

AVALIAÇÃO PROCESSUAL DE PRÁTICAS DEMOCRÁTICAS DE GESTÃO EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DO RIO DE JANEIRO

Propositor: Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos
Faculdade de Educação / UFRJ

INTRODUÇÃO

O debate acerca da inclusão em educação é recente, embora suas origens remontem a movimentos como a Revolução Francesa e a luta pelos Direitos Humanos, num sentido mais amplo. Entretanto, o termo inclusão surgiu e passou a ser oficialmente utilizado, no campo da educação, há cerca de duas décadas, com o advento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), documento este que reconheceu publicamente que a realidade de exclusão no campo educacional ainda é alarmante, apesar de todos os esforços empreendidos para assegurar o direito à educação para todas as pessoas, proclamado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948.

O foco principal da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (promulgada em Jomtiem, Tailândia, 1990) é a luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todas as pessoas, necessidades estas relacionadas tanto aos conteúdos básicos da aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas) como aos instrumentos essenciais para a aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), indispensáveis para que todo e qualquer indivíduo possa conviver e participar plenamente da sociedade em que vive (Art. 1º, I).

Reconhece-se que as necessidades de aprendizagem e suas respectivas amplitudes podem variar de acordo com o momento histórico e a cultura, sendo sua satisfação uma luta constante e um compromisso renovado de todos os envolvidos com a educação.

Em outra Declaração Mundial, proclamada em Dakar, no ano de 2000¹, fruto da reavaliação dos ideais propostos em Jomtiem, constatou-se que, dez anos após a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), muito se avançou, mas ainda se tem muito a avançar,

¹ O marco da ação de Dakar – Educação para todos: atingindo nossos compromissos coletivos. Texto adotado pela cúpula mundial de Educação. Dakar, Senegal – 26 a 28 de abril de 2000. disponível em: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_marco_accion_pgues.pdf Acessado em: 15/11/2007.

principalmente no que se refere ao acesso à educação básica, ao combate ao analfabetismo na idade adulta, ao combate à discriminação de gênero e ao aumento da qualidade da aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas para a participação plena na vida cidadã (Dakar, 2000). Estes aspectos encontram-se intrinsecamente ligados não somente às práticas pedagógicas existentes nas escolas, mas também às de gestão. Todas essas formas de exclusão se agravam ainda mais quando se considera a situação de desigualdade econômica e social que atingem os países social e economicamente em desvantagem, como é o caso do Brasil.

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

A referida declaração, ao afirmar que a luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem exige enfoque abrangente, amplia a concepção de direito à educação como simples acesso à escola e direciona o olhar para a promoção do sucesso escolar de todos os estudantes. Assim, a inclusão em educação vai além de questões relacionadas à luta pelo acesso de minorias excluídas da educação formal, como é o caso de pessoas portadoras de deficiência, de crianças que sequer chegam a ser matriculadas, jovens em situação de risco que abandonam a escola para entrar no mercado de trabalho ou no mundo do crime etc. Ela abrange, entre outros aspectos, as práticas de gestão escolar.

O conceito de inclusão adotado neste projeto incorpora a instituição de ensino como foco principal de um esforço coletivo de gestão participativa (equipe pedagógica, professores, alunos, responsáveis e comunidade e sistema escolar) para ampliar as possibilidades de participação de todo e qualquer sujeito e remover as barreiras à aprendizagem, particularmente dos estudantes, em sua vida na escola, desde barreiras estruturais (a organização da escola, a divisão de funções, limites e hierarquias), processuais (comunicações,

regras, momento de avaliação do sistema, sua trajetória, etc.) até barreiras contextuais mais amplas (condições de trabalho, incluindo ideologia, crenças, interpretações de mundo e as expectativas de todos os sujeitos envolvidos).

Neste sentido, é importante destacar que o processo de inclusão pressupõe o envolvimento de todos e não mais somente a inserção do sujeito em determinado ambiente (integração). Pressupõe, também, a modificação do sistema como um todo e a criação de uma rede de apoio para *todos* e não só de adaptação do ambiente para que alguns possam participar, o que, uma vez mais, encontra-se diretamente vinculado á gestão de uma instituição e de sistemas educacionais.

