitos, constituindo-se e se desenvolvendo exponencialmente na própria superação e transformação dos desafios que se apresentam nesses movimentos.

CAPÍTULO 5 - PRODUÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esse capítulo tem por pretensão continuar a abordagem e diálogo com os dados da pesquisa sobre a qual essa tese se refere. Para tanto, faz-se necessário nesse momento, conforme anunciado no capítulo anterior, explicitar como foi realizado o processo de análise dos dados da pesquisa, com o uso do ATLAS.ti, e como foram produzidos o que denominamos códigos ou categorias, algumas inclusive já anunciadas e desenvolvidas no capítulo anterior.

Primeiramente, vale destacar que o instrumento do ATLAS.ti nos serviu como um apoio para a organização do material da pesquisa, nos facilitando em sua leitura e reconhecimento de códigos. Os blocos de anexos da pesquisa (2017 e 2018) foram colocados no ATLAS.ti e, ali, feita uma leitura minuciosa sobre os diálogos e materiais produzidos. De acordo com os textos, foram criados códigos que “juntavam” alguns sentidos que apareciam. O processo de emergência dos códigos, vale ressaltar, é sempre um processo de construção e análise também, visto que inicialmente são criados muitos códigos e, aos poucos, com novas (re)leituras, eles são reagrupados. Ao final das leituras e reagrupamentos, chegamos a 10 códigos, que representam para nós 10 grandes grupos de sentidos que emergiram dos materiais da pesquisa, de acordo com o Quadro 6 abaixo.

Quadro 6: Códigos/Categorias ATLAS.ti

CÓDIGO / CATEGORIAS	INFERÊNCIAS
Participação	117
Responsabilidade compartilhada	76
Formação	66
Inclusão/Exclusão	63
Diálogo	54
Gestão Democrática	54
Fortalecimento	50
Estrutura/Organização da Escola	41
Representatividade	38
Pertencimento	20

Fonte: Criação da autora, por meio do auxílio do instrumento de análise ATLAS.ti

No quadro 6, acima, foram elencadas as 10 categorias/códigos que emergiram na análise do material, bem como o número de inferências de cada uma. As inferências remetem à quantidade de vezes que esse código “apareceu” na pesquisa, demonstrando os sentidos mais abordados ao longo dos encontros da pesquisa. Conforme citado no capítulo anterior, o código

que mais surgiu foi *Participação* e nele foram elencados diálogos em que os membros dos conselhos falavam sobre os movimentos e formatos de participação em suas escolas, em suas visões, incluindo os sujeitos que mais participavam e os que pouco participam, suas expectativas sobre uma sociedade mais participativa e sobre a participação não apenas no CEC, mas na escola como um todo.

A segunda categoria com maior quantidade de inferências foi *Responsabilidade compartilhada*. Nela, foram elencadas falas dos conselheiros sobre a responsabilidade das ações do CEC e da escola, a partir de reflexões em que eles apontam a necessidade e importância de se ter uma comunidade escolar que compreenda que o sucesso da escola depende também da responsabilidade de todos e de cada um. Uma diretora, por exemplo, pontuou que essa responsabilidade compartilhada é um compromisso que se assume, quando se faz parte do CEC.

D1: Porque, na verdade, quando você assume o papel do CEC, você é responsável. Você tem responsabilidades e ninguém quer cobrança, ninguém quer responsabilidade (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 93, 4617 – 4618).

E aí ela levanta uma questão dialética, de contrariedade, que é o fato de que, muitas vezes, o membro do CEC assume esse lugar como conselheiro, mas não quer assumir a responsabilidade que é estar nesse papel, já que existem compromissos e funções que o membro do conselho escola-comunidade necessita cumprir. Esse processo exige uma responsabilidade compartilhada no que tange às ações, tomadas de decisões e desdobramentos dessas ações e decisões.

Mais uma contrariedade, que para nós é enxergada também como uma falta de entrosamento com os valores e os acordos que existem quando pensadas a participação e a gestão democrática da escola, é o fato de que, muitas vezes, no discurso, para se conseguir a participação no conselho escola-comunidade, é preciso ir de encontro aos valores, acordos e ações do próprio instrumento de democratização, ou seja, do CEC, pois, como afirmou uma das professoras:

P1: Para você cativar, olha só que incoerência, para gente cativar aquele pai, a gente fala assim “não tem o comprometimento”, “você vai ser representante só aqui no papel, mas você não precisa nem trabalhar”, entende? A pessoa, para você cativar aquele a entrar no grupo, tem que falar todas as coisas que ele não vai fazer (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 105, 5181 – 5185).

Nessa fala, notamos também a fragilidade da cultura democrática na escola, que, para cumprir a política (constituição do conselho escola-comunidade), se contradiz em sua própria essência. Tal fato, na prática, poderá implicar, complexamente, a própria falta de comprometimento e do entendimento de uma responsabilidade compartilhada.

A respeito dessa responsabilidade, em uma das atividades em grupo, uma das diretoras pontuou que seu CEC considerou que esse seria um valor fundamental para se pensar as ações dentro da escola:

D4: Bom, a gente acha que o valor seria a ‘responsabilidade’. Chamar à responsabilidade, a todos. Com o mesmo foco. Agora, como? Através da ‘escuta’? Através desse entrosamento, de maior entrosamento entre família, professor, aluno. Não sei se tá faltando isso, essa ‘escuta’, esse chamamento de saber quais são as prioridades, o que as pessoas pretendem com aquela escola, o que cada um quer. Não só a visão de um diretor, ou o professor que tá mais ali, funcionário, que a gente consegue. Do aluno, fica mais difícil. Do Responsável, mais difícil ainda, né, saber o que eles esperam da escola. Mas, então assim, os valores são da ‘responsabilidade’, chamar à responsabilidade de todos. (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 196, 9683 – 9691).

Nessa fala, observamos que a responsabilidade é um valor importante, mas também um desafio, pois que é mais fácil compartilhar essa responsabilidade com a direção, com os professores e funcionários, enquanto que com os alunos e pais é mais difícil. Omnileticamente, podemos pensar que essa dificuldade pode ser algumas facetas: a construção, ainda frágil, dos valores de participação e responsabilidade dentro da escola e a falta de acordos e intenções claras a respeito da participação e da responsabilidade compartilhada no que tange ao CEC e à gestão democrática dentro da escola, que culminam em práticas de pouca participação e desresponsabilização. Assim como, contrariamente, poderíamos pensar a própria cultura de que somente aqueles que se reportam às instâncias superiores, como Gerência de Educação e/ou Secretaria Municipal de Educação (como diretores, funcionários e professores), tivessem maior responsabilidade dentro da escola, hierarquizando segmentos, o que permite uma vasta expansão de relações distanciadas dentro da escola.

Na fala de uma das alunas do CEC, notamos que essa dificuldade de se ter uma responsabilidade compartilhada também advém da própria constituição (ou não constituição) do conselho escolar em cada escola.

A1: Bom, como o D3 falou, quando eu vejo o CEC, mais esse negócio, eu achava que o CEC era só assinar papel também. Porque você chega e não tem responsabilidade nenhuma. “Ah, tem reunião ali, vai pra reunião”. Com esse projeto eu realmente acredito que a partir daqui alguns alunos que vão participar possam gostar, entrar mesmo (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 281, 13916 – 13919).

Quando a aluna aponta que inicialmente não percebia que participar do CEC tinha responsabilidades, ela nos sinaliza o quanto a constituição desse CEC está frágil e burocratizada. Ele apenas serve como uma política, ou seja, como um cartório, em que se vai para assinar documentos, sem ao menos compreender sua função, seu papel e o motivo de sua própria assinatura. Como já levantado, esse foi um dos sentidos dados pelos participantes aos

seus CECs, fato que nos permite inferir, mais uma vez, sobre a importância de se pensar na construção, junto com os CECs e até mesmo antes das candidaturas, de culturas que permitam o reconhecimento desse espaço como instrumento potencializador da participação, da inclusão e da gestão democrática em educação.

No terceiro código, *Formação*, foram elencados movimentos de reflexão acerca da própria pesquisa, como um momento de formação e a importância dessa formação para a escola, para os CECS e seus membros. Nesse código, surgiram agrupamentos de diálogos que por vezes questionavam o processo da pesquisa e do fortalecimento do CEC, assim como propostas de ações nas escolas. A respeito desse código, o desenvolveremos mais à frente nesse capítulo, nas seções que falam das propostas de ação e dos reflexos da pesquisa.

O quarto código criado, *Inclusão/Exclusão*, citado no capítulo anterior, buscou elencar os sentidos de inclusão e/ou exclusão que surgiram ao longo da pesquisa, relacionados aos contextos do CEC e do processo de gestão democrática na escola. No capítulo 4 dessa tese, na busca por responder a um dos objetivos específicos desse trabalho, foram desenvolvidos diálogos entre os sentidos de inclusão em educação dados pelos membros conselheiros participantes da pesquisa. Assim como também foram desenvolvidos diálogos com o sexto código destacado, a *Gestão Democrática*, respondendo ao mesmo objetivo. Nesse código, foram agrupadas falas dos integrantes do CEC que relacionavam o que eles pensam, propõem e agem em relação à gestão democrática na escola.

Destacamos que *Diálogo* foi a quinta categoria que surgiu, com 54 inferências. Nesse grupo, foram alocadas falas em que o diálogo foi citado, seja para o processo de inclusão em educação, seja para a gestão democrática. Destacamos algumas inferências dessa categoria, dentre elas, a fala de uma das diretoras, que aponta a necessidade do diálogo, associado à responsabilidade compartilhada, quando se fala do conselho escola-comunidade.

D2: Mas aí tem que medir junto as consequências, dividir junto os riscos e consequências, não é chegar fazer isso e tal, “ah, então eu vou fazer do meu jeito aí”, as coisas vão, aí as consequências não estão de acordo, aí as consequências vêm em efeito dominó, né. Então, antes você tem que medir riscos, você tem que sentar e dialogar (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 106-107, 5228 – 5231).

Notamos aqui que o CEC se torna o espaço em que é possível (ou deveria ser possível) realizar diálogos entre os segmentos, de modo que as decisões tomadas fossem analisadas, a fim de que sua repercussão fosse também uma responsabilidade de todos os envolvidos. Entendendo, assim, que quando não há diálogo, contrariamente, pode-se entender que nem sempre haverá o compromisso e o compartilhamento dessa responsabilidade.

Uma mãe de aluno apontou a necessidade do diálogo, principalmente quando se fala do segmento responsável. Isso porque, segundo ela, muitos pais se omitem, não participam do dia a dia da escola. Uma proposta é que os pais procurem se inteirar mais sobre a vida escolar de seus filhos, buscar o diálogo com os professores e com a escola como um todo:

R1: Eu acho que os pais têm que procurar ter um diálogo melhor com os professores, eu acho isso muito importante. Por exemplo, eu tenho, não só com os da minha filha, ela sabe que eu não tô mentindo, com os outros professores também. Então eu acho assim, ter o diálogo bom com os professores, tentar procurar mais, querer saber, eu, por exemplo, tenho o WhatsApp da professora e qualquer coisa que acontece ou deixa de acontecer, às vezes eu nem aviso pra ela, já falo mesmo pra professora, olha tá acontecendo isso, não dá pra mim e tal. Então assim, eu acho que o diálogo com o professor é importante. Em relação à escola, claro, é bom pra saber o que que está acontecendo, se tá faltando alguma coisa, se o filho tá bem. É chato sim, quando o professor chama para uma reunião, para reclamar do filho, mas se os pais viessem buscar procurar saber antes, vamos supor, uma vez por semana procurar saber se meu filho tá bem na escola, se vai vir prova, se tem alguma coisa que precisa ajudar ele, de reforço, alguma coisa assim. A escola tem esse discurso, mas muitos pais não estão fazendo, né?

D4: Não estão...

R1: É. Então, eu acho que o diálogo com o professor na escola é muito importante. Também ajuda a criança (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 206-207, 10199 – 10213).

Para ela, não apenas para o pai ter essa relação de diálogo e parceria é importante, mas principalmente para a criança e/ou adolescente. Notamos com essa fala a defesa de uma cultura que valorize a troca, a parceria, a escuta e conversa entre pais e professores, entre pais e escola. Como propostas, na prática, essa responsável oferece a ida à escola, o acompanhamento de seus filhos, a fala com os professores, funcionários e/ou diretores. Cita, inclusive, uma estratégia que utiliza a seu favor, a comunicação pelo aplicativo de conversa. Embora essa seja uma questão polêmica a respeito da privacidade e do trabalho do professor, observamos que se tratou de uma estratégia que a escola, como um todo, considerou necessária em determinado momento, a fim de tornar mais próximo o diálogo com a família, oferecendo a oportunidade da troca e da ajuda aos alunos em sua aprendizagem.

A propósito do diálogo ainda, um dos alunos, ao falar sobre a relação dos alunos com os professores, pontuou considerar o diálogo entre esses segmentos muito importante, principalmente no que toca à questão da aprendizagem.

A2: Eu, como aluno, tem alunos, sim... Eles acham, alguns professores acham que a gente vai mentir. Eu aqui, eu já estudei nessa escola, eu tinha uma professora que às vezes, quando a gente não fazia, ela sempre me chamava num canto pra conversar, pra saber por que não trouxe. Tem alguns professores que não fazem isso. Passam direto. Dão um zero. Faz o que o professor tem que fazer. Eu acho melhor conversar... (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 76, 3721 – 3726).

Em sua visão, há diferentes posturas de professores, com valores diferenciados. Há aqueles que realmente buscam dialogar, acolher e compreender as dificuldades dos alunos, enquanto há aqueles que parecem não se importar com os alunos. Por meio desse relato, notamos que há uma expectativa de que esse valor, essa intenção e de que essa prática do diálogo venham primeiramente do professor, culminando em relações mais afetivas e de confiança, que favorecem os processos de ensino e aprendizagem.

Uma das participantes da pesquisa, integrante da equipe da 2ª CRE, ainda sobre o diálogo, pontuou ser essa sua aposta, pois que espaços de discussão e troca são também, de certa maneira, refúgios diante do cotidiano escolar:

C3: Eu sempre aposto né, em espaços de discussão. E acho que é isso. A rotina da escola já anda uma loucura. Para e tem milhões de coisas acontecendo, dependendo da escola, dependendo do número de alunos, dependendo dos problemas é mais complicado ainda. Agora é importante, sim, parar pra pensar sobre os problemas, senão a gente entra numa roda-viva (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 157, 7762 – 7767).

Observamos aqui mais um ponto que respalda a importância do diálogo, dos espaços de troca e discussão. Sendo a rotina da escola tão atribulada, muitas vezes não é possível parar e refletir sobre o que acontece e, nessa falta de reflexão, por vezes, observa-se o silenciamento de alguns sujeitos. Nesse sentido, a defesa por momentos de diálogo converge com uma política de valorização da opinião de todos, bem como uma ação de reflexão acerca da dinâmica escolar, tão preenchida por situações conflituosas, adversas e de tempo escasso.

A sétima categoria, *Fortalecimento*, que foi explorada no capítulo 4, agrupou diálogos em que a própria proposta da pesquisa matriz entrou em reflexão, ou seja, momentos em que foram colocadas as expectativas do próprio grupo em relação ao fortalecimento dos CECs, bem como momentos em que eles sinalizaram haver a necessidade desse fortalecimento em suas escolas, em seus CECs, refletindo sobre seus papéis e funções.

Em *Estrutura/Organização da escola*, foram agrupados momentos em que os diálogos se voltaram para a estrutura física e organizacional da escola, ou seja, questões de infraestrutura, verba e próprias da gestão da escola. Diversos foram os momentos em que as questões de estrutura e organização perpassaram as reflexões sobre gestão democrática. Em um deles, quando se falou sobre projetos, tentativas de mudanças dentro da escola, por exemplo, houve manifestação de alguns diretores sobre a autonomia da escola, como o exemplo dessa diretora:

D1: Eu só queria dizer pra vocês que as escolas não são autônomas. Por que eu estou falando isso? Porque ninguém pode estabelecer que merenda vai ser dada na escola. Existe todo um cardápio, então a primeira questão... merenda podia ser trocada. A merenda não pode ser trocada. Deixa eu só colocar. Eu acho que existe na verdade isso, essa “autonomia”. Não existe essa autonomia. A gente tem regras que precisam

ser respeitadas. Enquanto gestão não adianta chamar a mídia pra ir na escola... (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 82, 3986 – 3992).

No momento em que ela aponta a falta de autonomia da escola para algumas questões relacionadas à merenda escolar ou à verba, ela nos sinaliza que há políticas de instâncias superiores que orientam determinadas práticas dentro da escola e que, por mais alargamentos dos espaços democráticos que existam dentro da escola, a autonomia total será sempre embarreirada por instâncias superiores (CRE, Secretaria Municipal). A verba recebida pela escola também foi bastante citada no que tange ao desenvolvimento de políticas e práticas mais democráticas e de inclusão dentro da escola. Muitas vezes, apesar da solicitação e decisão dos grupos representantes, não é possível fazer determinada ação dentro da escola devido à falta de verba, como cita outro diretor:

D3: Eu fiquei pensando que todos nós falamos aqui em verba, né? É deixar claro, a gente recebe verba, a escola recebe verba, mas que verba é essa que a gente recebe? Aí eu fico pensando assim, foi no dia que teve aquele período de vistorias nas escolas. Eu passei a manhã de sábado rodando a escola com uma engenheira lá. E ela dizia assim: “você faz milagre com esse dinheiro que você recebe”. E é isso, a gente acaba fazendo milagre, faz aqui, descobre ali (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 148, 7348 – 7354).

Em complemento a essa fala, uma outra diretora defende que, na prática, prefere que as coisas sejam feitas a apenas o recebimento da verba, posto que a gestão da escola, na figura principalmente da direção, deve prestar conta da escolha, da contratação e da realização dos serviços da escola. Na visão dela:

D1: Na nossa casa passam quatro, cinco pessoas, dentro da general Humberto, em outras escolas passam seiscentas, setecentas, diariamente. Eu sou da prática de que eu também não quero dinheiro, eu quero a coisa feita. “Ah, tá precisando de uma tomada?” Então vem e bota. Porque eu não fui formada para isso. A minha formação não é essa. Porque além de tudo a gente tem que dar conta do trabalho que foi prestado pelo prestador de serviço. (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 150, 7377 – 7383).

Sendo assim, observamos que há uma preocupação da direção, principalmente com as questões de infraestrutura e organização da escola, que muitas vezes são impostas pelo sistema educacional ao cargo da direção, sem haver uma cultura, uma formação, desse diretor para essas questões administrativas e financeiras, por exemplo. Aqui, questionamos se o conselho escola-comunidade também não teria limites nessa questão, mas também potencial de ajudar minimamente a direção. A direção, por seu lado, algumas vezes respondeu que dividir com os CECs essas questões de verba e administração dava mais trabalho do que ajuda, ressaltando que, ao final, mesmo que o CEC ajude, apenas a direção seria penalizada ou responsabilizada.