Os dados do Censo Escolar realizado em 2004 mostraram que no Brasil há uma diversidade na formação dos dirigentes das escolas do sistema público de ensino, tendo em vista que: 29,32% deles possui apenas formação de nível médio; 69,79% é graduado em curso superior; e 29,96% são habilitados em curso de pós-graduação lato sensu/especialização.

Com base nestes dados, o MEC criou, entre outros, o *Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básicos*, coordenados pela *Secretaria de Educação Básica*, em colaboração com a Secretaria de Educação à Distância (SEED) e o Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA/FNDE. O intento é implantar Cursos de Pós-Graduação *lato sensu* em Gestão Escolar de 400 horas, em parceria com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

No Rio de Janeiro, o Projeto está em processo de implantação, previsto para iniciar em 15 de março e sendo Coordenado pela UFRJ, atendendo a 200 escolas, das quais 2 cursistas são selecionados: o diretor e o diretor adjunto, de escolas municipais e estaduais de baixo IDEB, totalizando 400 sujeitos a participarem do curso.

Além dos dados acima, pesquisa recente (Aprova Brasil – o direito de aprender; MEC, 2006/2007), coordenada pelo MEC, mostrou que a gestão constitui um dos diferenciais que possibilitam experiências de sucesso na e da escola. O estudo demonstrou alguns fatores comuns a todas ou a quase todas essas escolas que resultam em melhor desempenho e maior impacto positivo da escola sobre a vida e a aprendizagem das crianças.

Partindo da premissa de que:

(...) a gestão democrática e a participação de todos na vida escolar aprimoram a interlocução da escola com os órgãos gestores da rede de ensino, como a Secretaria Municipal e/ou Estadual de Educação, com outras políticas com as quais tem intersecção, como as de assistência social, e com seus parceiros externos.(BRASIL/MEC, 2006-07)

O estudo identificou alguns elementos comuns, constitutivos de uma gestão democrática nas escolas analisadas:

Conselhos escolares atuantes e fortalecidos, que acompanham a vida da escola e do aluno, atuando no cuidado com a aprendizagem e no combate à evasão escolar.

Incentivo à participação das famílias, não apenas em reuniões periódicas, mas em decisões que afetam a vida dos alunos, como obras na escola, uso de uniforme e definição de normas de organização e disciplina.

Incentivo e fortalecimento de possibilidades de participação de alunos em atividades socioculturais ou voltadas para a participação na gestão escolar.

Formas diversas de decisão coletiva no que diz respeito às práticas pedagógicas da escola (idem, p. 84).

Os objetivos gerais do Projeto Escola de Gestores são o de formar, em nível de especialização, gestores educacionais das escolas da rede pública da Educação Básica e o de contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social.

Entre seus objetivos específicos, encontram-se:

1. Incentivar os gestores a refletirem sobre a gestão democrática e a desenvolver práticas colegiadas de gestão no ambiente escolar que favoreçam a formação cidadã do estudante;
2. Propiciar aos gestores oportunidades para lidarem com ferramentas tecnológicas que favorecem o trabalho coletivo e a transparência da gestão da escola;
3. Propiciar oportunidades aos gestores para o exercício de práticas inovadoras nos processos de planejamento e avaliação da gestão escolar;
4. Possibilitar aos gestores oportunidades para a ampliação de capacidades para: analisar e resolver problemas, e elaborar e desenvolver projetos e atividades na área de gestão com o suporte das novas tecnologias de informação e comunicação;

5. Desenvolver uma compreensão pedagógica de gestão escolar, situada nos contextos micro e macro da escola, superando as concepções fragmentadas do processo educacional e contemplando as dimensões da construção e formação como objeto do trabalho pedagógico;
6. Estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar.

O presente projeto tem por objetivo, portanto, avaliar, em processo, em que medida os objetivos gerais e específicos do Projeto Escola de Gestores vão sendo alcançados ao longo da formação dos gestores participantes, e identificar as variáveis em jogo nas prováveis diferenças a serem encontradas nas escolas que serão objeto de estudo da presente proposta.

JUSTIFICATIVA

Quando observamos a realidade das escolas públicas brasileiras, percebemos que estas são bastante marcadas por inúmeras barreiras: a organização arquitetônica, a operacionalização de políticas curriculares que atendam à diversidade, a maneira como o processo de ensino-aprendizagem é orquestrado, os sistemas de valores que regem a sociedade mais ampla, o conjunto de expectativas que movem a comunidade escolar, só para citar algumas. Todas essas barreiras constituem focos de exclusão e argumentos para a mobilização de esforços no sentido de promover a inclusão.

Nos termos da Declaração de Dakar (2000), que ressalta a necessidade da criação de políticas integradas e sustentáveis capazes de promover a inclusão no contexto educacional, somos conclamados a fortalecer os laços entre a educação superior e a educação básica, através da pesquisa científica, no combate às diferentes formas de desigualdade e aos principais aspectos atuais referentes à exclusão.

Na condição de Fundadora e Coordenadora de um Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação² vinculado a uma instituição pública de Ensino

² LaPEADE- Endereço: Av. Pasteur, 250 / sala 110 – Anexo da Faculdade de Educação, Praia Vermelha, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22290-240. Homepage: <http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/>

Superior, eu e o LaPEADE entendemos que combater as exclusões é promover a inclusão e esta deve ser uma luta de todos e não apenas das Universidades – como “mentoras” das teorias – ou das escolas – como “responsáveis” pela inclusão e meras “aplicadoras” de teorias produzidas em outro lugar. O conhecimento científico produzido no interior das Universidades pode contribuir para a geração de transformações sociais de porte e fomentar o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão no contexto educacional e, de igual forma, apoiar a criação de novas teorias e práticas inclusivas, contextualizadas e sustentáveis, no âmbito das escolas.

Dominique Julia (2001), em referência ao conceito de cultura escolar, julga que a escola cria, estabelece e fomenta um modelo cultural próprio, ao mesmo tempo em que reproduz e perpetua os modelos já existentes. Assim, o autêntico movimento da escola se faz pela incorporação de novos valores e práticas e pela ruptura com as já postas.

Do mesmo modo, Frago e Escolano (1998) afirmam a existência de uma cultura escolar específica que se impõe através da construção de sentidos provenientes da comunicação entre seus atores. Eles ressaltam:

Os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, ao mesmo tempo em que impõem suas leis como organizações disciplinares. (Escolano, 1998, p. 27)

Assim, a dinâmica do que é de fato ensinado e aprendido nas escolas é relativo à história, à cultura e à política social de uma época e um espaço dados. Neste caso, pode-se afirmar que para se compreender a dinâmica escolar e suas vicissitudes é preciso deter-se tanto no que é ensinado e no que é aprendido na escola, quanto nos modos como a mesma é dirigida e “orquestrada”.

A relevância do estudo encontra-se no seu ineditismo³, e nas possibilidades de ação que seus resultados poderão apresentar, uma vez que possibilitarão orientação de culturas políticas e práticas, mas democráticas aos gestores pesquisados.

³ Em levantamento realizado no Periódico: **Cadernos de Pesquisa**, nenhum relato de pesquisa foi encontrado. No Periódico: **Educação e Sociedade** foram encontrados 06 artigos relacionados ao tema (sendo 04 deles referentes à Educação a distância), mas nenhum deles aborda diretamente a avaliação processual. Já no Periódico: **Caderno Cedes**, foram encontrados 02 artigos que não abordam diretamente o tema.

AS DIMENSÕES DA INCLUSÃO: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS

Na educação inclusiva a diversidade não pode ser vista como um problema ser superado, mas como um rico recurso para apoiar a aprendizagem de todos. Portanto, inclusão se refere a desenvolver relações mutuamente sustentáveis entre as escolas e as comunidades, sendo que inclusão em educação se constitui um aspecto da inclusão na sociedade.