Ressaltamos que esses embates são complexos, mas necessários, e que a partir deles é que se poderia pensar na transformação desses acordos previamente estipulados e omitidos pelos sistemas educacionais.

Já em relação à *Representatividade*, nesse código surgiram diálogos referentes principalmente ao conselho escola-comunidade e às formas de ele ser um espaço de representação dos diversos segmentos atuantes na escola. Uma das integrantes da equipe da 2ª CRE, quando se discutiu o conceito de gestão democrática, reforçou a necessidade de se pensar o CEC como espaço de representatividade e coletividade:

C2: Aí entra também nessa questão assim, quando a gente pensa o CEC, o que vem à cabeça? Os representantes legais ou o que eles, de fato, são na sua essência, representantes de grupo? Quando eu penso em CEC, eu penso assim, nesse conjunto maior por trás dessas pessoas que estão lá, então assim, uma questão que também passa aí nesse conceito é a questão da representatividade, cada elemento de cada segmento do CEC, o que é colocado pra coordenadoria, na secretaria, como representante, não é a pessoa, o presidente do CEC, mas esse grupo de pessoas, funcionário, responsável. Mas é a gente pensar o que está por trás disso, então o termo gestão democrática, no meu ponto de vista, a gente tem que tentar valorizar essa questão do coletivo e o conceito tem que trazer essa representatividade, da voz da coletividade. (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 104, 5092 – 5103).

Na fala dessa participante, observamos que a representatividade se torna uma questão inerente à gestão democrática. Sem a representatividade, não seria possível, na instância do conselho escolar, que pretende a uma gestão democrática, dar vez e voz aos coletivos que envolvem a comunidade escolar. Cabe ressaltar aqui um discurso que traz à consciência o papel do CEC como a representação de coletivos, e não de sujeitos, ou de interesses pessoais. Desenvolver essa cultura dentro da escola é primordial, pois que nas disputas e embates, muitas vezes, os interesses pessoais podem acabar sendo colocados na frente dos coletivos, o que não pareceria prática desejável dentro da escola.

Uma responsável, ao falar em representatividade, pontuou algumas dificuldades que os próprios coletivos têm de entenderem o papel do representante, pondo-o muitas vezes como responsável por decisões que são para além de seu alcance. Em seu relato, ela aponta a expectativa de se conseguir verba para determinado projeto:

R1: Você entendeu? Mas aí ela falou que já que eu era mãe representante que eu conseguisse uma verba. Como eu vou conseguir uma verba se nem a direção da escola tem esse poder, mas aí eu perguntei e ninguém se manifestou, eu perguntei “já que vocês estão reclamando, tem algum pai aqui que se prontifica a ser voluntário aqui para ajudar a fazer alguma coisa na escola, a gente também aceita”. Aí todo mundo caiu fora, ficou caladinho. Teve alguns pais que falaram que deveria ter mais a participação dos pais com os filhos da escola. Enfim, se a gente fosse falar o dia inteiro do que falta na nossa escola, não daria pra falar nem nessas páginas de papel todo que tem aí, são muitos problemas que a solução não vem. (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 147, 7240 – 7247)

Ao ser questionada diante dessa expectativa sobre a verba, a responsável, diante de seu coletivo, explicou que não é ela que tem esse poder e nem mesmo a própria diretora e, assim, a partir de outras reclamações dos responsáveis, ela ofereceu a oportunidade de alguns deles se candidatarem para representantes. Nesse momento, ela pontua que os outros responsáveis pararam de reclamar e nenhum se manifestou a participar do CEC ou a se voluntariar. Nessa situação, percebemos a dialética que é reclamar da ação de um representante, sem conhecer seus limites de atuação e não se comprometer com a responsabilidade de ser um representante. É mais complexo do que conseguimos imaginar, pois que envolve culturas de não reconhecimento e valorização da representatividade, bem como o não conhecimento dos acordos que envolvem a representatividade e, na prática, se revelam em atitudes de cobrança e pouca corresponsabilização.

Por último, a categoria com menor quantidade de inferências, mas nem por isso menos importante, foi o *Pertencimento*. Esse código reuniu falas em que os membros do CEC comentaram sobre o pertencer e o quanto o pertencimento permite o desenvolvimento dos processos de inclusão e de gestão em educação. Nessa categoria, ressaltamos diálogos que tensionaram a questão do pertencer: o fato de o professor não conhecer os alunos, muitas vezes, faz com que os alunos não se sintam incluídos, pertencentes à turma ou à escola, como é o caso do diálogo abaixo:

P1: Tem que conhecer o aluno também, né gente, porque num caso num dia de repente ele dá aula pra turma e de repente não conhece e quando chega mais pro final do ano... porque ele só conhece o aluno que é mais problemático. Aquele aluno que é ali tal... “como é o nome?” Nem sabe! Chega final do ano: “Não, mas quem é fulano? Não sei!”. É tanta turma, tantas escolas que eles não conhecem. (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 210-211, 10405 – 10410).

Nesse exemplo, notamos que muitos alunos acabam por ser esquecidos pelos professores, ou por não serem “os problemáticos”, “os que dão mais trabalho”, ou porque não se destacam dentre os que têm facilidade com a aprendizagem. Tal fato, nos é possível inferir, provoca nos alunos uma sensação de exclusão, de não pertencimento e acolhimento. Por outro lado, omnileticamente, é preciso considerar que não seria essa a intenção do professor, de não incluir ou fazer o aluno se sentir excluído, mas que, diante do contexto de várias escolas, turmas e alunos, acaba sendo uma consequência o não conhecimento dos seus alunos e de suas turmas.

Cabe ainda ressaltar a complexidade que é lidar com um sistema de escola, turmas e alunos tão diversos, tão diferentes, em uma rotina que mal permite a reflexão sobre sua ação dentro da escola. Muitas vezes, quem não se sente pertencente àquela escola ou turma é o próprio professor, que acaba reproduzindo esse não acolhimento com seus alunos. Do contrário,

assim também inferimos do diálogo abaixo, que aponta uma situação em que há acolhimento e sensação de pertencimento no carinho e no trato do funcionário:

P3: Sim, com certeza. Até na época das merendeiras, porque geralmente as merendeiras trabalhavam os vinte e cinco, trinta anos na mesma escola. Então ela sabia as histórias de aluno por aluno.

D3: Elas sabiam que elas eram profissionais da educação. E era um discurso assim “nós somos profissionais da educação”.

P3: eu trabalhei numa escola, D3, que tinha uma merendeira que tinha feira próxima e aí determinado dia ela dizia “recolhe um dinheirinho aí para fazer uma salada para vocês, então, naquele determinado dia que tinha feira próximo da escola a gente tinha uma azeiturinha, uma saladinha extra. Olha que olhar diferenciado né? (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 213, 10531 – 10539)

Ao citar que as merendeiras, que há muito tempo trabalhavam nas escolas, além dos anos de serviço, envolvimento e relação com aquela escola, eram consideradas profissionais da educação, ou seja, também responsáveis pela educação na escola, o pertencimento e o acolhimento perpassavam suas funções, demonstrando a potencialidade de que sentir pertencente produz no fazer o outro pertencer. Entender que a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de ações produzem novas culturas, políticas e práticas de inclusão em educação e gestão democrática, nem sempre coincidentes, mas sempre complementares, é um dos possíveis caminhos para a compreensão e transformação desses processos na escola, do que intencionamos com a gestão omnilética em educação.

5.1. BARREIRAS À GESTÃO DEMOCRÁTICA E À INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO

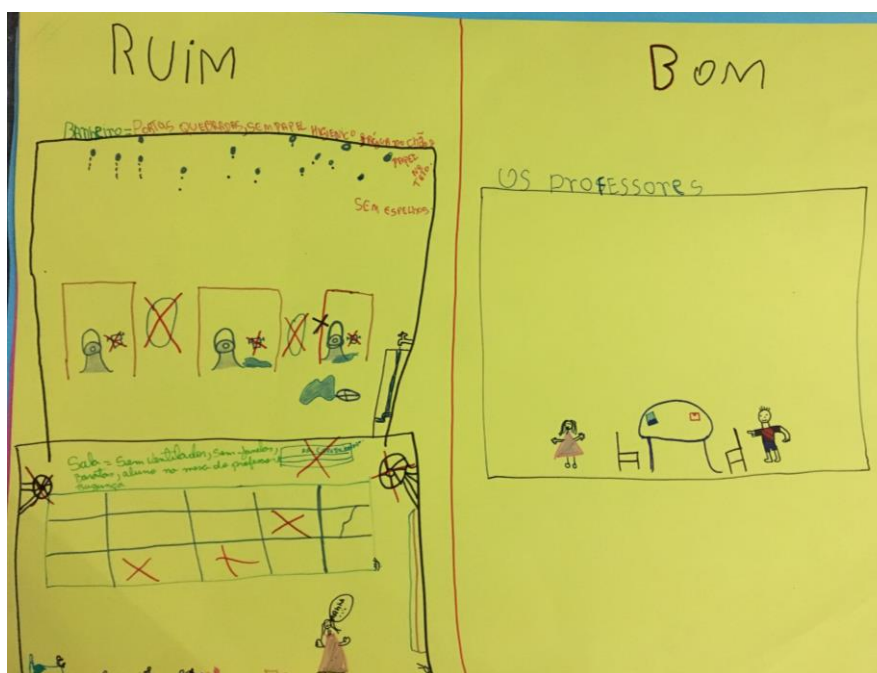
Sem querer reforçar dicotomias, mas procurando compreender que para além de ser ou dever ser, há barreiras outras que perpassam as relações dentro da escola e que se impõem como dificuldades e/ou desafios aos processos de inclusão em educação e à gestão democrática, destacaremos nessa seção uma breve análise a respeito de uma atividade que foi realizada na pesquisa com os conselhos escola-comunidade.

A atividade, denominada “Minha Escola é/Minha Escola Deveria ser”, ocorreu em suas partes, no início da pesquisa. Primeiramente, cada membro do CEC falou sobre como enxergava sua escola e qual sua expectativa para ela. Em um outro momento, essa atividade foi realizada em torno do pensamento dos coletivos, que deveriam ser expressos por meio de uma produção coletiva, em formato de cartazes. No dia dessa atividade, os participantes foram divididos por segmentos, combinando-se as escolas.

A proposta foi de que, reunidos em grupos de alunos, funcionários, responsáveis, professores e diretores, eles deveriam representar nos cartazes, por meio de escrita ou desenho, como enxergam suas escolas, trazendo um olhar para uma só escola, a escola pública. Dessa atividade, dever-se-ia ter tido 5 produções, correspondendo a esses segmentos, contudo, como reflexo da própria participação dos segmentos ao longo da pesquisa, no dia da atividade não foi possível formar um grupo de funcionários e responsáveis separadamente e esses segmentos fizeram, juntos, uma só produção.

No que diz respeito à produção do segmento dos alunos, eles dividiram suas ideias sobre como eles enxergam a escola em seus lados positivo e negativo. Negativamente, apontaram que a escola é um espaço que precisa de maiores cuidados, em vista de que a infraestrutura não está satisfatória, assim como o uso dos espaços pelos sujeitos que da escola fazem parte. Citaram que os banheiros estão depredados, com portas quebradas, sem papel higiênico, com água no chão e papel no teto. Também não têm espelhos. Com relação à sala de aula, pontuaram não ter janelas, nem ventilador. Alunos que ficam em cima da mesa do professor e uma bagunça generalizada, na qual o professor necessita gritar e brigar a todo o momento. No que tange ao lado positivo, o lado “bom” da escola, os alunos destacaram os professores, conforme podemos observar na Figura 7, referente à sua produção.

Figura 7: Representação Segmento Alunos

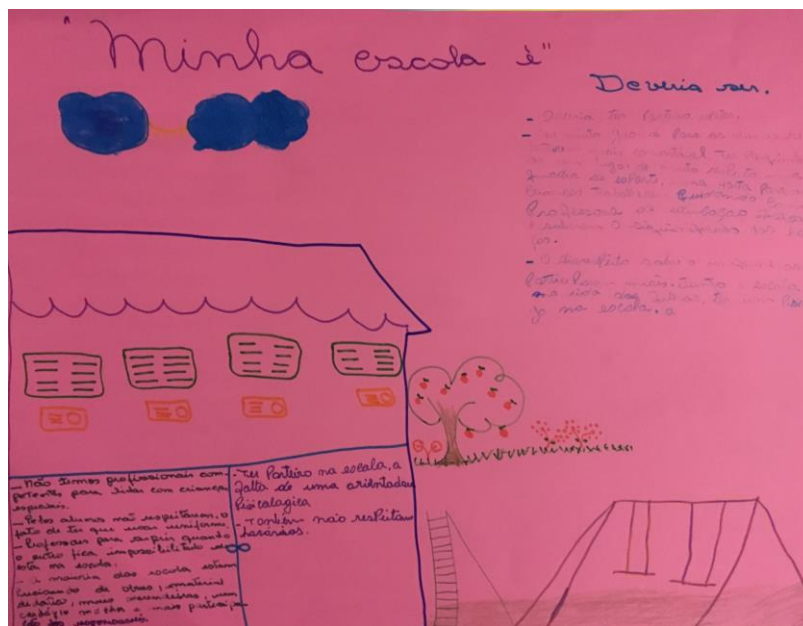


Fonte: Material de Anexos da Pesquisa, 2017

Observamos no relato e produção do segmento dos alunos que a escola é vista, principalmente, negativamente, quanto à infraestrutura, que carece de cuidados e de reparos. O destaque para os professores como o lado positivo da escola nos chamou atenção, pois nos apresenta uma dialética interessante. Ao mesmo tempo em que os professores gritam e brigam, conforme inclusive representado no desenho, eles são os que mantêm relações de afeto e de aprendizagem junto com os alunos. Essa contrariedade nos permite inferir o quanto é também complexa essa relação professor e aluno, essa relação de ensino e aprendizagem, tão recheada de conflitos e embates, mas que, apesar das incertezas, se concretiza em uma relação de afetividade que supera as expectativas e os valores tanto dos professores quanto dos alunos.

A respeito da visão dos segmentos funcionários e responsáveis, em sua produção e apresentação, eles relataram como veem sua escola e como gostariam, ou acreditam que ela deveria ser. Segundo esse grupo, a escola é um espaço que carece de profissionais para lidar com os alunos com alguma deficiência e os que possam realizar alguma orientação psicológica aos alunos, professores e funcionários. Diante do exposto, acreditamos que eles se referiam tanto aos profissionais da área da educação especial, quanto aos orientadores educacionais, que, embora não atuem como psicólogos dentro da escola, realizam um trabalho de orientação sobre questões pedagógicas e psicossociais relacionadas à aprendizagem e convívio dentro da escola. Relatos sobre o não cumprimento de políticas pelos alunos também foram algumas queixas desses coletivos, que pontuaram que os alunos se recusam a usar uniforme e, também, a cumprir os horários da escola. Em relação à infraestrutura e organização da escola, apontaram a necessidade de obras, de mais materiais didáticos e funcionários para a merenda. A falta de participação dos responsáveis na escola também foi um ponto que caracterizou a escola para eles, de acordo com a Figura 8.

Figura 8: Representação Segmentos Responsáveis e Funcionários

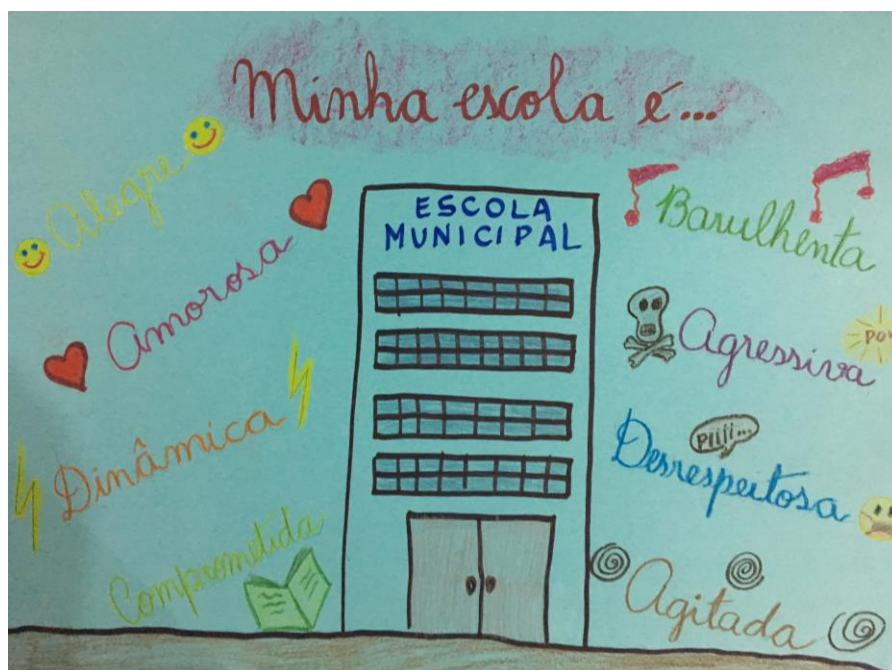


Fonte: Material de Anexos da Pesquisa, 2017

Nota-se também que, para esses coletivos, a escola deveria ter uma infraestrutura melhor, que garanta o conforto dos alunos, que seja um espaço com segurança e tenha porteiro. Comprendemos que, para eles, a escola deveria ser um local onde houvesse acolhimento psicossocial, já que foi pontuada a necessidade de se ter uma psicóloga. Também um espaço onde exista mais respeito às políticas, ou seja, às regras, e que tivesse maiores presença e participação dos responsáveis dos alunos.

Na produção dos professores, a escola, para eles, dividida também em lados positivo e negativo, mostrou-se como uma escola: alegre, amorosa, dinâmica e comprometida, mas, ao mesmo tempo, barulhenta, agressiva, desrespeitosa e agitada, de acordo com a Figura 9.