Entendemos que Inclusão se refere a melhores escolas para seu *staff* e para seus alunos, uma vez que as preocupações com as dificuldades de acesso e à participação de certos alunos podem revelar certas discrepâncias nas tentativas de uma escola em responder à diversidade de seus alunos, no entanto, todos os alunos têm direito à educação em sua comunidade local.

No entanto, em nossa visão,

[...] inclusão é um conjunto de processos intermináveis. Ela envolve especificar a direção da mudança. Ela é relevante a qualquer escola, não importa o quanto inclusivas ou excludentes suas culturas, políticas e práticas sejam. Ela requer que as escolas se engajem num exame crítico do que pode ser feito para aumentar a participação e a aprendizagem da diversidade dos alunos dentro da sua localidade. (BOOTH e AINSCOW, 2002:07)

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

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

A inclusão envolve a participação democrática de todos, mesmo aqueles que, num primeiro olhar, não são vistos como excluídos, pois *se sentir* excluído já é um sinal de que algum tipo de

exclusão está ocorrendo. Isto pode acontecer – e certamente ocorre – com qualquer pessoa, em qualquer espaço, em maior ou menor intensidade.

Como um processo, a inclusão não tem um fim pré-estabelecido e não se rende a um modelo único, como uma cartilha pela qual todos podem ou devem se guiar. Pressupõe um movimento de mão dupla que deve congrega esforços de ambos os lados, tanto daqueles que excluem como daqueles que são excluídos. A inclusão exige uma disposição intensa para aprender a viver todos os dias com os imprevistos que a vida nos impõe; a necessidade de aprimorar os laços de confiança e aprender a dialogar com o outro; a capacidade de perceber as falhas no processo e resolver os problemas enfrentados coletivamente, de forma flexível. Em síntese, a inclusão requer uma reflexão consciente, autônoma e crítica sobre o *sofrimento ético-político* que “qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social” (Sawaia, 2002, p.104). Sendo assim,

inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres (Santos, 2003, p.81).

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

...à criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os alunos. Ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todo o pessoal, alunos e responsáveis, e que são passados a todos os novos membros da escola. Os princípios derivados nas escolas de culturas inclusivas orientam decisões sobre as políticas e as práticas de cada momento de forma que a aprendizagem de todos seja apoiada através de um processo contínuo de desenvolvimento da escola (Booth et alii, 2000, p. 45).

Dois aspectos que norteariam as instituições educacionais a descobrirem-se caracterizadas por uma cultura inclusiva, por exemplo, seriam referentes à construção de uma comunidade inclusiva e ao estabelecimento de valores inclusivos⁴ nesta comunidade.

Por sua vez, a dimensão do desenvolvimento de *políticas inclusivas* refere-se à preocupação em:

...assegurar que a inclusão esteja presente no bojo do desenvolvimento da escola, permeando todas as políticas, de forma que estas aumentem a aprendizagem e a participação de todos os alunos. Considera-se apoio aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos alunos. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos alunos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação (Booth et alii, 2000, p. 45).

Aqui, poderíamos citar mais dois aspectos que norteariam as investigações sobre inclusão numa dada instituição educacional: o desenvolvimento de uma instituição para todos e a organização de apoio à diversidade.

Por fim, a dimensão de orquestração das *práticas de inclusão* liga-se à preocupação em fazer com que as práticas das instituições educacionais:

... reflitam as culturas e políticas de inclusão da instituição [e] (...) assegurar que todas as atividades de sala de aula ou extra curriculares encorajem a participação de todos os alunos e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da instituição e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todos (Booth et alii, 2000, p. 45).

Uma vez mais, pelo menos dois aspectos contribuem para que as instituições educacionais investiguem o grau de inclusão presente em suas práticas, e em particular as de gestão: a forma como a aprendizagem é orquestrada e a forma como a instituição mobiliza recursos.

⁴ Expressões utilizadas no Index da Inclusão. Para saber mais acesse: BOOTH, Tony ; AINSCOW, Mel. **INDEX PARA A INCLUSÃO: DESENVOLVENDO A APRENDIZAGEM E A PARTICIPAÇÃO NA ESCOLA**. Tradução: Mônica Pereira dos Santos, Versão Português Brasileiro. Produzido pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação - LaPEADE, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação: 2002. Disponível em: http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20Portuguese%20Brazil.pdf.

METODOLOGIA

A presente pesquisa insere-se numa abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1992), contempla a complexidade da ação humana, seus significados e intencionalidades. Por isso, demarca a importância da atitude do pesquisador de não se vincular à identificação de fatos supostamente neutros a serem coletados, mas referir-se a valores, opiniões e concepções teóricas que informam a configuração da Educação Básica, para que suas dimensões sejam compreendidas em sua multiplicidade de sentidos, para assim desvelar as tensões, os antagonismos e as barreiras que impedem a equidade educacional para todos e, ao mesmo tempo, produzir sínteses e estratégias de ação que permitam a transformação dos obstáculos ao acesso e à permanência à Educação em mecanismos de ampliação das participações no referido campo.

Optamos, teórica e metodologicamente, pela *Pesquisa Qualitativa*, pelo fato de que “... os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (Goldenberg, 1998, p. 53). Nas palavras de Bogdan & Biklen (2000),

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

Contudo, esta pesquisa não se interessa somente pela apreensão da realidade; trata-se de uma pesquisa-ação, na medida em que, como nos mostra Barbier (2004),

a pesquisa-ação reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva. (...) [onde] as questões são as da coletividade inteira e não as de uma amostra representativa (...) [cuja] a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos (idem, p.54-55).

A participação coletiva caracteriza a própria noção e prática da pesquisa-ação, uma vez que a mudança de atitude do sujeito ocorre em função da consciência que ele – juntamente com seu grupo – desenvolve acerca dos problemas que se impõem à realidade – individual e coletiva.

Nesse sentido, os primeiros movimentos da pesquisa serão a identificação do problema, através de uma investigação sistemática acerca das barreiras à aprendizagem em à participação

vivenciadas no contexto escolar e a contratualização⁵. O pesquisador coletivo⁶ definirá o contrato de pesquisa, onde “o cliente torna-se ativo, participante e aliado do pesquisador profissional. Ele não abre mão de sua função de avaliação e de controle” (p.120).

Os procedimentos técnicos da pesquisa-ação não são neutros, assim como os de qualquer outra abordagem metodológica: refletem relações de sentir e estar no mundo, valores, opiniões, crenças próprias, ou seja, visões de mundo e de sociedade.

A pesquisa-ação visa, entre outros aspectos, possibilitar essa articulação entre o que se pensa e o que se faz, partindo de um ponto de vista multifacetado que requer intervenções teóricas, históricas, políticas, sociais e culturais coletivas (MIRANDA e REZENDE, 2006). Desse modo, a responsabilidade dos sujeitos pelas mudanças é algo compartilhado e negociado entre o pesquisador e o grupo, pois se parte do princípio de que os problemas presentes na realidade não são ocasionados nem solucionados pontualmente, individualmente, mas criados pelas condições materiais de existência dentro de uma sociedade determinada, habitada por grupos determinados que pensam e agem dentro de um contexto determinado. Nesse sentido, podemos considerar a pesquisa-ação como uma atuação política refletida que incentiva o coletivo à ação e à transformação da realidade.

População e Amostra

No caso da presente pesquisa, o *universo* será o conjunto de escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio de Janeiro que participam do Projeto escola de Gestores da educação básica (200).

A *população* consiste nos 400 cursistas e a *amostra*, por sua vez, consistirá de 20 (10%) destas escolas, totalizando o acompanhamento de 40 (10%) dos cursistas. Pretendemos priorizar as escolas que contenham características marcantes de exclusão no contexto educacional; altos índices de retenção, defasagem idade-série e situações de conflito no que tange à dinâmica

⁵ A *contratualização* se refere à definição “das funções de cada um, o sistema de reciprocidades, as finalidades da ação os encargos financeiros, a temporalidade, as fronteiras físicas e simbólicas, as zonas de transgressão e o código ético da pesquisa” (p.120).