Figura 9: Representação Segmento Professores



Fonte: Material de Anexos da Pesquisa, 2017

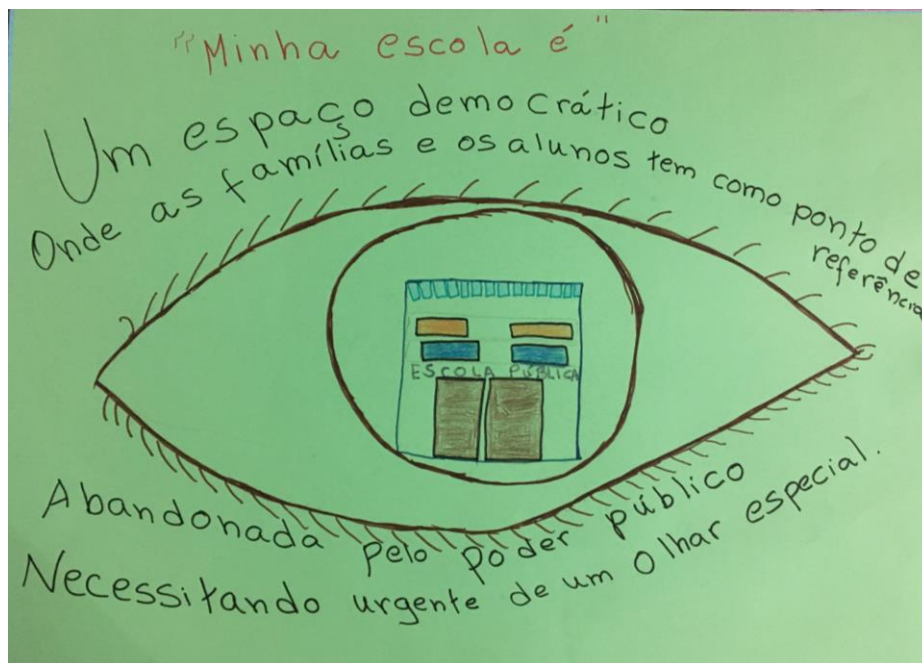
Nos chamou atenção que, na explicação da produção dessa escola, segundo a visão dos professores, o foco principal foi a relação professor-aluno. Na visão do professor, a maioria das questões, positivas ou negativas, são relacionadas aos alunos ou às relações entre alunos e professores, como explica a professora:

P2: Ela é alegre, mas também é barulhenta porque essa alegria também traz todo esse barulho. Ela é amorosa, mas ela também tem a sua parte agressiva, até por conta desses alunos que trazem o problema deles de fora para dentro da escola, eles não conseguem separar as coisas, né. O que é lá de fora é lá de fora, mas não, eles querem trazer para dentro da escola e às vezes é dentro da escola e eles querem levar para fora. Ela é dinâmica, toda escola é, né, tem vida. Ao mesmo tempo, muitas vezes até por eles, mesmo eles gostando, eles são desrespeitosos. Eles não querem faltar, eles querem estar na escola, mas ao mesmo tempo eles querem pichar a escola, eles quebram as coisas, eles não cuidam do espaço. É uma escola comprometida quando todos resolvem focar e se propõem a um determinado projeto, alguma coisa que seja né, eles são mais parceiros, muitas vezes aqueles alunos mais problemáticos, nessa hora que resolvem se comprometer com alguma atividade, algum projeto, eles acabam surpreendendo a gente porque muitos desses meninos trazem aqueles problemas que eles têm de fora e que são problemas que atrapalham muito e muitas vezes eles são assim porque eles não sabem lidar com aquilo que eles estão vivenciando, eles estão vendo e estão vivendo, e por conta disso, eles são superagitados até porque são jovens né, crianças, jovens (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 144-145, 7161 – 7177).

Nessa explanação, percebemos o quanto a escola pode significar para os sujeitos que nela convivem. Uma alegria e um dinamismo, que ao mesmo tempo promovem o barulho e a agitação, há amor, mas também há agressividade; há desrespeito, mas também há

comprometimento. Sem intenção de reforçar dicotomias, cabe-nos questionarmos as tensões e os conflitos que são vivenciados na escola. É possível um processo cem por cento padronizado? Seria possível mesmo uma escola sem barulho, sem briga e sem conflito? Se é pelo conflito, pelos embates que aprendemos a lidar com os outros, com as diferenças e a diversidade, será que uma escola onde há o desrespeito não pode se transformar, a partir de reflexões sobre culturas, políticas e práticas de respeito, em uma escola mais respeitosa? Até que ponto cada sujeito que na escola convive não é responsável por essa escola ser assim? Na visão dos diretores, a produção realizada por esse grupo representou que a escola, para eles, é um espaço democrático que as famílias e os alunos têm como ponto de referência, mas que é abandonada pelo poder público e necessitando urgente de um olhar especial, segundo a Figura 10.

Figura 10: Representação Segmento Direção



Fonte: Material de Anexos da Pesquisa, 2017

A escola é complexa, as relações são complexas. Não há uma escola totalmente sem conflitos e sem incertezas, e não haveria mesmo de existir, pois que consideremos que os embates e essa ambivalências são fundamentais e se complementam na possibilidade de construção de algo novo, diferente do que era antes, mas latente. As relações estabelecidas na escola fazem parte de um processo recursivo, necessário e importante, em que as causas e as consequências dos fatos são ao mesmo tempo consequências e causas um do outro, em um ciclo auto-organizador, conforme vimos com Morin (2016).

Por meio dessa atividade, foi possível observar uma visão dos coletivos do CEC sobre a escola. Vale ressaltar que foi uma visão embasada nas experiências desses segmentos com suas escolas específicas (as quatro escolas participantes), que não podemos ainda generalizar para todas as escolas públicas do município do Rio de Janeiro. Contudo, essas visões colaboram para compreendermos algumas das barreiras que se apresentam aos processos de inclusão em educação e gestão democrática, na visão desses CECs. As representações das atividades dialogaram com outras barreiras também identificadas na análise das transcrições dos encontros.

Destacaremos algumas delas aqui, nesta seção, mas sem a pretensão de esgotar toda a discussão sobre elas. Muitas barreiras foram citadas pelos membros dos conselhos escola-comunidade, porém, algumas tiveram destaque para nós, pois foram bastante comentadas. Algumas das barreiras à gestão democrática e à inclusão relacionaram-se às questões de infraestrutura, gestão e organização da escola e os sistemas educacionais. Por exemplo, como cita uma diretora:

D1: eu sempre coloco o seguinte, tem algumas coisas que vão além da questão da gestão da escola. Problemas de infraestrutura grandes, como nós, como a maioria das escolas têm, vão além da gente. Isso é bom a gente botar pro nosso CEC, o que pode ser feito. Porque não é chegar e falar assim “vou trocar uma lâmpada”. Não é. Eu tenho que passar por uma estrutura, eu tenho que passar por uma autorização. Não é assim. Nenhuma verba. Nem verba municipal, nem verba federal. Então a gente tem que ver isso e eu procuro passar isso pro pessoal do CEC. Até entender o seguinte “ah, quebrou uma cadeira, vamos comprar.” Não é assim. Eu não posso comprar cadeira. (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 81, 4010 – 4117).

Nessa fala, notamos que a diretora aponta como uma barreira à atuação do conselho escola-comunidade, principalmente quando se trata de algumas decisões que o próprio CEC ainda não compreende como são feitas, as formas de organização do sistema educacional, que não permitem uma autonomia total das escolas. As escolas municipais respondem a instâncias superiores e, com relação a determinadas mudanças, regras, verbas e decisões, nada se pode fazer sem autorização e/ou demanda dessas instâncias. Embora compreendamos que tal fato traz barreiras burocráticas principalmente para as escolas, é inegável que se há de pensar que para a organização de uma rede, de um sistema educacional, determinadas políticas são necessárias, mas é importante repensá-las a ponto de compreender que barreiras elas traduzem nas escolas, quando são interpretadas e produzidas pelos sujeitos.

Ainda relacionada à estrutura e organização da escola e mais especificamente do sistema educacional, uma funcionária pontua uma barreira, que é o fato, em sua visão, de a educação

estar sendo deixada de lado, ou seja, sem cuidados e investimentos públicos, que corroboram com péssimas condições de trabalho, de aprendizagem e convivência.

F3: Enquanto os diretores e os funcionários da escola se virarem nos trinta, vai continuar tudo do jeito que tá. Ou a gente faz uma mobilização total, ou a bagunça vai continuar a mesma. As nossas escolas estão uma bagunça, estão a ver navios. A educação está deixada de lado. Enquanto não tiver uma mobilização total, vai continuar a mesma coisa. Porque se quer um vaso, faz uma festinha, com aquele dinheiro ela vai e conserta. Se cai alguém ali, a gente vai e levanta. A gente tá se virando nos trinta. É o que eu falo... o errado... enquanto você tá sorrindo, muito bem. As pessoas só vão saber que as coisas estão erradas quando você começar a falar. Porque enquanto chega prefeitura, você servir um cafezinho, você chegar e bater papo... Pô, essa escola tá maravilhosa. No momento que você reclamar, aí sim, eles vão poder escutar tua voz. Enquanto você continuar calada, as nossas escolas vão continuar do jeito que tão. Entendeu? Essa bagunça, essa falta de obra, falta de tudo, nós estamos com falta de tudo (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 148, 7284 – 7395).

Nesse discurso, observamos que a falta desse investimento, que acarreta barreiras a uma gestão democrática e à inclusão, é também uma consequência da própria falta de mobilização, da participação de todos para que sejam feitas solicitações de melhoria, ou seja, de um processo de gestão democrática e de inclusão, no qual todos participam, opinam, decidem e se mobilizam para que sejam realizadas as ações pretendidas. Percebemos o quanto, nesse processo recursivo, complexo, as situações se interligam. Na escola, as ações ou não ações provocam novas ações ou não ações.

Nessa fala, observamos que “a falta de tudo”, estruturalmente, é uma barreira para as escolas, para os CECs, para a gestão democrática. E essa barreira, por vezes, pode provocar (ou também ser provocada) relações esvaziadas de participação e democracia, pois que na “falta de tudo”, também falta motivação para mudar a situação e, com isso, a representatividade fica abalada. Por mais que pareça um círculo vicioso, um círculo de causas e consequências, há de se pensar na complexidade e na dialética dos envolvidos nele. Um dos alunos da pesquisa, sobre a barreira da falta de representatividade e participação, pontuou:

A2: Eu queria reforçar tudo que ele falou, eu queria repetir porque é muito difícil reunir algum responsável pra ser representante do CEC e agora do jeito que a gente está no Rio de Janeiro, mas como que, a gente tem muito pouco diálogo com os pais, a única vez que a gente vê os pais são na reunião de pais e quando vai assinar uma autorização pra sair, pra sair assim. Os pais agora estão muito, só querem saber se o filho vai pra escola, só isso. Eles não querem saber se o filho chega na escola, às vezes alguns sim, mas alguns, a maioria, não sabe se o filho chegou na escola, sabe que o filho, quer que o filho fique na escola. Não é assim também. O pai tem que saber se chegou na escola, se tem aula no outro dia e assim vai (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 222, 10964 – 10974).

Nesse discurso, observamos uma crítica à postura dos responsáveis, que, na visão do aluno, em sua maioria, não estão preocupados com o processo escolar, mas apenas com a

presença do aluno na escola. A essa fala, poderíamos relacionar a uma cultura que reforça a escola como um depósito de crianças e de alunos, mas não é assim tão simples. As famílias contam com a escola como uma garantia de segurança para seus filhos, pois sabem que enquanto estão trabalhando para sustentá-los, os alunos estão na escola, em um lugar seguro. Embora compreendamos as dificuldades e legitimemos o contexto da família diante de tantas barreiras culturais e financeiras, não podemos deixar de falar da importância de os responsáveis estarem na escola, em um movimento de participação consciente, que não apenas estão lá para saber se seu filho está na escola, mas se ele está aprendendo, participando, tendo boas condições de estudo dentro da escola.

Outra barreira que pudemos identificar, diante dos relatos dos membros dos CECs, corroborando também com o que foi abordado na atividade da visão dos segmentos, foi a falta do olhar acolhedor por parte dos professores. A falta desse olhar que escuta e acolhe pode, por vezes, promover a exclusão, como se observa no diálogo a seguir:

D3: e a A1 teve participação bem bacana aqui. Determinados alunos mais interessados têm mais atenção do professor, “os nerds”, e em detrimento disso o professor deixa os outros de escanteio. Muitas vezes o professor não percebe a dificuldade do outro, quer dizer, o outro fica no escanteio, e o aluno diz que o professor não fica atento, não dá atenção, que não percebe que o outro tem dificuldade e o professor não percebe isso. Então dá atenção para aquele que não tem dificuldade.

Q1: só para quem tem facilidade, para quem aprende bem.

D3: quem tá lá na frente, que sabe.

Q1: que tá acompanhando.

D3: que tá acompanhando, quer dizer, aqueles que estão lá trás, que estão dando trabalho, esses têm dificuldade de aprendizagem.

P1: são excluídos e vão continuar excluídos.

D3: são todos que não estão entendendo o que o professor está falando, então, esses não estão tendo atenção do professor (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 210, 10363 – 10375).

É possível notar, e assim também acreditamos, que muitas vezes os alunos que pouco participam, que não se expõem e nem compartilham suas dificuldades, – sejam de aprendizagem ou de relações dentro da escola – acabam não sendo notados pelos professores. Quando não são os que fazem “bagunça” ou trazem problemas à aula, acabam sendo esquecidos e, assim, se sentem excluídos. Desse modo, o olhar do professor para com diferenças e diversidade de sua turma, o olhar que acolhe as dificuldades ou que as repulsa faz toda a diferença no processo de inclusão, podendo assim se tornar uma barreira ou uma mola propulsora de superações das dificuldades na escola. São caminhos distintos que podem ser tomados a partir da mudança de um olhar, de uma mudança de atitude.

Essa mudança de culturas e práticas nos leva a uma outra barreira identificada: a dificuldade que se tem na escola em desenvolver o diálogo entre os sujeitos que nela convivem.

A respeito disso, um diretor pontuou:

D3: A importância do responsável, então a gente colocou aqui para a questão do diálogo, esse diálogo deve ocorrer em todos os segmentos e a A1 colocou aqui que os colegas dela, em sala, falam que os professores não têm diálogo com os alunos em sala de aula. Então esse diálogo é importante para todo mundo, responsável, funcionário... E tendo esse diálogo, a gente acredita que ia facilitar.

Q1: vocês acreditam que sim, que seria um facilitador.

D3: A partir do momento que fizer esse diálogo com o responsável, com o aluno, funcionário, com geral... (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 210, 10363 – 10375).

Quando esse diretor conclui que o diálogo na escola é importante para todos, não apenas na relação professor e aluno, ele reforça a ideia de que, para se sentir confortável na escola, as pessoas precisam se sentir pertencentes, ter um lugar de fala, de escuta. Sem a possibilidade do diálogo, não há fala, não há escuta, não há troca. Se não há troca, não há aprendizagem. Se não há troca, não há decisão, compartilhamento. Assim, não tem como haver inclusão, não tem como haver uma gestão democrática, e, pelo que defendemos, é muito difícil se desenvolver uma gestão omnilética em educação, pois os espaços de participação, aprendizagem e relações democráticas, sem diálogo, são minimizados.

Nesse sentido, concordamos que a falta do diálogo é uma barreira muito importante de ser superada para que os processos de inclusão e gestão democrática sejam desenvolvidos dentro da escola. É necessário dialogar sobre os gostos, opiniões, projetos, ações e demandas da escola e, para isso, é fundamental que os CECs, principalmente, busquem a superação dessa barreira de forma coletiva, pensando nas possibilidades de construção de culturas, políticas e práticas que valorizem exponencialmente o diálogo, considerando sobretudo seus embates essenciais para que se constitua diante da incerteza que é o espaço escolar. A respeito das possibilidades de superação de algumas dessas barreiras identificadas, serão mais bem desenvolvidas na próxima seção, com relatos de quais ações foram propostas pelos CECs.

Vale ressaltar que, tendo em vista as interseções envolvendo os processos de inclusão em educação e gestão democrática, não dividimos as barreiras por processos, mas buscamos trazer o olhar para ambos, de acordo com nossa defesa por uma gestão omnilética em educação. Sobretudo, acreditamos que essas barreiras relatadas estão muito imbricadas nesses dois processos dentro da escola, é difícil separar uma da outra e identificar onde uma começa e outra termina. Mais importante, nos cabe entendê-las em suas complexidades, dialéticas, culturas, práticas e políticas, identificando suas possíveis incertezas, ambivalências, contrariedades,

potencialidades, intenções, ações e crenças na busca de um movimento contínuo, apesar de incerto, crescente e transformador, de superá-las.

5.2 ANALISANDO OS CASOS DO L.O.A

O Laboratório Omnilético do Agora foi uma metodologia de trabalho utilizada pela pesquisa de fortalecimento dos CECs. Foi uma metodologia, conforme explicitada no capítulo 3, criada e desenvolvida pelo LaPEADE no momento da pesquisa, que buscava nos encontros com os membros conselheiros fazê-los analisarem casos (construídos a partir de situações que eles mesmos relatam sobre a escola), e a fim de identificar valores, acordos, ações, barreiras e formas de superá-las em cada caso.

Durante os encontros, os CECs se reuniam em grupos, por escola, e buscavam analisar as situações e encontrar saídas, principalmente a partir da pergunta “E agora?”, que movimentava o grupo não apenas para identificar problemas, mas a se juntar para encontrar formas de superação, propor ações que pudessem contribuir para os pontos levantados por eles. Vale destacar que, antes de se trabalhar com o L.O.A, foram realizados encontros que explicavam também a perspectiva omnilética, que vinha sendo desenvolvida pelo LaPEADE, aos participantes, para que eles pudessem compreender que a proposta do L.O.A não era encontrar certo ou errado. O L.O.A tinha por objetivo mobilizar o CEC diante de um caso e situações identificadas, pelos conselheiros, como barreiras à gestão democrática e à inclusão em educação. Sendo assim, essa mobilização culminaria em propostas de ação que pudessem ser desenvolvidas pelos CECs em suas escolas.

Embora tivessem sido construídos cinco momentos de L.O.A, ou seja, cinco casos e cada um com foco em um segmento do CEC, mas com todos os segmentos envolvidos, somente destacaremos aqui os dois primeiros, que foram realizados no primeiro ano da pesquisa e, portanto, com as quatro escolas foco dessa tese. O primeiro caso (Apêndice G), com o foco no tema da participação, buscou a reflexão do CEC diante do envolvimento de cada segmento da participação e envolvimento na escola, a partir de uma crítica – bastante comentada por eles nos encontros – da pouca ou de nenhuma participação dos responsáveis na escola, conforme situação:

CASO 1

Os gestores reclamam que as famílias não participam. As famílias dizem que os gestores querem apenas que eles auxiliem na infraestrutura da escola e que os professores só os chamam para reclamar de seus filhos. Os alunos dizem que seus responsáveis não podem comparecer porque trabalham. Os funcionários acham que

alguns pais participam mais, outros menos. Os professores reconhecem que quando se aproximam da família, elas respondem com mais cooperação. E agora?

A partir da análise desse caso, os CECs levantaram valores, acordo e intenções, bem como ações que, na visão deles, também faziam parte do cotidiano de suas escolas. Segundo eles, em suas escolas, a maioria das situações acontecem: alunos que dizem que seus pais não comparecem porque trabalham, gestores e professores que chamam os responsáveis somente para reclamar de seus filhos, alguns poucos pais presentes na escola, a falta de envolvimento e cooperação, dentre outras.

Como valores identificados, os grupos sinalizaram: responsabilidade, entrosamento, participação, comprometimento, cooperação, preocupação e escuta. Os CECs pontuaram que não há esses valores construídos coletivamente. Desse modo, relataram serem essas crenças, ou seja, essa cultura importante de ser desenvolvida em suas escolas e, que para tanto, seria necessária a construção de políticas que incentivassem a participação da família, o diálogo entre os pares e diversos segmentos e a aproximação família e escola, principalmente que busquem envolver o lúdico e o prazer de estar na escola.

Nesse cenário, compreendemos que, para os membros desses quatro conselhos, isso se dá pela falta de participação e envolvimento das famílias, que não parte apenas de um valor da família de não querer ou poder participar, mas também de um reflexo das ações da gestão e dos docentes acerca da demanda de participação das famílias na escola (apenas como cobrança ou para relatar os problemas dos alunos). E que para superar essa barreira, que não favorece o aumento da gestão democrática e da inclusão, são necessárias mudanças quanto ao formato dessa participação (tanto em relação às práticas quanto às políticas). Portanto, as políticas, na visão deles, seriam um pontapé para a transformação dessas práticas e para o desenvolvimento de uma cultura institucional que valorize a participação, o envolvimento e o comprometimento na relação família e escola.

Aqui, vale a pena nos debruçarmos para um olhar que busque compreender a totalidade presente nesse caso. Sem buscar reduzir o todo à soma das partes, devemos aqui considerar que as partes, poderíamos pensar em valores, intenções e ações, são singulares, com autonomia relativa e que se relacionam em uma troca e um movimento contínuo de ambivalências, embates, regeneração, transformação e complementariedade. Desse modo, entender que a mudança de políticas pode trazer novas práticas e significar novas culturas, mas sem eliminar também antigas políticas e culturas no mesmo instante. Ao mesmo tempo que possam ser pensados novos formatos de participação das famílias, por exemplo, que podem ser importantes

para a construção de uma cultura de valorização da presença com participação e envolvimento, poderá existir também, ainda, a cultura da não participação e do silenciamento desse segmento responsáveis, culminando (ou não) em práticas mais democráticas ou de inclusão.

Esse movimento, presente nesses processos, de incerteza, vale ressaltar, não deve ser um paralisador, mas uma mola propulsora para a tentativa de transformação daquilo que não estiver sendo considerado como positivo pelo grupo ou da minimização de barreiras que forem identificadas. No caso dos conselhos escola-comunidade, a percepção de uma barreira, como no Caso 1, a pouca ou nenhuma participação da família na escola que leva como consequência a não representatividade desse segmento da gestão democrática, precisa ser analisada pelos membros do CEC e sua complexidade, de modo a compreender quais ações podem ser realizadas pelo CEC na busca de sua superação.

Quando essa reflexão, por meio do Laboratório Omnilético do Agora, foi realizada, foi possível ao conselho escola-comunidade pensar sobre o seu próprio papel. Observamos que ao analisar os casos do L.O.A, os membros conselheiros identificaram a necessidade de se ter uma responsabilidade recíproca e compartilhada diante dos cenários, pois que, na solução dos problemas ou das formas de superação das barreiras apontadas, todos os coletivos necessitam de compreender que estão de alguma forma envolvidos, imbricados.

Há uma corresponsabilidade existente quando se fala do CEC que foi possível ser observada, para esse grupo, por meio da realização do L.O.A, que, a partir de exemplos mais concretos, direcionou o olhar dos conselheiros para o seu próprio papel dentro do CEC, como: representantes dos coletivos, ou seja, das culturas, políticas e práticas de seus pares; responsáveis pelas mudanças e contextos dentro da escola; corresponsáveis pela participação e decisões tomadas de forma democrática. Destacamos uma das análises do próprio CEC, que gerou a reflexão e uma percepção sobre seu próprio papel, quando, ao propor uma ação para superar a barreira da falta de participação, pontuou:

Buscar parcerias, uma gestão democrática com mais diálogos e escutas e uma coparticipação familiar no dia a dia da escola. Promover eventos que integrem a comunidade à escola e buscar conhecer as fragilidades, as realidades e as forças existentes para a realização dos mesmos para a solução dos problemas existentes. Cabe a cada segmento a pesquisa das prioridades a serem discutidas e levadas ao grupo a fim de instrumentalizar o CEC para possíveis ações (Material L.O.A, Caso 1, 2017).

Por essa declaração de um dos CECs, identificamos uma percepção dos membros de que seu papel dentro do CEC é de, primeiramente, junto com os seus pares, apresentar as demandas de cada segmento. Essas demandas, posteriormente, seriam discutidas nas reuniões

do CEC, nas quais seriam pensadas soluções e votadas propostas e ações para minimizar e/ou superar as barreiras identificadas, de modo que essas ações compreendessem também o que cada membro, novamente junto com os seus pares, poderia fazer. Pela compreensão de que cada um pode contribuir e, mais do que isso, é responsável pela ação, todos acabam se unindo, se mobilizando para realizar aquela ação que foi acordada.

Podemos dizer que essa percepção não foi assim tão fácil de se alcançar, pois que os próprios membros no início do projeto declaravam não saber o seu papel dentro do CEC e nem mesmo qual a função do CEC dentro da escola. Contudo, a partir desses momentos de reflexão e de ação, que se constituíram de certo modo em momentos de formação, é que houve a possibilidade de conscientização do próprio CEC e mudança de percepção. Nesse sentido, tendo em vista que esse foi um dos objetivos específicos desse trabalho, podemos dizer, a partir das análises dos materiais da pesquisa, que essa percepção não foi dada logo de início, mas uma construção realizada ao longo dos encontros e que, omnileticamente, possivelmente ainda pode estar em construção, visto que, em se tratando de membros diferentes, com seus próprios valores, intenções, ações, demandas, dúvidas, ambivalências, apesar das experiências de participação na pesquisa, não há garantia de que suas práticas estarão a partir delas em equilíbrio total com o que passaram a pensar e intencionar diante de sua atuação nos CECs. Por mais que possa haver uma mudança de percepção individual, há múltiplas de políticas ou práticas coletivas, ou até mesmo culturas coletivas, que podem influenciar, se contrapor, complementar ou transformar esses mesmos valores, intenções e ações. Daí que, mais uma vez, ressaltamos a complexidade existente nesses cenários, que não se traduzem em visões simplistas, dualistas ou formatadas.

Em relação ao Caso 2 do Laboratório Omniletico do Agora (Apêndice H), o assunto que serviu de pauta foi a questão da formação, que também foi bem comentada ao longo dos encontros:

CASO 2

Os professores reclamam de não ter tempo pra estudar, para refletir, mas quando têm, sentem-se perdendo tempo. Os alunos se queixam de que os professores não estão atentos às dificuldades no seu processo de aprendizagem. Os responsáveis acham que quando têm diálogo com o professor, isso favorece na aprendizagem do aluno. Os funcionários percebem que às vezes os estudos incorrem em um distanciamento e hierarquização das relações. A gestão concorda que deveria haver mais formação continuada, mas não consegue dispensar seus professores para tal. E agora?

A partir da análise desse caso, percebemos que os membros dos CECs puderam pensar mais ainda em ações concretas que, dentro de suas escolas, poderiam realizar, e, ao mapearem as ações propostas, notamos que, para “solucionar” o Caso 2, que segundo eles acontecia

bastante em suas escolas, encontramos focos na formação de professores, na formação e fortalecimento do próprio CEC, na formação dos funcionários e na formação dos responsáveis. Notamos que cada escola, tendo em vista sua realidade e demandas, optou por ações do CEC com um foco diferente, de acordo com o Quadro 7 a seguir, que contempla as ações possíveis, elencadas por cada CEC, para modificar a realidade identificada por eles:

Quadro 7: L.O.A – Ações propostas no Caso 2

ESCOLA	AÇÕES PROPOSTAS
E.M Shakespeare	Pesquisar assuntos de interesse para a capacitação dos professores, buscar parcerias externas, a fim de realizar eventos e palestras. Avaliar a possibilidade de reformulação das capacitações da atualidade, salientando o descontentamento dos mesmos. Buscar mais meios de comunicação alternativos para a aproximação das relações entre escola e família.
E.M Desembargador Oscar Tenório	Formação de funcionários (externa/interna).
E. M General Humberto	Participar das reuniões de COC (conselho de classe) e CE (centro de estudos). Participação das reuniões do CEC com o planejamento das atividades da escola. Participação dos pais nas reuniões de responsáveis.
E.M. Soares Pereira	Professor: Planejando ações para a realização dos estudos. Alunos: Buscar incentivar uma maior participação dos seus pares para que se envolvam nas discussões da U.E. Responsáveis: Mobilizar a comunidade escolar a participar mais ativamente da vida escolar. Funcionário: Motivar colegas a participar e se envolver nas atividades da U.E. Direção: Promover condições para que o CEC realmente funcione.

Fonte: Construído pela autora a partir do material do L.O.A, caso 2, 2017.

Para melhor destacar as ações mapeadas, as alocamos, de acordo com as escolas que propuseram, no Quadro 7. Vale ressaltar que cada CEC pensou em ações, de acordo com suas demandas e possibilidades. Percebemos que as formações propostas, apesar do foco na formação para algum tipo de segmento, não deixaram de envolver a presença e participação de todos os segmentos do CEC, e isso ficou mais claro quando foi solicitado que, a partir dessas ações propostas, fossem construídos planos de ação que pudessem colocar efetivamente os valores e as intenções ali discutidas por cada CEC, em práticas nas escolas.

No Quadro 8, a seguir, mapeamos os planos de ação que foram apresentados pelos CECs. Uma das escolas acabou não conseguindo desenvolver e apresentar seu plano de ação, pois não participou do encontro em que foi feita essa proposta e, devido a algumas situações

que ocorreram em sua escola, não conseguiu reunir o seu CEC. Um dos pontos interessantes de ressaltar nesse momento é que a apresentação desses planos de ação envolveu os segmentos do CEC não apenas em sua construção, mas em seu desdobramento na escola.

Quadro 8: L.O.A – Planos de Ação

ESCOLA	PLANOS DE AÇÃO
E.M Shakespeare	<p>“É aprendendo que se ensina” - Proposta de Formação</p> <p>Passo a passo:</p> <p>1º Levantamento das demandas de formação na escola;</p> <p>2º CEC buscar subsídios para acontecer a formação; (espaço, profissional externo ou interno das áreas de interesse, experiências bem-sucedidas);</p> <p>3º Execução das estratégias com participação do CEC nos Centros de Estudos.</p>
E. M General Humberto	<p>“Fortalecimento do CEC”</p> <p>Passo a passo:</p> <p>1º Reunião do CEC para traçar sua participação e atuação nas reuniões de planejamento bimestrais;</p> <p>2º Participação do CEC na reunião de planejamento;</p> <p>3º Reunião do CEC para avaliar a reunião de planejamento e planejar ações específicas de cada segmento do CEC;</p> <p>4º Sensibilização de cada segmento com seus pares;</p> <p>5º Reunião do CEC para avaliação das ações.</p>
E.M. Soares Pereira	<p>“Projeto Família Presente”</p> <p>Passo a passo:</p> <p>1º Estabelecimento de reuniões quinzenais ou mensais programadas no início do ano letivo;</p> <p>2º Organização do Lanche (Funcionários e Professores do CEC);</p> <p>3º Divulgação através de bilhetes e cartazes da escola (Alunos do CEC e responsáveis);</p> <p>4º Tema inicial: Drogas (Lícitas e Ilícitas).</p>

Fonte: Construído pela autora a partir do material do L.O.A, Planos de Ação, 2017.

Dentre os planos de ação das três escolas, observamos que duas propostas envolveram ações específicas, principalmente quando falamos da atuação do CEC, que foram: “É aprendendo que se ensina” e o “Projeto Família Presente”. Assim, na busca por formação com um ou dois segmentos específicos (professores e família/alunos), ambas em seus planos de ação contariam com a participação do CEC em uma ou mais etapas de sua execução. Enquanto isso, o plano de ação “Fortalecimento do CEC” procurou ser uma proposta mais geral de atuação de todo o CEC, inclusive uma proposta mais contínua. Todos os três planos foram pertinentes ao que cada CEC discutiu e, de algum modo, refletiram o desejo e a demanda de cada escola, na

busca por superar determinadas barreiras (que aqui identificamos, principalmente, a falta de participação dos segmentos dentro da escola e na gestão democrática, a formação dos segmentos quanto a temas de interesse da escola e a própria constituição e fortalecimento do CEC em si).

Durante as apresentações, foram sendo explicitadas as participações do CEC, como apontado por uma das funcionárias que apresentou o plano de ação de sua escola:

F2: Então, a ideia é que o CEC, junto com a direção, proponha essas mudanças. Proponha “vamos sentar e vamos decidir qual é o material que a gente vai procurar, qual é a forma ou qual é o meio que a gente vai chegar até essa pessoa ou até essa instituição”. Então a participação do CEC seria realmente parar pra pensar, sentar e decidir qual é a forma, qual é o caminho que a gente vai trilhar pra conseguir aquilo que a gente estava pensando, “ah, eu tô pensando em ter uma parceria com o CAp” igual já teve lá no Shakespeare que foi o projeto desse citado pela professora, como é que eu vou fazer, eu sou do CEC, vou reunir os outros segmentos junto com a direção e a gestão, e vamos ver quem é que pode, quando pode, a gente marcar um encontro com o CAp (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 247, 12237 – 12246).

Nesse cenário, embora identifiquemos um papel importante do CEC sendo colocado como protagonista na construção e execução do plano de ação, vale ressaltar a ambivalência da contrariedade aí existente quando se propõe que “o CEC, junto com a direção”. É complexa essa análise, porque nos remete ao fato de que, embora haja todas essas discussões e reflexões, há entraves que não garantem a autonomia do conselho sem a direção, como no caso da política do município do Rio de Janeiro, que, conforme discutimos, não garante um poder decisório ao conselho escola-comunidade, sendo a palavra-final vinda do presidente, ou seja, daquele que ocupar o cargo de direção da escola. Essa política influencia na cultura da desresponsabilização e que gera a pouca participação. Contudo, omnileticamente, podemos também inferir que essa política também proporciona a vontade maior ainda desses quatro CECs, participantes dessa pesquisa, em modificar essa cultura dentro da escola; transformando, apesar dos embates, as práticas do conselho escola-comunidade, e expandindo os momentos democráticos nesse espaço colegiado.

Relacionado a esse “poder” dado à direção da escola, principalmente quando se fala da presidência nata de um conselho escola-comunidade, destacamos um diálogo que traz questionamentos complexos para nós:

D2: É janeiro mesmo?

D1: Ah? É janeiro mesmo. A gente tem que se preparar para na primeira.

D1: É, mas janeiro é mês de férias.

D2: É, mas o CEC vai trabalhar (Risos). Não é que eu seja ditadora, não. Mas o meu CEC vai trabalhar. E depois a gente vai fazer uma jogada.

D2: Ah, tá.

D1: Depois a gente vai fazer uma jogada. Entendeu? Depois a gente vai fazer uma jogada, gente. Nada é de graça nessa vida. (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 260, 12879– 128867).

Nesse diálogo, ao falar do desenvolvimento do plano de ação construído pelo CEC, uma das diretoras colocou que o plano se iniciaria em janeiro do próximo ano e foi questionada por outra diretora sobre janeiro ser mês de férias. A partir do questionamento, a diretora pontuou que o seu CEC iria sim se reunir em janeiro, mas que não seria por essa decisão que ela poderia ser considerada ditadora, autoritária. Aqui, compreendemos as complexidades das relações e das relações de poder dentro das instâncias. Naquele momento, nenhum outro conselheiro foi capaz de dar sua opinião, prevalecendo a opinião da presidente do CEC, que, com a melhor das intenções para o trabalho do CEC, acabou decidindo por uma ação que envolvia as férias e o momento de descanso de todos.

Omnileticamente, podemos inferir que há valores de busca por melhoria, de comprometimento e fortalecimento do conselho presentes na fala da diretora, porém, com uma estratégia autoritária, que, na prática, poderia ser desdobrada em pouca ou nenhuma vontade do próprio CEC de comparecer em janeiro na escola. Também poderia essa ação da diretora, vista como uma motivação para um encontro mais tranquilo e prazeroso dos integrantes do CEC, culminar em uma motivação maior para sua participação. Múltiplas são as possibilidades, mas o que queremos destacar é que, por mais democrática que se proponha ser a diretora, haverá sempre barreiras (atitudinais, culturais e/ou políticas) que podem representar contrariedades, dúvidas e gerar a sensação de não pertencimento ou de não democracia, ainda que consideremos as questões subjetivas e individuais, ou seja, de como cada sujeito lê e interpreta essas contrariedades, totalidades, incertezas, valores, estratégias e atitudes.

Não é nossa intenção caracterizar a diretora como ditadora ou democrática, mas, com esse exemplo, demonstrar que não há uma linearidade das atuações dos sujeitos. Nem sempre haverá equilíbrio entre o que se pretende, se entende e se faz. Nem sempre haverá momentos somente ditadores ou democráticos, de inclusão ou de exclusão. O que há dentro dessas totalidades são outras totalidades que se constroem nas diferenças, na diversidade e em processos de contínua transformação, reflexão e ação. Apesar de compreendermos a não linearidade desse processo, defendemos, assim como Loureiro (2020, p.76), que “privilegiar a atuação dos conselhos escolares é apostar em uma forma coletiva de tomada de decisões, tendo a meta de que essa tomada de decisões não aconteça de forma autoritária”.

Destacamos que, a partir da análise dos L.O.A, observamos que as propostas e os planos de ação apontaram para a superação das barreiras que envolvem culturas, políticas, práticas,

contrariedades e incertezas que ensejam processos de inclusão e de gestão democrática na escola e demonstram a importância da representatividade e da participação. A apresentação e discussão de cada plano de ação geraram expectativas para os conselhos escola-comunidade, que ficaram com o desafio de tentar colocá-lo em prática a partir dali, embora a maioria tenha optado por começar efetivamente a partir do outro ano letivo, no caso o ano de 2018, já que esses planos foram construídos no final de 2017. Em 2018, vale sinalizar que uma das escolas não continuou no projeto e, ao iniciar o ano com a presença de mais escolas, conforme solicitação da CRE, foram retomadas as apresentações desses planos por parte das escolas já participantes, com o intuito, inclusive, de apresentar o que já havia sido construído no primeiro ano de projeto e incentivar as demais escolas na participação com seus conselhos.

5.3. REFLEXOS DO PROCESSO DE FORTALECIMENTO DOS CECS

Diante do objetivo geral da pesquisa matriz em fortalecer os conselhos escola-comunidade, consideramos interessante investigar os reflexos desse processo de fortalecimento, pensando também no diálogo com os processos de gestão democrática e de inclusão em educação. Embora não tenha sido um objetivo específico dessa tese, acreditamos que esses reflexos são importantes de serem pensados aqui, como complemento ao que esse projeto trouxe para os conselheiros dessas 4 escolas que foram o nosso foco.

Primeiramente, vale destacar que ao longo do projeto muitos materiais foram construídos e desenvolvidos por todos os participantes, em torno dos processos de gestão democrática e de inclusão em educação. Já podemos considerar um reflexo importante a produção realizada por eles sobre o conceito de gestão democrática, as discussões e reflexões acerca dos processos de inclusão e, principalmente, a identificação de barreiras e propostas de ações para superá-las, considerando todo o conselho como corresponsável nessa superação.

Identificamos que a pesquisa matriz trouxe mudanças para os membros do CEC que dela participaram. Destacamos algumas falas que nos mostram um pouco desses reflexos, como o caso do diretor que ao final do primeiro ano já sinaliza uma mudança de percepção em relação ao projeto com os conselhos:

D3: muito bom. Gostei muito desse período todo. Foi assim, foi um crescendo. O gostar, para ser sincero foi um crescendo. Agora eu gosto e eu gosto muito desses encontros aqui e estou na expectativa para o plano de ação (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 287, 14216 – 14219).

Para ele, inicialmente, como relatou, não foi exatamente logo de primeira que gostou do projeto e passou a realizar mudanças em suas práticas, mas um processo em que, a partir dos encontros, foi ganhando significado. Podemos relacionar essa fala a outras falas desse mesmo diretor (D3), que assumiu muitas vezes ter uma percepção sobre o CEC que foi sendo modificada a cada participação na pesquisa, a cada momento de reflexão. Esse diretor, podemos dizer, nos mostrou o quanto os embates, as contrariedades entre o que ele pensava e fazia em relação ao CEC, foram uma mola propulsora de transformações, que potencializaram uma visão múltipla sobre o papel do CEC. Omnileticamente, percebemos que, apesar das dúvidas e das dificuldades, a proposta de reflexão da pesquisa e, de certo modo, de formação, contribuiu para (re)pensar valores, atitudes e intenções diante do conselho escola-comunidade e do processo de gestão democrática em sua escola.

No segundo ano de pesquisa (2018), com a entrada de novas escolas a pedido da Secretaria Municipal de Educação, a partir da repercussão do projeto e da vontade de participação de mais escolas, os primeiros encontros, além de buscarem conhecer as novas escolas participantes e seus integrantes do CEC, objetivaram uma apresentação de cada escola que participou em 2017 e os planos de ação por elas desenvolvidos. Nessas apresentações, também pudemos identificar alguns reflexos apontados pelos próprios membros, como no caso da diretora que relatou sua primeira relação com o convite de participar do projeto feito pela 2ª CRE inicialmente:

D1: Ano passado desde maio nós estávamos nesse projeto, quando veio esse projeto, eu falei: O que que o CEC fez de errado? Gente, mas é verdade, foi isso que eu pensei ((risos)). Por que nós? O que estou fazendo de errado? Por que nós fomos escolhidos e o que nós precisamos fazer para melhorar? Tá. E foi todo um processo que não foi um processo rápido, nós ficamos aqui de maio, final de maio, até dezembro né? [...] Depois de muita conversa, muitas conversas nas reuniões e de crescimento, nos sentimos mais fortalecidos em todos os segmentos do CEC, passamos à prática e aí percebemos as nossas fragilidades e vamos focar nelas. (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2018, p. 32-33, 1577 – 1597).

Nessa fala da diretora, identificamos uma mudança de cultura interessante. Primeiro ela compreendeu o convite como uma coisa ruim, uma punição a algo errado que ela e o CEC de sua escola estavam realizando. Após o processo, relatado inclusive como um processo demorado que exigiu muito diálogo e reflexão, sua percepção sobre o CEC e sobre a própria pesquisa modificou, pois que ela considerou que o projeto (política) fortaleceu os segmentos do CEC e contribuiu para que, na prática, as fragilidades pudessem sobressair e superações de barreiras pudessem, a partir daquele momento, se desenvolver com maior força.

Interessante que quando investigamos também alguns limites e dificuldades da pesquisa, percebemos que houve, em algumas situações, principalmente no primeiro ano, com as quatro escolas, momentos em que se parou e refletiu sobre a motivação e participação dos membros do conselho naquele projeto. Em uma dessas discussões, essa mesma diretora, que um ano depois ressaltou mudanças e considerou os reflexos como positivos para o andamento de propostas e ações do CEC em sua escola, havia relatado cansaço e desânimo em participar dessa, conforme diálogo abaixo:

Q1: Vamos então aproveitar que vocês estão aqui. Apesar de toda adversidade, eu acho que a gente tem um trabalho interessante para fazer aqui. O cenário não é bom e ele não é bom há muito tempo, né? Ele não tem sido bom há muito tempo e a gente tá aqui para tentar fazer alguma coisa que mude isso, né? Não é à toa que a gente está aqui. A gente vem nesse tempo para tentar repensar a escola, repensar uma instituição que é o conselho escola-comunidade e seu papel para que isso ajude em tudo isso em que você está falando, ajude nas faltas e falhas do Estado até, em relação à escola.

D1: Eu não vejo solução.

P3: É. No momento...

D1: Eu não vejo solução. Eu não acho que o conselho escola-comunidade tenha força para isso porque isso não é uma coisa isolada. É uma coisa que tá acontecendo na rede toda. Entendeu? Eu me sinto nadando, nadando, para lugar nenhum. Vou dizer para você. Nadando, nadando, pra lugar nenhum. Essa é a minha opinião. É um tempo...

Q4: Não fazer nada é continuar nadando, nadando, né?

D1: Sim. Não fazer nada não. Esse tempo aqui eu poderia estar lá.

Q1: Ia mudar?

D1: Ia. Ia. Pelo menos eu sei que a questão de disciplina ia mudar.

Q1: Você tá...

D1: Eu estou dizendo pra você que... Quer que eu diga com sinceridade?

Q1: Sim.

D1: Estou cansada de vir pra cá às segundas-feiras. Essa é minha opinião (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 154, 7626 – 7647).

Nessa conversa, pudemos compreender alguns processos interessantes permeando o discurso da diretora: as dificuldades que a falta de estrutura nas escolas, vinda principalmente da falta de investimento e de um olhar cuidadoso do governo em geral para a situação das escolas, trazem para a própria motivação e atuação dos sujeitos delas pertencentes; o fato de que para se refletir sobre esse processo é preciso tempo, é preciso parar, dialogar, pensar.... esse tempo, ela deixa de estar na escola e não tem quem a substitua, ficando a sensação de que a situação na escola piora enquanto ela está na pesquisa, no momento de formação; não ver solução diante das questões que não envolvem a sua atuação propriamente, mas a estrutura de uma instância maior (Estado, Município), desanima e acaba trazendo uma frustração ou a sensação de que está “nadando, sem sair do lugar”, ou seja, fazendo muita coisa, mas tendo nenhum ou quase nenhum resultado.

Aqui, podemos omnileticamente identificar uma disputa, um embate entre valores (vontade, motivação da diretora) e políticas (própria estrutura e organização da Escola diante

das instâncias superiores), que culminam em práticas (desânimo, desmotivação) e em novas crenças (de que refletir, fazer formação e discutir sobre a escola, sobre o CEC, não têm solução). Contudo, destacamos que é com a própria perspectiva omnilética que alcançamos a compreensão de que esse é e foi um olhar momentâneo, como uma pequena foto daquele dia, daquela gestora, naquela situação de desabafo, que não pode resumir a sua trajetória no projeto, pois, apesar de outras incertezas, conseguiu utilizar aquele tempo para repensar e identificar suas forças, as forças do CEC, seus objetivos e modos de transformar aquela realidade que estava incomodando e de alguma maneira sendo uma barreira para a gestão democrática e a atuação do conselho escola-comunidade na escola.

Sobre esse momento de reflexão proposto pela pesquisa colaborativa, que se tornou essa formação, uma funcionária considerou:

F2: Eu acho que toda experiência é muito válida né. Como eu vinha falando, esse momento de a gente parar e vir aqui, essa reflexão é muito importante porque no dia a dia a gente não consegue ter esse momento. É tudo muito corrido, tudo muito assim, é um problema atrás do outro ou é uma situação atrás da outra. Então a gente não consegue parar realmente pra ter esse momento de reflexão. E todo momento de reflexão é muito bem-vindo porque faz a gente parar, faz a gente analisar o que tá errado, o que tá certo, o que a gente pode melhorar. Então foi importante por isso, que aí a gente começa a tentar mudar a nossa visão e a visão das outras pessoas que estão na escola e não são do CEC, deixando de ser apenas burocrático, de, com essa experiência a gente vê o CEC de uma outra forma. E também as outras pessoas da escola (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 281, 13921 – 13931).

Nesse exemplo, observamos mais um reflexo da pesquisa, que foi a possibilidade do compartilhamento da visão sobre o CEC provocando mudanças no papel dessa instância na escola. De acordo com a funcionária, a experiência dos encontros, de parar para refletir, de estar ali consciente e presente em discussões e propostas de ação para a escola, foi muito importante, pois muitas vezes não há, no dia a dia, a chance de se pensar sobre a escola, sobre possíveis falhas, barreiras e melhoras.

Destacamos também um reflexo apontado por outro diretor que considerou, após esse processo do projeto de fortalecimento, que a participação dos responsáveis no conselho estava começando a mudar no segundo ano da pesquisa. Isso porque, após ter sido identificada a falta de participação do segmento responsável como uma barreira aos processos de inclusão e de gestão democrática, quando houve a mudança de ano, e, portanto, nova eleição de diretores e do CEC, houve a entrada de novos responsáveis, que, segundo a visão do diretor, daria um novo rumo ao CEC:

D3: [...] Então, em relação aos responsáveis, né, mudou bastante. Porque, como eu dizia da última vez no ano passado, eu não queria mais um feedback que a gente tivesse no CEC só pra assinar papel, né. Que era uma preocupação minha de o CEC ser uma coisa realmente atuante, né. Não fosse meramente pra assinar papel no fim

do ano, na hora da prestação de contas, o que realmente era o que estava acontecendo na escola, né. O CEC não estava sendo atuante por conta disso. A gente faz a minha culpa, eu... faço minha culpa bacana, mesmo. Me chicoteio bastante porque era o que estava acontecendo. O CEC estava ali pra assinar papel. Então, batalhei bastante. Conversei bastante com os responsáveis, conversei bastante com o R2, conversei bastante com a R3, conversei com outros responsáveis, com bastantes responsáveis, com os alunos... Principalmente com aquelas pessoas que a gente sabia que podiam vir pra somar, né. Graças a Deus, a gente conseguiu, né. R2, um responsável que está chegando esse ano na escola, mas chegou chegando, já chegou cheio de vontade, cheio de gás. Bacana, legal. A R3, aquela mãe que já estava na escola já há 300 anos. Todos os filhos dela passaram lá pela escola. Tem mais um filho e outros netos, agora. Os netos dela estão na escola, né (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2018, p. 47-48, 2285 – 2301).

Observamos nessa fala uma preocupação inicial em entrar em um novo ano de projeto sem demonstrar mudanças na participação e envolvimento do CEC de sua escola. Para tanto, o diretor, considerando seu papel antes da pesquisa, de não compreender e explorar o conselho escola-comunidade em sua função e potencialidade dentro da escola, modificou algumas políticas que favoreceram a entrada de novos membros, engajados e envolvidos com o conselho e dispostos a realizar mudanças e um trabalho coletivo e mais democrático na escola. Para tanto, omnileticamente identificamos como um reflexo do projeto em seu primeiro ano a mudança de cultura desse diretor, que passou a entender o CEC para além de uma instância burocrática, como um coletivo com poder de refletir e agir, conjuntamente, sobre questões da escola, o que provocou a construção de uma política para garantir a candidatura de responsáveis mais participativos no CEC, refletindo numa prática mais democrática. Entretanto, há de serem considerados as disputas, os embates e as incertezas que provocaram inicialmente essa mudança de olhar e atitudes, bem como salientar que somente a entrada de novos membros não garante práticas a todo momento democráticas no conselho escola-comunidade.

Além disso, é interessante ressaltar que quando o diretor, embotado das experiências que teve no primeiro ano da pesquisa, conversou com os responsáveis representantes até encontrar aqueles que “viriam para somar” com o CEC e com a escola, essa decisão não foi totalmente democrática. Esse processo, ainda, precisaria ser mais bem refletido, tendo em vista uma decisão coletiva dos representantes, e não uma decisão vinda do diretor, apesar de sua vontade de “fazer diferente” e de ter o CEC mais atuante na escola. É preciso, considerando os princípios da gestão omnilética em educação, conforme defendemos aqui, questionar se tal atitude também não foi tomada, tendo em vista “o poder” exercido pelo cargo de diretor, corroborado com a falta de questionamento do restante da comunidade escolar, que, não se posicionando, acaba corroborando com a manutenção de práticas nem sempre democráticas dentro da escola.

Mais um reflexo que ressaltamos aqui foi a fala de uma diretora, que foi eleita em 2018, e, portanto, não participou da pesquisa no primeiro ano, embora a sua escola tenha sido uma das quatro participantes do início. Como ela atuava como coordenadora, teve contato de certo modo com o projeto, quando a diretora de 2017 dividia com ela o que estava sendo realizado e pela participação nas propostas desenvolvidas na escola. Nesse sentido, ao apresentar sua escola e as ações desenvolvidas nela a partir da pesquisa do ano anterior, ela pontuou:

D5: [...] bom, já estamos chegando ao final da nossa pequena apresentação, mas assim, acho que foi possível mostrar um pouquinho de como o projeto começou na escola Shakespeare, como a gente tá fazendo pra dar continuidade. Claro, a gente ainda tem muita coisa a fazer, ainda temos muitas demandas a cumprir ou a tentar cumprir e assim, contando com a colaboração de todos os segmentos do CEC, é, trouxe um trecho, que eu recebi pelo face também, do poema “Aprendi”. “Aprendi que a vida às vezes nos dá uma segunda chance, aprendi, viver não é receber, é também dar, é aceitar e perdoar, aprendi que sempre que decido algo com o coração aberto geralmente acerto, aprendi que quando sinto dores não preciso ser uma dor para os outros, aprendi que diariamente preciso alcançar e tocar alguém, as pessoas gostam de um toque humano, segurar na mão, receber um abraço afetuoso ou simplesmente um sorriso sincero, aprendi que ainda tenho muito que aprender, as pessoas provavelmente se esquecerão do que você disse, esquecerão o que você fez, mas nunca se esquecerão de como você as tratou, e finalmente aprendi que não se precisa morrer para aprender a viver. Poema adaptado, atribuído a William Shakespeare” (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2018, p. 73, 3625 – 3619).

Identificamos nessa situação um reflexo interessante do projeto de fortalecimento: a continuidade das ações, apesar da mudança de gestão. Tal fato, podemos dizer, é consequência de um trabalho que a escola desenvolveu, construindo junto com a equipe valores, acordos e ações que, independentemente da pessoa que estivesse atuando como diretora, pudessem levar adiante a preocupação, a intenção e a proposta de se ter um CEC ativo, participativo e consciente do seu papel e atuação no processo de gestão democrática da escola, de forma colaborativa, coletiva. Além da compreensão do CEC como um espaço de colaboração e responsabilidade de todos os segmentos, identificamos um reflexo para o processo de inclusão em educação nessa escola, que passou a compreender a importância da mudança de olhar, do contato com o outro, e da forma de se relacionar dentro da escola que favorece o acolhimento e a sensação de pertencimento.

Quando ela cita no poema “aprendi que não se precisa morrer para aprender a viver”, percebemos aí a complexidade que buscamos na defesa de uma gestão omnilética em educação, pois que se constitui em uma gestão que compreende o caos como produtor, como potência e possibilidade, que compreende a luta, o embate e a troca como formas de promover novas interações, de produzir novas crenças, novos acordos e novas ações, transformando a realidade daquela gestão em si numa construção contínua de múltiplos olhares. Uma gestão, portanto,

preocupada com a participação e aprendizagem de todos, com o acolhimento, com o respeito às diferenças e à diversidade, sensível e cuidadosa com o que pensam e sentem os sujeitos que dela fazem parte e se relacionam na escola, capaz de compreender que os diferentes olhares e formas de ver os fenômenos e os próprios processos educacionais podem ser pequenas totalidades, imbricadas e em constantes mudanças, dentro de outras tantas totalidades na escola.

Além dos reflexos explicitados, consideramos importante esclarecer que, ao longo da pesquisa matriz, a proposta de fortalecimento dos CECS, por meio de uma metodologia omnilética de trabalho com o uso do Laboratório Omnilético do Agora, apresentou algumas dificuldades e limites que foram identificados na análise dos dados de pesquisa. Dentre as dificuldades da pesquisa, destacamos a pouca participação de alguns segmentos, conforme já explicitado, como o dos responsáveis, alunos e funcionários. Contudo, também identificamos a dificuldade, relatada pelos membros, de estarem presentes para participar dos encontros e da formação, como no diálogo de duas diretoras:

D1: O meu problema está sendo sair da escola. Eu tô com 36 tempos de aula sem aula. Hoje é segunda-feira e desde o início eu tinha dito que segunda-feira não é um bom dia. Segunda-feira é chegada de merenda e, além de tudo, hoje, por exemplo, a minha funcionária não veio. Por quê? Porque não poderia se deslocar. Então eu acho que a situação dentro da realidade que a gente está vivendo hoje em dia, a situação está muito ruim pra sair alguém. Tá muito ruim mesmo.

Q1: Mesmo que seja em qualquer outro lugar, o negócio é sair?

D1: O negócio é sair.

D2: O problema está em sair mesmo.

Q1: Entendi.

D2: Não, sem contar que a gente ainda tem outras formações, né? (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 154, 7584 – 7595).

Em determinada ocasião da pesquisa, houve um momento de pausa para discutir essas dificuldades relatadas, que principalmente relacionavam a falta e/ou pouca participação à dificuldade de sair da escola, de deixar a escola, sabendo que não há outra pessoa para substituir. Apesar de o horário e de o dia dos encontros do projeto terem sido acordados, votados e escolhidos de forma democrática, quando existia alguma desmotivação, apontava-se a barreira do dia, do horário, da presença, do transporte e tantas outras que impediam ou dificultavam os diversos segmentos de estarem ali quinzenalmente.

Em outro momento, foi relatada também a dificuldade em enxergar o concreto, a prática das reflexões e discussões dentro da escola, como ressaltou uma diretora “Porque eu vou dizer para você. Eu não tô vendo, eu não tô vendo resultado. [...] Eu queria uma coisa mais concreta” (D1, BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 154, 7654 – 7658). Essa foi uma dificuldade - e também podemos enxergar como um limite - da própria metodologia da pesquisa, que, por ser uma pesquisa-ação colaborativa, demanda tempo, necessita de todo um

processo de conhecimento dos sujeitos, dos membros do CEC, das escolas, das demandas, das expectativas, propostas de discussão e reflexão, que culminam em ações. Embora, em cada encontro e reflexões realizadas, fossem propostas ações e discussões com os pares dentro da escola, para os participantes da pesquisa, em alguns momentos, não foi possível reconhecer que determinadas tarefas já se concretizavam em ações importantes para o projeto de fortalecimento.

Por outro lado, outra diretora pontuou que, embora concordasse com essa dificuldade de participação e presença:

D2: Estamos brincando de escolinha. Mas quer dizer, na verdade, eu já vejo diferente da Mara esses encontros. Pra mim tem sido muito útil no sentido assim, o meu aluno tem aproveitado bastante, o A2, entendeu? A questão dele como...

P3: Ele tem se empoderado. Muito legal isso.

D2: Ele tem dialogado com a gente, ele tem buscado alternativas para os alunos. Ele já montou lá embaixo o mural do CEC. Então ele já tá com uma linguagem mais autônoma, de dar sugestão. Então nesse ponto, eu posso dizer para você que tem tido coisas concretas. Ele tá gostando, tá curtindo essa ação. Então seria uma perda pra ele esse movimento. Quer dizer, não que pra mim não seja. (BLOCO DE ANEXOS CECS 2ª CRE, 2017, p. 155, 7697 – 7706).

Notamos uma oposição importante que fez parte, como pudemos identificar em nossas análises, do processo da pesquisa, ora como barreiras e dificuldades, ora como potência e transformação. Nessa fala, apesar de considerar a participação difícil, a saída da escola, de vê-la como uma barreira, a diretora enxergava a potencialidade desses encontros e as mudanças que eles já estavam fazendo na participação do aluno no CEC e na escola. O engajamento e empoderamento do aluno eram consequências já observadas e constituíam ações concretas na escola.

Como um limite da pesquisa-ação colaborativa e, também, da própria metodologia do L.O.A, observamos o tempo da pesquisa, que, por ser construída com os participantes, demanda um maior tempo de discussão e de quantidade de encontros que, por vezes, pode não ter o mesmo tempo esperado pelos participantes, que acabam criando expectativas diferenciadas. Outro limite do L.O.A observado foi o tempo de sua realização. Foram preparados cinco casos e somente três foram realizados, sendo dois deles com as quatro escolas foco dessa tese. Em alguns momentos, os participantes relataram dificuldade em entender a proposta de análise dos casos, principalmente os responsáveis e alunos, o que nos leva a questionar a linguagem que foi utilizada, se estava acessível a todos. Embora o L.O.A tenha sido explicado e a cada encontro reforçados a sua proposta e o objetivo, para as demais pesquisas que o envolvam, vale refletir sobre os participantes e se a linguagem utilizada nos casos é de fácil compreensão para todos. Também nos questionamos se essa dificuldade no entendimento dos casos não seria um reflexo

da dificuldade de se reconhecerem como conselho e como representantes de segmentos, já que os casos eram baseados em falas e em situações das escolas participantes (como um espelho). Será que o não entender também não poderia ser um movimento de não querer entender e identificar barreiras, falhas e outros “problemas” no CEC?

No geral, percebemos que a pesquisa provocou mudanças nos CECS participantes que relatavam considerar os CECS importantes para a escola (culturas), tinham os CECs instituídos (políticas), mas muitos sem participação efetiva, sem encontros (práticas). Entretanto, a partir do momento de reflexão-ação, pensaram em propostas de fortalecer os CECs e instituindo encontros que facilitassem a participação de TODOS os segmentos (dialética e complexidade).

Vale ressaltar que a maioria das expressões sobre essas mudanças veio por parte da direção. É fundamental que a direção tenha uma mudança de postura em termos culturais, políticos e práticos diante do CEC, mas, a partir do momento em que quem mais se pronuncia sobre essa mudança e reflexos é o segmento da direção, precisamos questionar. Omnileticamente, nosso olhar se volta para as questões: será que os reflexos desse fortalecimento chegam da mesma forma para todos os segmentos do CEC, todos os membros do conselho? Dependendo das culturas, políticas e práticas de cada membro em relação ao CEC, esse processo de fortalecimento permeou embates, contraditoriedade, incertezas e potencialidades distintas?

Acreditamos que a influência do segmento direção é muito forte no CEC, principalmente devido às políticas que intencionam as ações e influenciam na construção de culturas desse espaço colegiado na escola, porém, omnileticamente, essa mesma influência, em se tratando de um olhar que percebe os reflexos do fortalecimento nesse segmento, contrariamente e complementarmente, também é bastante positiva, podendo ser potencializadora de mudanças nesse espaço de exercício democrático. Não há fórmulas, não há caminho correto. A incerteza desse processo é que move a própria mudança, que se constituiu nos embates entre valores, crenças, intenções, acordos, atitudes e ações dentro da escola. E é esse olhar que compreendemos ser fundamental para uma gestão omnilética em educação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Tese teve por objetivo geral investigar os sentidos de gestão democrática e de inclusão em educação na visão dos membros dos Conselhos Escola-Comunidade de quatro escolas municipais do Rio de Janeiro e como eles percebem seu papel; buscando, ainda, por meio da perspectiva omnilética, identificar as possíveis barreiras a esses processos e propostas de ação.

No Capítulo 1, foram elencados os objetivos - geral e específicos - da pesquisa, justificativa para o seu desenvolvimento e o levantamento bibliográfico realizado. No Capítulo 2, foi descrito o caminho da autora na construção de uma perspectiva omnilética que perpassou a sua formação desde a graduação até o desenvolvimento da presente tese, constituído de cinco importantes dimensões: culturas, políticas, práticas, dialética e complexidade. Ressaltamos que essa perspectiva é uma maneira totalizante de enxergar os fenômenos que se pauta na compreensão dos fenômenos a partir de suas relações ao mesmo tempo unas e múltiplas, opostas e complementares, singulares e diversas, simples e complexas, na busca de um olhar que não se limita, não se aprisiona em uma perspectiva, mas procura compreender as múltiplas intenções, interpretações, acordos e ações que possam (re)existir.

Além disso, neste capítulo foram desenvolvidos os referenciais de inclusão em educação e de gestão democrática que culminaram na defesa de uma gestão omnilética em educação. Uma gestão preocupada com a autorrevisão de crenças, valores, acordos, intenções, ações, contrariedades e de complexidades existentes no campo educacional. Nossa defesa, nessa tese, é por uma gestão capaz de compreender a existência, importância e necessidade dos desafios, das contingências, dos conflitos, da ordem e da desordem, como próprias e fundamentais à constituição da própria organização, em sua totalidade. Desenvolvemos nesse tópico, portanto, a nossa pauta por uma gestão intensamente conectada no que tange às suas relações culturais, políticas, práticas, dialéticas e complexas. Vale destacar que a construção da defesa por uma gestão omnilética perpassa toda a tese e se desenvolve nesse contexto e nas especificidades dessa pesquisa e do trabalho com os conselhos escola-comunidade.

No Capítulo 3, procuramos desenvolver sobre os caminhos percorridos para se chegar ao presente estudo, de modo que foram descritos na metodologia da pesquisa matriz à qual esse trabalho se refere: a pesquisa-ação colaborativa, bem como seus instrumentos de coleta de dados. Além disso, foi exposta a metodologia dessa Tese específica, o estudo de caso. Foram descritos os aspectos éticos da pesquisa e a metodologia de trabalho inovadora, construída pelo

LaPEADE e pela primeira vez utilizada, o Laboratório Omnilético do Agora (L.O.A). Finalizando o capítulo, foram apresentados as quatro escolas foco dessa Tese e seus Conselhos escola-comunidade, ou seja, os participantes da pesquisa.

No Capítulo 4, buscamos responder ao primeiro objetivo específico, que foi levantar os sentidos de gestão democrática, de conselhos escola-comunidade e de inclusão em educação dados pelos membros dos Conselhos Escola-Comunidade das quatro escolas, em diálogo com o contexto das políticas educacionais. Observamos que, para os membros dos conselhos dessas quatro escolas, os sentidos de gestão democrática levantados têm a ver com noções de envolvimento e participação nas tomadas de decisões, responsabilidade compartilhada, descentralização do poder, coletividade, transparência e com um caráter formativo, da própria sociedade, do que é democracia. Já os sentidos de inclusão em educação perpassaram as ideias de acolhimento, relações de confiança e de respeito, troca, olhar de uma equipe multidisciplinar, aprendizado, diversidade, escola como espaço de conforto e segurança.

Com relação ao sentido de CEC, percebemos que os membros conselheiros enxergam o CEC como possibilidade de melhoria, desenvolvimento de projetos, com expectativa de mudanças na escola, mas também de democratização e burocracia. Apontamos, por meio dos excertos das falas dos membros do CEC, que os sentidos de inclusão em educação e de gestão democrática dialogaram, reforçando sentidos que são fundamentais para os dois processos, como: participação e aprendizagem de todos, coletividade, representatividade e responsabilidade compartilhada. Apontamos, portanto, a importância de um olhar atento a esses dois processos - gestão democrática e inclusão em educação - dentro da escola e, ainda, aos conselhos escola-comunidade, que são mecanismos potentes e que dão voz aos sujeitos; sendo, assim, promotores de ações e reflexões diante desses dois processos no âmbito escolar.

Discutimos, ainda no capítulo 4, sobre a importância da participação diante dos processos de gestão democrática e inclusão, e consideramos, na defesa de uma gestão omnilética em educação, ser a participação um dos principais pontos de interseção e de diálogo desses processos, permeando a consolidação deles na escola. Pela perspectiva omnilética, apontamos que gestão democrática na escola é movimento repleto de avanços e de recuos, que se constitui nos embates e contrariedades das culturas, políticas e práticas dos diversos sujeitos que dela fazem parte e, ainda, que nesse processo poderão existir movimentos de participação, não participação, pseudoparticipação e participacionismo, de acordo com as dinâmicas da escola e dos sujeitos envolvidos, como analisamos na pesquisa. Defendemos, assim, uma participação ativa, consciente e corresponsável dos sujeitos, sendo a gestão democrática uma

construção diária dos sujeitos da comunidade escolar. A participação não é uma coisa dada, instituída e acabada, mas processual, que se constitui nas incertezas, nos conflitos, nos entraves, debates, consensos e dissensos.

Essa discussão e defesa muito nos interessam e acreditamos que contribuem para os estudos na área, principalmente quando pensamos os processos democráticos em nosso país. Os estudos sobre gestão democrática e inclusão em educação apontam para a importância do direito à voz e à participação de todos, e essa se constitui numa bandeira fundamental, uma luta que travamos e continuamente travaremos, ainda mais quando entendemos que é uma luta repleta de avanços, recuos, contrariedades, complexidades. No que tange ao ambiente escolar, aprender sobre inclusão, democracia, participação e direitos constitui um desafio importante para o desenvolvimento inclusive da gestão democrática e da inclusão em educação na escola e em outros espaços. Nesse sentido, destacamos mais uma vez a relevância de se pesquisar e estudar esses processos, associados aos CECs, demonstrando a capacidade de construirmos espaços cada vez mais democráticos em nossas escolas, gestões e instituições.

Questionamos também uma contrariedade observada ao longo do estudo na proposta de fortalecer os conselhos escola-comunidade: como fortalecer algo que não se constituiu, ou seja, que não existe? Ao analisarmos as políticas que orientam o desenvolvimento do CEC, principalmente no contexto do município do Rio de Janeiro, percebemos uma barreira que pode influenciar nessa não existência e, assim, valorização do CEC na escola: o fato de ele não ter função deliberativa. Sendo o CEC, em tese, um espaço coletivo de participação, decisão, representação, envolvimento e ação, com caráter fiscalizador, mobilizador, consultivo e deliberativo, quando a função deliberar não se encontra presente e valorizada, outros formatos de tomada de decisão e mobilização acabam se encaminhando e, assim, enfraquecendo o papel democrático dessa instância. O CEC, como mecanismo da gestão democrática, quando não garante a participação e possibilidade de tomada de decisão de todos, minimiza as condições dos processos de inclusão e de gestão democrática.

Consideramos que um fortalecimento se constitui em um grande desafio na configuração dos CECs dessas quatro escolas, pois que primeiramente se faz necessário compor esses CECs, construindo junto com o grupo de representantes de cada segmento escolar culturas, políticas e práticas que propiciem a reflexão sobre o que representa o conselho escola-comunidade e qual o papel dos membros dentro da escola e nos processos de gestão democrática e de inclusão em educação. Discutimos, assim, omnileticamente, a complexidade desse processo de consolidação e fortalecimento do CEC, enxergando, contudo, que não há apenas

um caminho no processo de gestão democrática, mas possibilidades que se constituem totalidades, dentro de outras totalidades existentes.

No Capítulo 5, desenvolvemos os códigos que surgiram na análise dos dados da pesquisa com os CECs das quatro escolas, com a ajuda do instrumento ATLAS.ti, que foram: participação, responsabilidade compartilhada, formação, inclusão/exclusão, diálogo, gestão democrática, fortalecimento, estrutura/organização da escola, representatividade e pertencimento. Na primeira seção, relacionada ao terceiro objetivo específico da tese, identificamos as barreiras ao processo de gestão orientada pelos princípios de inclusão em educação na visão dos membros dos Conselhos Escola-Comunidade das quatro escolas, como as questões de infraestrutura, gestão e organização da escola, falta de investimento nos sistemas educacionais, falta de um olhar acolhedor e falta de diálogo na escola. Destacamos que as barreiras relatadas estão muito imbricadas nesses dois processos dentro da escola, e que nos cabe entendê-las em suas complexidades, dialéticas, culturas, práticas e políticas, identificando suas possíveis incertezas, ambivalências, contrariedades, potencialidades, intenções, ações e crenças na busca de um movimento contínuo, apesar de incerto, crescente e transformador, de superá-las.

Na segunda seção desse capítulo, analisando os casos do Laboratório Omnilético do Agora, buscamos responder ao segundo objetivo específico, que foi investigar a percepção dos membros dos Conselhos Escola-Comunidade sobre seu próprio papel como parte desse conselho gestor a partir da experiência com o Laboratório Omnilético do Agora, bem como o quarto objetivo específico da tese, visto que mapeamos as ações que os membros dos Conselhos Escola-Comunidade propuseram para superar as barreiras apontadas a partir da experiência com o L.O.A. Dentre os planos de ação das três escolas, observamos que duas propostas envolveram ações específicas e uma proposta mais geral de atuação de todo o CEC. As propostas e planos de ação refletiram o desejo e a demanda de cada escola, na busca por superar determinadas barreiras apontadas por eles, como: a falta de participação dos segmentos dentro da escola e na gestão democrática, a formação dos segmentos quanto a temas de interesse da escola e a própria constituição e fortalecimento do CEC em si.

Destacamos a potencialidade do desenvolvimento do L.O.A no desenvolvimento da defesa de uma gestão omnilética em educação. Essa dinâmica de pensar cultural, política, prática, dialética e complexamente as situações que envolvem a escola, seus processos de inclusão e gestão democrática, as responsabilidades e os atores neles envolvidos e, ainda, propor ações que possam superar barreiras possivelmente identificadas, se constituiu importante

quando defendemos uma gestão capaz de se conhecer, criticar, avaliar e, assim, agir em prol de mudanças e de transformações na escola. O destaque no L.O.A corrobora para a relevância dessa tese na contribuição do conhecimento científico e prático no que se refere aos processos de inclusão em educação e de gestão democrática.

Na terceira seção desse capítulo, analisamos alguns dos reflexos do processo de fortalecimento dos conselhos escola-comunidade, destacando a mudança na percepção sobre o papel e função do CEC na escola por parte dos membros, o aumento da participação de determinados segmentos do CEC, continuidade das ações propostas nos planos de ação, apesar de mudanças de gestão. Como limites e dificuldades da pesquisa-ação colaborativa, entendemos que houve momentos em que os membros conselheiros relatavam a demora em ver ações concretas do CEC nas escolas, bem como pontuavam dificuldade em sair da escola e em estar presentes nos encontros, que também se configuravam em momentos de formação. Também percebemos que o próprio tempo de desenvolvimento do L.O.A e sua linguagem constituíram limites da pesquisa-ação.

Pontuamos que esse estudo promoveu mudanças nos conselhos escola-comunidade envolvidos, pois os relatos dos membros consideravam os CECs importantes para a escola, alguns, inclusive, eram instituídos, mas muitos sem participação efetiva, sem encontros e trocas entre os conselheiros. Entretanto, a partir do momento de reflexão-ação proposto pela pesquisa e pelo desenvolvimento do L.O.A, passaram a pensar em propostas de fortalecer esses conselhos escola-comunidade, instituindo encontros que facilitassem a participação de TODOS os segmentos. Omnileticamente, questionamos se esses reflexos desse fortalecimento chegaram da mesma forma para todos os segmentos dos conselhos escola-comunidade. Indagamos, inclusive, se, dependendo das culturas, políticas e práticas de cada membro em relação ao CEC, esse processo de fortalecimento não permearia embates, contradições, incertezas e potencialidades distintas.

Em relação a essa tese especificamente, destacamos como um limite que não foi possível retornar ao campo das quatro escolas participantes para expandir a investigação sobre as barreiras e ações que foram propostas pelos CECs para superá-las. Consideramos que seria interessante ir às escolas e observar junto com os CECs o processo de desenvolvimento dessas ações em parceria com os demais integrantes da escola, o que não foi possível tendo em vista o

tempo de realização do doutorado, somado ao ano da pandemia da Covid-19 (2020²²) e à necessidade do isolamento social. Para que entrássemos na escola, teríamos que construir um novo projeto a ser aprovado pela Plataforma Brasil e não teríamos tempo hábil para isso. Algumas questões poderiam, portanto, ficar para estudos futuros dentro das escolas, como: quais os sentidos de gestão democrática, inclusão em educação e conselhos escola-comunidade foram desenvolvidos na escola após a experiência do Laboratório Omnilético do Agora? Que barreiras apontadas pelos membros dos conselhos escola-comunidade foram minimizadas dentro das escolas, por meio do desenvolvimento dos planos de ação construídos por eles durante o L.O.A?

Com relação aos desafios da presente tese, destacamos a própria descrição e a análise do Laboratório Omnilético do Agora, metodologia de trabalho desenvolvida pelo LaPEADE e pela primeira vez descrita em um trabalho científico, bem como o desenvolvimento dessa metodologia de trabalho com os conselhos escola-comunidade por meio da pesquisa-ação colaborativa. O segundo desafio, por sua vez, refere-se à construção da perspectiva de análise dessa tese, que buscou a defesa de uma gestão omnilética em educação pautada em princípios de participação e aprendizagem de todos, de representação e coletividade, de diálogo, acolhimento, pertencimento e respeito às diferenças e à diversidade, preocupada com o desenvolvimento constante e com a autorrevisão de crenças, valores, acordos, intenções, ações, contrariedades e complexidades existentes no campo educacional, e que compreenda a existência e a necessidade das barreiras e dos desafios, das contingências, dos conflitos, da ordem e da desordem - que se constituem na própria organização, da totalidade, da visão do uno e múltiplo, da contrariedade, da complementariedade, das incertezas e das ambivalências. Acreditamos que para demais estudos seria interessante pensar em formações, reflexões e ações em diferentes contextos de escolas e de gestão, a fim de desenvolver ainda a defesa por uma gestão omnilética em educação.

Entendendo que as reflexões e discussões aqui geradas perpassaram e se constituíram a partir desses olhares, recortes, contextos, processos e sujeitos envolvidos nessa tese, que podem ser momentâneos e nem sempre generalizáveis, poderíamos inclusive retomar nossa questão de pesquisa - que sentidos, barreiras e propostas de ação diante do processo de gestão são

²² Em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde caracterizou o surto do novo coronavírus, covid-19, como uma pandemia mundial, devido à sua distribuição geográfica em diversos países e continentes do mundo. As autoridades de saúde, para combater a disseminação do vírus, recomendaram o isolamento social. Instituições de todo o mundo suspenderam aulas e trabalhos, quando possível, realizando em modalidade on-line. Outras informações: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>.

apontados pelos membros dos conselhos escola-comunidade de quatro escolas municipais e como eles percebem seu papel dentro desse conselho? - em outros contextos, com outros sujeitos e tempos diferentes. Outros encaminhamentos de estudo ainda se fazem possíveis, como o desenvolvimento de diálogos com os códigos aqui levantados no que se refere aos conselhos escola-comunidade, gestão democrática e inclusão em educação. Riquíssimos em possibilidades de discussões, os dados construídos nessa tese constituem ainda materiais que devem e podem ser revisitados e analisados em novas culturas, políticas, práticas, dialéticas e complexidade, gerando novas produções científicas.

Portanto, para “finalizar” esse trabalho, abrindo sempre novas portas, caminhos e (re)visitas, ressaltamos a parceria de toda a equipe da 2ª Coordenadoria Regional de Educação, especificamente das equipes de Ouvidoria, PROINAPE e Assessoria de Integração, que não apenas promoveram a abertura para trabalhar questões referentes aos processos de inclusão em educação e de gestão democrática, tal como propuseram essa discussão como proposta de fortalecimento dos conselhos escola-comunidade, que se constitui em um importante espaço de alargamento desses processos na escola. Destacamos a importância dessas equipes em solicitar a presença e colaboração do LaPEADE no desenvolvimento desse projeto e, principalmente, aos conselhos escolares das escolas participantes que, sobretudo, se disponibilizaram a refletir e agir diante das culturas, políticas, práticas, dialética e complexidade do CEC e dos processos de gestão democrática e inclusão em educação.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, O; BARREIROS, D. FERREIRA, W. Tornar a Educação Inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

AGUIAR, Márcia Angela S. **Gestão da Educação básica e o fortalecimento dos Conselhos Escolares.** Educar, Curitiba, n.31, p. 129-144, 2008.

ALVES, Alda Judith **O Planejamento de Pesquisas Qualitativas em Educação.** Cad. Pesq., São Paulo: 1991, pp. 53-61.

AMARAL, Daniela Patti. **A formação dos gestores escolares na perspectiva da gestão democrática: política e práticas.** In: AMARAL, D. P. (org.) Gestão escolar pública: desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Fundação Vale, UNESCO, 2015.

AMARAL, Daniela Patti. **Gestão democrática: questões sobre a gestão escolar em escolas públicas no Brasil e em Portugal.** RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade, Vol. I, nº 01, p. 77-94, Jul.-Dez./2016a.

AMARAL, Daniela Patti. **Mérito, desempenho e participação nos planos municipais de educação: sentidos da gestão democrática.** Revista *online* de Política e Gestão Educacional. Araraquara/ SP, v. 20, n. 03, p. 385- 404, 2016b.

AMARAL, Daniela Patti. **A regulamentação da gestão democrática e a ação do ministério público: desdobramentos no estado do Rio de Janeiro.** RPGE – Revista *online* de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp.1, p. 9-30, mar., 2018a.

AMARAL, Daniela Patti do. **Seleção de diretores de escolas públicas e avaliação do desempenho do candidato.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 22, p. 43-55, jan/jun. 2018b.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; CARNEIRO, Silvio Ricardo Gomes. **Limitações da participação e gestão “democrática” na rede estadual paulista.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 137, p.1143-1158, out.-dez., 2016.

BALL, Stephen. J & MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.

BATISTA, Neusa Chaves. **A gestão democrática da educação básica no âmbito do plano de ações articuladas municipal: tensões e tendências.** Revista Brasileira de Educação v. 23 e 230008, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro, São Paulo: Edições 70,2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BITTENCOURT, Bethânia. **A orientação pedagógica nas escolas públicas em Queimados (RJ): implicações e ações da gestão democrática.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BITTENCOURT, Bethânia; CASTRO, Marcela Moraes; AMARAL, Daniela Patti. **Democracia e democratização da escola: a eleição-participação como contexto de uma meta.** Revista Eletrônica de Educação, v.15, p.1-20,e4059008, jan/dez 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: mai./2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.896, de 17 de setembro de 2004.** Cria o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n.180.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: 2014.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola.** Tradução: Mônica Pereira dos Santos, PHD. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE), 3ª edição, RJ, 2011.

CAROZZI, Elisângela S., & Estrada, Adriana. **O conselho escolar e a implementação no município de Cascavel-PR.** Revista *online* De Política E Gestão Educacional, (19), 2017.

CARVALHO, Edmilson. **A produção dialética do conhecimento.** Maceió, AL. Editora: Coletivo Veredas, 2017.

CARVALHO, J. L. M. **PNE (plano nacional de educação) 2014 - 2024: a gestão democrática na educação se faz presente?** Holos, Ano 31, Vol. 8, 2015.

CIRNE LIMA, Carlos Roberto Velho. **Dialética para principiantes.** 3. Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2002, v. 1, 247 p.

CIRNE LIMA, Carlos Roberto Velho. **Contingência, Facticidade e Liberdade.** Trata-se de um esboço de um artigo inacabado e inédito, 2014.

CIRNE LIMA, Carlos Roberto Velho. Dialética. In: CIRNE LIMA, C. R. V.; LUFT, E. **Ideia e Movimento.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. p. 13-31.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. **Formação de profissionais da educação: o agir comunicativo na educação como dispositivo e autoridade epistêmica à práxis tecnológica.** Educ. Soc., Campinas, v.40, e0193424, 2019.

DIAZ BORDENAVE, J.E. **O que é participação.** Editora Brasiliense, São Paulo, SP, Brasil, 1994.

DUTRA, Gislene Silva; AFONSO, Maria Lúcia Miranda. **A implementação e funcionamento dos conselhos escolares: dificuldades, potencialidades e desafios.** *Revista Ibero-americana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação* vol. 73, n.2, 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol 28, n. 100 – Especial, p. 921 – 946, out. 2007.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. **Contribuições ao debate sobre gestão democrática da educação: foco em legislações municipais sul rio-grandenses.** Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 490-505, set./dez. 2016.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMETTO, Jarbas. **30 anos do princípio de Gestão Democrática do ensino: o que temos para celebrar?** *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 17. Setembro de 2018.

FLACH, Simone de Fátima. **A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.106, p. 221-240, jan./mar. 2020

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-ação.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa-Ação: a Produção Partilhada de Conhecimento.** UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 11, n. 1, p. 05-14, Jun. 2010.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936).** Tradução: Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GATTI, Bernardete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática[S.l: s.n.], 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas / EAESP / FGV, São Paulo, 1995.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão dos sistemas educacionais: modelos e práticas exercidas na Baixada Fluminense.** RBPA – v.26, n.3, p. 565-581, set./dez. 2010.

KLÜBER, Tiago Emanuel. **ATLAS.ti como instrumento de análise em pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica.** Educação Temática Digital. Campinas, SP v.16 n.1 p.5-23 jan./abr.2014.

LEFEVRE, Fernando & LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. **O sujeito coletivo que fala.** Interface - Comunic, Saúde, Educ, v.10, n.20, p.517-24, jul/dez 2006.

LIMA, Licínio Carlos. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1067-1083, out.-dez., 2014.

LIMA, Licínio Carlos. **Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública?** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LOUREIRO, LOUREIRO, Célia Regina Machado Jannuzzi. **Políticas públicas de educação inclusiva & gestão democrática: desafios à escolarização do público-alvo da educação especial na escola municipal anton dworsak/duque de caxias – rj. 2020. 167 p.** Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2020.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Editora Positivo. Curitiba, Brasil, 2009.

LUIZ, Maria Cecília. **Conselho Escolar e as possibilidades de diálogo e convivência: o desafio da violência na escola.** São Carlos: EdUFSCar, 2016.

LUIZ, Maria Cecília & GOMES, Ronaldo Martins. **Teoria do Reconhecimento e Conselho Escolar: subsídios para a compreensão e constituição da Gestão Democrática.** In: RAMOS, K. D. **Conselho Escolar e gestão democrática: contribuições de uma formação para cidadania.** Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2014.

LUIZ, Maria Cecília & BARCELLI, Juliana Caroline. **Conselhos escolares e participação: a perspectiva de técnicos de secretarias municipais de educação do estado de São Paulo.** Revista *online* De Política E Gestão Educacional, 2017.

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

MANZINI, Eduardo José. **Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação.** Revista Percurso – NEMO, Maringá, v.4, n.2, p.149-171.

MANZINI, Eduardo José. **Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, A pesquisa qualitativa em debate, Bauru, 2004. Anais..., Bauru: SIPEQ, 2004. 1 CD

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>.

MARTINS, Angela Maria *et al.* **Cenários de gestão de escolas municipais no Brasil: questionário contextual da Prova Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 48, n.1710, p.1038-1061, out./dez. 2018.

MEC. **Conselho Escolar e Aprendizagem na escola.** Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares. Caderno 2. Brasília, DF: 2004b.

MEC. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania.** Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares. Caderno 1. Brasília, DF: 2004a.

MEC. **Conselhos Escolares: Uma estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública.** Programa Nacional de Fortalecimentos dos Conselhos Escolares. Brasília, DF: 2004c.

MERRIAM, S. B. *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de S & SANCHES, Odécio. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementariedade?** Cad. Saúde Públ., Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/sep, 1993.

MORIN, Edgar. **Complexidade e Liberdade.** São Paulo: 1998.

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

_____. **Da necessidade de um pensamento complexo.** 2011. Disponível em: <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Da%20Necessidade%20de%20um%20Pensamento%20Complexo.pdf> Acesso em: 22 out. 2016.

_____. **O método I: a natureza da natureza.** Porto alegre: Sulina, 2016.

_____. **O método II: a vida da vida.** 5 ed. Porto alegre: Sulina, 2015a.

_____. **O método III: o conhecimento do conhecimento.** 5 ed. Porto alegre: Sulina, 2015b.

_____. **O método IV: as ideias: habitat, vida, costumes.** 6 ed. Porto alegre: Sulina, 2011.

_____. **O método V: a humanidade da humanidade.** 5 ed. Porto alegre: Sulina, 2012.

_____. **O método VI: ética.** 5 ed. Porto alegre: Sulina, 2017.

MOUFFE, Chantal. **Por um modelo agonístico de democracia.** Revista de Sociologia e Política, n. 25, p. 11-23, 2006.

MORAES, Aline C. A., & RUIZ, Maria José Ferreira. **A participação e a gestão democrática no programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares.** Revista *online* De Política E Gestão Educacional, (19), 2017.

NAJJAR, Jorge; MORGAN, Karine; MATTEDI, Verônica. **Conselhos Escolares: Legitimação ou Socialização de poder?** In: Conselhos Escolares: desafios cotidianos da gestão democrática. UFFRJ, Seropédica, 2017.

NARDI, Elton Luiz. **Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados sem bases normativas de sistemas municipais de ensino.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 123-136, mar./abr. 2018

NETO, Josaphat Soares; FEITOSA Raphael Alves. **Conselho Escolar: Visão Estratégica na Gestão Escolar para a Melhoria do Ensino Médio.** Revista Thema, v.15, n.1, 2018.

NOVACK, George. **Introdução à lógica marxista.** Buenos Aires: Ediciones Pluma, 1976.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar.** Cadernos de Pesquisa v.48 n.169 p.876-900 jul./set. 2018.

OLIVEIRA GOULART, Janaina Moreira de; AMARAL, Daniela Patti do. **Conselhos Escolares na Rede Estadual do Rio de Janeiro: participação ou participacionismo?** Educação (UFSM), v. 44, p. 53-1-23, 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **Administração Escolar: introdução crítica.** 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** In: SILVA, L. H. D. **A escola cidadã no contexto da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

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.

QUEIROZ, Tania Lucia de Araujo; CAVALCANTI, Patrícia Smith. **As contribuições do software ATLAS.ti para a análise de relatos de experiências escritos.** In: Anais do X Congresso Nacional de Educação -EDUCERE. Curitiba, 2011.

RIBEIRO, Márden Pádua; OLIVEIRA, Talita Renata Belintani. **Por um conselho escolar efetivamente democrático: uma proposta concreta.** RPGE– Revista *online* de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 588-607, maio/ago., 2018.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha; NARDI, Elton Luiz. **Bases normativas e condições político-institucionais da gestão democrática em sistemas municipais de ensino do estado do Piauí.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 7-31, jan./mar. 2018

RISCAL, José Reinaldo & LUIZ, Maria Cecília. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escola: o desempenho de escolas públicas no Brasil**. São Carlos: Pixel, 2016.

ROCHA, Jefferson Marçal da; HAMMES Lúcio Jorge. **Gestão e democracia em uma escola pública**. RBPAE - v. 34, n. 2, p. 635 - 652, mai./ago. 2018.

SALES, Fernanda de; SOUZA, Francisco das Chagas de.; JOHN, Valquíria Michela. **O Emprego Da Abordagem Dsc (Discurso Do Sujeito Coletivo) Na Pesquisa Em Educação Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, jan. / jun. 2007.

SANTIAGO, Mylene Cristina Santiago; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. **Inclusão em educação: processos de avaliação em questão**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 96, p. 632-651, jul./set. 2017.

SANTIAGO, Mylene Cristina Santiago; SANTOS, Mônica Pereira dos. **Planejamento de Estratégias para o Processo de Inclusão: desafios em questão**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 485-502, abr./jun. 2015.

SANTOS, Mônica Pereira dos; LIMA, Carolina Barreiros de; ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes. **Inclusão no ensino superior pela lente omnilética: um foco na formação docente**. RPGE– Revista *online* de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 825-839, dez., 2018.

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

_____. **Inclusão, diversidade e diferença**. In: Diversidade, diferença e multiculturalismo. RANGEL, Mary (org.). Niterói: Intertexto, 2011.

_____. **Sobre a omnilética**. Reunião do LaPEADE. Transcrição de áudio. 2020.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SENNA, Manoella. **(Re)Visitando Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação no nível da Gestão Municipal de Educação: a 2ª Cre em ação**. Rio de Janeiro, 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SENNA, Manoella & OLIVEIRA, Ricardo Gavioli de. **Gestão Escolar Democrática: o que pensam as orientadoras educacionais sobre seu papel nesse processo?** Trabalho apresentado para obtenção do título de especialista em Gestão Escolar. 2019.

SME/RJ. **Resolução SME nº1041, de 22 de setembro de 2009**. Cria o Conselho Escola-Comunidade nas Creches da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

SME/RJ. **Resolução SME nº1074, de 14 de abril de 2010.** Dispõe sobre o Regimento Escolar Básico no Ensino Fundamental da Rede Pública do Município do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

SME/RJ. **Resolução SME nº1186, de 26 de abril de 2012.** Altera a Resolução SME nº 212, de 24 de agosto de 1984, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2012.

SME/RJ. **Resolução SME n.º 1305, de 01 de outubro de 2014.** Dispõe sobre o processo de eleição dos membros do Conselho Escola-Comunidade das Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2014.

SME/RJ. **Portaria E/SUBG/CGG nº 14, de 2 de outubro de 2014.** Dispõe sobre a Organização e o Funcionamento do Conselho Escola-Comunidade nas Unidades Escolares da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SME/RJ. **Portaria E/SUBG/CGG nº 13, de 3 de outubro 2014.** Estabelece Normas para a Realização da Eleição dos Membros do Conselho Escola-Comunidade nas Unidades Escolares, da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; BRANDOLIN, Fabio; AMARAL, Daniela Patti. **Desafios e dificuldades na implementação do Programa Mais Educação: percepção dos atores das escolas.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1059-1079, jul./set. 2017.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **As condições de democratização da Gestão da escola pública brasileira.** Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro. 2018.

_____. **A natureza política da gestão escolar e as disputas pelo poder na escola.** Revista Brasileira de Educação, v.17, n.49, jan./abr. 2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. PIRES, Pierre André Garcia. **As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

STAKE, R. E. *The art of case study research.* Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação.** 2ª edição, São Paulo: Cortez, 1986.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade.** Salamanca, Espanha, 1994.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Tradução Ana Thorell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZARGIDSKY, Daniel de Souza. **A participação do Conselho Escola-Comunidade na gestão escolar colegiada.** Rio de Janeiro, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A – APROVAÇÃO DA PESQUISA PELO CEP

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORTALECENDO OS CONSELHOS ESCOLA-COMUNIDADE DA 2ª CRE: PROCESSOS OMNILÉTICOS DE INCLUSÃO EM AÇÃO

Pesquisador: Sandra Cordeiro de Melo

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74002317.1.0000.5582

Instituição Proponente: DECANATO DO CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.263.355

Apresentação do Projeto:

O projeto é apresentado nos seguintes termos:

"Este projeto trata-se de uma pesquisa, de caráter colaborativo, junto a 2ª Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro (2ª

CRE) cujo objetivo é fortalecer o trabalho dos Conselhos Escola Comunidade de quatro escolas públicas municipais do Rio de Janeiro por meio do

desenvolvimento de uma metodologia omnilética de trabalho. Este projeto foi solicitado pela 2ª CRE à equipe do Laboratório de Pesquisas, Estudos, e

Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE). A pesquisa será qualitativa, do tipo pesquisa-ação, na qual junto ao grupo

coordenador composto pelos representantes dos CECs das escolas participantes e pela equipe da 2ª CRE, serão promovidas reflexões-ações acerca

dos processos de inclusão/exclusão e de gestão democrática e participativa nas referidas escolas."

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos declarados na pesquisa são:

"Objetivo Primário:

Fortalecer o trabalho dos CECs de 4 escolas públicas municipais do Rio de Janeiro por meio de

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30

Bairro: URCA

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)3938-5167

E-mail: cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.263.355

uma metodologia omnilética de trabalho.

Objetivo Secundário:

- 1) Identificar o que os CECs das referidas escolas apontam como as principais barreiras à promoção de Inclusão;
- 2) Elencar possíveis ações de inclusão a partir das barreiras identificadas pelos CECs das escolas-foco do estudo;
- 3) Decidir, executar e avaliar as ações priorizadas para o combate às barreiras identificadas;
- 4) Iniciar, mapear e descrever o processo de fortalecimento dos CECs durante a pesquisa;
- 5) Analisar as contribuições da Perspectiva Omnilética ao processo de fortalecimento dos CECs."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação de riscos e benefícios da pesquisa é a seguinte:

"Riscos:

Os riscos decorrentes da pesquisa são muito pequenos. Na pior das hipóteses, os participantes poderão sentir-se desconfortáveis por conta dos assuntos discutidos, ou por responder a alguma pergunta da entrevista (se houver). Caso isso aconteça, garantiremos aos participantes, inclusive por meio do TCLE e do Termo de Assentimento, que nada é obrigatório e que os mesmos podem desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem ônus algum. Vale ressaltar, que a participação dos sujeitos da pesquisa será mantida em sigilo.

Benefícios:

Compreendemos que esta pesquisa estará contribuindo para a promoção do conhecimento científico sobre inclusão em educação no Brasil e para o aprimoramento de valores, decisões e práticas das instituições (escolas e 2ª CRE) participantes. Além disso, acreditamos que este projeto possibilitará, de início, as seguintes contribuições (e não descartando outras, igualmente prováveis, que irão aparecendo ao longo da pesquisa):

- 1) Conhecimento teórico fundamentado, tanto epistemologicamente, quanto em práticas sociais, sobre o tema da inclusão/exclusão em educação;
- 2) Artigos a serem publicados, trabalhos a serem apresentados, e materiais pedagógicos que sejam idealizados e construídos;
- 3) Fortalecimento de Redes Científicas de Cooperação, nacional e internacional, sobre a temática

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.263.355

da inclusão/exclusões."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está de acordo com os requerimentos do CEP.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos, RCLE e de Assentimento, foram apresentados seguindo os critérios exigidos pela regulamentação do CEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_965141.pdf	09/08/2017 20:46:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOPLATAFORMABRASILPESQUISACECSENVADO.docx	09/08/2017 20:45:22	Sandra Cordeiro de Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOPARAMENORESPEQUISACECS.docx	09/08/2017 20:44:14	Sandra Cordeiro de Melo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPESQUISACECS.docx	09/08/2017 20:43:46	Sandra Cordeiro de Melo	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRostoAssinadaSandra.pdf	09/08/2017 20:42:56	Sandra Cordeiro de Melo	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

UFRJ - CENTRO DE FILOSOFIA
E CIÊNCIAS HUMANAS DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO



Continuação do Parecer: 2.263.355

RIO DE JANEIRO, 06 de Setembro de 2017

Assinado por:
Fátima da Silva Grave Ortiz
(Coordenador)

Endereço: Av Pasteur, 250-Praia Vermelha, prédio CFCH, 3º andar, sala 30
Bairro: URCA **CEP:** 22.290-240
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)3938-5167 **E-mail:** cep.cfch@gmail.com

Página 04 de 04

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM



AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, abaixo assinado e identificado, autorizo o Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE – UFRJ a fotografar, gravar em áudio e vídeo e publicar minha imagem e minhas falas, somente para fins de pesquisa e divulgação em âmbito acadêmico do trabalho realizado na Pesquisa “FORTALECENDO OS CONSELHOS ESCOLA-COMUNIDADE DA 2ª CRE: PROCESSOS OMNILÉTICOS DE INCLUSÃO EM AÇÃO”, sem qualquer prejuízo e restrições.

Esta autorização diz respeito aos usos acima mencionados tanto em formato impresso (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros) como também, em formato eletrônico e/ou divulgação científica de pesquisas e relatórios para serem arquivados, sem prejuízo ao Laboratório de Pesquisas, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação – LaPEADE – UFRJ, ou a outros que sejam autorizados pelo LaPEADE.

Declaro ser esta a minha vontade e autorizo os usos acima descritos sem que nada possa vir a ser reclamado no que se refere a questões de direitos da minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro. Assim, assino esta autorização.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Assinatura (do representante legal, se menor)

Nome:	
Endereço:	
Cidade:	Telefone para Contato:
Nº da Identidade (RG):	Órgão:
Nome do Representante Legal (se menor):	

Endereço: Av. Pasteur, 250 / sala 106 – Anexo da Faculdade de Educação, Praia Vermelha, Rio de Janeiro, RJ.
CEP: 22290-240. Homepage www.lapeade.com.br

APÊNDICE C– TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Informações aos participantes

1 – **Título do protocolo do estudo:** Fortalecendo os Conselhos Escola-Comunidade da 2ª CRE: Processos Omniléticos de Inclusão em ação

2 – Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Fortalecendo os Conselhos Escola-Comunidade da 2ª CRE: Processos Omniléticos de Inclusão em ação**”. 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 uma pesquisa-ação, com encontros quinzenais entre pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, membros das equipes de Assessoria de Ação Integradora, PROINAPE e Ouvidoria da 2ª Coordenadoria Regional de Educação e membros dos Conselhos Escola-Comunidade de quinze escolas da 2ª CRE. Nestes encontros será desenvolvido o Index para Inclusão, tendo em vista fortalecer os CECs enquanto espaço colegiado e participativo. O projeto prevê, ainda, entrevistas individuais e coletivas, questionários e outros procedimentos como diário de campo, pesquisa documental e relatórios. Os encontros serão fotografados e gravados em áudio e vídeo para fins de pesquisa e tratamento de dados.

4 – Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa fortalecer o trabalho dos CECs de quinze escolas públicas municipais do Rio de Janeiro por meio de uma metodologia omnilética de trabalho. Os objetivos específicos são: a) identificar o que os CECs das referidas escolas apontam como as principais barreiras à promoção de Inclusão; b) elencar possíveis ações de inclusão a partir das barreiras identificadas pelos CECs das escolas-foco do estudo; c) decidir, executar e avaliar as ações prioritizadas para o combate às barreiras identificadas; d) iniciar, mapear e descrever o processo de fortalecimento dos CECs durante a pesquisa; e) analisar as contribuições da Perspectiva Omnilética ao processo de fortalecimento dos CECs

5 – Por que você foi escolhido(a)?

Você foi escolhido porque pertence ao CEC de uma das escolas ou à equipe de Assessoria de Ação Integradora, ou ao PROINAPE, ou ainda, à Ouvidoria. 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 deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto “**Fortalecendo os Conselhos Escola-Comunidade da 2ª CRE: Processos Omniléticos de Inclusão em ação**” você receberá esta folha de informações para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento e sem dar justificativas. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades.

7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Você participará de um momento importante de reflexão e ação sobre culturas, políticas e práticas de inclusão em educação tendo em vista fortalecer o Conselho Escola-Comunidade e promover a valorização da representatividade para uma educação cidadã e a escola como espaço legítimo de discussão e reflexão da sociedade. Para tanto, você participará dos encontros de modo que as reflexões realizadas gerem ações em prol da participação e da aprendizagem na escola. Além disso, você poderá participar dos momentos de entrevista e aplicação de questionário, quando necessários.

8 – O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Só o desejo de participar.

9 – Quais são os efeitos colaterais ao participar do estudo?

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são pequenos. Na pior das hipóteses, você poderá sentir-se desconfortável por conta dos assuntos discutidos, ou por responder a alguma pergunta da entrevista. Caso isso aconteça, tenha certeza de que nada é obrigatório e que você pode desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem ônus algum. Para a coleta de dados da pesquisa os encontros preveem gravação em áudio e em vídeo. Entretanto, as identidades dos participantes não serão reveladas em momento algum.

10 – Quais são os possíveis benefícios de participar?

Se você aceitar participar, estará contribuindo para a promoção do conhecimento científico sobre inclusão em educação no Brasil e para o aprimoramento de valores, decisões e práticas de sua própria escola ou ambiente de trabalho.

11 – O que acontece quando o estudo termina?

A equipe de pesquisa fará uma devolutiva no campo sobre os resultados. Além disso, os resultados vão compor o acervo de pesquisas do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPEADE/UFRJ) ficando disponíveis para consulta.

12 – E se algo der errado?

Só trabalharemos com o consentimento dos envolvidos. Não há no projeto nada previsto para forçar nem expor os participantes à situações que não queiram participar quando se sentirem desconfortáveis

13 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. As gravações em vídeo e áudio serão utilizadas para fins de tratamento de dados e de produção de conhecimento científico e, portanto, mesmo que depoimentos sejam utilizados em eventos científicos, as identidades dos participantes não serão reveladas.

14 – Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa:

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ (CEP-CFCH), o qual está localizado no Prédio da Decania do CFCH- Praia Vermelha – 3º andar – Sala 30. Telefone: 3938-5167. e-mail: cep.cfch@gmail.com.

Dados da Instituição Proponente: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

Pesquisadora Responsável: Sandra Cordeiro de Melo. Contatos (21) 988541049 ou sandracmello@hotmail.com - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

15 – Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa, assim como não se espera contribuição ou pagamento algum de sua parte.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao pesquisador. Você deve guardar uma cópia destas informações e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do Local: Rio de Janeiro

Título do projeto: **Fortalecendo os Conselhos Escola-Comunidade da 2ª CRE: Processos Omniléticos de Inclusão em ação**

Nome do investigador: Sandra Cordeiro de Melo

Assinatura do investigador: _____



Data: 16/04/2018

- 1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.
- 2 – Entendo que minha participação, é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem que meu tratamento médico ou direitos legais sejam afetados.
- 3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: 16/04/2018

OBS: Duas cópias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.

APÊNDICE D – TERMO DE ASSENTIMENTO – MENORES DE 18 ANOS

TERMO DE ASSENTIMENTO – PARA MENORES DE 18 ANOS

Informações aos participantes

1 – Título do estudo: Fortalecendo os Conselhos Escola-Comunidade da 2ª CRE: Processos Omniléticos de Inclusão em ação

2 – Convite

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**Fortalecendo os Conselhos Escola-Comunidade da 2ª CRE: Processos Omniléticos de Inclusão em ação**”. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda porque o estudo está sendo feito e o que acontecerá. 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 uma pesquisa-ação, com encontros quinzenais entre pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, membros das equipes de Assessoria de Ação Integradora, PROINAPÉ e Ouvidoria da 2ª Coordenadoria Regional de Educação e membros dos Conselhos Escola-Comunidade de quinze escolas da 2ª CRE. Nestes encontros será desenvolvido o Index para Inclusão, tendo em vista fortalecer os CECs enquanto espaço colegiado e participativo. O projeto prevê, ainda, entrevistas individuais e coletivas, questionários e outras coisas, como diário de campo, pesquisa documental e relatórios. Os encontros serão fotografados e gravados em áudio e vídeo para fins de pesquisa

4 – Qual é o objetivo do estudo?

O projeto visa fortalecer o trabalho dos CECs de 15 escolas públicas municipais do Rio de Janeiro por meio de uma metodologia omnilética de trabalho. Os objetivos específicos são: a) identificar o que os CECs das referidas escolas apontam como as principais barreiras à promoção de Inclusão; b) elencar possíveis ações de inclusão a partir das barreiras identificadas pelos CECs das escolas-foco do estudo; c) decidir, executar e avaliar as ações priorizadas para o combate às barreiras identificadas; d) iniciar, mapear e descrever o processo de fortalecimento dos CECs durante a pesquisa; e) analisar as contribuições da Perspectiva Omnilética ao processo de fortalecimento dos CECs.

5 – Por que você foi escolhido(a)?

Você foi escolhido porque é representante no CEC de uma das escolas selecionadas.

6 – Eu tenho que participar?

Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto “**Fortalecendo os Conselhos Escola-Comunidade da 2ª CRE: Processos Omniléticos de Inclusão em ação**” você receberá uma cópia deste Termo de Assentimento para guardar e deverá assinar a outra cópia. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade desistir a qualquer momento e sem explicações. Isso não vai prejudicar você em nada.

7 – O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?

Você participará de momentos de discussão para fortalecer o Conselho Escola-Comunidade e ajudar a escola em sua tarefa de ser um espaço legítimo de discussão e reflexão da sociedade. Esses encontros vão gerar ações em prol da participação e da aprendizagem na escola. Além disso, você poderá participar dos momentos de entrevista e aplicação de questionário, quando necessários.

8 – O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?

Só a vontade de participar.

9 – Quais são os efeitos colaterais ao participar do estudo?

Os riscos de sua participação na pesquisa são muito pequenos. O pior que pode acontecer é você se sentir meio sem jeito com os assuntos discutidos, ou por responder a alguma pergunta da entrevista. Caso isso aconteça, saiba que você não é obrigado(a) a nada, e que você pode desistir de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Para a coleta de dados da pesquisa os encontros preveem gravação em áudio e em vídeo. Entretanto, as identidades dos participantes não serão reveladas em momento algum.

10 – Quais são os possíveis benefícios de participar?

Se você aceitar participar, estará ajudando a melhorar a educação pública no Brasil e em sua própria escola.

11 – O que acontece quando o estudo termina?

A equipe de pesquisa irá apresentar os resultados. Esses resultados ficarão guardados no Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (LaPEADE/UFRJ) podendo ser consultados por você sempre que quiser.

12 – E se algo der errado?

Só trabalharemos com a sua aprovação. Não há no projeto nada que te exponha sem seu consentimento ou te obrigue a participar em situações que você não se sinta confortável.

13 – Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?

Sim. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas nem você, nem seu nome, serão expostos; ficarão em segredo. As gravações em vídeo e áudio serão utilizadas para fins de tratamento de dados e de produção de conhecimento científico e, portanto, mesmo que depoimentos sejam utilizados em eventos científicos, as identidades dos participantes não serão reveladas.

14 – Contato para informações adicionais

Se você precisar de informações adicionais sobre a participação na pesquisa, você pode ligar ou escrever para o Comitê de Ética em Pesquisa ou para a Coordenadora da pesquisa, conforme abaixo:

Dados do CEP: Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ (CEP-CFCH), o qual está localizado no Prédio da Decania do CFCH- Praia Vermelha – 3º andar – Sala 30. Telefone: 3938-5167. e-mail: cep.cfch@gmail.com.

Pesquisadora Responsável: Sandra Cordeiro de Melo. Contatos (21) 988541049 ou sandracmello@hotmail - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro

15 – Remunerações financeiras

Não há pagamento pela sua participação e também não esperamos que você pague nada.

Obrigado por ler estas informações. Se desejar participar deste estudo, assine o Termo Assentimento a seguir e devolva-o ao pesquisador. Não esqueça de guardar sua cópia destas informações e do Termo.

TERMO DE ASSENTIMENTO – PARA MENORES DE 18 ANOS

Nome do Local: Rio de Janeiro

Título do projeto: **Fortalecendo os Conselhos Escola-Comunidade da 2ª CRE: Processos Omniléticos de Inclusão em ação**

Nome do investigador: Sandra Cordeiro de Melo

Assinatura do investigador: _____



Data: 16 / 04 / 2018

- 1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.
- 2 – Entendo que minha participação, é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem que meu tratamento médico ou direitos legais sejam afetados.
- 3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Nome do responsável do participante: _____

Assinatura do responsável do participante: _____

Data: 16 / 04 / 2018

OBS: Duas cópias devem ser feitas, uma para o usuário e outra para o pesquisador.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA OS CECS



PROJETO: FORTALECENDO OS CONSELHOS ESCOLA - COMUNIDADE DA 2ª CRE

QUESTIONÁRIO PARA OS CECS

Nome: _____

Escola: _____

Segmento do CEC: _____

1) Como é composto o CEC da sua escola? Por quem?

2) Quantos encontros o seu CEC teve este ano? Foram encontros específicos ou aconteceram dentro de outras reuniões? Em quantas reuniões houve participação de todo o CEC?

3) O que o CEC significa para você?

4) Qual a importância do CEC para a sua escola?

APÊNDICE F – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DEMANDA DAS ESCOLAS



ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA DEMANDA DAS ESCOLAS

OBJETIVO: ENTREVISTAR UMA REPRESENTANTE DE CADA EQUIPE PARTICIPANTE DA 2ª CRE (OUVIDORIA, ASSESSORIA E PROINAPE)

PERGUNTAS:

- 1) Como foi feito o processo de escolha das escolas que iriam participar do projeto?
Quem participou dessa escolha?

- 2) Que critérios foram levados em consideração na escolha das escolas participantes?

- 3) Quais foram as demandas específicas de cada escola, consideradas por você(s)?

APÊNDICE G – EXEMPLO DOCUMENTO L.O.A – CASO 1

LABORATÓRIO OMNILÉTICO DO AGORA		
<p>CASO 1 Os gestores reclamam que as famílias não participam. As famílias dizem que os gestores querem apenas que eles auxiliem na infraestrutura da escola e que os professores só os chamam para reclamar de seus filhos. Os alunos dizem que seus responsáveis não podem comparecer porque trabalham. Os funcionários acham que alguns pais participam mais, outros menos. Os professores reconhecem que quando se aproximam da família, elas respondem com mais cooperação. E agora?</p>		
<p>Que valores vocês identificam neste caso?</p>	<p>Que acordos e intenções estão presentes nessa situação?</p>	<p>Quais ações presentes no caso fazem parte do cotidiano da sua escola?</p>
<p>Quais ações possíveis para modificar essa realidade? Dentro dessas ações, quais caberiam a cada segmento do CEC?</p>		

LABORATÓRIO OMNILÉTICO DO AGORA		
<p>CASO 2 Os professores reclamam de não ter tempo pra estudar, para refletir, mas quando têm sentem-se perdendo tempo. Os alunos se queixam de que os professores não estão atentos às dificuldades no seu processo de aprendizagem. Os responsáveis acham que quando têm diálogo com o professor, isto favorece na aprendizagem do aluno. Os funcionários percebem que às vezes os estudos ocorrem em um distanciamento e hierarquização das relações. A gestão concorda que deveria haver mais formação continuada, mas não consegue dispensar seus professores para tal. E agora?</p>		
<p>Que valores vocês identificam neste caso?</p>	<p>Que acordos e intenções estão presentes nessa situação?</p>	<p>Quais ações presentes no caso fazem parte do cotidiano da sua escola?</p>
<p>Quais ações possíveis para modificar essa realidade? Dentro dessas ações, quais caberiam a cada segmento do CEC?</p>		