⁶ Expressão utilizada por Barbier (2004) para caracterizar “os membros mais envolvidos na vontade de resolver o problema. Pode conter desde alguns a dezenas de membros, conforme o objeto da pesquisa e a importância da comunidade (...) sua função é articular a pesquisa e a ação num vaivém entre a elaboração intelectual e o trabalho de campo com os atores (...) é a partir desse pesquisador coletivo que se define verdadeiramente o contrato de pesquisa” (p.121).

institucional; ou ainda, escolas representadas pelo senso comum como *escolas problemáticas*. O número exato de escolas participantes será definido *a posteriori* em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Procedimentos de Coleta dos Dados

A perspectiva teórica da inclusão leva em conta o uso de diferentes procedimentos e técnicas, que não só abre a possibilidade de participação dos diferentes *atores* e de vários *autores*, como os convida e incentiva ao envolvimento de toda a coletividade escolar para a construção de culturas, políticas e práticas escolares inclusivas.

Ao recolher dados descritivos a partir da percepção de uma parcela da população docente e dirigente das escolas selecionadas, pretendemos construir, coletivamente, novos significados para a compreensão de mecanismos de inclusão e exclusão nas escolas participantes, assim como identificar e intervir no sentido de promover práticas que minimizem ou eliminem as situações excludentes relativas aos processos de gestão. Assim, trabalharemos com: pesquisa documental, grupos focais, entrevistas, inquérito por questionários na comunidade, observações, etc⁷.

Tanto o processo de coleta quanto o de análise em uma pesquisa-ação são definidos conforme as necessidades levantadas e avaliadas em cada passo da pesquisa. Desta maneira, não se pode pré-defini-los por completo em termos de sua operacionalização, sob o risco de se descaracterizar a metodologia da pesquisa-ação, que pressupõe a participação coletiva na definição das ações da pesquisa. Este cuidado de não projetar todos os passos impedirá que corramos o perigo de planejar ações que podem não acontecer ao longo do processo, ou, o que seria pior, deixar de contemplar ações imprescindíveis de serem realizadas.

META:

- Gerar, a partir dos resultados desta pesquisa, uma rede de implementação e desenvolvimento de práticas inclusivas de gestão em 20 escolas, com vistas à expansão de culturas, políticas e práticas de inclusão na educação pública do Rio de Janeiro.

⁷ As equipes de pesquisadores que irão a campo receberam treinamento prévio com intuito de uniformizar a coleta de dados e conseguir captar o maior número de informações possíveis. Todos os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa serão criteriosamente testados com a finalidade de ajuste de foco.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO

Como se trata de uma pesquisa-ação, a execução se dará ao longo de 14 meses, da seguinte maneira:

- Janeiro /fevereiro /março de 2008: identificação e seleção das escolas que participarão da pesquisa-ação;
- Março a dezembro de 2008: acompanhamento, avaliação, reflexão e ação propositiva de práticas transformadoras na cultura de gestão da escola, em conformidade com os objetivos do projeto Escola de Gestores da Educação Básica.
- Janeiro /fevereiro de 2009: elaboração do relatório da pesquisa.

OBS: a presente pesquisa já se encontra em fase de iniciação/diálogo com a Secretaria Estadual de Educação no que tange à seleção de suas escolas.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. N. *O sentido dos argumentos para a formação de coordenadores pedagógicos: caminhos para a aproximação entre teoria e prática*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2005). *Index Para a Inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola* (2a. Edição ed.). (UNESCO/CSIE, Ed., & M. P. Santos, Trad.)

ESCOLANO, A. *A arquitetura como programa: espaço-escola e currículo*. In: Frago, A. V.; ESCOLANO, A. *Currículo, espaço, subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

JULIA, D. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v.1, n.1, 2001.

SANTOS, M. P., & PAULINO, M. M. (2006). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez.