

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDSON PANTALEÃO ALVES**

**FORMAR FORMANDO-SE NOS  
PROCESSOS DE GESTÃO E INCLUSÃO  
ESCOLAR**

**Vitória  
2009**

**EDSON PANTALEÃO ALVES**

**FORMAR FORMANDO-SE NOS  
PROCESSOS DE GESTÃO E INCLUSÃO  
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação. Orientadora: prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus.

**Vitória  
2009**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**EDSON PANTALEÃO ALVES**

**FORMAR FORMANDO-SE NOS PROCESSOS DE GESTÃO  
E INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Curso  
de Doutorado em Educação  
do Centro de Educação da  
Universidade Federal do  
Espírito Santo como  
requisito parcial para  
obtenção do Grau de  
Doutor(a) em Educação.

Aprovada em 25 de junho de 2009

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Doutora Denise Meyrelles de Jesus  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Regina Helena Silva Simões  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Ivone Martins de Oliveira  
Universidade Federal do Espírito Santo

Professora Doutora Resangela Gavioli Prieto  
Universidade de São Paulo

Professor Doutor Cláudio Roberto Baptista  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

## AGRADECIMENTOS

A produção de um trabalho como este não acontece isoladamente, na individualidade e particularidade do sujeito que o produz. O seu resultado é fruto de muitas indagações, certezas, dúvidas e compartilhamento de reflexões com todos aqueles que, direta ou indiretamente, estiveram envolvidos com a temática em questão. De antemão, já enuncio o caráter social desta produção, registrando meus agradecimentos a todos que contribuíram com ela.

É muito bom poder agradecer à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Denise Meyrelles de Jesus pelas preciosas "dicas" e orientações sistemáticas feitas no decorrer do processo da minha formação acadêmica e, mais especificamente, durante o curso de doutorado. As interlocuções que estabeleceu comigo, as apostas nos rumos e trilhas construídas na trajetória da pesquisa, as críticas e observações incisivas no momento adequado. Tudo isso contribuiu sobremaneira com as nossas produções. Pelo interesse, entusiasmo e amizade durante as orientações e interlocuções que mantivemos, obrigado Denise.

Meus agradecimentos se estendem, ainda, às professoras Dr<sup>a</sup> Regina Helena Silva Simões e Dr<sup>a</sup> Ivone Martins de Oliveira pelas ricas contribuições durante as aulas no curso de doutorado e, principalmente, pela atenção dispensada na leitura rigorosa do trabalho nas ocasiões dos processos de exame de qualificação I e II do projeto de pesquisa. O refinamento desta tese contou com suas avaliações e sugestões. Obrigado, professoras, pelas lições de profissionalismo, compromisso e respeito com o trabalho realizado.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Gavioli Prieto pela oportunidade do contato mais próximo, pelas reflexões e indicações pertinentes durante o exame de qualificação II do projeto, as quais contribuíram bastante com a produção deste texto final. Seu olhar crítico e ampliado sobre o tema em questão me possibilitou articular o debate sobre o objeto de estudo com questões políticas mais amplas. Pela disponibilidade, empenho e compromisso assumido com a produção deste trabalho, muito obrigado, Rosângela.

Ao Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista, meus agradecimentos pela preciosa contribuição com as suas produções na área da Educação Especial, pela disponibilidade e compromisso com a leitura, avaliação e reflexões sobre a temática investigada neste estudo e pela generosidade de compartilhar seus conhecimentos comigo no momento extremamente importante na vida de todo pesquisador.

Aos professores Natércio Afonso e Antônio Nóvoa pela acolhida na Universidade de Lisboa, na ocasião dos estudos realizados no período de estágio de doutoramento no exterior

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela concessão da bolsa de estudos durante a realização do estágio de doutoramento no exterior

A todos os profissionais da “Escola Diamante” que acolheram a pesquisa e compartilharam comigo das reflexões sobre as questões do cotidiano escolar, sem as quais este trabalho não teria sido possível, meu muito obrigado. A pertinência dos nossos contatos na vida cotidiana marcou os rumos e deu vida e movimento à pesquisa. A todos vocês, aqui denominados: Ésio, Sara, Leia, Diná, Nara, Leda, Lucy, Vilma, Maria, Eli, Lena, Mara, Iza, Alberto. e todos os protagonistas da escola – professores, alunos, familiares e demais funcionários –, obrigado

Aos meus pares no percurso do doutorado. Reginaldo, Eldimar, Rosana, Girlene, Alex, Agda, Graça, Andressa, Zinéia, Mariângela, Inês, Lillian, Josi, Igor, pelas discussões nos encontros e grupo de pesquisa, obrigado

Aos amigos: Nadson, Nieda, Marly, Junior, Wanderson, Fátima, Ricardo, Eusdete, Zezé, Reginaldo ..., pela preciosa companhia, amizade e ajuda nesse percurso grandioso, fico muito agradecido por estarem comigo

Aos familiares: meus pais (Anete e José), irmãos (Luíza, Janete, Lucy, Lourival, Nério, Edgard, Lourenço, José, Luiz) e sobrinhos (Edilane, Eyllian, Ayllian, Wallace, Mylaine, Cristiano) por compartilharem comigo as experiências da vida cotidiana familiar, pelo apoio em momentos preciosos da minha formação e por estarem sempre comigo, dedico toda minha produção e registro meu muito obrigado

## RESUMO

Este estudo, ocupou-se em investigar, no período de março de 2007 a maio de 2008, a atuação de uma equipe de gestão de uma escola pública municipal de ensino fundamental de Vitória-ES. A escola, além da matrícula de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, contava com a organização de um "fórum de famílias de alunos com deficiência". Motivados em compreender se a presença de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento faz diferença para a atuação de uma equipe de gestão escolar, e que tipo de implicação seus integrantes desenvolvem no processo de escolarização desses alunos, lançamos como questão central de investigação: como os sujeitos, responsáveis pelos movimentos de formação continuada no cotidiano escolar – pedagogos, coordenadores de turno e diretor escolar –, articulam a gestão nesses e desses movimentos no processo de inclusão escolar? Com esse propósito, na nossa inserção no campo empírico investigado, fizemos uso da perspectiva teórico-metodológica da pesquisa-ação colaborativo-crítica. Atuamos no contexto da escola, participando: de reuniões semanais do colegiado do turno matutino, das reuniões de coordenação do "fórum de famílias de alunos com deficiência", bem como dos encontros mensais desse fórum e dos eventos organizados por ele; de dias de estudo com os colegiados, e das reuniões da equipe de gestão. Nesses espaços e tempos, implementamos, junto com essa equipe, um processo de avaliação interna da escola, que culminou em um seminário de formação continuada. Para a sistematização dos dados, a observação, os estudos de documentos e as entrevistas foram primordiais. Para as análises dos dados, utilizamos como referência a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller e de Henri Lefebvre, as contribuições deste último sobre a teoria do conhecimento, os indicativos de René Barbier sobre o conceito de implicação e as proposições de Philippe Meirieu sobre momento pedagógico e operadores pedagógicos. Por meio dessa base teórica, discutimos sobre: a importância das relações sociais "Eu-Outro" na constituição dos sujeitos na vida cotidiana, as implicações profissionais nas circunstâncias produzidas nessas relações; e os modos de enfrentamento das situações fenomênicas que emergem no contexto de vivência. Em nossas análises, focalizamos os modos como os sujeitos integrantes da equipe de gestão, em meio às tensões, conflitos, concordâncias, discordâncias, continuidades e discontinuidades, tomavam decisões e faziam escolhas para suas ações no trabalho pedagógico-administrativo, que se vinculavam aos processos de formação continuada sobre a temática inclusão escolar. Os dados apontam para o fato de que a presença de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento acaba provocando, direta ou indiretamente, movimentos da equipe de gestão para engendrar práticas organizativas escolares para o atendimento à escolarização desses alunos, seja no âmbito de direcionamentos para o planejamento e organização do currículo, seja no encaminhamento de processos de formação continuada. Os dados ainda nos indicam que os modos de articular movimentos de gestão, vinculados a processos de formação continuada, estão imbricados nas relações cotidianas a partir dos desejos e necessidades dos sujeitos e da produção de circunstâncias sociais nas quais estão implicados. Assim, na medida em que os gestores planejam e sistematizam esses processos na escola, estão constituindo sua própria formação, pois, ao promover formação, se formam simultaneamente. Esse ato de formar formando-se nos processos de gestão vincula-se à constituição do sujeito/gestor nas suas relações sociais. Isso pressupõe a sua implicação na situação e na relação com o "Outro".

## RESUMEN

Este estudio, se preocupó en investigar, en el período de marzo de 2007 a mayo de 2008, las actividades de un equipo de gestión de una escuela pública municipal de enseñanza primaria de Vitória-ES. La escuela, además de la matrícula de alumnos con deficiencia y trastornos globales de desarrollo, contaba con la organización de un "forum de familias de alumnos con deficiencia". Motivados en comprender si la presencia de alumnos con deficiencia y trastornos globales de desarrollo hace la diferencia para las actividades de un equipo de gestión escolar, y qué tipo de implicación sus integrantes desarrollaron en el proceso de escolarización de esos alumnos, lanzamos como cuestión central de investigación. ¿cómo los sujetos, responsables por los movimientos de formación continuada en el cotidiano escolar – pedagogos, coordinadores de turno y director escolar -, articulan la gestión en esos e de esos movimientos en el proceso de inclusión escolar? Con este propósito, en nuestra inserción en el campo empírico investigado, hicimos uso de la perspectiva teórica-metodológica de la investigación-acción colaborativa-crítica. Actuamos en el contexto de la escuela, participando: en reuniones semanales del colegiado del turno matutino; en las reuniones de coordinación del "forum de familias de alumnos con deficiencia", así como en los encuentros mensuales de ese forum y de los eventos organizados por él; en días de estudio con los colegiados; y en las reuniones del equipo de gestión. En esos espacios y tiempos, implementamos, junto con ese equipo, un proceso de evaluación interna de la escuela, que culminó en un seminario de formación continuada. Para la sistematización de los datos, fueron primordiales la observación, los estudios de documentos y las entrevistas. Para el análisis de los datos, utilizamos como referencia la teoría de la vida cotidiana de Agnes Heller y de Henri Lefebvre, las contribuciones de este último sobre la teoría del conocimiento, los indicativos de René Barbier sobre el concepto de impliación y las proposiciones de Philippe Meirieu sobre el momento pedagógico y los operadores pedagógicos. Por medio de esta base teórica, discutimos sobre: la importancia de las relaciones sociales "Yo-Otro" en la constitución de los sujetos en la vida cotidiana, las implicaciones profesionales en las circunstancias producidas en esas relaciones, y los modos de enfrentamiento de las situaciones fenoménicas que emergen en el contexto de vivencia. En nuestros análisis, focalizamos los modos cómo los sujetos integrantes del equipo de gestión, en medio a las tensiones, conflictos, concordancias, discordancias, continuidades y discontinuidades, tomaban decisiones y hacían elecciones para sus acciones en el trabajo pedagógico-administrativo, que se vinculaban a los procesos de formación continuada sobre la temática inclusión escolar. Los datos apuntan para el hecho de que la presencia de alumnos con deficiencia y trastornos globales de desarrollo acaban provocando, directa o indirectamente, movimientos del equipo de gestión para engendrar prácticas organizativas escolares para atender la escolarización de esos alumnos, sea en el ámbito de direccionamientos para la planificación y organización del currículo, sea en el encaminamiento de procesos de formación continuada. Los datos también nos indican que los modos de articular movimientos de gestión, vinculados a procesos de formación continuada, están imbricados en las relaciones cotidianas a partir de los deseos y necesidades de los sujetos y de la producción de circunstancias sociales en las que están implicados. Así, en la medida en que los gestores planifican y sistematizan esos procesos en la escuela, están constituyendo su propia formación, pues, al promover formación, se forman simultáneamente. Este acto de formar formándose en los procesos de gestión se vincula a la constitución del sujeto/gestor en sus relaciones sociales. Eso presupone su implicación en la situación y en la relación con el "Otro".

## ABSTRACT

This study aimed at investigating the performance of a management team at a municipal elementary school in Vitória-ES between May 2007 and May 2008. Besides enrolling special needs students and students with pervasive developmental disorders, the school also held a "forum for special needs families". In order to understand if the presence of students with pervasive developmental disorders and other special needs makes any difference to the work of a school management team and what types of implication its members develop in the educational process of these students, we posed this central research question: How do the subjects responsible for the continuing education movement in the school routine – pedagogues, shift coordinators and school principal – articulate management in and of these movements in the school inclusion process? With this aim in mind, during our insertion in the empirical field of study, we adopted a theoretical-methodological perspective of the collaborative critical action research. We operated in the school context participating in weekly meetings of the morning shift board; in meetings of the forum for special needs families coordination, as well as in monthly meetings of this forum and the events it organizes; in study days with the boards, and in management team meetings. In these spaces and during this time, we implemented a school internal evaluation process with this team, which resulted in a continuing education seminar. The observation, the study of documents and the interviews were essential so as to systematize the data. Data analyses were based on Agnes Heller's theory of everyday life, Henri Lefebvre's contribution about the theory of knowledge, René Barbier's indications about the implication concept and Philippe Meirieu's propositions about the pedagogical moment and pedagogical operators. Through this theoretical basis, we discussed the importance of the "Me-Other" social relations to the constitution of subjects in everyday life, the professional implications in the circumstances created in these relations; and the ways for facing the phenomena emerging from the experience context. In our analyses, we focused on how management team subjects, in the middle of tensions, conflicts, agreements and disagreements, made decisions and choices regarding their pedagogical-managerial work, which was linked to continuing education processes about the school inclusion theme. The data pointed to the fact that the presence of students with pervasive developmental disorders and other special needs eventually causes, direct or indirectly, the management team to move so as to engineer organizational school practices to meet these students' educational needs, whether in the curriculum planning and organizing sphere or in forwarding continuing education processes. The data also indicate that the means for articulating management moves, which are linked to the continuing education processes, are interwoven in everyday relations started from desires and needs of the subjects and the production of social circumstances in which they are involved. Therefore, as the managers plan and systematize the processes at the school, they are composing their own formation, because by promoting education they are simultaneously educated. This act of educating based on the management processes is connected to constituting the subjects/managers in their social relations, which presupposes its implication in the situation and relation with the "Other".

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE ALUNOS POR<br>SÉRIE/TURMA E TURNO – 2008 .....                                                     | 82  |
| QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DA DISTRIBUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS<br>POR TURNO .....                                                            | 84  |
| QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE MATRÍCULA DE ALUNOS<br>CONSIDERADOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS<br>ESPECIAIS (2007 E 2008) ..... | 85  |
| QUADRO 4 - RELAÇÃO DOS PROFISSIONAIS COM OS QUAIS MANTIVEMOS<br>CONTATO – APÊNDICE A .....                                               | 200 |
| QUADRO 5 - RELAÇÃO DOS PROFISSIONAIS INTEGRANTES DA EQUIPE DE<br>GESTÃO .....                                                            | 86  |
| QUADRO 6 - QUANTITATIVO DE INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO<br>INSTITUCIONAL RESPONDIDOS PELOS SEGMENTOS<br>DA ESCOLA .....                     | 123 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1. INTRODUÇÃO: POR QUE FALAR DE GESTÃO ESCOLAR, INCLUSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA? .....                                                                                                  | 10  |
| 2. VIDA COTIDIANA E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS: O CONTEXTO ESCOLAR COMO LUGAR EM ANÁLISE .....                                                                                           | 26  |
| 2.1 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA RELAÇÃO COM O "OUTRO": O GESTOR ESCOLAR EM FOCO .....                                                                                                 | 36  |
| 2.2 A ESCOLA COMO UM LUGAR DE TRABALHO E CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL .....                                                                                                               | 48  |
| 3. IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA PARA A ATUAÇÃO DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA INCLUSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA ..... | 63  |
| 4. OS CAMINHOS DA PESQUISA NO CONTEXTO DA "ESCOLA DIAMANTE" .....                                                                                                                      | 74  |
| 4.1 APROXIMAÇÕES COM A "ESCOLA DIAMANTE" .....                                                                                                                                         | 79  |
| 4.2 A CONFIGURAÇÃO DA "ESCOLA DIAMANTE": OS SEUS SUJEITOS E OS ESPAÇOS DE ENSINAR E APRENDER .....                                                                                     | 81  |
| 4.3 OS PROCEDIMENTOS DO TRABALHO DE CAMPO .....                                                                                                                                        | 88  |
| 4.4 IMPLICAÇÕES DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NA "ESCOLA DIAMANTE" À NOSSA PROPOSTA DE ESTUDO .....                                                                                      | 95  |
| 5. FORMAR FORMANDO-SE: OS MODOS DE GESTÃO NA ARTICULAÇÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA "ESCOLA DIAMANTE" .....                                                               | 99  |
| 5.1 "GRUPO DE REFLEXÃO-AÇÃO": TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ATUAÇÃO DA EQUIPE DE GESTÃO NO COTIDIANO ESCOLAR .....                                                             | 113 |
| 5.2 OS MODOS DE GESTÃO E INCLUSÃO ESCOLAR. ARTICULANDO DIÁLOGOS ENTRE FAMÍLIAS, PROFESSORES E SISTEMA DE ENSINO .....                                                                  | 145 |
| 5.3 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO DA ESCOLA. DESAFIOS E POSSIBILIDADES .....                                                                                        | 165 |
| 6. PROCESSUALIDADE DA VIDA COTIDIANA ESCOLAR: OS MOVIMENTOS CONTINUAM .....                                                                                                            | 181 |
| 7. REFERÊNCIAS .....                                                                                                                                                                   | 189 |
| APÊNDICES .....                                                                                                                                                                        | 199 |
| ANEXOS .....                                                                                                                                                                           | 212 |

## 1 INTRODUÇÃO: POR QUE FALAR DE GESTÃO ESCOLAR, INCLUSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA?

Neste estudo investigamos a atuação de uma equipe de gestão escolar na dinâmica de uma escola pública municipal de ensino fundamental de Vitória-ES. A escola se configurava, pela sua história, como espaço onde aconteciam processos de inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento<sup>1</sup>. Contava com a organização de um "fórum de famílias de alunos com deficiência", que, nos debates sobre os conflitos do cotidiano, demandava e deliberava encaminhamentos para as ações da escola.

Motivados por conceber a escola como instituição com espaços e tempos dinâmicos, onde emergem não só tensões, conflitos, concordâncias e discordâncias, mas também decisões e escolhas perante as possibilidades, nossa inserção nesse campo empírico de investigação teve o propósito de compreender **como os sujeitos, responsáveis pelos movimentos de formação continuada no cotidiano escolar – pedagogos, coordenadores de turno e diretor escolar**<sup>2</sup> – articulam a gestão nesses e desses movimentos no processo de inclusão escolar.

Desde o ingresso no curso de doutorado, uma das indagações que nos instigou buscar investigar essa temática foi: a presença de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>3</sup> faz diferença para a atuação de uma equipe de gestão escolar? Em outras palavras, gostaríamos de compreender que tipo de implicação os integrantes dessa equipe desenvolviam na escolarização desses alunos.

### A nossa implicação com o objeto de estudo

Há tempo que a indagação apresentada se fazia presente, de uma forma ou de outra, em nossa prática profissional, provocando inquietações e despertando nosso interesse

---

<sup>1</sup> Em alguns momentos, neste trabalho, no contexto das discussões, debates e análises pertinentes, utilizaremos a nomenclatura "necessidades educacionais especiais" nos referindo a esse grupo de alunos.

<sup>2</sup> Estamos considerando, primordialmente, como equipe de gestão escolar, os profissionais que atuam em atividades não-docentes e são responsáveis pela organização e coordenação pedagógica e administrativa da escola na sua totalidade – pedagogo, diretor e coordenador de turno. Em síntese, no Sistema Público Municipal de Ensino de Vitória – ES, ao diretor escolar cabe a responsabilidade pelas questões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola. Os pedagogos responsabilizam-se pela gestão do currículo, dos planejamentos e das questões pedagógicas em geral. Aos coordenadores de turno, cabe a responsabilidade pela organização do cotidiano da escola – movimentação de alunos e profissionais, organização de materiais de uso diário e merenda escolar. O pedagogo é o profissional formado no curso de Pedagogia, conforme prescrições no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – lei nº 9394/96 e na Resolução CNE/CP nº 1/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

<sup>3</sup> Expressões adotadas na identificação do aluno da educação especial, a partir da "política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva" (BRASIL, 2008).

em estudar a temática em questão. Lançando um olhar retrospectivo, identificamos episódios da nossa trajetória acadêmica, nos processos de formação inicial e continuada, que, articulados às nossas experiências profissionais, delineiam nosso olhar para a escola e para a investigação que nos propusemos neste estudo. Em certa medida, fomos nos constituindo nessa direção, com sentidos, sentimentos, desejos e concepções.

Nossa atuação como pedagogo inicia na década de 1990, quando, ao término da formação inicial, começamos o nosso processo de constituição profissional no exercício da prática. Na tentativa de articular os conhecimentos teóricos às práticas profissionais, percebemos que a nossa constituição como pedagogo foi se configurando nas relações intersubjetivas que estabelecemos com os outros profissionais com os quais compartilhamos os processos de gestão. Tal percepção não se deu rapidamente, pois o curso de Pedagogia que fizemos no período de 1986 a 1990, com uma formação tecnicista fragmentada em habilitações, limitava-nos a compreender a atuação profissional em suas especialidades: supervisão, orientação e administração. Essa concepção de formação e atuação tecnocrática e centralizadora, ao hierarquizar as relações de poder no cotidiano escolar, acarretou, e ainda tem acarretado nos profissionais, dificuldades em implementar e articular ações que envolvam e mobilizem politicamente a comunidade escolar nos seus aspectos micro e macrossociais para atender às suas demandas concretas.

Sabemos que, historicamente, esse tipo de mobilização foi sempre podado na prática dos profissionais. Considerando que os cursos de Pedagogia formavam pedagogos "especialistas" e que tinham, no seu currículo, uma estrutura que apontava para práticas de controle e reprodução das relações sociais, há que se ressaltar que os profissionais de Pedagogia acabavam tendo dificuldades em compreender, "re-significar" e "re-contextualizar", de forma mais crítica, seus conhecimentos e suas próprias práticas no contexto mais amplo da sociedade (SAVIANI, 1999).

Paralelamente aos dois primeiros anos de atuação como pedagogo, terminávamos o curso de Psicologia (1992) iniciado em 1987, o qual despertou nosso interesse em compreender melhor as relações do ensino e da aprendizagem, principalmente daqueles alunos que enfrentavam "problemas" no percurso regular da escolarização, visto que, em alguns atendimentos clínicos como psicólogo (1991 a 1994), observávamos que as queixas dos pais das crianças que atendíamos giravam em torno de questões escolares.

No intuito de poder ampliar nossas possibilidades de compreensão e atuação

profissional como pedagogo, iniciamos, em 1994, um curso de pós-graduação *latu sensu*<sup>4</sup> oferecido pela Universidade Federal do Espírito Santo, que apresentava como propósito de formação e atuação profissional a superação dos princípios tecnocráticos e de currículos fragmentados que eram oferecidos anteriormente pelo curso de Pedagogia. Motivados por essas discussões, em 1995, ingressamos no curso de Mestrado em Educação, naquela mesma universidade, pretendendo investigar as práticas pedagógicas no processo de avaliação dos alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. Esse trabalho nos revelou que, significativamente, o pedagogo tem um primordial papel de articulação e mobilização das práticas pedagógicas, contribuindo com o professor no atendimento aos alunos que apresentam dificuldades no processo de escolarização. Enquanto profissional integrante da equipe de gestão, juntamente com os outros profissionais dessa equipe, ele tem a função de mobilizador político dos processos de formação continuada dos profissionais.

Nas experiências de docente no ensino superior, mais especificamente, no curso de Pedagogia<sup>5</sup> e no curso de Psicologia<sup>6</sup>, também realizamos trabalhos de acompanhamento, orientação e coordenação de estágio supervisionado e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no curso de Pedagogia. Essas experiências têm-nos possibilitado analisar vários aspectos relacionados às práticas de organização e gestão dos espaços e tempos escolares. Algumas situações se revelam como complicadoras na atuação dos profissionais das escolas. Dentre essas, percebemos a carência da articulação político-pedagógica entre os profissionais, o que não lhes possibilita compreender criticamente as reais demandas para as intervenções pedagógico-administrativas. Muitas práticas são manifestadas no contexto das escolas de forma fragmentada, semelhantemente às propostas tecnicistas da década de 1970. O pouco envolvimento político-pedagógico dos profissionais com o currículo escolar para o atendimento a todos os alunos tem sido um dos maiores problemas revelados pelos estagiários com os quais trabalhamos e que acompanhamos no curso de Pedagogia. De fato, isso se revela, pois.

Sempre que surgem problemas, a escola tendencialmente confunde o que é do nível do sintoma com as verdadeiras causas, o que leva a que, sobretudo, os órgãos de gestão se apliquem na eliminação, se possível rápida, das

---

<sup>4</sup> O curso de pós-graduação tinha como propósito a formação do pedagogo gestor, articulando os conhecimentos das áreas de supervisão, orientação, administração e inspeção escolar.

<sup>5</sup> No período de 1997 a 2007, o curso de Pedagogia, no qual atuamos, tinha o enfoque na formação do pedagogo gestor, com ênfase em supervisão, orientação e administração escolar, simultaneamente. A partir de 2007, após a aprovação das novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, ocorrida em maio de 2006, o curso passou a dar ênfase na formação do pedagogo docente, para os níveis de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2006).

<sup>6</sup> No curso de Psicologia, atuamos com enfoque na formação do psicólogo escolar.

evidências sintomáticas, com pendor repressivo que os regulamentos contemplam, acompanhado de discursos de tarimba que se afastam da análise que possibilita o diagnóstico das efetivas causas (DIAS, 2002, p. 182)

Essa dificuldade de os profissionais desenvolverem a sua “profissionalidade” (LIBÂNEO, 2003; ALARCÃO, 2004) nos aponta a necessidade e relevância de investigarmos e discutirmos as possibilidades que esses profissionais têm em pensarem criticamente sobre suas práticas pedagógico-administrativas. Nesse sentido, compreender como a equipe de gestão pode desencadear práticas pedagógicas que atendam às demandas concretas de todos os alunos, nos seus processos de aprendizagem, é imprescindível na reflexão sobre formação continuada e inclusão escolar

### **Interfaces entre a gestão escolar, a inclusão e a formação continuada**

As discussões em torno da importância de se compreender e considerar as necessidades educacionais e realidades dos alunos nas práticas pedagógicas não são novas para os profissionais das escolas. Contudo parece que pouco se tem acatado tal compreensão e consideração para o desencadeamento de ações/intervenções significativas, para superar práticas segregadoras e excludentes daqueles alunos que se apresentam diferentes dos padrões institucionalizados socialmente e legitimados pela escola. Nesse sentido, os debates sobre inclusão têm sido relevantes no contexto escolar, uma vez que as escolas e seus profissionais se deparam com uma diversidade de sujeitos que, a partir das suas constituições histórico-culturais, demandam processos de avaliação (inicial e processual) e intervenção pedagógicas inerentes ao que é específico do trabalho escolar. Ao enfrentar esse fato, os profissionais das escolas precisam desencadear ações que viabilizem a construção de práticas escolares que contribuam para o atendimento às demandas de escolarização desses sujeitos. Isso, certamente, nos instiga a pensar sobre as práticas organizativas das escolas, considerando a sua relação com a sociedade, bem como a natureza e a especificidade do seu trabalho educativo (SAVIANI, 2005).

No contexto desse debate, vale questionar: quais direcionamentos têm sido apontados para as escolas no contexto social atual?

Ampliando nossa análise, é preciso considerar que temos presenciado, no Brasil, nas duas últimas décadas, movimentos de reforma educacional direcionados para todos os níveis e modalidades de ensino. Indicativos desses movimentos se presentificam no processo de desconcentração da gestão da educação, nos discursos sobre autonomia

da escola, flexibilização do currículo, “escola para todos”, na importância de se considerar as diferenças humanas e educar na diversidade. Tais reformas têm provocado a necessidade de mobilizar a instituição escolar para uma outra forma de pensar seu trabalho e seus modos de ação junto aos profissionais que nela atuam, bem como junto aos alunos e comunidade na qual está inserida e com a qual atua. Entretanto observamos certos padrões burocráticos que estão cristalizados na organização e no funcionamento dos sistemas de ensino, evidenciados, paradoxalmente, na centralização de tomadas de decisões e de implementação de políticas educacionais pelas Secretarias de Educação. É evidente que esse fato acaba produzindo dificuldades para que os profissionais, atuantes nas escolas, compreendam a sua dinâmica cotidiana e superem concepções e rotinas padronizadas.

Corroborando esses argumentos, Garcia (2006) e Michels (2006) destacam que, com as reformas educacionais brasileiras a partir das políticas vigentes, a organização do trabalho pedagógico escolar tem sido foco de referência para se pensar processos de formação continuada.

Ao analisar os eixos das reformas educacionais na última década, Michels (2006) destaca que a gestão, a formação de professores e a inclusão são apontadas como indicadores das políticas que atribuem contornos para a organização escolar. Nesse sentido, direciona-se para a equipe de gestão a assunção de uma fundamental posição política de mobilização e articulação entre o atendimento às demandas das escolas e as reivindicações junto às secretarias de educação, para a implementação das políticas e conquistas para as escolas. Destaca-se, aqui, a configuração da função política e administrativa da gestão escolar.

Nesses termos, há que se considerar os processos “delicados” pelos quais passam os movimentos de gestão da escola nas suas práticas organizativas e curriculares, principalmente quando “mascarados” por um discurso de “democratismo” no atendimento às necessidades especiais e diferenças individuais, difundido pela idéia de escola democrática e “politicamente correta”. No bojo desse discurso, a flexibilização curricular tem aparecido como a possibilidade de atendimento a tais necessidades e diferenças que, segundo Garcia (2006, p. 306), tem provocado “[...] um acesso de caráter restrito aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade”. Esse processo acaba oferecendo menos para os “menores”, conforme

podemos observar no texto do documento da Secretaria de Educação Especial<sup>7</sup>, cujos indicativos apontam para a eliminação de conteúdos e objetivos básicos do currículo quando extrapolam as condições do aluno para atingi-los, temporária ou permanentemente (GARCIA, 2006)

Essa concepção não possibilita a superação da forma clínica de atuação pedagógica, a qual se baseia no modelo médico-psicológico de atendimento aos alunos da educação especial, que acaba centrando-se na "[...] etiologia da deficiência e na descrição e medição da (in)capacidade dos sujeitos" (CAMBAÚVA, 1988, *apud* GARCIA, 2006, p. 301)

Esse modelo limita-se a compreender que "[...] o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive" (GARCIA, 2006, p. 301) Nesse sentido,

A referência está colocada nas condições individuais do aluno para entrar em contato com o currículo. Logo, as necessidades especiais estão sendo compreendidas não como estratégias alternativas e criativas que possam ser propostas aos processos de ensinar e aprender, mas como o conjunto de condições que o aluno apresenta. Ou seja, ainda que de maneira descritiva, trata-se de um diagnóstico seguido de um prognóstico curricular, uma vez que "conteúdos básicos" permanecem ou são eliminados segundo as "diferenças individuais" (GARCIA, 2006, p. 306)

O novo desafio para a gestão escolar é a implantação da nova política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Apresentada pelo Ministério de Educação/Secretaria de Educação Especial, em janeiro de 2008, considera que, a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, há a necessidade de mudança estrutural e cultural da escola "para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas" (BRASIL, 2008, p. 5)

Nesse sentido, para assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é preciso 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, p. 14, grifos nossos)

<sup>7</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Parâmetros curriculares nacionais. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998

Essas reflexões nos possibilitam problematizar os processos de gestão da e na escola, principalmente no que se referem às práticas organizativas, pedagógicas e administrativas, para assegurar a inclusão desses alunos, mais especificamente, aos processos de ensinar e aprender que perpassam as relações intersubjetivas no cotidiano escolar. Assim, precisamos indagar: como as políticas públicas, emanadas dos órgãos centrais dos sistemas de ensino, têm sido implementadas no cotidiano escolar? Como os profissionais das escolas têm compreendido esses movimentos políticos? E, por fim, como a instituição escolar na organização dos seus espaços e tempos tem respondido a essas questões? Essas são algumas indagações que desencadeiam reflexões que tangenciam a temática que focalizamos neste trabalho.

Como forma de maior aproximação ao nosso objeto de estudo, parece-nos pertinente evidenciar a concepção a partir da qual organizamos as reflexões contidas neste estudo, quais sejam: gestão escolar, inclusão escolar e formação continuada

### **Gestão escolar: princípios que nos orientaram no estudo**

A concepção de gestão com a qual trabalhamos pressupõe, por um lado, a superação de práticas centralizadoras e cristalizadas, apoiadas nos princípios da racionalidade técnico-científica. Por outro lado, não podemos sucumbir aos modelos de gestão que se apoiam no *slogan* da “Qualidade Total”. Nesses modelos, conforme evidenciam as reformas políticas neoliberais em curso, a gestão da escola deve produzir de acordo com demandas específicas de determinado segmento do mercado; deve, assim como qualquer outra empresa capitalista, buscar a satisfação total do consumidor adequando seu produto às exigências do cliente (RIBEIRO, 2000, VIEIRA, 2000)

Quanto à concepção da racionalidade técnico-científica na educação, a literatura<sup>8</sup> nesse campo nos indica que os estudos sobre a escola e, mais especificamente, sobre a administração escolar remontam aos pioneiros da educação nova, na década de 1930. Esses estudos estiveram marcados por uma concepção burocrática e funcionalista, aproximando a organização escolar da organização empresarial. A concepção técnico-científica, ao racionalizar o trabalho, buscando a eficiência e eficácia dos serviços escolares, tem como base a hierarquia de cargos e funções. Essa concepção tem seus princípios ancorados no taylorismo associado ao fordismo, constituídos como resposta do capitalismo às consequências evidenciadas com a introdução de máquinas mecânicas no processo produtivo. Com o parcelamento do

---

<sup>8</sup> Hora (1994); Oliveira (1997); Paro (2000 e 2003); Libâneo (2003); Sander (1995 e 2005); Zero (2006) e Salerno (2007)

trabalho, tais princípios supõem neutralizar a apropriação de saberes pelos trabalhadores, cabendo a estes apenas a execução de parcelas do processo de produção

Historicamente, essa concepção de administração científica, claramente voltada para a economia, constituiu-se em referencial para o trabalho do gestor escolar, sobretudo no que se refere à especificação e ao gerenciamento dos objetivos e metas da ação educativa escolar. Assim, em resposta às mudanças do capitalismo mundial, o trabalho de gestão escolar tem-se configurado essencialmente como uma tarefa de gerência racional dos recursos e de controle da produtividade.

No entanto, "constatada a natureza conservadora da teoria e da prática da Administração Escolar vigente" (PARO, 2000, p. 149), precisamos compreender e examinar o caráter específico dos processos administrativos e pedagógicos da escola, para situá-la em seus "condicionantes sociais, econômicos" e políticos, a fim de construirmos processos de gestão que promovam as condições, os meios e os recursos necessários que contribuam para as práticas pedagógicas na escola e, em especial, na sala de aula, no atendimento a todos os alunos. É preciso superar o parcelamento do trabalho educativo e construir práticas efetivamente participativas<sup>9</sup>. Assim, concebemos a gestão como processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar. É a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir objetivos definidos coletivamente para a instituição (PARO, 2000; LIBÂNEO, 2003; SAVIANI, 2005).

Nesse contexto, trabalha-se em torno de um conceito de gestão escolar que nos desafia na compreensão e na identificação de qual deve ser a contribuição da equipe de gestão da escola para o movimento de concretização de uma educação escolar que, diferentemente do que se vem disseminando, garanta que todas as pessoas possam, efetivamente, "[...] se beneficiar do imenso desenvolvimento das forças produtivas que resultaram em inestimáveis conquistas obtidas com muito sofrimento pelo conjunto da humanidade ao longo de sua existência [...]" (SAVIANI, 2005, p. 245).

As formas de organizar e implementar a ação educativa escolar, principalmente no que se refere à escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, colocam em relevo a necessidade da construção de uma concepção de gestão escolar que reconheça a realidade social

---

<sup>9</sup> Assumimos o princípio de participação como essencial para o efetivo processo de gestão escolar colegiada. Participação aqui entendida como responsabilização e compromisso político dos sujeitos na assunção das ações definidas no coletivo da escola.

objetiva como produto da ação humana e que, nesse sentido, não se transforma por acaso. Precisa ser planejada, precisa ser sistematizada em um projeto de escola. De nossa perspectiva, a equipe de gestão da escola – formada pelos pedagogos, coordenadores de turno e diretor escolar – deve constituir-se em mobilizadora política<sup>10</sup> de espaços sistemáticos de reflexão crítica que deem visibilidade às insatisfações que marcam a realidade social e, nesta, as formas de implementação do trabalho educativo escolar. Os profissionais dessa equipe deveriam, nesse sentido, protagonizar a escola, assumindo o compromisso político com a profissão e com a sociedade e, em especial, com aqueles que dependem da escola pública para instrumentalizarem-se para a prática social democrática (SAVIANI, 2005), uma vez que

Os profissionais da escola não podem inventar novos mundos ou criá-los, onipotentemente, a partir de racionalizações e intenções. Suas propostas e conquistas se sustentam e se entrelaçam com os movimentos da sociedade, com suas contradições, com as novas demandas que emergem, que vão permitindo que sejam expressas e concretizadas ou não as aspirações das maiorias (LINHARES, 1997, p. 99)

Entretanto Paro (2001) nos chama a atenção para o fato de que se pode observar, em conversas com professores, diretores escolares e coordenadores pedagógicos, uma ausência ou uma presença ainda tímida de temáticas que possibilitariam a compreensão da escola como “instituição” e das suas relações com questões sociais mais amplas. A título de exemplo, poderíamos citar: privatização do ensino, globalização, neoliberalismo, “autonomia” da escola, igualdade-diferença, direitos sociais, financiamento da educação, etc.

A ausência de reflexões sobre temáticas desse tipo acaba provocando a reprodução de práticas “enrijecidas” e alienantes diante das situações do cotidiano escolar, por não se considerarem as mútuas determinações existentes entre “[...] os condicionantes econômicos, sociais, políticos e culturais globais e os fatos e relações que se dão no âmbito das unidades escolares” (PARO, 2001, p. 123).

Considerando-se que a sociedade se constitui pelos sujeitos e pelas e nas relações políticas institucionais, “o espaço, o ambiente, o contexto e o território constituem potenciais emergentes de novas problematizações sociais, a que a escola não escapa” (DIAS, 2002, p. 184). Nesses termos, a escola tem uma função social, pois, à sua articulação interna, estão vinculadas as articulações político-sociais mais amplas

---

<sup>10</sup> Estamos considerando como “mobilizador político” o profissional que articula e mobiliza reflexões com os outros profissionais da escola, principalmente com os professores, para desencadear movimentos para a análise crítica das políticas educacionais no âmbito escolar, o que pode se caracterizar em movimentos instituintes de políticas públicas a partir do cotidiano escolar.

Nesse sentido, vale destacar mais uma indagação que tangencia nosso estudo: Como as demandas político-sociais têm sido compreendidas, e como a gestão da escola tem desencadeado movimentos teórico-práticos diante do contexto político-social, mais especificamente, no que se refere aos processos de inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?

### **Inclusão escolar: dos desafios às possibilidades**

O movimento de inclusão social tem provocado a necessidade de repensarmos a estrutura e a organização dos espaços, tempos e currículo escolares para possibilitar o processo de escolarização de todas as crianças, conforme é apregoado na legislação, nos documentos orientadores e na literatura recente (BAUMEL, 1998, PRIETO, 1998 e 2002; JESUS, 2002 e 2005, SKLIAR, 2001, SILVA, 2001, OLIVEIRA, 2004; MELO; MARTINS, 2004, ALMEIDA, 2004, SOBRINHO, 2004, LUNARDI, 2004, MICHELS, 2006, GARCIA, 2006)

Esses estudos têm apresentado reflexões acerca do tema em questão, o que nos leva a apontar a importância e a necessidade de mobilização filosófico-política dos profissionais da escola, para uma tomada de consciência sobre o seu papel enquanto responsáveis pela formação de sujeitos para o exercício da cidadania. Os referidos estudos nos revelam que, de uma forma ou de outra, discursos e práticas equivocadas no cotidiano têm dificultado o processo de inclusão dos alunos que são considerados com necessidades educacionais especiais<sup>11</sup>, pois, via de regra, tais discursos recaem apenas em uma "falácia" de aceitação e respeito às diferenças e aos tempos de aprendizagem dos alunos, como se eles, por si sós, pudessem superar suas dificuldades e necessidades educacionais. Assim, em nome do respeito às diferenças, às diversidades e aos tempos, e de sua aceitação, alguns alunos acabam sendo relegados no processo do ensino e da aprendizagem, conforme nos aponta Garcia (2006). É, portanto, importante compreendermos de qual tempo, diferença e diversidade se fala (SACRISTÁN, 2002), de qual lugar se fala e como é essa relação com o "outro" diferente (MEIRIEU, 2002).

Embora seja necessário se considerar as especificidades de todos os alunos, eles vão à escola para a apropriação de conhecimentos que sejam relevantes para sua prática social concreta. Conforme indicativos de Saviani (2005), Ferreira (2006), Padilha (2006) e Jesus (2006), este pode se configurar um dos grandes desafios que

---

<sup>11</sup> Entre esses, destacamos os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação

enfrentam a educação e a escola: não abandonar o que é específico do trabalho da escola, nem a herança cultural da humanidade. Nessa direção, é importante apostar na educabilidade de todos os alunos (BAPTISTA, 2004; MEIRIEU, 2005). Assim, promover inclusão escolar implica *provocar*, em todos os alunos, processos de aprendizagem que contribuam para sua prática social concreta.

Nesses termos, parece-nos pertinente destacar que promover processos de mobilização filosófico-política dos profissionais implica pensar em movimentos de gestão dos espaços e tempos de formação no contexto escolar que contribuam para a instituição de práticas escolares e pedagógicas de forma crítica. Considera-se, nesse contexto, que os profissionais vão se constituindo (MEIRIEU, 2002) nas relações intersubjetivas no cotidiano escolar. O modo como se apropriam dos conhecimentos presentes das esferas cotidianas e não-cotidianas e a forma como estabelecem tais relações lhes possibilitam constituir movimentos de decisões e escolhas perante as situações e os fenômenos na coletividade do contexto escolar, tendo como referência um processo de hierarquia consciente, transcendendo à cotidianidade alienada (HELLER, 1992)<sup>12</sup>

### **Formação continuada: a constituição profissional nas relações EU-OUTRO na vida cotidiana**

A literatura<sup>13</sup> sobre formação continuada indica a relevância de esse processo ser estabelecido vinculado às práticas profissionais. Os indicativos dos estudos revelam a pertinência da articulação dessas práticas com os conhecimentos significativos para o exercício da profissão.

Defendemos, assim como Araújo (2003), que tal formação deve ser entendida como processos de aprendizagem, mediados pelas relações sociais dos sujeitos. Assumir esse referencial na formação implica compreender que a construção do conhecimento pelo sujeito está ancorada nas suas relações sociais e marcada pela história de vida pessoal e social (SÁ-CHAVES, 2000).

Assim, compreendemos que a formação continuada, articulada à formação inicial, é um processo estabelecido nas relações entre os sujeitos e, desses, com o conhecimento. No enfrentamento das situações e dos fenômenos presentes na vida

<sup>12</sup> Aprofundaremos reflexões sobre esses conceitos no próximo capítulo deste trabalho.

<sup>13</sup> Carvalho; Simões (1998); Araújo (2003); Giovanni (2003); Martins (2005); Andrade (2005) e Compiani (2006).

cotidiana, os sujeitos, em relação, podem desencadear essa formação.

No que se refere à formação e constituição dos profissionais da educação, Michels (2006) argumenta que a escola, sendo parte constituinte da sociedade moderna, acaba assumindo "papel relevante na consolidação de determinados 'traços' sociais" (p. 406). Nesse sentido, podemos considerá-la *lócus* privilegiado de socialização e problematização de saberes historicamente construídos. É preciso compreender que o trabalho educativo deve ser consciente, intencional e sistematizado, uma vez que é "[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2005, p. 21). Para os sujeitos implicados na situação educativa, essa produção provoca transformações nos seus processos de desenvolvimento humano. Nesses termos,

O trabalho educativo refere-se, por um lado, à produção e reprodução do indivíduo enquanto um ser humano, um ser pertencente ao gênero humano e, por outro lado, à reprodução do próprio gênero humano. O produto do trabalho educativo refere-se, portanto, duplamente à reprodução do indivíduo-educando [de nossa perspectiva também do educador] e à reprodução da sociedade (DUARTE, 2001, p. 50, grifos nossos)

Compreendemos, nessa perspectiva, que o trabalho educativo se configura como forma de constituição profissional, que se estabelece nas relações coletivas de produção, pois o ato educativo não acontece no isolamento do individual-particular, mas nas relações intersubjetivas com o "Outro", por mediação na coletividade social. Estamos falando, nesses termos, de processos de formação continuada, em que os profissionais vão se constituindo por meio dos seus "atos pedagógicos", cujos saberes e conhecimentos precisam ser construídos e articulados aos "momentos pedagógicos"<sup>14</sup> com os quais estão cotidianamente implicados (MEIRIEU, 2002).

No âmbito do processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, associado à formação continuada dos profissionais da educação, a instituição escolar assume legalmente o *lócus* privilegiado de investigação, compreensão, intervenção junto a esses sujeitos. Isso desencadeia, para os profissionais que nela atuam, a necessidade de instituir processos grupais que possibilitem a manifestação de pensamentos críticos para o estabelecimento e articulação dialógicos dos saberes e conhecimentos de diversas

<sup>14</sup> O "momento pedagógico" é o termo utilizado por Philippe Meirieu (2002), que "[...] emerge com o reconhecimento da resistência do outro ao próprio projeto educativo[...]" (p. 37). É, portanto, "o instante em que o [profissional] é levado pela exigência daquilo que diz, pelo rigor de seu pensamento e dos conteúdos que deve transmitir e em que, simultaneamente, percebe [um sujeito concreto] [...] que lhe impõe um recuo que nada tem de renúncia" (p. 58). "Um momento particularmente carregado de emoção [...]" (p. 63) [Grifos nossos]

áreas e, desses, com a prática social concreta. É, em outras palavras, um movimento que possibilita a potencialização das ações dos profissionais no que tange às questões da educabilidade desses alunos, para compreender a escola como lugar de confrontos e de sistematização de conhecimentos. Assim, tal potencialização se constitui no processo de reflexão-ação na prática profissional (PANTALEÃO, SOBRINHO, JESUS, 2007)

De nossa perspectiva, uma formação continuada que crie esses movimentos pressupõe processos de conscientização dos sujeitos nas suas relações intersubjetivas e nas relações com a situação fenomênica com a qual estão implicados. Estamos nos referindo a uma concepção de formação continuada que implica a organização de processos coletivos críticos para o enfrentamento das "situações-limites"<sup>15</sup> apresentadas para o contexto escolar. Nesse sentido, torna-se imprescindível o envolvimento e compromisso (assumido individual e coletivamente) dos sujeitos que vivenciam o contexto no qual estão implicados profissionalmente. Partimos do pressuposto que o profissional vai se constituindo na sua profissionalidade em interação com os outros profissionais no seu fazer cotidiano. Os movimentos instituintes de organização e coordenação dos espaços e tempos escolares para a formação continuada podem e devem ser desencadeados a partir das demandas de todos os profissionais que compartilham suas ações nesse cotidiano (PANTALEÃO, SOBRINHO, JESUS, 2007).

O princípio de formação continuada sobre o qual estamos refletindo pressupõe, além do que já discutimos, pensar os processos pelos quais os profissionais da escola vão se constituindo em profissionais que adotem perspectivas e olhares que considerem a escola e a educação num contexto social permeado de tensões, conflitos e contradições (PANTALEÃO, SOBRINHO, JESUS, 2007)

Esse pressuposto nos leva a considerar que os profissionais precisam, constantemente, colocar em "suspensão" (MEIRIEU, 2002) alguns princípios orientadores (juízos, crenças, valores, etc.) de suas ações (decisões e escolhas). O fato de o homem<sup>16</sup>, guiado pelos seus sentimentos, percepções, emoções, consciência etc., ter a possibilidade de mobilidade nas suas decisões e escolhas, construir e estabelecer relações conscientes com os fatos e fenômenos com os quais está

---

<sup>15</sup> Termo utilizado por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* (1987), que, em linhas gerais, significa barreiras sociais, obstáculos que o cotidiano nos impõe. Sobre esse conceito, ver também *Pedagogia da esperança* (1992)

<sup>16</sup> O termo "homem" é aqui utilizado conforme nos aponta Heller (1992) a partir da concepção marxista – "homem" como "ser genérico". A partir dessa concepção, passaremos a utilizar os termos "homem e mulher" ou "pessoas"

implicado na vida cotidiana proporciona a superação de práticas alienadas e o projeto para ações político-sociais que vão ao encontro das necessidades educacionais de todos os alunos (PANTALEÃO, SOBRINHO; JESUS, 2007)

Considerando essa perspectiva, sabemos que a formação inicial nos proporciona alguns conhecimentos e saberes sobre os campos e focos de atuação e intervenção. Contudo a constituição profissional não se dá exclusivamente no momento dessa formação, ela se configura mais efetivamente na prática profissional. É nesse momento que cada profissional pode e deve articular seus conhecimentos teóricos com a prática social e profissional, promovendo constantemente reflexões sobre suas concepções e atuações profissionais, o que lhe possibilita constantes (re)invenções de práticas. É preciso transcender ao aprisionamento das práticas cristalizadas, pois

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras (FREIRE, 1983, p. 20)

A partir dessas reflexões de Freire, pensar na função da escola na sociedade implica pensar, necessariamente, na atuação dos profissionais que constroem as relações nesse espaço institucionalizado. Nessa perspectiva, a instituição de processos de formação continuada desses profissionais é primordial para contribuir para pensamentos críticos que lhes subsidiem, fundamentadamente com conhecimentos teórico-práticos, para que possam compreender e transformar suas práticas profissionais diante dos fatos com os quais estão implicados e nos quais precisam intervir, visto que as relações constitutivas<sup>17</sup> da e na instituição escolar, na atualidade, têm provocado desafios constantes aos sujeitos instituintes dos espaços e tempos da escola, principalmente no que diz respeito aos processos de inclusão escolar.

### **Reiterando nosso propósito de pesquisa**

Articular as temáticas gestão escolar, inclusão escolar e formação continuada nos remete ao desafio da inserção no cotidiano para investigar os modos como os sujeitos tomam decisões, fazem escolhas e encaminham suas ações na processualidade da escola.

Desse fato, vale ressaltar que nosso estudo implementou investigação na perspectiva

---

<sup>17</sup> Estamos considerando como "relações constitutivas da e na escola" a diáde ensinar e aprender na sua dialeticidade.

da pesquisa-ação colaborativo-crítica, considerando essas reflexões e compreendendo a escola como *lócus* privilegiado para a construção de espaços e tempos que possibilitem a promoção de análise crítica sobre a escola e sobre as práticas desencadeadas pelos seus profissionais. Uma investigação dessa natureza aponta possibilidades para os profissionais, "mergulhados" no cotidiano, perceberem e compreenderem suas relações institucionalizadas. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância de os processos de gestão escolar se vincular aos movimentos de formação continuada no cotidiano da escola. Concebemos que esses processos precisam proporcionar a organização e a coordenação dos espaços e tempos que contribuam para a produção de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar.

Diante dessas reflexões, tivemos como *lócus* de investigação, no período de março de 2007 a maio de 2008, uma escola pública de ensino fundamental da rede municipal de Vitória-ES, onde investigamos. **"Como os sujeitos, responsáveis pelos movimentos de formação continuada no cotidiano escolar – pedagogos, coordenadores de turno e diretor escolar – articulam a gestão nesses e desses movimentos no processo de inclusão escolar?"**

Elegemos o contexto escolar como campo empírico para nossas análises e os profissionais da equipe de gestão como sujeitos principais de nossa pesquisa, por reconhecer que eles ocupam um lugar estratégico-político na coordenação pedagógico-administrativa da escola e que, por meio da condução do seu trabalho nas suas decisões e escolhas, podem promover e articular processos no cotidiano da escola de forma crítica, junto com os outros protagonistas das práticas pedagógico-administrativas no contexto escolar. Por meio das suas funções, eles têm a possibilidade de articular e atender as demandas da escola a partir das políticas emanadas da Secretaria Municipal de Educação, bem como de provocar, com a participação dos outros protagonistas da escola, a instituição de novos movimentos e políticas dessa instância administrativa, para conquistas para a escola.

A fim de objetivar nossa investigação, consideramos pertinentes quatro questões específicas.

- Como se configuram os modos de gestão e articulação dos espaços e tempos de formação continuada dos profissionais no cotidiano da escola?
- Quais princípios fundamentam e como se expressam as decisões e escolhas da equipe de gestão nas relações cotidianas de mobilização e coordenação dos processos de formação continuada dos profissionais da escola?

- Que tipo de implicação a equipe de gestão escolar desenvolve com a presença de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação?
- Como a dialética – esferas da vida cotidiana e não-cotidiana da vida – se expressa nos modos de gestão no contexto da escola?

Na apresentação deste trabalho, sistematizamos sua organização em **seis capítulos**. Após este **primeiro capítulo** introdutório, no **segundo**, intitulado "Vida cotidiana e constituição de sujeitos. o contexto escolar como lugar em análise", apresentamos, inicialmente, os aspectos conceituais da base teórica que orientou nossa investigação e análise do contexto pesquisado. Nas duas seções que compõem o capítulo, trabalhamos os princípios de constituição do sujeito na relação com o "Outro", focalizando a escola como espaço e tempo de efetivação da constituição profissional.

O **capítulo terceiro** foi organizado com o propósito de contextualizar a escola investigada. Apresentamos as políticas públicas do sistema municipal de ensino de Vitória que desencadeiam implicações para a atuação da equipe de gestão escolar, mais especificamente, no que se refere aos aspectos que envolvem a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como à gestão dos processos de formação continuada nas escolas.

As orientações teórico-metodológicas do estudo, assim como os caminhos da pesquisa trilhados no contexto da escola investigada, são focos do **quarto capítulo**. Em seguida, organizamos o **capítulo quinto**, em que sistematizamos e analisamos os dados coletados no decorrer do estudo. Nas três seções desse capítulo, mostramos a dinâmica da escola nas suas tensões, desafios e possibilidades, no enfrentamento das questões do cotidiano relativas aos processos de inclusão escolar e formação continuada.

Finalmente, o **capítulo sexto** explicita nossas considerações finais acerca do vivido na pesquisa. Apresentamos as sínteses das percepções que tivemos e análises que fizemos dos dados e episódios manifestados durante o processo de investigação/intervenção. Alguns apontamentos e encaminhamentos considerados pertinentes, a partir deste estudo, também estão explicitados nesse capítulo. Os últimos elementos presentes no trabalho são: a relação das referências bibliográficas consultadas e utilizadas no texto e os apêndices e anexos que serviram de instrumentos para a pesquisa.

## 2. VIDA COTIDIANA E CONSTITUIÇÃO DE SUJEITOS: O CONTEXTO ESCOLAR COMO LUGAR EM ANÁLISE

*[...] para reproduzir a sociedade é necessário que os homens particulares se reproduzam a si mesmos como homens particulares. A vida cotidiana é o conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens particulares, os quais, por sua vez, criam a possibilidade da reprodução social (HELLER, 1977, p. 19)*

*É na vida cotidiana que se devem realizar as grandes ideias e os grandes sentimentos; devem retornar das profundezas ocultas da essência ao humilde detalhe da vida; e é precisamente esse o sentido da prática na qual deve se realizar o ideal (LEFEBVRE, 1995, p. 221)*

Tendo como referência a teoria da vida cotidiana de Agnes Heller e de Henri Lefebvre, as contribuições deste último sobre a teoria do conhecimento, os indicativos de René Barbier sobre o conceito de implicação, e as proposições de Philippe Meirieu sobre momento pedagógico e operadores pedagógicos, parece-nos pertinente refletir sobre os modos como os sujeitos se formam nas práticas de gestão escolar, à medida que se apropriam de conhecimentos presentes nas esferas cotidiana e não-cotidiana e estabelecem relações intersubjetivas com os outros sujeitos nos seus movimentos de decisões e escolhas diante das/dos situações/fenômenos na coletividade do contexto escolar.

Nessa direção, ao longo deste capítulo, traremos elementos conceituais das teorias desses autores, que contribuirão para nossas reflexões sobre a constituição de sujeitos, os processos de gestão escolar e os movimentos de formação-autoformação continuada vinculados a esses processos e à perspectiva da educação inclusiva.

Elegemos a escola como lugar empírico para nossas investigações, compreendendo que, enquanto lugar histórico de relações sociais e por meio do conhecimento, ela proporciona processos de constituição de sujeitos. Nesses termos, a concepção de sujeito assumida por nós pauta-se na perspectiva do materialismo histórico, pois consideramos os homens e as mulheres como sujeitos históricos e da história que, por meio do conhecimento, produzem e reproduzem processos sociais, bem como se constituem como sujeitos nesses processos.

Desde o nascimento, iniciamos, de forma ativa com o mundo no qual nascemos, nossas relações com os fatos/fenômenos sociais e nos constituímos por meio dessas relações (HELLER, 1977). Na vida prática mais imediata e mais simples, conhecemos objetos, seres vivos, seres humanos. (LEFEBVRE, 1995) e incorporamos aspectos culturais que asseguram a nossa formação, a nossa orientação e o nosso desenvolvimento enquanto seres sociais. Nessa perspectiva, somos constituídos por

uma cultura, que nos submete e, ao mesmo tempo, nos possibilita processos sociais. Nesses processos na vida cotidiana, segundo Heller (1977), vivemos num mundo de objetivações que representam distintos níveis. Um primeiro nível é constituído pela linguagem, o sistema de hábitos e o uso de objetos – essa é a esfera da objetivação em si. Para a autora, “[...] sem a apropriação ativa deste ‘nível’ não há vida cotidiana em absoluto, porque sem ela não existe tampouco socialização” (p. 07). Contudo essa não é a única esfera que tem importância na vida cotidiana, pois as pessoas, também no cotidiano, se relacionam com outros níveis – superiores – das objetivações.

Não se trata de afirmar que as categorias da cotidianidade sejam alheias às esferas não-cotidianas. Basta aludir à função desempenhada pelos precedentes na atividade política, pela analogia na comparação científica e artística, pela mimese ou pela entonação na arte (HELLER, 1992, p. 39)

Nessa direção, Heller (1992) nos possibilita compreender que a história não está dada/acabada, pois os sujeitos humanos fazem escolhas e tomam decisões nas suas relações cotidianas em seus processos de objetivações. Para a autora, tais escolhas e decisões estão vinculadas às aspirações, desejos e circunstâncias sociais. Assim, na medida em que os homens e mulheres aspiram a certos fins, estes estão determinados pelas “*circunstâncias*”, que modificam os seus esforços e aspirações, e produzem resultados que divergem dos fins inicialmente desejados. Entretanto tais “*circunstâncias determinadas*” são relações e situações sócio-humanas mediatizadas pelas “*coisas*”

Entendendo dessa forma, tais “*circunstâncias*” são produções das e nas relações entre os sujeitos que, nos processos de regulação e organização, constituem determinadas culturas, a que são submetidos e que, ao mesmo tempo, lhes possibilitam novos/outros processos sociais, uma vez que a sujeição totalitária dos indivíduos não é possível, pois há sempre aqueles que se rebelarão

Para analisar os processos sociais estabelecidos na vida cotidiana, Lefebvre (1968) nos aponta como possibilidade a filosofia. Por meio desta, é possível desvelar a essência do cotidiano ou desnudar a sua decadência. Contudo o autor destaca como relevante considerar que, por um lado, a filosofia deslocada do cotidiano, como um patamar superior apenas passível de análise, torna-se uma filosofia alienada. Por outro lado, se o cotidiano ficar isolado em si mesmo, como uma instância não-filosófica, caracteriza-se como cotidiano alienado.

Cotidiano alienado, para Lefebvre (1968), comparativamente, é o que Heller (1992) chamaria de “*petrificação*” das características da vida cotidiana no âmbito da

particularidade e, para nós, uma “*cristalização*” das percepções e concepções dos sujeitos perante as situações fenomênicas da vida cotidiana

Apontando o pensamento filosófico sistemático como possibilidade de análise e compreensão da vida cotidiana, Lefebvre (1968) nos possibilita uma análise crítico-dialética da realidade escolar nos seus aspectos micro e macrosociais. Para o autor, não é possível conhecer a sociedade em seus aspectos globais, sem conhecer a vida cotidiana. Assim como não é possível conhecer a cotidianidade sem o conhecimento crítico da sociedade

De nossa perspectiva, as contribuições de Heller (1977; 1992) e Lefebvre (1968; 1995) apontam elementos primordiais para compreendermos as relações sociais dos sujeitos, bem como para desencadearmos reflexões acerca da constituição do gestor escolar nos movimentos de formação continuada, considerando que estes se estabelecem nas relações entre os sujeitos e nos processos de produção de conhecimento. Assim, consideramos que é no âmbito de uma reflexão sobre o cotidiano e no cotidiano, principalmente a partir das relações dos sujeitos que dele participam, que poderemos compreender melhor as ações desses sujeitos que articulam e movimentam as relações sociais na escola

Corroborando esses argumentos e fazendo alusão a Lefebvre (1995), consideramos o conhecimento como um fato indiscutível. Nessa perspectiva, o autor argumenta que,

Em termos filosóficos, o sujeito (o pensamento, o homem que conhece) e o objeto (os seres conhecidos) agem e reagem continuamente um sobre o outro; eu ajo sobre coisas, exploro-as, experimento-as; elas resistem ou cedem à minha ação, revelam-se; eu as conheço e aprendo a conhecê-las. O sujeito e o objeto estão em perpétua interação; [...] que se trata de uma interação dialética (1995, p. 49)

É nessa relação dialética entre sujeito-objeto e indivíduo-sociedade que, na vida cotidiana, são possibilitados os processos de objetivações, conforme já vimos, num primeiro nível, pela linguagem, o sistema de hábitos e o uso de objetos. É a apropriação ativa desse nível que constitui a vida cotidiana e, por sua vez, a sociedade (HELLER, 1977). Entretanto a vida cotidiana não se restringe ao conhecimento de situações fenomênicas circunscritas apenas ao nível da realidade, pois encontramos tanto em Heller quanto em Lefebvre argumentos para afirmarmos que estamos, ao mesmo tempo, na vida cotidiana e fora dela. Uma vez que o nível cotidiano não é um campo fechado, liga-se a outros níveis da realidade social, que produzem “atividades superiores” (LEFEBVRE, 1968). Essas atividades superiores, ou humano-genéricas como denomina Heller (1977; 1992), distinguem-se daquelas da vida cotidiana e, contudo, delas não se desligam. Nesse sentido, a descoberta científica, por exemplo,

consiste em breves instantes de descoberta e, durante esse tempo, há uma vida cotidiana da ciência. É, pois, do cotidiano que emergem as relações, as ações, as escolhas e as decisões, e que se cumprem as "criações", aquelas que produzem homens e mulheres no curso de uma humanização. O conhecimento que se produz e se constrói nas esferas superiores da prática social deve mostrar sua "verdade" no cotidiano. Seja no âmbito da ciência, da arte, da filosofia ou da política, as criações precisam vir à vida cotidiana para verificar e "confirmar" a validade da criação (LEFEBVRE, 1968, HELLER, 1977).

Assim, para Lefebvre (1995), o conhecimento, nessa perspectiva, tem como característica primeira ser prático, pois, antes de elevar-se ao nível teórico, começa pela experiência, pela prática, que nos põe em contato com as realidades objetivas. Em segundo lugar, o conhecimento humano tem um caráter social (uma indissociável relação indivíduo-sociedade). É na vida social que conhecemos outros seres semelhantes a nós. Por meio das relações que estabelecemos na vida social, nós agimos sobre outras pessoas, assim como elas agem sobre nós. Há, assim, um compartilhar de saberes já adquiridos. Essa relação recíproca nos possibilita o desenvolvimento individual e social, pois passamos a conhecer tanto os Outros quanto a Nós mesmos. Uma terceira característica apontada por Lefebvre (1995) é que o conhecimento humano tem um caráter histórico. É no processo histórico que os objetos de conhecimento são produzidos, pois "o imenso labor do pensamento humano consiste num esforço secular para passar da ignorância ao conhecimento" (LEFEBVRE, 1995, p 50).

Reiterando nosso propósito de investigação, essa contribuição de Lefebvre (1995) acerca do conhecimento, apresenta indicativos para compreendermos como a dialética – esfera da vida cotidiana e não cotidiana da vida – se expressa nos modos de gestão escolar, tendo em vista que esses não surgem em si mesmo, são construções históricas, por meio de conhecimentos construídos nas relações sociais.

Nas relações com o mundo social, novas aprendizagens são conquistadas. Sobre isso, Lefebvre (1995) argumenta que o pensamento e a ação são primordiais para que o objeto seja conhecido e para que o conhecimento em si seja aprimorado e aperfeiçoado, pois, via raciocínio, o homem se esforça por obter conhecimentos novos a partir de conhecimentos já adquiridos, penetrando no desconhecido a partir do conhecido, ou seja, partindo de certas proposições admitidas para delas extrair outras proposições, a fim de chegar a conclusões. Portanto é na interação com o meio social e material que os homens adquirem conhecimentos e, para tal, necessitam utilizar

alguns instrumentos que lhes possibilitem serem sujeitos ativos, capazes de modificarem o seu meio de relações e a si mesmos. O símbolo e a linguagem, por exemplo, são os instrumentos primordiais, segundo Vygotsky (1998), para o processo de desenvolvimento humano nas relações histórico-culturais.

Articuladas a esses apontamentos de Lefebvre (1995), vale retomar as reflexões de Heller (1992) sobre o conceito de vida cotidiana e o processo de constituição de sujeitos. A autora nos possibilita compreender as relações intra e interpessoais estabelecidas na vida cotidiana. Para ela, "A vida cotidiana é a vida de todo homem [...]" e "[...] é a vida do homem inteiro [...]"; assim, ele "[...] participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade [...]" (p. 17). Estão em jogo, nessa relação, todos os seus sentidos, sentimentos, emoções, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, paixões, ideias e ideologias. Contudo nenhuma dessas capacidades e aspectos individuais pode realizar-se em toda sua intensidade. Isso nos leva a refletir sobre a incompletude do "ser social", que está em constante processo de constituição, pois se constitui como indivíduo numa determinada cultura e, dentro desta, permanece inacabado, já que não tem a possibilidade de realizar integralmente todos os seus desejos individuais. Nessa perspectiva, "o homem da cotidianidade é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos, por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade" (HELLER, 1992, p. 17-18).

Compreendemos que isso se estabelece a partir das relações sociais e entendemos que a estrutura da vida cotidiana é heterogênea, "[...] sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade [...]" (HELLER, 1992, p. 18). Sua organicidade nos apresenta, de um modo ou de outro, relações com o trabalho, com a vida privada, com o lazer, com o descanso, com atividades sociais sistematizadas/institucionalizadas, etc. A significação, bem como o seu conteúdo, assume, em determinados momentos histórico-sociais, posições hierárquicas na escala de nossas decisões e escolhas, a partir dos nossos sentidos, percepções, emoções, ideologias, etc. Entretanto, diferente da circunstância da heterogeneidade, "a forma concreta da hierarquia não é eterna e imutável, mas se modifica de modo específico em função das diferentes estruturas econômico-sociais" (HELLER, 1992, p. 18). Assim, por exemplo.

Nos tempos pré-históricos, o trabalho ocupou um lugar dominante nessa hierarquia; e, para determinadas classes trabalhadoras (para os servos, por exemplo), essa mesma hierarquia se manteve durante ainda muito tempo; toda a vida cotidiana se constituía em torno da organização do trabalho, à qual se

subordinavam todas as demais formas de atividade. Em troca, para a população livre da Ática do século V, antes de nossa era, ocupavam o lugar central da vida cotidiana a atividade social, a contemplação, o divertimento (cultivo das faculdades físicas e mentais), e as demais formas de atividade agrupavam-se em torno destas numa gradação hierárquica (HELLER, 1992, p 18)

Nos contextos histórico-econômico-sociais, nossas decisões e escolhas, segundo Heller (1992), podem acontecer de duas formas: num processo de hierarquia espontânea, por meio do funcionamento rotineiro da vida cotidiana, ou num processo de hierarquia consciente, priorizando, dentre as possibilidades do cotidiano, as nossas decisões e escolhas, numa perspectiva de transcender à alienação da vida cotidiana.

Na primeira perspectiva, o homem é guiado pela fé, por crenças e valores individualizados, na sua particularidade. Assim, os seus comportamentos e pensamentos ficam enraizados no individual-particular, no movimento do cotidiano. São ancorados nos juízos provisórios que, mesmo refutados na prática, permanecem inabalados, passam a ficar cristalizados, transformando-se em preconceitos; são comportamentos e pensamentos alienados, produtos do pragmatismo da ciência moderna.

Nessa perspectiva, a singularidade humana acompanhada exclusivamente pela fé tende a conduzir o pensamento e o comportamento com uma certa dose de conformidade, que se converte gradualmente em conformismo quando, de acordo com Heller (1992, p 46), "o indivíduo não aproveita as possibilidades individuais de movimento, objetivamente presentes na vida cotidiana de sua sociedade [ .]" Nesse sentido, ele se apresenta com uma certa rigidez, transformando os juízos provisórios em esquemas de comportamentos considerados verdadeiros, cristalizando-os, assim, em preconceitos. Tais comportamentos acabam por reproduzir relações sociais que, historicamente, foram construídas e se enraizaram na vida cotidiana, impossibilitando a compreensão dessas relações.

Na segunda perspectiva, os pensamentos e comportamentos ganham uma mobilidade consciente, no sentido de permitir ao homem transcender à sua individualidade, particularidade. Guiados pela confiança, que é a projeção no outro ou em outra coisa, os pensamentos e comportamentos podem *negar*<sup>18</sup> a rotina da vida cotidiana, as crenças, os valores e as supostas verdades, não permitindo a cristalização e a rigidez dos juízos provisórios, evitando, dessa forma, a construção de preconceitos e não entrando num estado de alienação, bem como elevando-se à esfera do "humano-

---

<sup>18</sup> No sentido dialético do termo, é conceber a vida cotidiana em movimento, em transformação por meio do conhecimento das contradições presentes nas relações cotidianas.

genérico" (HELLER, 1992) consciente e à esfera político-social.

Sendo assim,

[...] a vida cotidiana não é alienada necessariamente, em consequência de sua estrutura, mas apenas em determinadas circunstâncias sociais. Em todas as épocas, existiram personalidades representativas que viveram numa cotidianidade não-alienada; e, dado que a estrutura científica da sociedade possibilita o final da alienação, essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano (HELLER, 1992, p. 39)

Nesse sentido, Heller (1992) nos aponta a possibilidade de mudança e transcendência à alienação. Considerando que "[...] a vida cotidiana tem sempre uma hierarquia espontânea determinada pela época (pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade)" (HELLER, 1992, p. 40), essa mesma hierarquia, guiada pelos sentimentos, percepções, emoções, etc. dos sujeitos, possibilita uma mobilidade nas decisões e escolhas. Assim, o homem pode "[...] construir para si uma hierarquia consciente, ditada por sua própria personalidade, no interior da hierarquia espontânea [...]" (HELLER, 1992, p. 40).

Para isso, concordando com Heller (1992), ele precisa construir e estabelecer relações conscientes com os fatos e fenômenos encontrados na vida cotidiana, procurando um engajamento com o humano-genérico a partir da concepção de mundo, de homem, de uma aspiração à auto-realização, do conhecimento e compreensão sobre si e sobre suas relações com o mundo e com o "Outro" (MEIRIEU, 2002)

Como esses processos conscientes podem se estabelecer sendo o homem e a mulher da vida cotidiana por inteiros? Como é possível não sucumbir à vida cotidiana alienada? Como o homem e a mulher vão se constituindo como "seres sociais", como "adultos", como "cidadãos e cidadãs", como "civilizados"?

Para Heller (1992), em qualquer sociedade, o indivíduo deve adquirir todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade em questão, principalmente no âmbito do grupo social do qual faz parte, pois só é adulto aquele que é capaz de viver com certa autonomia e independência a sua cotidianidade. Quando é capaz de dominar, antes de tudo, a manipulação das coisas que, no seu grupo cultural, são consideradas como "coisas de valor". Aprender a manipular tais coisas é sinônimo de assimilação das relações sociais. Como, por exemplo, "o adulto [...] deve aprender a segurar o copo e a beber no mesmo, a utilizar o garfo e a faca, [...] Pois não é adulto quem aprende a comer apenas com as mãos, ainda que também desse modo pudesse satisfazer suas necessidades vitais" (HELLER, 1992, p. 19).

Nesse sentido, “coisa de valor” é compreendida por Heller (1992), e assumida neste trabalho, como tudo aquilo que faz parte do ser genérico do homem e contribui, direta ou mediadamente, para a explicação desse ser genérico. É tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento dos “componentes essenciais humanos” – o trabalho (a objetivação), a socialidade, a consciência e a liberdade<sup>19</sup>. É essência humana, portanto, a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano. O “valor”, nessa concepção, é uma categoria ontológico-social (HELLER, 1992).

Esse processo de assimilação da manipulação das coisas, que é condição de amadurecimento do homem para tornar-se adulto na cotidianidade, está, de modo imanente, articulado à assimilação imediata das formas do intercâmbio ou comunicação social. Nesses termos, Heller (1992, p. 19) argumenta.

Essa assimilação, esse “amadurecimento” para a cotidianidade, começa sempre “por grupos” (em nossos dias, de modo geral, na família, na escola, em pequenas comunidades). E esses grupos *face-to-face* estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores.

Nessa perspectiva, aprendemos no grupo, enquanto homens e mulheres, os elementos da cotidianidade, pois devemos saber levantar e agir por nossa conta, saber o modo de cumprimentar, ou, ainda, como nos comportar em determinadas situações em certo grupo. Contudo, para ganhar o *status* de adulto, cidadão e civilizado, não basta apenas isso, uma vez que,

[ ] não ingressa nas fileiras dos adultos, nem as normas assimiladas ganham “valor”, a não ser quando essas comunicam realmente ao indivíduo os valores das integrações maiores, quando o indivíduo – saindo do grupo (por exemplo, da família) – é capaz de se manter autonomamente no mundo das integrações maiores, de orientar-se em situações que já não possuem a dimensão do grupo humano comunitário, de mover-se no ambiente da sociedade em geral e, além disso, de mover por sua vez esse mesmo ambiente (HELLER, 1992, p. 19).

Isso, certamente, seria possibilitado por um processo educativo, processo de apropriação de saberes – presentes nas esferas cotidiana e não-cotidiana – que contribuiriam para o homem sair do grupo comunitário – da sua singularidade, individualidade e espaços de vivência privativo – para ingressar, de modo consciente, em um mundo das integrações maiores (mundo político-social), na esfera do humano-genérico. Contudo “o indivíduo é sempre, simultaneamente, ser particular e ser genérico” (HELLER, 1992, p. 20). O que é contado nos livros de história, por exemplo,

<sup>19</sup> Heller faz referência aos argumentos de Marx ao assumir tais componentes essenciais humanos na sua teorização.

parte da vida cotidiana e a ela retorna, porque as grandes façanhas históricas concretas tornam-se particulares e históricas graças a seu posterior efeito na cotidianidade. Assim, "o que assimila a cotidianidade de sua época assimila também, com isso, o passado da humanidade, embora tal assimilação possa não ser consciente, mas apenas 'em si'" (HELLER, 1992, p 20)

Nesse sentido, é nas relações entre esferas cotidiana e não-cotidiana que se configuram os processos sociais e da civilização. Para Heller (1992), desde o momento em que o homem possibilitou a produção de sua própria essência e elevou-se, por meio da hominização, acima do reino animal, ele já não pode mais perdê-la do ponto de vista do desenvolvimento histórico global. Mesmo quando "não podemos conhecer a meta da história, nem sua necessidade, [...] podemos estabelecer a possibilidade de um subsequente desenvolvimento dos valores, apoiar tal possibilidade e, desse modo, emprestar um sentido à nossa história" (HELLER, 1992, p. 15).

Nessa concepção, sendo um ser particular e simultaneamente um ser genérico, "as necessidades humanas tornam-se conscientes, no indivíduo, sempre sob a forma de necessidade do Eu" (p. 20). O conhecimento do mundo e as perguntas sobre o mundo que são motivadas por esse "Eu", por suas necessidades e paixões, serão sempre uma questão da particularidade individual. Contudo o genérico também estará contido nesse "Eu" particular, mesmo quando seus motivos sejam particulares, como, por exemplo, o trabalho, os sentimentos, as paixões, etc, uma vez que

[...] sua existência e o seu conteúdo podem ser úteis para expressar e transmitir a substância humana. Assim, na maioria dos casos, o particular não é nem o sentimento nem a paixão, mas sim seu modo de manifestar-se, referido ao eu e colocado a serviço da satisfação das necessidades e da teleologia do indivíduo (HELLER, 1992, p 21)

Como essas necessidades singulares, particulares, individuais vão se configurando como integração grupal, nas relações indivíduo-comunidade/sociedade, num processo de "consciência de nós"?

Sendo o homem um ser genérico, este é "produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano". Contudo ele jamais é representante sozinho do humano-genérico, é sempre uma integração – a tribo, a comunidade, a classe, a nação, a humanidade – "cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua 'consciência de nós'" (HELLER, 1992, p 21). É essa consciência que possibilita ao homem tomar decisões, escolher alternativas dentre as existentes na vida cotidiana, assumir compromisso pessoal para além da sua particularidade,

elevando-se a uma esfera política que procura transformar as relações do e no cotidiano

Nessa perspectiva, como pensar essas questões relacionadas à constituição do gestor escolar de modo a compreender como se configuram suas implicações num projeto coletivo-educativo escolar, que contribua com a escolarização de qualidade social de todos os alunos?

Na relação Eu-Nós, o indivíduo – a individualidade – contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico, que pode funcionar consciente e inconscientemente. Nessa individualidade, é comum a escolha "relativamente" livre – autônoma – dos elementos genéricos e particulares. Relativamente, porque suas decisões e escolhas nunca estão totalmente livres das integrações sociais. Nesses termos,

O homem singular não é pura e simplesmente indivíduo, no sentido aludido; nas condições da manipulação social e da alienação, ele se vai fragmentando cada vez mais 'em seus papéis'. O desenvolvimento do indivíduo é antes de mais nada – mas de nenhum modo exclusivamente – função de sua liberdade fática ou de suas possibilidades de liberdade (HELLER, 1992, p. 22)

Nos argumentos de Heller (1992), a relação entre particularidade e "genericidade" não costuma, naturalmente, tornar-se consciente na vida cotidiana. Particularidade e "genericidade" se submetem, sucessivamente, uma à outra. Entretanto existe a possibilidade de a particularidade assumir para si o compromisso da esfera humano-genérica, um compromisso político-social, a partir das identificações e integrações sociais – o que se estabelece no processo de consciência de nós – motivadas por uma "ética social". Esta, constituída por exigências e normas sociais, dirige-se ao indivíduo como uma intimação a fim de que este submeta sua particularidade ao genérico e converta essa intimação em motivação interior – a moral –, que tem como função a transformação e a culturalização das aspirações da particularidade individual. Sendo assim, é uma possibilidade de compreendermos os movimentos que se configuram nos processos de gestão escolar, que promovem práticas organizativas à luz de um projeto-político pedagógico que vá ao encontro das demandas concretas dos sujeitos que dão vida à escola, pois

Quanto maior é a importância da moralidade, do compromisso pessoal, da individualidade e do risco (que vão sempre juntos) na decisão acerca de uma alternativa dada, tanto mais facilmente essa decisão eleva-se acima da cotidianidade e tanto menos se pode falar de uma decisão cotidiana. Quanto mais intensa é a motivação do homem pela moral, isto é, pelo humano-genérico, tanto mais facilmente sua particularidade se elevará (através da moral) à esfera da genericidade (HELLER, 1992, p. 24)

Essa possibilidade está vinculada ao processo de conhecimento do próprio Eu, bem como ao conhecimento e à assimilação das intimações humano-genéricas, "a fim de

que o homem seja capaz de decidir elevando-se acima da cotidianidade" (p. 24). Está vinculada ao grau de implicação político-social do sujeito na situação em questão, a um processo de identificação Eu-Nós – processo de grupo. Poderíamos, então, dizer que esse movimento de consciência do Eu na sua relação Eu-Nós seria possibilitado por um processo de reflexão com o "Outro", nas relações com a "comunidade" – grupo-social – na qual o sujeito está inserido.

Para Heller (1992, p. 80), esse movimento de consciência se constitui na medida em que,

Em sua atividade social global, o homem está sempre "em movimento" entre sua particularidade e sua elevação ao genericamente humano; [...]. O homem torna-se indivíduo na medida em que produz uma síntese em seu Eu, em que transforma conscientemente os objetivos e aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares de si mesmo e em que, desse modo, "socializa" sua particularidade.

A partir dessas reflexões, como podemos pensar o contexto escolar como *locus* privilegiado de construção de conhecimento, decisões, escolhas e formação continuada? Como os profissionais vão se constituindo nesse contexto de relações a partir dos elementos presentes na esfera da vida cotidiana e, ao mesmo tempo, se constituem como profissionais com compromisso ético-político com o humano-genérico?

## 2.1. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA RELAÇÃO COM O "OUTRO": O GESTOR ESCOLAR EM FOCO

*A ética é, de fato, o que me remete à minha responsabilidade própria, à maneira como sou capaz de oferecer ao outro a possibilidade de um encontro, a felicidade de compreender e a alegria de saber (MEIRIEU, 2002, p. 78).*

*Implicar-me consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa [...] Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica (BARBIER, 2004).*

As discussões/reflexões que apresentamos problematizam a relação entre formação continuada e constituição do gestor na relação com o "Outro" no contexto escolar. Entendendo que esse "Outro" pode ser o aluno, o professor, a família/comunidade, o sistema de ensino..., parece-nos instigante pensar e fazer alguns questionamentos que vão delimitando nosso problema de pesquisa, sobre os modos de se constituir gestor escolar no contexto da inclusão. Quais as tensões que se presentificam na prática desse sujeito no cotidiano escolar diante dos processos de formação-autoformação continuada? Quais princípios e referências podem nortear as suas decisões e escolhas no ato da gestão? Como pode, na sua prática profissional,

responsabilizar-se, oferecer ao "Outro" a possibilidade de um encontro e implicar-se numa relação de totalidade com ele?

A escola vem sendo compreendida como lugar privilegiado de socialização de saberes. Local onde se ampliam as relações humanas, principalmente, por meio da apropriação de códigos linguísticos historicamente produzidos. Estes facilitam a comunicação entre os sujeitos e o acesso a novos conhecimentos. Com efeito, as formas de comunicação e as relações estabelecidas no contexto escolar criam marcas históricas na trajetória de cada sujeito particular.

Apesar de a escola ser compreendida dessa forma, isso não basta para que os seus princípios sejam efetivados na prática. Faz-se necessário que "[...] os seus atores incorporem no dia a dia" tais princípios. A esse respeito, Meirieu (2005, p. 30) nos alerta que a escola não se institui espontaneamente em seu interior só pelo fato de na sua fachada estar escrito a palavra "Escola". O autor nos chama a atenção para o fato de que se tem perdido o estatuto de ser aluno, com obrigações relativamente bem definidas. Em tempos passados, nas relações familiares, tal estatuto já era trabalhado, "[...] quando a criança chegava à escola, já era 'um aluno'. Ou, pelo menos, já estava pronta para isso. Os papéis, de algum modo, eram definidos por antecipação" (p. 31). Entretanto observamos que o que caracteriza a situação atual é a transformação de referências de algumas regras e modos de funcionamento da escola, tanto por parte de alguns alunos quanto por parte de alguns profissionais. Isso tem desencadeado, em grande medida, tensões nas relações no contexto escolar, produzindo a necessidade da construção de novos/outros modos de organização e funcionamento da escola. Afinal, esse processo de construção não acontece de forma natural e espontânea, são construções humanas, que estão relacionadas às circunstâncias produzidas pelas próprias pessoas na trajetória histórica das suas relações sociais. Assim, os desafios que surgem para o gestor escolar delineiam-se em torno da necessidade de compreender a conjuntura político-social na qual a instituição escolar está inserida, sem perder de vista a natureza e especificidade do trabalho escolar, ou seja, "[...] os princípios que a inspiram" (MEIRIEU, 2005, p. 30).

Estamos vivendo uma conjuntura de relações histórico-sociais das quais a escola não escapa. Heller (1999) destaca elementos sobre os movimentos e desenvolvimento da modernidade que produzem, em maior ou menor grau, dificuldades de compreensão e adaptação dos seres humanos às suas referências na vida cotidiana. Vivemos em constantes conflitos e relações paradoxais. Além dos processos de produção de competitividade, individualização e de egoísmo, a mulher e o homem modernos

[ ] têm pouca clareza dos resultados de suas ações. Talvez estejam conscientes das suas responsabilidades diante das gerações futuras, mas apenas em termos abstratos [ ] Isto é uma descoberta intrigante, pois a modernidade é um arranjo social orientado para o futuro e não para o passado (HELLER, 1999, p. 21)

A autora ressalta que tal processo de transformação provocou um movimento de transformação da tradição, que se deu simultaneamente à transformação de alguns poderes morais tradicionais, como, por exemplo, a família, a sociedade civil e o Estado (nação). Fazendo referência a Hegel, a autora destaca que esses poderes sustentam os poderes morais comunais, corporativos e políticos. Um poder social ou político pode ser chamado de poder moral, sustenta a autora, "[...] se homens e mulheres vivendo sob a jurisdição desse poder estiverem prontos a sacrificar por ele, voluntariamente, seus interesses pessoais ou seu bem-estar, ou seja, se acreditarem que tal poder está acima e além da busca do seu interesse pessoal" (p. 22). Nesse sentido, um poder moral seria também entendido como uma causa comum. Contudo, dado o contexto histórico-social no qual vivemos na conjuntura atual, não podemos saber, exatamente, até que ponto poderia existir um equilíbrio entre esses diferentes poderes morais e outros produzidos historicamente. Parece ser esta uma das grandes tensões e desafios que vivemos na atualidade: ao mesmo tempo sendo "levados" pelas complexas relações sociais e a processos de individualização, precisamos colocar tudo isso em suspensão e pensar na possibilidade de poderes morais que nos direcionem para práticas e relações mais coletivas.

Diante dessas relações, como podemos pensar possibilidades para o trabalho escolar? Como os profissionais podem se implicar com os processos de escolarização de seus alunos? Como "enfrentar" as situações/problemas decorrentes da transformação do "estatuto de ser aluno"? Como compreender o "Outro" e desencadear ações educativas/formativas "comuns" e que atendam às diferenças? Mas, e se esse "Outro" não estivesse aí?<sup>20</sup>

Certamente, se o "Outro" não estivesse aí, não seria possível, nem necessário, pensar o trabalho escolar, nem mesmo, que tipo de implicação poderíamos ter no seu processo de escolarização. Menos, ainda, compreender esse "Outro" e desencadear ações profissionais. Perguntaria mais: se o outro não estivesse aí, o que estaríamos fazendo na escola como profissionais?

Essas são questões que precisamos constantemente nos fazer se quisermos pensar nos processos de formação continuada no contexto escolar. As tensões demandadas

---

<sup>20</sup> Utilizamos esta indagação fazendo uma paródia do título do livro: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

nesse e desse contexto têm provocado a necessidade de promoção de processos instituintes de mobilização e organização de espaços-tempos de formação. Nesse sentido, a gestão desses processos precisa ser assumida pelos profissionais que, historicamente, têm ocupado um lugar de pensar a escola na sua totalidade – diretor(a), pedagogo(a) e coordenador(a) de turno<sup>21</sup>. Concebemos esses profissionais como mobilizadores políticos, responsáveis por desencadear junto com os outros profissionais da escola, principalmente com os professores e professoras, tais processos de formação. Partimos do princípio de que, ao mesmo tempo em que esses profissionais promovem e mobilizam processos de formação continuada dos outros profissionais da escola, estão implicados na sua própria formação, pois estar implicado “[...] consiste sempre em reconhecer simultaneamente que eu implico o outro e sou implicado pelo outro na situação interativa” (BARBIER, 2004, p. 101).

Corroborando esses argumentos, Vygotsky (2000, p. 27), parafraseando Marx, nos ajuda a compreender que “[...] a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornaram funções da personalidade e formas da sua estrutura”. Nessa perspectiva, a constituição do “Eu” não é natural, mas cultural, pois toma sua forma e se constrói nas relações com os “Outros”. Assim:

A relação constitutiva Eu-Outro enquanto conhecimento do eu e do outro (eu alheio) e do autoconhecimento e reconhecimento do outro são vistos como mecanismos idênticos, isto é, temos consciência de nós porque temos dos demais, porque nós somos para nós o mesmo que os demais são para nós, nos reconhecemos quando somos outros para nós mesmos (MOLON, 2000, s/p).

Nesse sentido, entendendo que a formação continuada é um processo pelo qual os sujeitos estabelecem relações entre si e com o conhecimento. Tal processo é efetivado na vida cotidiana. É nessa perspectiva que concebemos o homem e a mulher como sendo da vida cotidiana por inteiro (HELLER, 1992) e o conhecimento como um fato indiscutível que tem como características ser prático, social e histórico (LEFEBVRE, 1995). Portanto, se é “[...] na vida cotidiana que se devem realizar as grandes ideias e os grandes sentimentos [...]” (LEFEBVRE, 1995, p. 221), a formação continuada pode ganhar o *status* político quando conduzida com posturas éticas, pois é “[...] o que me remete à minha responsabilidade própria, à maneira como sou capaz de oferecer ao outro a possibilidade de um encontro, a felicidade de compreender e a alegria de saber” (MEIRIEU, 2002, p. 78). “Trata-se realmente de entrar numa relação de totalidade com o outro tomado em sua existência dinâmica” (BARBIER, 2004, p. 98).

---

<sup>21</sup> Equipe de gestores

De nossa perspectiva, as relações que se estabelecem no interior da sala de aula não estão desvinculadas das relações estabelecidas na escola, bem como destas com as questões sociopolíticas mais globais, pois a gestão da aprendizagem e a gestão da escola estão imbricadas. Assim, pensamos a escola como espaço-tempo de organização educativa e como lugar onde importantes decisões são tomadas e importantes escolhas são feitas sobre a formação do indivíduo na trajetória da sociedade. Nesse sentido, é importante pensar a implicação dos sujeitos nessas decisões e escolhas. Trabalhar a formação do "Outro", a partir dessa concepção, implica trabalhar a autoformação.

Com esses argumentos, pensamos a escola como lugar de aprendizagem, tanto para os alunos quanto para os profissionais. Deve ser assumida como princípio de espaço público, que só existe se seus atores incorporarem no dia a dia os princípios que a inspiram. A constituição dos processos de gestão que se estabelece nesse lugar está vinculada à relação com o "Outro", e imbricadas nela, pois, nessa relação, acontecem diferentes processos de apropriação do legado do grupo cultural (sistemas de representação, formas de agir, de pensar, do controle das emoções, da construção de relações éticas etc.) Assim, o conhecimento de si mesmo e o conhecimento do outro emergem desses processos interativos – intersubjetivos – que são possibilitados pela apropriação de linguagens – gestual, simbólica, falada, escrita etc. (HELLER, 1992; VYGOTSKY, 1996). Nesse sentido, a escola exerce um significativo impacto na constituição do sujeito. Quem não se lembra de histórias/fatos marcantes na sua trajetória escolar? Quem não se lembra daquela professora ou daquele professor que deixou "marcas"? Basta recorrermos à memória que lembraremos de um ou outro fato que está circunscrito na nossa história escolar.

Meirieu (2002) apresenta elementos que nos possibilitam refletir sobre as relações "Eu-Outro" que se estabelecem no contexto escolar e que, em grande medida, produzem processos de formação e constituição dos sujeitos. Para o autor, o profissional vai se constituindo por meio das relações com o *pedagógico*. É no enfrentamento das questões que se apresentam no dia a dia do seu trabalho educativo que o profissional vai se constituindo *pedagogo*<sup>22</sup>. É, pois, nas relações estabelecidas no "momento pedagógico", que é "[...] um momento particularmente carregado de emoção" (MEIRIEU, 2002, p. 63), que o profissional tem a possibilidade de conhecer o outro e a si mesmo. O "Eu" (sujeito) e o "Outro" (objeto) não são

---

<sup>22</sup> Pedagogo, para Meirieu (2002), não é a constituição profissional de uma formação inicial, como assumida no Brasil. Para o autor, constituir-se pedagogo é a forma como o profissional vai se fazendo educador nas suas relações com os "momentos pedagógicos", um profissional capaz de refletir sobre a/sua própria prática.

dicotomizados. Isso requer um particular investimento nesse processo de conhecimento, uma vez que, “[...] no conhecimento do homem, está implicado também o autoconhecimento” (HELLER, 1992, p. 60).

O momento pedagógico “[...] emerge com reconhecimento da resistência do outro ao próprio projeto educativo [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 37). É preciso conseguir perceber essa resistência em suas variadas e diversas manifestações e, ao mesmo tempo, resistir a ela, criando e inventando novas formas de interlocução nos processos de ensinar e aprender, esses concebidos na sua dialeticidade.

Perceber a resistência do outro e não abandonar o projeto educativo implica a necessidade de o profissional fazer escolhas e tomar decisões diante desse outro naquele dado instante, pois, sejam quais forem suas convicções e seus métodos pedagógicos, precisa aceitar ser surpreendido diante do outro. Isso significa aceitar o outro como ele é. No entanto aceitar o outro como ele é implica trabalhar “com ele” e também considerar a questão ética de não abrir mão do projeto educativo e da natureza e especificidade do trabalho escolar, bem como dos princípios que inspiram a escola (MEIRIEU, 2002).

Mas quais conhecimentos e saberes contribuem para o profissional perceber a resistência do outro nas suas mais variadas manifestações, e o que deve considerar para desencadear e “inventar”<sup>23</sup> práticas pedagógicas que lhe possibilitam ir ao seu encontro?

Para Meirieu (2002), o momento pedagógico desdobra-se em *conduta pedagógica*, já que o profissional deve trabalhar sobre o saber que ensina. Essa conduta requer, antes de qualquer coisa, “[...] estar atento à especificidade epistemológica daquilo que se é incumbido de ensinar a alunos de um determinado nível escolar [...]” (p. 91). Para os profissionais da equipe de gestão, isso deve se configurar em trabalhar sobre os saberes vinculados ao seu campo de atuação. Entretanto isso não basta para que o profissional possa perceber e conhecer o outro e a si mesmo. Compreendemos que, mesmo considerando, conforme nos aponta Lefebvre (1995), o conhecimento como um fato indiscutível, de caráter prático, social e histórico, o profissional se encontra em constantes tensões, pois se depara com uma contradição inevitável entre, num primeiro caso, a educação como formação do sujeito, concebido como em processo

---

<sup>23</sup> O termo “inventar” é concebido aqui como processo constante de construção, a partir do conhecimento sobre a profissão; uma ação concebida no campo da ciência crítica, que extrapola a esfera da vida cotidiana alienada para uma esfera humano-política.

de formação<sup>24</sup>, e, num segundo caso, o sujeito compreendido como já constituído – concepção explicada a partir de um plano psicológico (MEIRIEU, 2002)

Diante desses dois “planos” contraditórios, Meirieu (2002) nos alerta para uma necessária ponderação nas decisões educativas e nos apresenta a dimensão pedagógica da questão, argumentando que tais planos entrelaçam-se de modo permanente na ação pedagógica, pois o sujeito será sempre um sujeito precário, e que “[...] ninguém passa milagrosamente de uma posição de sujeito a uma posição de sujeito [...]” (p. 129). Ele precisa experimentar e vivenciar situações para se constituir como tal na relação com o “Outro”

Se, por um lado, o autor nos chama a atenção para o fato de que o profissional, diante de sua autoridade, ao pretender impor o mundo e a cultura ao outro, deve-se lembrar de que ninguém é verdadeiramente capaz de levar essa posição até o fim, por outro, é preciso lembrar também que, ao pretender

[...] respeitar o sujeito [no outro] o tempo inteiro e apenas lhe propor a assimilação de conteúdos culturais quando estes venham esclarecer e enriquecer suas relações, [...] mesmo com a maior boa vontade do mundo, nem tudo é negociável e que a exigência intelectual não é espontaneamente objeto de desejo (MEIRIEU, 2002, p. 129, grifo nosso)

Essas são contradições, de acordo com o autor, que, justamente quando consideradas em sua amplitude, podem levar à abertura de um espaço de inteligibilidade dos saberes pedagógicos, proporcionando processos de gestão da aprendizagem – desenvolvimento de uma inventividade pedagógica em momentos pedagógicos. E essa é a grande tensão que os educadores enfrentam no cotidiano, pois jamais encontrarão uma correspondência termo a termo entre o domínio teórico e sua aplicabilidade na prática e em uma dada situação e outra, uma vez que toda experiência educativa envolve “[...] pessoas que se encontram, de maneira bastante imprevisível, em uma relação que confronta suas singularidades em uma experiência inédita e não-reprodutível [...]” (MEIRIEU, 2002, p. 266). Contudo isso não pode imobilizar o profissional na condução de seu ofício. Considerando que o profissional vai se constituindo pedagogo no exercício da prática pedagógica, sua capacidade de gerir situações de conflito em sala de aula e na escola, de construir situações-problema, de organizar trabalhos em grupo, de avaliar e acompanhar as produções dos alunos e dos profissionais etc. deve estar vinculada ao projeto da escola e articulada à sua compreensão nos momentos pedagógicos. Isso lhe possibilita

<sup>24</sup> Concepção explicada a partir de um plano político. A educação deve apresentar a cultura, e o educador introduzir um trabalho intelectual exigente, que é uma condição para chegar ao entendimento do mundo

constantemente processos de inventividade, uma dinâmica na qual se insere para construir-se a si mesmo, ao mesmo tempo em que responde às demandas das situações que deve enfrentar (MEIRIEU, 2002).

Diante disso, há que se destacar a necessidade da promoção de processos de formação continuada dos profissionais da escola. Assim, parece-nos pertinente discutir esses processos a partir das contribuições de Meirieu (2002). Concordando com o autor, precisamos considerar o *momento pedagógico* como referência de organização central desses processos, bem como os *operadores pedagógicos – continuidade, ruptura<sup>25</sup>, suspensão e risco* –, para tomarmos decisões, fazermos escolhas no âmbito da formação-autoformação e propormos configurações possíveis para os saberes pedagógicos que possam mobilizar os profissionais

Tomando como referência tais operadores e partindo do princípio de que os gestores escolares se constituem no encontro com o outro, principalmente com o professor e professora, com suas tensões diante dos momentos pedagógicos, compreendemos que, se considerarmos o profissional como sujeito já constituído, levarmos em conta suas representações, desejos, interesses etc e lhe forneceremos ferramentas intelectuais necessárias ao seu desenvolvimento profissional, isso seria uma *continuidade* entre sua formação inicial, história profissional, experiências e o seu projeto pedagógico, entre o sujeito reconhecido como tal e as responsabilidades que deverão ser confiadas a ele, bem como entre sua inserção na cultura institucional e os saberes que lhe serão oferecidos como profissional

Continuidade, pois diante das tensões da vida cotidiana, o profissional precisa constantemente tomar decisões, fazer escolhas e desencadear ações no enfrentamento de tais tensões. Diante dessas decisões e escolhas, faz julgamentos que, certamente, têm como referência suas representações, seus saberes, que são construídos a partir de sua história pessoal e profissional. Em algumas situações, é capaz de pesar os prós e os contras e fazer a sua escolha mais ou menos consciente. Em outras, acaba estabelecendo o que Meirieu (2002, p. 268) chama de "esquemas de ação", já que alguma parte da atividade pedagógica é fundada em rotinas ou em uma improvisação quando recorre ao que poderíamos chamar de *habitus* pessoal ou profissional mais do que aos saberes. Isso acaba acontecendo, segundo Meirieu (2002), porque é inútil pensar que se possa ser capaz de, em cada situação e a todo

---

<sup>25</sup> Coerente com nossa perspectiva teórica, o termo *ruptura* será substituído neste trabalho por *negação*, no sentido dialético utilizado por Lefebvre (1995). Negar não significa romper com o que já existe, como se pudesse deixar de existir, mas conceber a *coisa* em movimento, em transformação, a partir do que já existe, em sua contradição.

instante, analisar serenamente os problemas que emergem no cotidiano e tirar disso consequências lógicas e tomar as decisões racionais que se impõem. Certamente, é importante reconhecer a existência desses *habitus*, entretanto é importante também reconhecer que não se deve *cristalizá-los*, pois fazer escolhas e tomar decisões tendo como referências juízos provisórios cristalizados acontece a partir de um processo de espontaneidade (hierarquia espontânea) e produz preconceitos, provocando processos de alienação na vida cotidiana, uma vez que se ancora no individual-particular (HELLER, 1992)

Sobre isso, concordamos com Meirieu (2002), ao afirmar que, mesmo com sua experiência e sendo informado de todos os dados acerca de uma determinada situação, o profissional jamais saberá qual deverá ser o caminho exato que lhe indicaria com segurança o que fazer em uma situação específica, pois "[...] é impossível 'constituir em verdade' a ação pedagógica" (p. 268) Nesse sentido, ao considerar o profissional como sujeito já constituído e ao tomá-lo como pessoa que se deve interpelar profissionalmente, de modo que encontre em si mesmo coragem para estabelecer contato com o "Outro", é importante colocarmos em *suspensão* seus posicionamentos imediatistas que, embora precisem ser reconhecidos como legítimos, devem ser (re)avaliados diante da situação e da oposição do "Outro" Precisamos colocar em suspensão seus compromissos institucionais, sociais ou mesmo políticos aos quais tem direito, mas que se procurará inserir em um conjunto de regras de funcionamento que permitam o debate com o "Outro" sem violência e, por fim, colocar em suspensão a expressão de sua personalidade digna de ser reconhecida, mas num contexto que deve aceitar e reconhecer o direito dos outros à sua própria expressão Isso é a possibilidade de estabelecer o encontro com o "Outro" e de produzir, na relação Eu-Outro, o conhecimento do próprio Eu e a identificação Eu-Nós, bem como de estabelecer, no processo de consciência de Nós, um compromisso político-social nas decisões e escolhas feitas na vida cotidiana escolar (HELLER, 1992; MEIRIEU, 2002)

Nessa perspectiva, para "superar" a ideia de que o profissional já é constituído e considerá-lo como sujeito em formação, que se deve libertar das suas aderências psicológicas e sociais que o prendem às suas representações ideologizadas do que é a profissão, e apresentar saberes e conhecimentos que o ajudarão chegar a outra condição profissional, devemos fazer "*negações*" do caráter aleatório dos seus desejos e convicções para a produção de uma cultura profissional que se constrói no trabalho coletivo, dos seus caprichos e suas decisões individuais para a reflexão com o "Outro", dos ritos e violência de práticas alienadas para consolidar o poder de argumentação

consciente que o compromisso com a profissão lhe exige

Entretanto considerá-lo apenas como sujeito em formação com posições frágeis, aleatórias e *espontâneas*<sup>26</sup> para participar de decisões e fazer escolhas de uma vida democrática e, ao mesmo tempo, fixar como objetivo educativo essencial um engajamento pessoal e interpelá-lo para a "coragem de começar" é um *risco*. Risco de um sujeito que aprende a se colocar em cena sem recorrer à reprodução ou à imitação e, a um referencial que fundamenta a natureza e especificidade do trabalho escolar e o compromisso político com a profissão

Com isso, estamos defendendo o princípio de que a formação inicial é primordial na constituição profissional e de que a formação continuada deve vincular-se a ela e se configurar na concretização do fazer pedagógico. Nesses termos, não se trata de considerá-la como uma complementação da formação inicial, que responda às suas "lacunas", menos ainda de supri-la. Entendemos que a formação continuada deve responder às demandas emergidas nas *circunstâncias* sociais produzidas pelos sujeitos e inerentes ao trabalho educativo escolar. De nossa perspectiva, uma formação inicial *aligeirada*<sup>27</sup>, que atende à perspectiva de *mercado educativo* é um risco, pois, tende a produzir profissionais com posições frágeis, aleatórias e espontâneas. Profissionais com dificuldade em recorrer aos referenciais que fundamentam a natureza de sua profissão e à especificidade do fazer pedagógico escolar, princípios primordiais a serem trabalhados na formação inicial.

Assim, pensar a formação-autoformação continuada, tendo como referência os operadores pedagógicos propostos por Meirieu (2002), implica considerá-los como dispositivos mobilizadores inter-relacionados, requerendo dos profissionais a compreensão de seus próprios processos de formação e a constituição profissional na necessária e inevitável relação com o "Outro". Sobre isso e fazendo alusão a Wallon, Oliveira (2001, p. 22) argumenta que o Eu vai sendo modelado a partir do contato e das relações mantidas com o "Outro". "Primeiramente do contato com o outro real, concreto, depois também do outro incorporado, reconstruído na esfera psíquica ao mesmo tempo em que o eu é constituído." Assim, é imprescindível que a equipe de gestão considere tais reflexões, bem como o *momento pedagógico* como foco central de dispositivo de formação, remetendo-se à sua responsabilidade própria de oferecer

---

<sup>26</sup> Espontâneo aqui usado nos termos de Heller (1992) quando argumenta que, num processo de hierarquia espontânea, o homem faz escolhas e toma decisões por meio do funcionamento rotineiro da cotidianidade, guiado pela fé, por crenças e valores particulares, ancorados em juízos provisórios cristalizados

<sup>27</sup> Aqui estamos fazendo referência às políticas de formação de educadores que comungam com a perspectiva neoliberal, e que defende o mercado livre da educação

ao outro a possibilidade de um encontro. É essa a questão ética de que nos fala Meirieu (2002)

Nessa direção, o autor apresenta quatro dimensões que podem servir de dispositivos de formação, lembrando que não se reduzem "[...] a uma acumulação de saberes acadêmicos e pedagógicos, nem a uma justaposição de competências técnicas [...]" (MEIRIEU, 2002, p. 278), muito menos a um processo de contágio. Trata-se, pois, de dispositivos mobilizadores inter-relacionados para se pensar e desencadear processos de formação-autoformação.

Na primeira dimensão – *momento pedagógico* –, deve-se reconhecer a existência do outro como uma oportunidade e possibilidade e recusar a alternativa da culpabilização que tende a promover processos de exclusão. Esse é um momento, conforme discutimos anteriormente, que nos reporta inevitavelmente aos operadores pedagógicos.

A segunda dimensão é denominada por Meirieu (2002) de *memória pedagógica do ensino*<sup>28</sup>. Esta é constituída de um "conjunto de situações prototípicas e de ações possíveis para fazer face ao 'momento pedagógico', propostas pela literatura pedagógica" (p. 277). Contudo vale ressaltar que não se constitui de um conjunto homogêneo de saberes organizados linearmente<sup>29</sup> a serem utilizados em situações definidas previamente, mas de saberes bastante heterogêneos que devem mobilizar o profissional para exercer o seu ofício, saberes "[...] em que devem coexistir resultados quantitativos de estudos de campo, informações sobre os processos de cognição e de aprendizagem e dados relativos às interações individuais e sociais na instituição escolar" (p. 281).

A terceira dimensão diz respeito ao *levantamento de índices*, que é o processo de "identificação dos elementos característicos da situação e percepção dos desafios apresentados às pessoas envolvidas" (p. 277). Trata-se, via de regra, da capacidade de o profissional perceber "[...] correspondências entre o que temos na memória e o que somos levados a viver" (p. 283). Correspondência, aqui, não pode ser interpretada como sinônimo de funcionamento mecânico, de transferência, nem de aplicação linear, pois as situações pedagógicas, mesmo que possam se constituir em referências e ser objeto de análises em termos de combinações e variáveis, nunca é seguro projetar uma solução tendo a certeza de que se possa responder à sua complexidade. Cada

<sup>28</sup> No caso da equipe de gestão, *memória pedagógica dos princípios que orientam o seu campo de atuação*, como por exemplo, o currículo escolar, o planejamento da educação (política, financiamento, recursos, etc.) e organização e coordenação do cotidiano escolar.

<sup>29</sup> A esse respeito cabe reportarmos a Vygotsky (1998, p. 41), pois "[...] o desenvolvimento da memória é um processo tão complicado que não pode ser representado segundo um perfil linear".

situação pedagógica, conforme já ressaltamos anteriormente, é uma experiência nova para o profissional

A esse respeito, Meirieu (2002) argumenta que é evidente que se possa dispor de alguns *habitus*, algumas vezes eficazes, até de fazer aproximações com situações estudadas no processo de formação ou encontradas na literatura, mas jamais se terá a certeza da aplicabilidade linear. Nesse sentido, é importante entendermos que está em jogo o processo de implicação do profissional diante da situação pedagógica, sua disponibilidade e disposição naquele momento.

A quarta e última dimensão apresentada pelo autor é a *restauração da unidade*. Esta é a "circulação narrativa que permite construir-se e compreender-se em atos, permitindo também o entendimento de uma relação educativa em que a ação do educador não é a causa da emergência da liberdade do educado" (p. 277). É uma decisão ética que leva o profissional à ação, "[...] a correspondência possível entre uma memória e uma situação [...]" (p. 284). Nesses termos,

[...] a narrativa oral ou a escrita vem supor a intencionalidade pedagógica e reunir, em um momento extremamente valioso, o conjunto de dimensões do projeto de educar [...] permitem articular aquilo que se é, aquilo que se faz e aquilo que se quer fazer, sem, para isso, abolir a distância entre o dizer e o fazer (MEIRIEU, 2002, p. 285)

Nesse sentido, assumir essas dimensões implica conceber a escola como uma instituição aberta a todos, que deve ter "[...] a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva" (MEIRIEU, 2005, p. 44).

Compreender a escola nessa dimensão é assumi-la, conforme Meirieu (2005), como um espaço público. Assim, ninguém pode fazer dela propriedade exclusiva, ou apropriar-se de seu território, impondo-lhe suas leis e regras de comportamento. Assumi-la como espaço público onde todos possam viver juntos, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, sem que um imponha sua hegemonia aos demais, requer a instituição de leis comuns. Isso seria a possibilidade de se promover processos de gestão, cujas relações sejam efetivamente democráticas, no sentido da constituição de valores comuns, morais – poderes morais –, conforme argumenta Heller (1999). Portanto pensar formação-autoformação continuada requer focalizar discussões e reflexões éticas, primordialmente, para além de questões técnicas.

Diante desse debate, vale destacar outras indagações: Como pensar processos organizativos escolares que atendam a todos os alunos nas suas mais diversas necessidades educativas? Como o trabalho educativo escolar pode ser compreendido como processo de constituição de sujeitos?

## 2.2. A ESCOLA COMO UM LUGAR DE TRABALHO E CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

Fazendo alusão às questões levantadas anteriormente e utilizando os termos de Saviani (2005), compreendemos que a prática pedagógica, enquanto trabalho educativo, deve ser desencadeadora dos processos de relação entre a particularidade individual (profissional) e o humano-genérico, uma vez que deve ser compreendida como mediadora entre a prática social no ponto de partida (vivências cotidianas dos sujeitos) e a prática social no ponto de chegada (o engajamento ético-político-social com o gênero humano)

Assim, o trabalho, segundo Heller (1977), apresenta dois aspectos: considerado parte orgânica da vida cotidiana na execução do trabalho em si (trabalho como *labour*) e como objetivação diretamente genérica na atividade geral de trabalho (trabalho como *work*). No primeiro caso, ele é parte da vida cotidiana no sentido de que, sem ele, o indivíduo não pode reproduzir sua existência. Nesse sentido, Duarte (2001, p. 44-45) argumenta que, por mais que o homem humanize o trabalho, não eliminará o aspecto ontológico do mesmo, pois ele é “uma atividade que deve assegurar a reprodução tanto do indivíduo singular quanto da sociedade como um todo”. Nesses termos, o trabalho como execução (*labour*) integra a vida cotidiana, porque o indivíduo apropria-se de um conjunto de capacidades e o reproduz constantemente. Assim, ele é uma atividade objetivadora, a partir da apropriação de meios materiais e não-materiais, a qual precisa ser consciente por parte do trabalhador, pois

Quanto mais alienado for o trabalho, quanto mais ele estiver inserido em relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção, mais a apropriação necessária à execução do trabalho será parcial, fragmentada, externa à personalidade do trabalhador, tornando sua reprodução como trabalhador um processo antagônico à sua reprodução como ser humano (DUARTE, 2001, p. 45)

Já no segundo caso, o trabalho – como atividade geral de trabalho (trabalho como *work*) – é visto como genérico-social, que transcende à vida cotidiana, está relacionado à reprodução da sociedade. Assim, não pode atender apenas às particularidades do individual, “precisa atender às necessidades de produção e reprodução do ser da sociedade” (DUARTE, 2001, p. 45). Para Heller (1977), o produto do trabalho visto como *work* deve sempre satisfazer uma necessidade social e durar o tempo de trabalho socialmente necessário. “Se o produto não satisfizer nenhuma necessidade social ou for fabricado em um tempo de trabalho superior ao socialmente necessário, não se pode falar de *work* mas sim de *labour*” (p. 120).

Nesses termos, concordamos com Duarte (2001), quando afirma que o trabalho educativo está relacionado à produção e reprodução do indivíduo enquanto ser

humano – pertencente ao gênero humano. Assim, ele reproduz tanto o indivíduo quanto a sociedade, configurando-se, dessa forma, como mediador da constituição profissional, uma vez que se estabelece nas relações coletivas de produção no contexto escolar. Como já nos referimos em outro momento, o ato educativo não acontece no isolamento do individual-particular, mas nas relações intersubjetivas com o "Outro", por mediação na coletividade social. Estamos falando de processos que se configuram em formação continuada, em que os profissionais vão se constituindo por meio das suas práticas pedagógicas a partir de suas decisões e escolhas na vida cotidiana.

Compreendemos que a constituição do educador como sujeito ético-político deve estar relacionada à sua possibilidade de produção da humanidade no educando. Nos termos de Duarte (2001, p. 56), "a atividade educativa é uma atividade objetivadora e a objetivação que ela produz é o desenvolvimento dos indivíduos educandos. A objetivação do educador só se efetiva com a concomitante apropriação pelo educando". Esse processo de formação humanizadora no educando acaba exigindo que o educador se posicione ética e politicamente perante a sociedade na qual vivem ele e o educando. Para o autor,

[...] o trabalho educativo é para o educador ao mesmo tempo uma atividade cotidiana, isto é, uma atividade que faz parte orgânica da reprodução dele como indivíduo, e uma atividade não-cotidiana, pois se refere a objetivos e valores que ultrapassam sua particularidade. Além disso, o educador lida com o conhecimento que já é, por si só, uma objetivação do gênero humano que ultrapassa os limites da vida individual do educador (DUARTE, 2001, p. 57).

Nessa perspectiva, o trabalho docente como trabalho escolar é, em primeira instância, o fio condutor da constituição de saberes que, associados aos diferentes saberes das esferas não-cotidianas, configura-se em "trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula" (TARDIF, 2002, p. 17).

Considerando o contexto escolar como *lócus* privilegiado de construção de conhecimento e de formação continuada, há que se ressaltar que a relação Eu-Nós, na constituição grupal e no compromisso ético-social, possa se configurar como processo que contribua para o conhecimento de si e conhecimento do outro, no sentido de compreender a formação continuada como mediadora entre os conhecimentos presentes na esfera da vida cotidiana e os conhecimentos presentes nas esferas não-cotidianas da sociedade.

Nesse sentido, compreendemos que as análises sobre a escola, a serem

desencadeadas no cotidiano, devem partir de um pensamento organizado das informações que obtemos nas nossas relações sociais. Essa organização do pensamento nos possibilita conhecer melhor os objetos, os fatos, os fenômenos com os quais estamos implicados. Esse conhecimento pode desencadear ações críticas no cotidiano, bem como desenvolver, nos sujeitos, a "[...] competência da compreensão que se assenta na capacidade de escutar, de observar e de pensar [...]" (ALARCÃO, 2004, p. 23).

Para essa autora,

Compreender o mundo, compreender os outros, compreender-se a si e compreender as interações que entre estes vários componentes se estabelecem e sobre tudo isto ser capaz de "língua" é o alicerce da vivência da cidadania. É através da compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto, para o difícil, para a vivência noutras circunstâncias e noutras países. Mas também para a permanente interação, contextualização e colaboração (ALARCÃO, 2004, p. 24)

Corroborando esse pensamento, reportamo-nos a Heller (1992), quando argumenta que para o homem superar o preconceito, que impede sua autonomia e diminui sua relativa liberdade diante do ato de escolher e decidir, ele deve procurar conhecer suas alternativas e possibilidades que as circunstâncias lhe oferecem, objetivando

[...] uma adequada representação do conteúdo axiológico dessas alternativas, isto é, da relação entre os valores das alternativas e os valores que mais promovem o desenvolvimento humano nas circunstâncias em questão. Isso pressupõe que o homem é capaz de elevar-se até o plano do humano-genérico e que, ao mesmo tempo, dispõe de um conhecimento ótimo do homem e da situação em que se encontra [...]. No conhecimento do homem, está implicado também o autoconhecimento (HELLER, 1992, p. 60)

Concebemos a escola como espaço privilegiado para que esses processos sejam desencadeados, tendo em vista a riqueza de relações fenomênicas que estão implicadas no contexto desse espaço. No entanto a organização da escola requer direcionamentos, para promover condições de aprendizagens nas relações sociais (GONZÁLEZ, 2002). Na nossa compreensão, a equipe de gestão da escola deve comprometer-se em proporcionar a criação e/ou ressignificação de espaços e de tempos que possibilitem constantes análises do contexto, de maneira a concretizar práticas que possam consolidar o exercício de uma escola pública democrática.

No que se refere ao "papel" da equipe de gestão nesse processo, observamos, a partir do final dos anos de 1980 e início da década de 1990, em um conjunto significativo de estudos<sup>30</sup>, que as questões relacionadas à autonomia e implementação dos princípios

<sup>30</sup> Foram consultadas teses de doutorado, concluídas entre 1987 a 2007. Para identificação dos trabalhos, utilizamos o banco de dados CAPES.

de uma gestão democrática constituíram o pano de fundo por meio do qual desenvolveram os debates em torno da necessidade da concretização de uma escola pública democrática

Entre esses estudos, destacamos, de um lado, a pesquisa realizada por Samartini (1994), que analisou a participação de pais e alunos na gestão da escola pública, em escolas estaduais paulistas, e, de outro lado, o trabalho de Hidalgo (2004), que estudou a experiência do município de Porto Alegre (RS), no período de 1993 a 1999, na ocasião da implementação do projeto Escola Cidadã, e de 2000 a 2001, na implementação do projeto Cidade Educadora, quando a administração municipal buscou garantir a participação dos pais nas tomadas de decisões tanto no âmbito administrativo, quanto no âmbito pedagógico. Essa autora aponta para a definição de limites na participação dos pais e alunos, em função da dimensão epistemológica da educação escolar, na qual reside a especificidade da ação educativa. Para ela, cabe aos profissionais da educação coordenar e aprofundar a dimensão pedagógica dessa participação. O estudo de Samartini (1994), por sua vez, destaca que há um afastamento da escola com a vida familiar dos alunos, principalmente no que diz respeito à participação das famílias nas decisões sobre o que ocorre na escola. Entretanto, a partir do depoimento de familiares e profissionais do ensino, considera que a utopia da gestão escolar democrática inscreve-se num horizonte alcançável, se as condições propícias forem criadas pelos que a desejam

Esses dois estudos, bem como os que se seguem, apresentam indicativos para que a equipe de gestão escolar, ao desencadear ações no cotidiano na perspectiva da participação democrática, possa analisar os contextos políticos, nos quais a escola está inserida, para compreender os desejos dos atores do cotidiano, bem como das políticas educacionais vinculadas às Reformas do Estado. No que se refere ao nosso estudo, esse debate e essa preocupação devem se vincular às ações da gestão na vida cotidiana escolar, relativas aos processos de escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

Ainda em relação ao conjunto da literatura consultada sobre a temática: gestão e democratização da educação, destacamos os trabalhos de Mattos (1998) e Schneckenberg (2005). Mattos (1998) estudou "Colegiado de Escola", compreendendo-o como um instrumento político-administrativo utilizado pela Reforma Educativa de Minas Gerais de 1992, com o objetivo de democratizar a gestão escolar e fortalecer as unidades de ensino naquele estado. Destaca que os dados do seu estudo formam um campo de análise potencial para se compreender os nexos entre a

macropolítica do sistema e a micropolítica de uma instituição. Neste nível, argumenta que os atores políticos criam um movimento instituinte de uma democracia híbrida de concepções, comportamentos e condutas, revelando influências subjetivas e institucionais, além das influências de fatores internos e externos do próprio sistema de ensino. O estudo de Schneckenberg (2005) abordou o modo de atuação do diretor de escola eleito e reeleito, com o propósito de caracterizar os indicadores de democratização de suas ações junto às escolas públicas municipais de Ensino Fundamental - séries iniciais - de Ponta Grossa – PR. A pesquisa envolveu, além dos diretores de seis escolas municipais, seus professores, funcionários, os pais dos alunos e ainda profissionais que atuavam no sistema de ensino. Schneckenberg (2005) investigou, fundamentalmente, as formas de participação direta e indireta dos principais sujeitos da comunidade educativa pertencentes às escolas, bem como o envolvimento dos gestores escolares com a proposta pedagógica.

Também constituindo esse bloco de estudos, a pesquisa de Garcia (2003) discute a participação dos estudantes na escola pública de Educação Básica no Estado de São Paulo, partindo da compreensão de que o estudante é sujeito ativo no processo educativo. A autora busca examinar as relações entre as formas de participação e o processo pedagógico desenvolvido na escola. Ressalta que a gestão escolar, é mediadora fundamental nesse processo de participação estudantil. Defende, assim, a necessidade de a equipe de gestão escolar trabalhar numa perspectiva que considere as contribuições trazidas por esses sujeitos na consecução de práticas educacionais mais qualificadas no ensino público.

Dedicando-se à participação e envolvimento dos conselhos na gestão escolar, destacam-se os estudos de Vilela (1997), Camargo (1997) e Aredes (2002). Esses estudos ocuparam-se em compreender os processos de atuação dos conselhos nas instâncias de participação, quais sejam: conselhos escolares, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, admitindo-os como importantes espaços para a efetivação da gestão democrática da escola.

Os estudos de Costa (1995), Albuquerque (1997), Carreiro (1999), Marques (2006) e Zero (2006) discutem, mais explicitamente, a concretização de uma gestão democrática em sua estreita vinculação à proposição de um ensino público de qualidade. Fundamentalmente, esses estudos desvelam paradoxos e dilemas presentes nos processos de implementação da proclamada gestão democrática no âmbito das escolas públicas.

Carvalho (2005) discute mais diretamente os processos de autonomia da gestão

escolar, trazendo aspectos da democratização e da privatização da escola pública. Procurou entender o significado dessa contradição no cenário das mudanças socioeconômicas e políticas a partir dos anos de 1990, em que se definem novos papéis a serem desempenhados pelo Estado e, conseqüentemente, novos rumos para as políticas educativas. Na mesma direção, Martins (2001) investigou as diferentes dimensões que constituem o exercício da autonomia na gestão do sistema de ensino, tomando a escola pública como seu objeto de estudo. Essa autora buscou, inicialmente, explicitar o conceito de autonomia que orientou a política da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, entre 1995 e 1999, concentrando sua atenção nas medidas legais relativas à autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Discutiu limites e possibilidades de gestão autônoma da escola pública da rede estadual de ensino perante os paradoxos postos pelas políticas da área.

No que diz respeito à atuação da gestão escolar e ao projeto político-pedagógico, encontramos o estudo de Cardoso (1999), que se ocupou mais diretamente da conexão estabelecida entre os modelos de gestão e o projeto da escola. O estudo revelou a predominância de modelo centralizado de gestão, resultando em pouca participação dos segmentos na administração da escola.

Outro grupo de estudos, esse mais restrito, dedicou-se em refletir sobre a influência das políticas educacionais e/ou dos preceitos de qualidade total, disseminados no cenário social, na constituição e nos modos de atuação da gestão escolar. Destacam-se, nesse bloco de estudos, as pesquisas realizadas por Ribeiro (2000) e Vieira (2000).

Atentando para aspectos do cotidiano escolar e reservando atenção ao trabalho desenvolvido pelo gestor, Mutim (2000) analisa a relação entre o estilo do processo gestor e o desempenho na prática cotidiana de duas escolas públicas municipais de Salvador, na Bahia. Destaca a necessidade de condições legais, políticas, culturais e estruturais que contribuam com os processos de gestão das escolas para garantir a qualidade do ensino.

Souza (2007) realizou um estudo sistemático da produção acadêmica no país, entre 1930 e 2004, com o propósito de construir um perfil de gestão escolar no Brasil. Utilizando-se das bibliografias de referência no campo (até a década de 1980) e dos resumos das teses e dissertações do banco de dados da CAPES, procurou compreender as relações entre as concepções dos autores da área e a realidade encontrada nas escolas públicas de educação básica. Destacou que os processos de gestão caminham para a ampliação da democratização da política escolar, contudo

ainda se evidencia uma forte presença do patrimonialismo e do controle político institucional sobre as escolas e seus dirigentes. Entretanto aparecem indícios de que as escolas, cujos diretores foram eleitos, têm conselhos mais ativos e construíram projetos pedagógicos de forma mais independente e com maior participação coletiva, sugerindo que há uma espécie de educação política mais ampliada nas escolas mais democráticas. Revelou, ainda, que os diretores mais experientes na educação tendem a ter mais disposição ao diálogo com os seus pares e com as comunidades do que os mais novos. Os diretores tendem a assumir a mediação e a articulação entre os interesses da comunidade e as disposições dos sistemas de ensino.

O trabalho de Santos (1999) chama a nossa atenção pelo fato de ter estudado a prática administrativa a partir do próprio gestor das escolas públicas de Belém - PA. Santos (1999) observa que a natureza da atuação do gestor escolar está permeada, em grande medida, pelas determinações mais amplas da sociedade. Ressalta que, via de regra, os gestores escolares investigados tendem a se colocar como gerentes, controladores da força de trabalho, com base numa ação isolada, sobretudo pelo excesso de atribuições que lhes são impostas pelos órgãos do sistema de ensino. Essa situação contribui para a configuração de um perfil característico de gestão, burocrata e supervisor da ordem e da disciplina. Santos (1999) compreende, então, que o gestor escolar configura-se muito mais como um gerente público do processo administrativo do que um líder condutor e organizador do processo pedagógico da unidade escolar. Para a autora, isso se deve ao fato de a natureza burocrática da administração escolar no município de Belém constituir a base da formação e das práticas administrativas.

Finalmente, há que se dar um destaque aos estudos de Correa (2006) e de Reis (2007), pela atenção dispensada às práticas de gestão escolar na Educação Infantil. O estudo de Correa (2006) demonstra que a gestão da escola, enquanto mediação, baseada em princípios democráticos, possui uma centralidade para a melhoria da qualidade na educação infantil. Reis (2007) orientou-se pela tentativa de compreender a configuração e a especificidade da gestão da educação infantil nas creches, tendo como meta problematizar os elementos que a gestão traz para a discussão do trabalho na creche.

Mais diretamente vinculadas às questões impulsionadoras do nosso estudo, destacamos as pesquisas de Nascimento (1997), de Carneiro (2006) e de Brandalise (2007). A primeira se ocupou em refletir sobre a pertinência dos modos de gestão na organização do trabalho escolar e na sustentação dos processos de formação de

professores Aponta para o fato de que a lógica burocrática da organização do trabalho educativo tem implicação na pouca atenção dispensada ao trabalho de planejamento e avaliação escolar Assim, a gestão pode ser um componente decisivo para garantir o funcionamento dos processos escolares configurados pela sua organização

Carneiro (2006), por sua vez, procurou desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação para diretores de escolas de educação infantil na perspectiva da inclusão escolar Apontou, como resultados, indicativos de que, mesmo tendo conhecimento sobre a legislação e a política de inclusão escolar, na prática, o papel do diretor parecia se caracterizar com ênfase nas questões burocráticas da escola, marcadas pela centralização nas decisões e pelo desconhecimento de como responder às necessidades educacionais de alunos com deficiência. Argumenta que, embora as iniciativas de programas de formação em serviço sejam necessárias, não são suficientes, pois não se observam de forma automática, mudanças na prática educativa no cotidiano das escolas Para a autora, isso sugere que a formação deve garantir acompanhamento e trabalho coletivo e se vincular ao desafiante papel do diretor, principalmente, no que se refere aos processos coletivos de planejamento, organização e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

O estudo de Brandalise (2007) focalizou a autoavaliação de escolas, por meio de processo construído coletivamente Destaca que essa temática não constitui uma prática na grande maioria das instituições escolares e que é escassa a produção científica, principalmente na literatura brasileira A autora aponta para o fato de que, assumindo postura dialético-crítica, a autoavaliação pode se configurar em processo coletivo nas instituições escolares, tendo pessoas da comunidade escolar como sujeitos dessa ação Argumenta que o estudo pode, por um lado, contribuir para explicitar a complexidade que envolve a construção de um processo de autoavaliação da escola; por outro, apontar caminhos para a construção de uma nova cultura de avaliação nos espaços escolares, capaz de viabilizar tanto o desenvolvimento profissional quanto o institucional.

Os apontamentos desses estudos nos impulsionam para a compreensão sobre os modos de atuação da equipe de gestão escolar, vinculados aos processos de inclusão e de formação continuada no cotidiano da escola. Em nosso estudo, partimos do pressuposto de que esses processos, nas inter-relações em contexto, proporcionam aos sujeitos um "triplo diálogo" (ALARCÃO, 2004, p. 45-46), ou seja, "[...] um diálogo consigo próprio, um diálogo com os outros incluindo os que antes de nós construíram

conhecimentos que são referência e o diálogo com a própria situação, situação que nos fala [ . ]".

Assumindo como referência os argumentos de Heller (1977, 1992), Lefebvre (1968; 1995), Meirieu (2002), Barbier (2004), Saviani (2005), Duarte (2001), acreditamos que, por meio desses diálogos, seja possível compreender os fatos e fenômenos com os quais estamos implicados nas tramas das relações institucionalizadas na vida cotidiana (MOYSÉS, 2001). Do mesmo modo, podemos superar juízos provisórios cristalizados em preconceitos, transcendendo às relações da cotidianidade. Essa possibilidade faz-se necessária, primordialmente, em se tratando do atendimento aos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento no contexto escolar.

Na nossa compreensão, diante dos processos educativos desses alunos, faz-se primordial considerar as reflexões acerca do comportamento e do pensamento cotidianos expressos no que Heller (1992) chama de confiança. É ela que possibilita ao indivíduo tomar decisões e fazer escolhas para além da sua própria particularidade, uma vez que a confiança é projetada para o outro, ou para outra coisa. Isso o leva a transcender à rotina da vida cotidiana por meio de processos reflexivo-críticos e de consciência política.

Também compreendemos que a possibilidade de escolhas e decisões conscientes das pessoas na vida cotidiana nos remete às reflexões acerca da necessidade da formação continuada dos profissionais da educação que se deparam, no cotidiano das escolas, com uma diversidade de sujeitos<sup>31</sup>, que se apresentam rotulados e estigmatizados, em função de suas constituições sócio-históricas. Tais rótulos e estigmas, quando não são compreendidos e questionados pelos sujeitos nas suas relações em contexto, acabam sendo reforçados e/ou (re)produzidos nas relações com a hierarquia espontânea. Sendo assim, há que se considerar a necessidade de se promover reflexões no cotidiano sobre tais questões, para possibilitar aos sujeitos a construção de hierarquias conscientes nas suas escolhas e decisões. Tais reflexões são primordiais na compreensão do processo de constituição do sujeito-educador. Assim, pensamos a formação continuada como uma via de desencadeamento desse processo.

A formação continuada tem sido, na última década, foco de investigação de muitos pesquisadores interessados em promover contribuições para os profissionais da educação, para apontar alternativas qualitativas na construção de práticas

---

<sup>31</sup> Sujeitos que até há pouco tempo não se faziam presentes no contexto escolar

pedagógicas que atendam a todos os alunos

Muitas produções científicas suscitadas dessas investigações, independentemente do enfoque teórico-metodológico utilizado, têm apontado para o fato de que seu efeito tem sido mais significativo na prática pedagógica quando é realizada em contexto (CARVALHO, SIMÕES, 1998, JESUS, 2002 e 2005, ARAÚJO, 2003, GIOVANNI, 2003, POLETTI, 2004, MARTINS, 2005, COMPIANI, 2006, PONTES, 2007, BARRETO, 2007).

Os resultados dessas investigações nos permitem evidenciar que é no cotidiano da escola que os profissionais responsáveis pelas práticas pedagógicas, principalmente os professores e a equipe de gestores (pedagogo, coordenador e diretor), devem refletir sobre suas práticas no exercício da prática. Nos espaços-tempos construídos no cotidiano, esses profissionais podem promover processos críticos que contribuam para a sua formação profissional continuada. Nessa direção, a escola precisa constantemente (re)pensar sua organização, com a efetiva participação desses protagonistas responsáveis pela coordenação e implementação de tais práticas (ALARCÃO, 2001a, b, c; TAVARES e ALARCÃO, 2001; ALARCÃO e TAVARES, 2003; MEIRIEU, 2002, 2005)

Encontramos ainda, na literatura, apontamentos sobre a necessidade de esses processos de formação contribuir para a construção de práticas escolares e práticas pedagógicas que atendam às demandas de aprendizagem de todos os alunos no processo de escolarização (BAUMEL, 1998; PRIETO, 1998, JESUS, 2002; PANTALEÃO; SOBRINHO; JESUS, 2007)

Nessa direção, resultados de pesquisas recentes<sup>32</sup> na área de educação especial na perspectiva da inclusão escolar mostram, direta ou indiretamente, a necessidade de se promover processos de formação continuada no contexto escolar, com vistas à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mais especificamente, aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo de escolarização.

Em trabalho anterior, utilizando a abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação, apontamos para essa questão quando pesquisamos a prática pedagógica de uma professora, no processo de avaliação junto a um grupo de quatorze alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino

---

<sup>32</sup> Pesquisas desenvolvidas por Alves (1999), Amaral (2001), Jesus (2002), Gonçalves (2003 e 2008), Almeida (2004), Sobrinho (2004) e Givigi (2007)

fundamental. Naquele momento, também procuramos investigar concepções e práticas docentes no contexto da escola, referentes à inclusão daqueles alunos no processo de escolarização, uma vez que eles se encontravam excluídos de tal processo, assumindo para si um histórico de fracasso escolar e, já incorporando o discurso institucionalizado pela escola, de "incompetentes" e responsáveis pelos seus fracassos (ALVES, 1999).

O estudo revelou que as concepções e práticas construídas no cotidiano escolar eram permeadas de preconceitos, no sentido de que a escola e seus profissionais não apontavam para si compromissos e responsabilidades por esses fracassos, utilizando-se de discursos estigmatizadores e segregadores para com os alunos.

Amaral (2001), ao promover estudo sobre os encaminhamentos de alunos à escola especial, revela a concepção equivocada apresentada pelos profissionais da escola sobre deficiência. Compreendida como intrínseca à criança, acaba estabelecendo demandas pelos atendimentos clínicos, relacionando as crianças a patologias ou a sequelas de que foram ou são portadoras, bem como impedindo que se considere a identidade pessoal e social de cada uma. Os resultados da pesquisa nos levam a pensar sobre a necessidade de os profissionais da escola compreenderem a questão da deficiência na conjuntura social e de se implementar práticas pedagógicas que atendam a essa questão.

Jesus (2002) nos apresenta uma proposta de pesquisa-ação que, por meio do princípio da colaboração, contribui para a formação continuada dos profissionais da escola em contexto, com vistas a uma prática inclusiva. A pesquisa buscou "[...] trabalhar uma prática discursiva sobre a diferença e a inclusão, pela via da construção em conjunto de uma prática inclusiva reflexiva que incorporasse a própria geração de conhecimento" (p. 190).

Alguns aspectos que serviram de base para a construção da proposta de intervenção foram destacados pela autora a partir de suas observações e acompanhamentos no contexto da escola. Entre outros, focalizaremos os relacionados à coordenação pedagógica. Observou-se a necessidade de a escola criar mecanismos coletivos que encorajassem o aperfeiçoamento profissional de toda a equipe, de modo a buscar alternativas para as questões relacionadas à articulação dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula, no laboratório pedagógico<sup>33</sup> e na escola em seu conjunto, com vistas a beneficiar todos os alunos em suas diversidades de percursos. Com esse objetivo, o

---

<sup>33</sup> Local de atendimento aos alunos considerados com necessidade educacional especial, mais especificamente, aqueles com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

planejamento coletivo passou a ser um desafio para o grupo, tendo em vista que, segundo Jesus (2002), a "falta de tempo" era manifestada no discurso dos profissionais. Por outro lado,

[ ] nos momentos de planejamento com os professores, predominava uma rápida conversa sobre os conteúdos, sugestões de metodologias e longas discussões em torno das inadequações comportamentais dos alunos. Além disso, eram marcados por interferências e outras atividades (JESUS, 2002, p. 193)

Embora, no cotidiano, acontecessem muitas atividades diferenciadas e enriquecedoras, "[ ] emergiam fora do contexto do planejamento e por isso 'atropelavam e eram atropeladas' pelos conteúdos planejados" (JESUS, 2002, p. 193)

Diante desse quadro, evidenciou-se a necessidade de a escola reorganizar-se e ressignificar seus espaços e tempos, principalmente no que tangia ao planejamento. Para isso,

Pressupunha-se um novo projeto político-pedagógico, do qual a coordenação pedagógica deveria ser a mediadora. Projeto este que indicasse mudanças profundas, atingindo desde a estrutura geral, organização do trabalho escolar, distribuição do tempo e do espaço, até o modo de definir e conceber o currículo, bem como a forma de participação de toda a comunidade escolar (JESUS, 2002, p. 193)

Os estudos de Gonçalves (2003 e 2008) também nos apontam para essa direção. Apoiando-se nos pressupostos da pesquisa-ação, focalizam as possibilidades da prática coletiva na ação educativa da escola regular no processo de inclusão de alunos considerados com "necessidades educacionais especiais". Além de apontar elementos para se pensar aspectos relativos às políticas públicas, mais precisamente no estudo de 2008, os resultados dos trabalhos mostram a necessidade de os profissionais das escolas desencadearem movimentos de formação continuada para que o processo de inclusão se efetive.

Almeida (2004), por sua vez, investigou as possibilidades da construção de uma prática inclusiva por meio da formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo. A partir de suas intervenções, a autora revela algumas tensões e desafios apresentados pelos profissionais do ensino no que se referia à escolarização do aluno com "necessidades educacionais especiais". Dentre outros, destacamos a necessidade de uma prática reflexiva constante, a necessidade do trabalho cooperativo entre os profissionais e a sistematização de espaços para o pensar coletivo. Assim, evidencia a importância da colaboração entre todos os profissionais envolvidos no fazer educativo, bem como a necessidade da implementação de grupos "autorreflexivo-críticos", como possibilidade de efetivação e ressignificação da

formação continuada em contexto

Sobrinho (2004), ao investigar a participação da família de alunos que apresentam "necessidades educacionais especiais" na escolarização de seus filhos, também evidencia, por meio da pesquisa-ação-intervenção, a importância da organização de espaços coletivos na escola, onde os profissionais possam ser estimulados a expressarem suas percepções e a participarem das decisões do grupo, para melhorar as condições de trabalho e de demonstrar à comunidade geral o papel que desempenham na melhoria da escola pública e, com especial atenção, no atendimento aos alunos considerados com "necessidades educacionais especiais"

No que se refere ao papel do pedagogo na organização e coordenação desses espaços, Sobrinho (2004) nos alerta que.

[...] É fundamental que esse(a)s profissionais articulem ações que levem o(a)s professores(a)s a questionar os princípios que fundamentam as diferentes práticas educativas utilizadas, favorecendo-lhes condições para elaboração e planejamento de atividades que viabilizem situações de aprendizagens para o(a)s aluno(a)s (p. 54)

Nessa mesma direção, o estudo de Givigi (2007), ao discutir as práticas educativas e de inclusão de sujeitos com "necessidades educacionais especiais", por deficiência, em uma escola de ensino fundamental, aponta possibilidades dialógicas das relações de ensino, dos saberes acadêmicos e dos saberes cotidianos para moverem as análises e as tramas da constituição dos sentidos nas produções das relações sociais concretas. Para a autora, uma das vias para que isso se estabeleça é a organização da escola para a implementação de um projeto inclusivo.

Com os apontamentos feitos pelos referidos estudos, compreendemos que a função de articulação político-pedagógica dos professores no contexto escolar é fundamentalmente um processo de gestão de situações que envolvem recursos e relações sociais. Entendemos que essa função, por ser evidentemente uma função de gestão, é de responsabilidade, principalmente, mas não exclusivamente, do pedagogo, do diretor e do coordenador de turno, por serem profissionais integrantes da equipe de gestão que vêm ocupando historicamente esse lugar como constituição de suas identidades profissionais. Tendo em vista que eles ocupam um lugar de coordenação pedagógico-administrativa, devem ser compreendidos como principais protagonistas na criação/construção de espaços-tempos de formação continuada junto aos professores. Compreendemos que, quando promovem esses processos, acabam também se implicando na sua própria formação.

Visando a isso, no que tange ao processo de atendimento aos alunos com deficiência,

transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na perspectiva da inclusão na classe comum, esses profissionais devem assumir, primordialmente, uma função de articulação e promoção de espaços-tempos para o desencadeamento de reflexões entre os profissionais envolvidos na situação, para que, coletivamente, construam alternativas práticas que, efetivamente, possibilitem a inclusão do aluno no processo de escolarização.

Refletir sobre as práticas no contexto escolar possibilita aos profissionais (re)pensarem suas relações interpessoais que, muitas vezes, implementam (re)produções excludentes. Observamos que, de modo geral, as pesquisas vêm mostrando o quanto o cotidiano escolar funciona tendo como referência "juízos provisórios" cristalizados em preconceitos (HELLER, 1992). Isso acontece, principalmente, quando a prática se refere ao atendimento aos alunos considerados com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, talvez pela não-compreensão adequada dos profissionais sobre a questão e de como trabalhar com tais alunos. Com isso, passa a ser mais "confortável" ter como referência os juízos provisórios cristalizados, manifestados por crenças e valores<sup>34</sup> que orientam suas práticas. Estas acabam por excluir e segregar, de uma forma ou de outra, o aluno do processo de escolarização.

Corroborando essa discussão, Collares e Moysés (1996) e Moysés (2001) argumentam que os preconceitos construídos no cotidiano escolar acabam por conduzir o ensino com práticas medicalizadoras, o que as autoras chamam de processo de medicalização do ensino, cujas bases se apoiam em concepções médicas e psicológicas<sup>35</sup>. A partir dessas bases de apoio, a escola antecipa supostos diagnósticos e desencadeia encaminhamentos e práticas que possam confirmá-los. Assim, identifica precocemente os alunos que vão aprender e os que vão fracassar.

Nessa mesma direção de análise, Patto (1999) destaca a tendência da escola em utilizar princípios preconceituosos e estereotipados para orientar suas práticas, o que acaba por produzir o fracasso escolar. Para a autora, "o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo" (PATTO, 1999, p.410).

---

<sup>34</sup> Crenças e valores manifestados por práticas e discursos assumidos como "verdades", tais como: o aluno não aprende porque é pobre e tem problemas familiares, porque tem deficiência ou porque tem problema afetivo, etc.

<sup>35</sup> Essas bases também são legitimadas pelas políticas de inclusão, conforme nos aponta Garcia (2006).

Fazendo alusão à Agnes Heller, Patto (1999) continua.

A construção desta íntima relação entre o discurso dos educadores e o discurso científico colocou como necessária a reflexão sobre o problema da escolarização das parcelas mais empobrecidas das classes subalternas, a tarefa de examinar criticamente as versões sobre as causas do fracasso escolar presentes ao longo da história da educação no país (p. 410)

Nessa direção, compreendemos que os profissionais da escola devem se articular/mobilizar para expressarem suas percepções e concepções a fim de que possam, no grupo, refletir sobre essas questões, com vistas a criar/construir práticas que superem o movimento de segregação e exclusão daqueles alunos que encontram dificuldade em acompanhar/atender o currículo definido pelo professor e pela escola.

Concordando com Nóvoa (2000), um processo de investigação com ênfase na formação pode facilitar a transformação da prática dos profissionais, uma vez que a "[...] operacionalização é feita na perspectiva de os professores se assumirem como profissionais dotados de largas margens de autonomia [...]" (p. 81). Nesses termos, pensamos que um processo de formação continuada inspirado na abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação, com enfoque colaborativo-crítico (JESUS, 2005, 2007), possa contribuir com os profissionais da escola, para proporcionar a construção de práticas grupais que busquem contínuos processos de formação-autoformação em contexto, de modo a lhes possibilitar descrever, analisar e interpretar os fatos/fenômenos com os quais estão implicados no cotidiano escolar, com vistas a transformá-los.

Essa discussão nos instiga a pensar sobre os movimentos da gestão da escola que possibilitem tais processos de formação.

Michels (2006) nos alerta para o fato de que, a partir das reformas educacionais brasileiras dos anos de 1990 para cá, o trabalho escolar passa a assumir novas formas e configurações, exigindo da gestão novos modos de pensar a escola, em especial, no que se refere aos processos de formação continuada articulados à inclusão escolar. Os movimentos mais recentes dessas reformas exigem melhor compreensão sobre a relação da educação especial no âmbito da educação escolar em geral. Isso se deve, principalmente, ao fato de as políticas de inclusão não se configurarem em exclusão no interior das escolas.

Nesses termos, consideramos relevante investigar e compreender como o processo de gestão vai se configurando a partir desses movimentos e como o gestor escolar planeja e articula suas ações nesse processo.

### 3 IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA PARA A ATUAÇÃO DA EQUIPE DE GESTÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DA INCLUSÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

Conforme apontamos anteriormente, a implementação de políticas públicas no contexto da inclusão escolar têm desencadeado para as escolas a necessidade da (re)organização e coordenação das ações pedagógicas no seu cotidiano. Isso tem provocado, para atuação da equipe de gestão, uma maior implicação nos processos de formação continuada no contexto das escolas. Na tentativa de compreender os indicativos de tais políticas emanadas da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME) e seus rebatimentos na gestão da "Escola Diamante"<sup>36</sup>, neste capítulo trazemos aspectos referentes às propostas de formação continuada do sistema municipal de ensino nos anos de 2005, 2006 e 2007, bem como aspectos dos Planos de Trabalho do setor de Educação Especial dessa Secretaria para os anos de 2007, 2008 e 2009

Diante do debate sobre políticas públicas e suas possíveis implicações no contexto escolar, vale destacar as contribuições de Prieto (2003 e 2006), Michels (2006), Garcia (2006) e Baptista (2009).

Com a ampliação das conquistas legais das pessoas consideradas com "necessidades educacionais especiais" para a escolarização nas escolas comuns<sup>37</sup>, os profissionais da educação têm sido desafiados, em suas práticas cotidianas, a garantir que o processo de aprendizagem seja assegurado a todos os alunos e a buscar meios para educar a todos indistintamente, em um mesmo espaço e tempo. Isso implica, segundo Prieto (2003), movimentos de mudanças tanto no âmbito dos sistemas de ensino, quanto das unidades escolares e das práticas dos profissionais que nelas atuam. Contudo, como destaca a autora, as escolas e os professores não podem ser os únicos responsáveis pela garantia da aprendizagem de todos os alunos, mas devem ser considerados como parte integrante da implementação das políticas de educação. Nesse sentido, é importante identificar se o que está previsto nas políticas públicas tem aproximação com "o discurso ecoado e o realmente instituído no âmbito de todas as estruturas do sistema de ensino, com destaque para as unidades escolares" (PRIETO, 2006, p. 46)

No bojo dessa discussão, Garcia (2006, p. 299) argumenta que as formas de

---

<sup>36</sup> Nome fictício dado à escola que foi nosso campo empírico de investigação

<sup>37</sup> Dados do Censo Escolar/2006 registram que "a inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43 923 alunos incluídos em 1998, para 325 316 alunos incluídos em 2006" (BRASIL, 2008, p. 12)

organização do trabalho pedagógico a partir das políticas vigentes para a educação especial têm tido como eixos de referência, em primeiro lugar, "[...] uma abordagem educacional para a educação especial, cujo pilar é a concepção de necessidades educacionais especiais, em contraposição ao trabalho pedagógico tradicional que tomava como referência o modelo médico-psicológico [...]" e, em segundo lugar, "[...] uma crítica à homogeneização da escola regular, na defesa de um trabalho pedagógico com referência na diversidade e no reconhecimento das diferenças". Contudo, os estudos da autora apontam para uma "[...] insuficiência das proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido da superação das desigualdades educacionais", uma vez que se observam processos de reprodução em relação às proposições das políticas internacionais, expressadas nas práticas escolares por meio da apropriação e preservação de princípios conservadores na compreensão das relações sociais, as quais subordinam, em grande medida, as formas organizativas do trabalho pedagógico.

Essas questões emergem mais fortemente no contexto político da década de 1990. Essa década, foi o marco histórico de movimentos nacionais e internacionais de políticas voltadas para o debate sobre inclusão social e escolar. No que tange ao debate sobre educação especial/inclusão escolar, a expressão "necessidades educacionais especiais" agrupa uma diversidade de alunos e aparece como referência para o trabalho educativo e organizativo das escolas. "Nesse agrupamento de alunos podem estar incluídas todas as 'diferenças individuais'" (GARCIA, 2006, p. 303) tratadas na Declaração de Jomtien (1990) na Tailândia e reforçadas na Declaração de Salamanca (1994) na Espanha.

A partir da concepção que se tem configurado no discurso "atendimento às necessidades educacionais especiais", podemos estar, segundo Garcia (2006), obscurecendo as relações de exclusão na e da escola e colocando sobre os sujeitos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar, se considerarmos os alunos com necessidades especiais

[...] todos aqueles que não acompanharem o trabalho pedagógico encaminhado na escola regular [...] cumpre lembrar o próprio surgimento da educação especial, que se deu relacionado às classificações e seleções dos alunos que não acompanhavam os estudos na escola regular (GARCIA, 2006, p. 303).

No caso do Brasil, os indicadores para o trabalho organizativo das escolas no atendimento aos alunos com "necessidades educacionais especiais"<sup>38</sup> aparecem na

---

<sup>38</sup> A legislação brasileira define mais claramente a população da educação especial. Essa definição é

legislação, tanto na Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), quanto no Relatório que compõe o Parecer CNE/CEB 17/2001 e na Resolução CNE/CEB 02/2001<sup>39</sup>, apoiados no discurso da democratização da educação e da escola. Os últimos apontamentos a esse respeito estão explicitados no documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva, de janeiro de 2008

Problematizando essa questão, encontramos em Baptista (2009), questionamentos acerca dos possíveis resultados dessa atual política. Na análise sobre o movimento de sua elaboração, o autor destaca apontamentos/temas que continuam como eixos definidores do campo da educação especial e educação inclusiva. Entre eles ressaltamos: o papel da educação especial na instituição de processos inclusivos, considerando a dependência de mudanças no ensino comum; a necessidade da definição de quem são os sujeitos da educação especial; a definição dos serviços mais apropriados para o suporte à inclusão, como deve ser oferecido o serviço na sala de recursos e quais suas relações com a prática pedagógica da sala de aula comum.

Diante disso, a atuação de uma equipe de gestão na organização e coordenação dos espaços e tempos escolares, com vista a construção e a implementação de práticas educativas que atendam aos processos de inclusão, precisa provocar o engajamento político da coletividade escolar no que concerne ao atendimento dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seja no âmbito dos espaços da escola, seja nas reivindicações de políticas públicas que garantam condições concretas de trabalho

Direta ou indiretamente, a presença desses alunos no contexto escolar tem provocado “tensões”<sup>40</sup> e desencadeado a necessidade de organização de práticas de gestão – pedagógica e administrativa – que considerem, cada vez mais, as diversidades histórico-culturais na constituição dos sujeitos. Isso implica a construção de novos modos de pensar a escola, bem como de organizar seus espaços e tempos. Em outras palavras, implica a constituição de profissionais que assumam a

---

reforçada no texto do documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, nos seguintes termos: “a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15)

<sup>39</sup> BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 17/2001, de 03 de julho de 2001. Brasília, 2001a e BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução 02/2001, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b

<sup>40</sup> “Tensão” aqui pode ganhar, assim como nos termos de Meirieu (2005), a dimensão de uma situação de oposição próxima ao conflito entre duas pessoas ou grupos de pessoas, bem como pode ser interior e designar o estado de um sujeito submetido a injunções contraditórias. Nesse caso, traduz-se por uma contração e pode conduzir o sujeito a projetar-se para uma ação futura – tensão para

responsabilização por práticas – escolares e pedagógicas – que desinstitucionalizem os processos de exclusão de tais alunos da escolarização. Trata-se, no entanto, nos termos de Heller (1992), de uma situação conflituosa e desconhecida, necessitando a superação da assunção de papéis predeterminados no ato da gestão, pois “os ideais de um papel conduzem tão-somente ao empobrecimento, à atrofia do homem. Levam simplesmente a uma direção manipulada e mecanizada do comportamento” (p. 97). Assim,

[...] quanto mais inédita for uma situação, tanto menos será possível comportar-se diante dela conforme as prescrições de um papel que [...] debilita-se do ponto de vista social geral nos casos em que, durante seu decurso, produz-se uma situação conflitiva repentina e revolucionária (HELLER, 1992, p. 107).

Nesses termos, tais reflexões se apresentam pertinentes, principalmente, no contexto das reformulações e implementação das atuais políticas de inclusão do Município de Vitória-ES. Os indicativos da Secretaria Municipal de Educação para 2007, 2008 e 2009, por meio do Plano de Trabalho da “Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE)”, apontam para que a escola assuma, cada vez mais, o seu compromisso político e sua responsabilização perante esses alunos e seja “uma instituição aberta a todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva” (MEIRIEU, 2005, p. 44). Nessa direção, a Secretaria pretende “redimensionar o atendimento educacional especializado nas unidades de ensino [...] a fim de aprimorar as práticas pedagógicas e a discussão acerca da educação inclusiva, no cotidiano das escolas” (VITÓRIA, SEME/SPP/ CFAEE – PLANO DE TRABALHO/2007, p. 2-3). Esse documento apresenta como objetivos, entre outros:

- a) Oportunizar a um maior número de unidades de ensino condições para reflexão e elaboração teórico-prática, acerca da educação especial na perspectiva da inclusão;
- b) Facilitar o acesso dos alunos ao atendimento educacional especializado, visando descentralizar a concentração dos mesmos nas unidades de ensino com Laboratórios Pedagógicos;
- c) Aprimorar e estreitar as relações e as trocas de experiências das práticas pedagógicas realizadas, com os alunos, pelos professores especializados em educação especial e pelos professores de sala comum, diretores, pedagogos, coordenadores de turno e outros profissionais da escola (p. 3).

O propósito da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE), com seu Plano de Trabalho, é redimensionar o atendimento educacional especializado nas escolas, modificando o “modelo” de atendimento oferecido aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que, nos últimos anos, seguia a proposta dos “Laboratórios

Pedagógicos"<sup>41</sup>

De fato, o atendimento educacional especializado, via Laboratório Pedagógico, fora implementado no município de Vitória (ES), no final da década de 1990. Naquele momento, diante do crescimento (de 162%) de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Sistema Municipal de Ensino, a equipe de Educação Especial teve a tarefa de elaborar uma política de Educação Especial "alinhada" aos pressupostos da "educação para todos". Partindo da compreensão de que seria inviável equipar todas as 79 Unidades de Ensino, fora constituído e implementado o Projeto Unidades-Polo. Desse modo, sete Unidades-Polo foram criadas, uma em cada região administrativa da Cidade de Vitória (GOBETE, 2005). A autora faz as seguintes considerações sobre as Unidades-Polo:

as Unidades-Polo são escolas comuns da rede, localizadas nas regiões administrativas do município, cujo programa implica em promover adaptações estruturais e funcionais para um melhor desempenho destes alunos [alunos com necessidades educacionais especiais] no seu processo de escolarização (SEME/DEE, 1999, *apud* GOBETE, 2005, p. 136, grifo da autora)

Com a implantação do projeto Unidade-Polo, o atendimento aos alunos com "necessidades educacionais especiais" se dava em espaços específicos denominados "Laboratórios Pedagógicos", que eram acompanhados e assessorados por profissionais da equipe de educação especial, localizados na SEME. Gobete (2005) destaca que, embora o conceito de Laboratório Pedagógico (LP) estivesse fundamentado na pertinência da instituição de um espaço favorável à produção de novas didáticas ou de uma "pedagogia especializada" a partir do trabalho desenvolvido com os alunos,

[...] os Laboratórios Pedagógicos guardaram semelhanças com as Salas de Recursos: oferta de serviço pedagógico especializado nas áreas de deficiência mental, auditiva e visual; atendimento ao aluno no horário contrário ao do ensino comum; trabalho realizado em pequenos grupos ou individualmente por professor especializado na respectiva deficiência; assessoria da equipe central nas atividades a serem desenvolvidas pelo professor especialista, com pouco envolvimento dos profissionais da unidade escolar, nesse caso, da UP, no planejamento e ações desenvolvidas no LP, o que acaba reforçando a ideia de que esse espaço não pertence à escola onde está localizado e continua visto como um espaço segregado da Educação Especial, ou seja, alimenta-se o hábito da transferência da responsabilidade para com o aluno (GOBETE, 2005 p. 143).

Gobete (2005) nos explica que isso se dava, fundamentalmente, em decorrência do fato de que os profissionais que passaram a atuar nos Laboratórios Pedagógicos

<sup>41</sup> Para uma melhor compreensão acerca dos pressupostos gerais que orientam a política educacional implantada no município de Vitória (ES), em especial sobre como foi pensada e implantada a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais, no período de 1989 até 2004, veja Gobete (2005).

eram, basicamente, os mesmos que vinham atuando nas salas de recursos. Não conseguindo perceber as mudanças propostas pela política municipal, estava claro, para eles, a mudança de terminologias, "mas não estava totalmente claro o que efetivamente mudaria na atuação dentro desses espaços que continuavam, na prática, com a mesma formatação" (GOBETE, 2005, p. 144). É importante destacar que a "Escola Diamante" foi incluída entre as sete primeiras Unidades-Polo do município, já em 1999. Dois anos depois, em 2001, outras duas escolas foram incluídas na "proposta", e o município passou a contar com nove Unidades-Polo.

Contudo, ao final do ano de 2002, novamente observamos mudanças na política de atendimento aos alunos com "necessidades educacionais especiais". A nova mudança instituiu a função de coordenador de Laboratório Pedagógico, objetivando a descentralização das ações de assessoria e acompanhamento pedagógicos específicos. Localizados por região administrativa, os coordenadores passariam a atuar em escolas de cada região, descentralizando as ações da equipe de educação especial. As funções desse profissional foram definidas nos seguintes termos:

Cada Laboratório Pedagógico (LP), nos turnos matutino, vespertino e noturno, terão 1 (um) coordenador de atividades, sob a supervisão da Divisão de Educação Especial, a fim de realizar, semanalmente, junto à equipe de professores do LP:

- O planejamento e avaliação das atividades internas e externas do LP;
- O acompanhamento dos encaminhamentos dos alunos avaliados e atendidos no LP;
- As avaliações do potencial pedagógico dos alunos encaminhados ao LP, a fim de levantar necessidade de atendimentos específicos ou de outros encaminhamentos que se fizerem necessários;
- A agenda de trabalho dos profissionais do LP;
- O cumprimento das ações e demandas do LP (SEME/DEE, 2002 *apud* GOBETE, 2005, p. 164-165).

Em documento posterior, na atualização do seu plano de ação para 2002-2003, a Divisão de Educação Especial da SEME definiu que os coordenadores de Laboratório Pedagógico exerceriam essas funções, de modo que aquele espaço pudesse:

[...] promover o acesso ao currículo escolar, o desenvolvimento do talento, subsidiar, acompanhar, prover as ações pedagógicas das unidades escolares e dos alunos que apresentam NEE, bem como mediar ações de parcerias com instituições facilitadoras do processo inclusivo (por exemplo, APAE, SEMUS, SEMAS, UFES, FAESA, UVV, entre outras), em colaboração com a Equipe Central, as Unidades de Ensino e as famílias (VITÓRIA/SEME/DEE, 2003, p. 8).

Desde então, a política de atendimento especializado ao aluno com "necessidades educacionais especiais" passou a organizar-se sob o "modelo" Laboratório Pedagógico. Com a expectativa de ampliar os serviços de atendimentos ao alunado, em 2004, o Sistema Municipal de Ensino contava com a organização de 14 Laboratórios Pedagógicos.

De acordo com registros encontrados na escola investigada, no período de 2004 a 2006, quatro professoras do ensino comum assumiram a função de coordenador do Laboratório Pedagógico na "Escola Diamante": Larissa, em 2004; Nilsa, em 2005; Maura, em 2006, e, ainda no final desse ano, a professora Janete<sup>42</sup>. Entretanto, a partir de uma nova proposta política de atendimento educacional especializado nas escolas, a Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE), com seu Plano de Trabalho de 2007, redimensionou a coordenação dos serviços especializados, que passaria, dessa vez, para a equipe de gestão da escola.

Nessa perspectiva, os indicativos contidos nos documentos da SEME apontam para uma efetiva implementação de práticas de planejamento coletivas e modos de organização e coordenação dos seus espaços e tempos de formação continuada, para possibilitar aos profissionais desencadearem ações que atendam às demandas concretas nas práticas cotidianas, considerando, principalmente, que:

Cada Unidade de Ensino, de acordo com sua própria demanda, e a partir da gestão de seus recursos e/ou busca de recursos próprios via caixa escolar, adquirirá seus equipamentos, materiais didáticos, ampliação de seus espaços, dentre outros recursos necessários provenientes do FNDE/EE, SEME/CFAEE, SEME/GGD, ao atendimento dos alunos com NEE (VITÓRIA, SEME/SPP/CFAEE – PLANO DE TRABALHO/2007, p. 5)

Para a efetivação das ações pedagógicas no atendimento educacional especializado, esse documento prima pela necessidade do trabalho colaborativo entre o professor especializado e o professor da classe comum. Destaca ainda, conforme indicativos da política nacional (BRASIL, 2006):

- atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- atuação de professores itinerantes intra e interinstitucionais;
- disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação;
- salas de apoio pedagógico, nas quais o professor especializado possa realizar a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos em período diverso ao da escolarização

Um outro indicativo do plano de trabalho da Secretaria, que tem implicações e demandas para a equipe de gestão na organização e na coordenação dos espaços e tempos da escola, principalmente, no que diz respeito ao planejamento e atuação colaborativa<sup>43</sup> entre os profissionais, refere-se à disponibilização de carga horária para

<sup>42</sup> Os nomes aqui utilizados são fictícios

<sup>43</sup> Na política municipal, a atuação colaborativa entre docentes supõe envolvimento dos professores especializados no cotidiano escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais, a partir de uma estreita atuação junto ao professor do ensino comum. Essa atuação pode se dar pelo acompanhamento ao aluno no contexto das salas de aula e/ou nos momentos de planejamentos quando discutem os processos escolares desses alunos, para definir aspectos metodológicos qualificados às suas necessidades

os professores especializados em educação especial.

Conforme prescrito no documento de 2007, esses profissionais precisariam distribuir sua carga horária de 25 horas semanais em duas escolas, “sendo: 15 horas em EMEF<sup>44</sup> com maior concentração de alunos com necessidades educacionais especiais, por comprometimento motor, sensorial, mental, neurológico, segundo caracterização do MEC/SEESP e Censo Escolar/ SEME, e 10 horas em outra EMEF com menor concentração destes alunos” (VITÓRIA, SEME/SPP/ CFAEE – PLANO DE TRABALHO/2007, p. 5). Já o documento 2008-2009 apenas prescreve que a carga horária desses profissionais será organizada em conformidade com o quantitativo de alunos nas escolas, sem especificar o número de horas em cada escola – incluem-se, aqui, os Centros de Educação Infantil. Além dessa definição, os professores das áreas de surdez, deficiência visual (orientação e mobilidade) e deficiência múltipla atuariam em caráter de itinerância. Para os professores da área de altas habilidades/superdotação, a localização de trabalho seria no Centro de Desenvolvimento do Potencial e do Talento de Vitória (CEDET), desenvolvendo oficinas e projetos de enriquecimento curricular e prestando assessoria às escolas, sempre que necessário.

Sem especificar mais claramente as atribuições da equipe de gestão escolar e dos professores especializados, os documentos apontam para a pertinência de um trabalho colaborativo entre esses profissionais, de modo a garantir os encaminhamentos para diagnóstico dos alunos com indicativos de necessidade de apoio complementar e suplementar na modalidade de educação especial.

Esses indicativos e os propósitos de formação continuada previstos nos documentos supracitados corroboram as políticas de governo da gestão da educação municipal de Vitória para 2005-2008. Tais políticas são evidenciadas nos documentos da Sub-Secretaria Político-Pedagógica da SEME, a partir do ano de 2005, e reafirmadas pela Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE), nos anos de 2006 e 2007<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental.

<sup>45</sup> A Sub-Secretaria Político-Pedagógica, vinculada à Secretária de Educação, tem a responsabilidade de direcionar e acompanhar toda a proposta político-pedagógica do sistema municipal de ensino. Articulada aos encaminhamentos dessa sub-secretaria, a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE) tem o propósito de planejar os processos de formação e desenvolvimento de todos os profissionais da educação. Já a Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE), desenvolve ações relacionadas às especificidades do setor de educação especial no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, além do levantamento de demandas, definição e encaminhamento de temáticas específicas na área para a formação profissional continuada, em colaboração com a GFDE.

Em 2005, a Sub-Secretaria Político-Pedagógica propôs modificações na modalidade de acompanhamento que os profissionais localizados na SEME faziam às Unidades de Ensino. Nesses termos, procurou atrelar a *Assessoria à Formação*, fazendo surgir a figura do *Assessor-Formador*, que, além de assumir o caráter de mediador SEME-ESCOLA, atuaria com os profissionais das escolas na organização, no desenvolvimento, na construção e na avaliação de suas propostas político-pedagógicas. Para concretizar esse propósito, acompanhariam as escolas no âmbito da gestão financeira, pedagógica e administrativa. Com o intuito de fortalecer o processo de autonomia das Unidades de Ensino, um dos objetivos do *Assessor-Formador* era participar, apoiar e potencializar as iniciativas das escolas na concretização do Projeto Político-Pedagógico. Conforme prescrição nos documentos de 2005 e 2006, cada *Assessor-Formador* acompanharia quatro escolas de uma mesma região, sendo disponibilizada uma carga horária duas vezes por semana para esse acompanhamento. Nos outros três dias da semana, estaria promovendo articulações, planejamentos e reuniões na SEME.

No ano de 2006, foi instituída a Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação (GFDE), criada pela Lei nº 6 529/06, em decorrência da reforma administrativa da Prefeitura Municipal de Vitória. Reafirmando e consolidando a política do ano anterior, a proposta teórico-metodológica da GFDE para a formação dos educadores pressupõe que:

A elaboração coletiva de uma política de formação da SEME, envolvendo tanto os(as) trabalhadores(as) da educação localizados(as) na Administração Central quanto aqueles(as) localizados(as) nas Unidades de Ensino, delineia o modelo orientador de sua construção, qual seja, a metodologia da pesquisa-ação, baseada na concepção de professor(a) como pesquisador(a) de sua própria prática [ . ] A singularidade desse processo está na confluência de duas ações que ocorrerão simultaneamente e se implicarão: a própria formação e a elaboração da política de formação (VITÓRIA, SEME/SPP/GFDE, 2006, p. 3)

Nessa perspectiva, a GFDE, por meio do documento orientador da política de formação dos(as) trabalhadores(as) em educação, aponta para "o empoderamento<sup>46</sup> desses sujeitos na ação político-pedagógica em seus contextos de atuação" (p. 10) e reafirma que a estratégia utilizada pela SEME para alcançar esse objetivo foi instituir a *Assessoria-Formação*.

Em consonância com essa proposta teórico-metodológica, a GFDE sistematizou o

<sup>46</sup> Perspectiva assumida no documento e apoiada em Sacavino (2000), que entende por empoderamento a potencialização de "grupos ou pessoas que tiveram sua ação político-social limitada por processos sociais, políticos, econômicos e culturais hegemônicos em cada momento histórico". Esse "empoderamento, tanto pessoal quanto social, é promovido por processos formativos que fortalecem as capacidades dos sujeitos – individual e coletivo – em todas as instâncias para a tomada de decisões" (VITÓRIA, SEME/SPP/GFDE, 2006, p. 10)

novo documento orientador da política de formação continuada assumida pela SEME. A elaboração desse novo documento fundamentou-se nas pesquisas realizadas nas escolas do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, que focalizaram processos formativos, bem como nas "demandas identificadas nas ações de formação em 2006" (VITÓRIA, SEME/SPP/GFDE, 2007, p. 2). Segundo consta no documento, essas ações de formação focalizaram debates sobre Projeto Político-Pedagógico, encontros de formação de professores por área e reuniões com pedagogos, assistentes técnicos de direção (ATDs) e diretores. As demandas identificadas nessas ações foram: "espaço-tempo de formação nas Unidades de Ensino, formações regionalizadas, articulação entre teoria e prática, reflexão sobre a prática pedagógica, estudos sobre a diversidade e formas institucionais de incentivo à pesquisa" (VITÓRIA, SEME/SPP/GFDE, 2007, p. 2).

A partir dos indicadores enunciados nas pesquisas e das demandas identificadas nas ações em 2006, a GFDE aponta como política de formação a ocorrência em diferentes espaços e tempos, quais sejam: nas Unidades de Ensino, nos espaços coletivos interescolares garantidos pela SEME e no Núcleo de Estudo de Pesquisa em Educação (Nepe)<sup>47</sup>

No que se refere aos processos de formação nas Unidades de Ensino, esses devem ter como foco as problematizações, necessidades e desejos dos profissionais. Sua organização e coordenação devem ser definidas no coletivo da escola. Para isso a equipe de gestão deve se articular com os profissionais no cotidiano escolar, bem como com a SEME/GFDE para garantir tais processos de formação.

Outro processo político que tem apontado novas demandas para a equipe de gestão das escolas do sistema municipal de ensino de Vitória, é a implementação do "Programa de Educação em Tempo Integral: praticando políticas integradas". Iniciado em 2007 e, especificamente em 2008, na "Escola Diamante", o programa conta com a participação de onze Secretarias Municipais, entre elas ressalta-se a de Educação, de Saúde, de Assistência Social, de Esportes e Lazer, e de Cultura. Além de procurar garantir a educação em tempo integral, tem o propósito de potencializar os diversos espaços formativos da vida humana. O programa destina-se aos estudantes em situação de risco social, procurando promover o acesso a bens culturais diversos, tais como: teatro, música, dança, cinema, língua estrangeira, desporto, literatura, educação ambiental, educação para o trânsito e formação profissional. Com essa dimensão, aponta a necessidade do envolvimento do Conselho de Escola e a sua

---

<sup>47</sup> Segundo informação obtida na GFDE, o Nepe encontra-se em processo de construção em 2008

incorporação ao projeto político-pedagógico de cada Unidade de Ensino. Em cada escola ou grupo de escolas, de acordo com o número de alunos, o programa conta com um coordenador (VITÓRIA, 2007 – Programa de educação em tempo integral)

Diante dessas questões apontadas para as escolas e para a atuação da equipe de gestão, é oportuno reafirmar nosso propósito de investigação. **“Como os sujeitos responsáveis pelos movimentos de formação continuada no cotidiano escolar – pedagogos, coordenadores de turno e diretor escolar – articulam a gestão nesses e desses movimentos no contexto da inclusão escolar?”**.

Na tentativa de compreender essa problemática, explicitamos, no próximo capítulo, além da base teórico-metodológica que nos fundamentou na nossa inserção no campo de investigação, os caminhos que trilhamos no decorrer da pesquisa. Reiteramos nosso propósito em compreender a escola como lugar histórico de relações sociais e políticas onde sujeitos se constituem.

#### 4. OS CAMINHOS DA PESQUISA NO CONTEXTO DA “ESCOLA DIAMANTE”<sup>48</sup>

Uma coisa é poder, de tempos em tempos, “mergulhar” nas realidades cotidianas do ensino [...] ouvir os professores falarem de seu trabalho e estar atento às suas preocupações, ler os levantamentos e os testemunhos que são publicados; outra coisa é ver-se confrontado dia após dia com os alunos de uma sala de aula, manter-se durante todo um ano escolar fiel às suas convicções, enfrentar no dia a dia todas as restrições inerentes à vida de um estabelecimento escolar (MEIRIEU, 2002, p. 09)

Compreendemos que a investigação da temática em questão requer a adoção de uma abordagem teórico-metodológica que colabore com os sujeitos na instituição de processos de trabalho que lhes possibilitem fazer leituras críticas sobre as situações e acontecimentos com os quais estão implicados. É a possibilidade de se promover processos contínuos de produção de conhecimento e formação-autoformação em contexto

Neste capítulo, temos o propósito de apresentar, inicialmente, a abordagem teórico-metodológica assumida no campo empírico investigado. Posteriormente, e considerando a contextualização política da “Escola Diamante”, trabalhada no capítulo anterior, sobre os aspectos relativos às políticas públicas do sistema municipal de ensino de Vitória-ES e suas implicações para a atuação da equipe de gestão, nas seções seguintes, mostramos nossas aproximações com aquela escola, a sua configuração, os procedimentos utilizados no trabalho de campo e as implicações das pesquisas desenvolvidas na escola à nossa proposta de estudo

Concebemos que a investigação educativa deve ser realizada numa perspectiva interpretativa e crítica, pois, sendo o contexto escolar vinculado a uma realidade social, os fatos e fenômenos passam a ser redes complexas de elementos subjetivos e objetivos. Assim, são importantes tanto as características observáveis de um acontecimento, quanto a interpretação subjetiva que os sujeitos que dele participam fazem. Dessa forma, qualquer fenômeno que acontece no contexto investigatório tem uma dimensão objetiva – o conjunto de manifestações observáveis – e uma dimensão subjetiva – o significado que tem para os que o vivem (SACRISTÁN, GÓMEZ, 1998). Nesses termos, a pesquisa em ciências sociais e, no nosso caso específico, em educação, deve ser entendida como modalidade que produz conhecimento, pois

[...] se processa como resultado de articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico. Não se reduz a um mero levantamento e exposição de fatos

<sup>48</sup> A Escola-Campo investigada foi denominada “Escola Diamante” pelo pesquisador Reginaldo Célio Sobrinho em sua pesquisa de Mestrado concluída em 2004. No período de 2007-2008, desenvolvemos concomitantemente nossas pesquisas de Doutorado nesse mesmo campo empírico. Resolvemos também intitulá-la de “Escola Diamante” porque utilizamos alguns resultados da investigação do referido pesquisador, como dados para nossas análises sobre os processos da gestão da escola.

ou a uma coleção de dados. Estes precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos (SEVERINO, 2006, p. 70)

Então, ela só gera ciência se estiver articulada a esses dados por meio de uma "interpretação" teórica, entrelaçando o lógico com o real, do qual germina uma significação.

Para Severino (2006), quaisquer que sejam nossas diferentes concepções da subjetividade dos homens e da objetividade do mundo real, a "hermenêutica" do real pelo lógico se efetiva, necessariamente, pelo estabelecimento de um esquema relacional entre um sujeito e um objeto. Independentemente do paradigma epistemológico adotado, o conhecimento deve ser entendido como um processo de construção e não como mera representação ou alguma poderosa instituição de suas possíveis essências.

Na verdade, a representação mental com a qual "operamos" nossos saberes concretos não constitui um ponto de partida, mas, sim, um ponto de chegada, ou seja, ela já é a resultante de um complexo processo de elaboração, de construção. Certamente, esse processo não pode nunca ser confundido com o processo de criação, como se o sujeito pudesse, de algum modo, fazer um objeto existir. O que se quer dizer é que, para se apreender um objeto como sendo significativo para nós, é preciso como que refazer a estrutura desse objeto, seja ele um objeto físico, simbólico ou imaginário. Esse é o modo humano de conhecer (SEVERINO, 2006, p. 71)

É o conhecimento que orienta a existência e conduz a humanidade na história. Em vista disso, o homem particular é sedento por conhecer o mundo que o rodeia, os outros homens e a si mesmo. É o que movimenta suas "relações" na vida cotidiana. Essas não se apresentam de forma "transparente", é preciso interpretá-las para compreendê-las. A "aparência" e a "essência" dessas relações fenomênicas não coincidem, necessariamente, embora uma revele elementos da outra. Manifesta-se aí a relação dialética da realidade, o que torna, segundo Gohn (2005), a ciência necessária.

Nessa direção, compreendemos que:

O conhecimento (a razão que quer conhecer) não pode parar nesse imediato (nas sensações, nas primeiras impressões), com o qual se satisfaz frequentemente o senso comum. Deve ir mais longe, na convicção de que, por detrás do imediato, há uma outra coisa que, ao mesmo tempo, se *dissimula* e se *expressa* nesse imediato; que o imediato é apenas a constatação (ainda insuficiente e abstrata, nesse sentido) da existência da coisa; e que nós atingiremos "algo" mais real: o próprio ser, sua "essência" (LEFEBVRE, 1995, p. 216)

Portanto o conhecimento parte do fenômeno para buscar a sua "razão de ser" e encontrar essa "razão de ser" na coisa em si, na essência. Contudo esta, ao se

objetivar, já não é mais a “essência pura”, pois produz/germina outra essência. Esse é o movimento dialético que o conhecimento busca adentrar-se (LEFEBVRE, 1995)

Disso derivam, para Lefebvre (1995), certas regras do pensamento dialético, pois não devemos nos contentar em apenas olhar ou mesmo em observar as coisas, precisamos “penetrar” ativamente nelas. “Deve-se buscar a lei não fora do fenômeno, mas nele, em seu lado ou aspecto universal. É preciso não esquecer de interrogar de novo o fenômeno, para assegurar-se de que nada importante foi omitido” (p. 222)

Sendo assim, investigar um fenômeno implica saber o que o leva a se manifestar. Por que ele se manifesta? Como se manifesta? Quais “implicações” são desencadeadas nas suas manifestações?

Sobre isso, Gohn (2005) argumenta que o pensamento será científico quando não se contentar com a forma como o acontecimento se manifesta pela situação, mas o questiona, quando se constrói a partir da investigação dos fatos reais. “É imprescindível que se analisem os elementos fundamentais da problemática, retornando à pergunta formulada como objeto inicial da investigação” (p. 255), pois.

São várias as abstrações que temos de realizar para entender o real, para chegarmos ao chamado concreto histórico pleno de significados. Trata-se, portanto, de buscar as relações e os processos que são constitutivos dos acontecimentos que expliquem a natureza de seu movimento (GOHN, 2005, p. 257).

Assim, o conhecimento envolve a busca dos elementos que constituem o “problema” à luz de um esquema referencial teórico. Considerando que o “problema” não se apresenta de forma “transparente” e linear, acontece sempre permeado de complexas relações e mudanças, a pesquisa em ciências sociais deve desenvolver-se conforme as exigências dos seus acontecimentos, de acordo com o seu movimento e considerando-se as relações sociais, econômicas, políticas e culturais envolvidas, pois a pesquisa não deve procurar revelar apenas o movimento presente, imediato dos fenômenos, mas procurar compreender como estes se reproduzem e se transformam nos seus próprios movimentos históricos (GOHN, 2005; NOSELLA, BUFFA, 2005)

Portanto investigar o particular com um olhar dialético requer compreendê-lo nas suas relações mais globais/totais. Para Lefebvre (1968), uma análise crítico-dialética da realidade pressupõe considerar as relações dos aspectos micro e macrosociais. Pois, a vida cotidiana e a sociedade têm mútuas implicações. O conhecimento é, nesse sentido, prático, social e histórico, já que é constituído em torno de temas e objetos fenomênicos que se manifestam nos grupos sociais concretos com projetos de vida locais, mas relacionados aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais

globais.

Nessa perspectiva, para compreender a relação local-total, é primordial considerar o cotidiano como ponto de partida de uma pesquisa na escola. Num movimento dialético de investigação, não basta apenas registrar as representações dos sujeitos, elas podem expressar formas de ver e pensar, mas o pesquisador tem que ir além delas (GOHN, 2005)

É necessário localizar as falas e as representações no universo de valores daquelas personagens; buscar explicar as matrizes que organizam esses valores, os interesses que os condicionam, as estruturas econômicas e culturais que propiciam aquelas representações; quais negam e quais reafirmam a condição socioeconômica e cultural daquelas personagens; quais as culturas de resistência existentes, quais os jogos de linguagens e que tipo de comunicação elas estruturam (GOHN, 2005, p. 270)

Corroborando esses argumentos, Jesus (2008) nos alerta para o fato de que o pesquisador que se colocar em um espaço-tempo ético de instituir conhecimento sobre os e nos processos educacionais deve considerar que os fenômenos, em sua complexidade, apresentam modalidades diversas de expressão, o que

[...] exige a compreensão da processualidade dos movimentos de se "observar as experiências de escolarização", que envolvem diferentes "atores-autores", privilegiando o agir e o ir além da descrição, da interpretação, da denúncia, no sentido do presente como movimento fundamental para articular projetos e utopias, construir alternativas de sentidos e de práticas, criar condições de pertencimento e de canais de expressividade (p. 1)

Foi nesse sentido que a intencionalidade e a perspectiva de nossa investigação conduziram o processo da pesquisa. Em colaboração com os sujeitos implicados na interpretação, transformação e na (re)significação de "práticas pedagógicas inventadas"<sup>49</sup> em contexto, não desenvolvemos uma investigação apenas sobre a educação, mas procuramos provocar, com os sujeitos, possibilidades para que o próprio processo, ao produzir conhecimentos, viabilizasse a transformação da prática educativa (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998; CARR; KEMMIS, 1988).

Assim, assumimos que os princípios teórico-metodológicos da pesquisa-ação conceberam o pesquisador como um colaborador junto aos sujeitos, na descrição, análise e interpretação dos fatos e fenômenos que emergiram como "problemas" no cotidiano, com vistas à intervenção e transformação deles (CARR; KEMMIS, 1988)

Sabe-se que

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

<sup>49</sup> Conforme já nos referimos, "inventar" é um processo possibilitado pelos conhecimentos construídos sobre a profissão e sobre o fazer pedagógico específico.

numa ação coletiva (BARBIER, 2004, p. 54)

Nesses termos, o pesquisador, utilizando-se da abordagem crítica da ciência educativa, envolve os sujeitos participantes na interpretação e exploração dos fatos emanados no cotidiano para compreendê-los e tentar resolvê-los (CARR, KEMMIS, 1988). É um processo e movimento de fazer juntos, de dialogar, propor, construir, instituir experiências e possibilidades que mobilizem e motivem o "Outro" (JESUS, 2008).

Esse movimento nos remete a uma questão de implicação, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Nos termos de Barbier (2004), implicação consiste num engajamento pessoal e coletivo, em que o "Eu" e o "Outro" se implicam mutuamente. Assim, estar implicado em algo consiste em sentir e considerar esse "algo" como sendo qualquer coisa – outro ser humano, um conceito, eu mesmo, um processo, um problema, uma situação, outro sentimento ou outra implicação. Nesse sentido, a própria implicação é o fator construtivo inerente à ação e ao pensamento (HELLER, 1980).

Foi por compreender que a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica (JESUS, 2005, 2008) nos possibilitaria tais processos de implicação que direcionamos nossas investigações, por conceber esse tipo de pesquisa como primordial na construção de processos críticos no contexto escolar, possibilitando a formação-autoformação continuada dos profissionais. Partimos do princípio de que, na medida em que os sujeitos sistematizam processos de formação continuada no contexto da escola, produzem implicações na sua própria formação. Reiteramos que a noção de autoformação assumida por nós não pode ser entendida no isolamento do indivíduo, a partir de uma dicotomia das relações sociais e dos processos de formação, pois, nesses processos, há uma estreita relação com o "Outro".

Isso nos aponta a possibilidade e a necessidade de constituir o que Barbier (2004) chama de "pesquisador coletivo". Essa noção, de acordo com Jesus (2008), é a "mola propulsora" dos processos grupais. A dimensão coletiva, segundo a autora, "remete à pesquisa ativa de um grupo envolvido, ou seja, 'o pesquisador' necessita assumir a mediação grupal, como parte do desafio da dinâmica da pesquisa. [...] No pesquisador-coletivo, dá-se o processo de co-formação" (p. 16). Isso requer do pesquisador uma capacidade de "escuta sensível", uma atitude ética de oferecer ao outro uma possibilidade de um encontro, de estabelecer com ele uma relação de totalidade em sua existência dinâmica (MEIRIEU, 2002, BARBIER, 2004). O processo de pesquisa, nessa perspectiva, desenvolve-se como

[ ] uma rede simbólica e dinâmica, construído pelo pesquisador coletivo a partir dos elementos interativos da realidade, aberto à mudança e, necessariamente, inscrito no tempo e espaço. Um processo repleto de incertezas, de modos de se constituir que não podem ser previstos *a priori* na sua forma ou sua natureza (JESUS, 2008, p. 16)

Dessa forma, conduzimos os processos da pesquisa em três fases não lineares que se interpenetraram (JESUS, 2005). Para explicitar nossa inserção no campo de investigação e compreendê-lo como lugar histórico de relações sociais e políticas, onde sujeitos se constituem, nas próximas seções descrevemos os caminhos que trilhamos no decorrer do nosso trabalho de pesquisa. Focalizamos, inicialmente, nossas aproximações com a "Escola Diamante". Em seguida, contextualizamos a configuração do nosso campo empírico de investigação, para conhecermos os sujeitos e os espaços de ensinar e aprender. Posteriormente, descrevemos os procedimentos utilizados em campo nas fases de intervenção e coleta de dados. Finalmente, destacamos implicações das pesquisas desenvolvidas na "Escola Diamante" à nossa proposta de estudo.

#### 4.1 APROXIMAÇÕES COM A "ESCOLA DIAMANTE"

Quando iniciamos nossa pesquisa, a escola já havia passado por três experiências de pesquisas na perspectiva da pesquisa-ação, uma de doutorado em 2003, duas outras de mestrado em 2003 e em 2005-2006. No mesmo período de nossa investigação/intervenção, aconteceu, concomitantemente, uma outra pesquisa de doutorado, que teve como foco o "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência". Em vários momentos, eu e o outro pesquisador pudemos, juntos, participar dos debates e reflexões com os profissionais da escola. Os dados de nossas pesquisas, por várias vezes, serviram de eixos de discussões com esses profissionais.

A "Escola Diamante" é uma escola de ensino fundamental pertencente à rede pública municipal de Vitória-ES. Em 2007 e 2008, atendeu alunos nos três turnos, com 12 (doze) turmas de 1ª a 8ª série, nos turnos matutino e vespertino, e 07 (sete) turmas de Educação de Jovens e Adultos, no noturno.

A escolha por essa escola foi motivada pelo fato de existirem movimentos político-pedagógicos<sup>50</sup> que nos possibilitariam aprofundar questões relativas à temática que

<sup>50</sup> Grupos de formação continuada de professores e da equipe de gestores, bem como a constituição de um "fórum de pais/famíliares de alunos com deficiência", cujas reuniões de coordenação e encontros mensais aconteciam no turno matutino, desencadeando na escola novas formas de pensar os seus

pretendíamos investigar. Uma outra razão foi o fato de a escola atender alunos com deficiência e/ou transtorno global de desenvolvimento (totalizando aproximadamente trinta no ano de 2007, com maior concentração no turno matutino) e possuir um Laboratório Pedagógico para o atendimento desses alunos. Na nossa percepção, essa configuração provoca a necessidade de movimentos de gestão que promovam processos de constituição, implementação e instituição de novas formas de trabalho educativo que considerem os processos de inclusão escolar nas suas complexas relações (JESUS, 2008)

Desde o ano de 2006, a convite dos profissionais, iniciamos algumas aproximações com a equipe de gestão dessa escola, participando de três momentos de formação continuada da equipe. Em novembro daquele ano, na ocasião do "I Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência" organizado pela escola, ministramos um minicurso sobre gestão e inclusão escolar.

A partir de março de 2007, ao iniciar o acompanhamento do estágio supervisionado em Psicologia Escolar de um grupo de sete alunas do curso de Psicologia, contatamos a escola para desenvolvermos projetos que atendessem às suas demandas, bem como desse oportunidade às alunas na sua formação, por meio do contato com a prática profissional. Para isso, foram elaborados quatro projetos de intervenção: um dos projetos, vinculado ao acompanhamento das atividades do fórum de pais/familiares<sup>51</sup>; outro, ao acompanhamento de dois alunos (gêmeos) com síndrome de Williams<sup>52</sup>, o terceiro projeto, focalizado em grupo de trabalho e avaliação de 10 alunos de 3ª e 4ª séries com dificuldade de aprendizagem, a partir de atividades vinculadas à potencialização da atenção, da concentração e da memória; o quarto projeto, direcionado para os alunos da 8ª série com temáticas relacionadas à sexualidade, autoconhecimento e processos de escolarização.

Desde então, nos dias de segunda e quarta-feira, participamos, no turno matutino, de alguns movimentos da escola vinculados a esses projetos, bem como de reuniões de formação continuada dos professores e das reuniões do fórum de famílias de alunos com deficiência. Em momentos de conversas com alguns profissionais da equipe de gestão desse turno, fomos convidados a participar das reuniões e dos grupos de formação continuada da equipe. Foi nesse movimento que pudemos, conforme nos aponta Gohn (2005), localizar as falas e as representações dos sujeitos no universo de valores que os guiavam nas suas decisões e escolhas e, num processo de implicação,

---

movimentos e os processos de gestão.

<sup>51</sup> Acompanhamento/participação das reuniões do fórum e grupo de trabalho com as famílias

<sup>52</sup> Configuração de estudo de caso.

provocar, com eles, um engajamento pessoal e coletivo, em que o “Eu” e o “Outro” pudessem se implicar mutuamente

Na próxima seção, contextualizamos a “Escola Diamante”, situando seus espaços, estrutura, sujeitos e aspectos socioeconômicos e políticos

#### 4.2 A CONFIGURAÇÃO DA “ESCOLA DIAMANTE”: OS SEUS SUJEITOS E OS ESPAÇOS DE ENSINAR E APRENDER

A “Escola Diamante”, de Ensino Fundamental, pertence ao Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES). Localizada num bairro próximo ao centro da cidade, atende alunos(as) do próprio bairro e, em decorrência de sua localização e facilidade de acesso, também recebe matrícula de alunos(as) provenientes de bairros vizinhos e de moradores de outros municípios - Cariacica e Vila Velha.

É uma escola de considerável percurso histórico. Originária do Sistema Estadual de Ensino, sua fundação é datada de 1934. Foi municipalizada no final da década de 1990, mais especificamente, em 1998, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 9394, de 20 de dezembro de 1996. As políticas de municipalização no Brasil ocorreram com base nos acordos e na colaboração entre estados e municípios, tendo como referência as incumbências dos sistemas de ensino previstas nessa lei.

A escola passou por várias reformas em sua estrutura física, sendo a última, no início dos anos 2000, destinada à construção de uma rampa para acesso ao segundo pavimento, em atendimento à política de acessibilidade universal, além da construção do Laboratório Pedagógico para atendimento dos alunos com “necessidades educacionais especiais”. Essa reforma integrou o projeto da Secretaria Municipal de Educação para a implementação das Unidades-Pólo.

A sua estrutura física é quadrangular, com um pátio central, utilizado como espaço para as aulas de educação física, o que provoca, boa parte das vezes, bastante barulho. Conta também com uma quadra de esportes anexada à parte final desse pátio. As doze salas de aula estão localizadas no segundo pavimento, onde também estão localizados o Laboratório Pedagógico<sup>53</sup>, a sala dos(as) pedagogos(as) e dois

---

<sup>53</sup> O Laboratório Pedagógico é o espaço onde atuam os professores especializados no trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Conta com quatro espaços diferentes para atendimento às especificidades dos alunos. Cada espaço é equipado com jogos e recursos específicos para atender alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva e deficiência visual. Um desses espaços está estruturado para o desenvolvimento de trabalho em grupo com esses alunos e também destinado para ser utilizado como espaço de planejamento dos professores especializados com os professores da sala de aula comum.

banheiros<sup>54</sup> para os alunos. No pavimento térreo, com acesso ao pátio central, localizam-se o miniauditório, a biblioteca, a sala dos professores de educação física, a sala de arte, o laboratório de informática, dois banheiros para os alunos, o refeitório com cozinha anexada, a sala dos professores, a sala da direção, o almoxarifado, a sala da coordenação de turno e a secretaria. As duas últimas estão localizadas próximas ao portão de entrada da escola.

Considerando a estrutura física da escola, o fluxo de alunos não sofria grandes alterações de um ano letivo para o outro. No início do ano letivo de 2008, a "Escola Diamante" contava com matrícula total de 937 alunos(as), distribuídas em três turnos de trabalho, conforme demonstrado no quadro que vem a seguir:

| MATUTINO              |            | VESPERTINO            |            | NOTURNO                     |            |
|-----------------------|------------|-----------------------|------------|-----------------------------|------------|
| Série/Turma           | Nº Aluno   | Série/Turma           | Nº Aluno   | Série/Turma                 | Nº Aluno   |
| 1º A                  | 25         | 1º C                  | 25         | 1º Seg. Ini.<br>1º / 2º     | 25         |
| 1º B                  | 26         | 2º C                  | 28         | 1º Seg.<br>Conc. 3º / 4º    | 31         |
| 2º A                  | 30         | 3º C                  | 30         | 2º Seg. Ini.<br>5º          | 37         |
| 2º B                  | 30         | 4º C                  | 30         | 2º Seg.<br>Inter. A 6º / 7º | 33         |
| 3º A                  | 30         | 5º B                  | 29         | 2º Seg.<br>Inter. B 6º / 7º | 37         |
| 3º B                  | 30         | 5º C                  | 31         | 2º Seg.<br>Conc. A 8º       | 40         |
| 4º A                  | 30         | 6º B                  | 31         | 2º Seg.<br>Conc. B 8º       | 37         |
| 4º B                  | 26         | 6º C                  | 30         | —                           | —          |
| 5º A                  | 32         | 7º B                  | 30         | —                           | —          |
| 6º A                  | 31         | 7º C                  | 29         | —                           | —          |
| 7º A                  | 31         | 8º B                  | 26         | —                           | —          |
| 8º A                  | 31         | 8º C                  | 26         | —                           | —          |
| <b>Total Matutino</b> | <b>352</b> | <b>Total Vespert.</b> | <b>345</b> | <b>Total Noturno</b>        | <b>240</b> |
| <b>TOTAL GERAL</b>    |            |                       |            | <b>937</b>                  |            |

QUADRO 1 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE ALUNOS POR SÉRIE/TURMA E TURNO – 2008  
Fonte: Secretaria da "Escola Diamante"

<sup>54</sup> Todos os banheiros, dos pavimentos superior e térreo, são adaptados para o acesso de alunos com deficiência física.

Conforme prescrito nos documentos da escola, o nível socioeconômico da maioria dos alunos é baixo. Segundo informações concedidas pela equipe de gestão, é representativo o índice de pais desempregados que prestam serviços autônomos de baixa renda na comunidade. Em grande parte dos casos, são as mulheres que assumem a responsabilidade familiar. Também observamos que a escola recebe a matrícula de crianças e de adolescentes que moram em abrigo/obras sociais do bairro ou, ainda, de crianças "adotadas" por tios(as), avós e vizinhos(as).

Diante da política de educação inclusiva adotada pelo Sistema Municipal de Ensino e considerando o quantitativo de alunos com "necessidades educacionais especiais" matriculados, a "Escola Diamante" contava, em 2007, com a localização de seis professoras especializadas, quatro<sup>55</sup> que atuavam no turno matutino e duas<sup>56</sup> no turno vespertino. Em 2008, as professoras da área de surdez, deixaram de atuar na escola, em função da política da SEME, que implantou escolas referência de educação bilíngue, destinadas para a intensificação do atendimento educacional especializado para os alunos surdos<sup>57</sup>.

Além desses profissionais, em 2008, a escola contava com um diretor escolar, seis coordenadoras de turno (sendo uma em regime de trabalho de quarenta horas), cinco pedagogas (sendo uma em extensão de carga horária que atuava no matutino e vespertino), uma bibliotecária, dois auxiliares de biblioteca, três professores de informática, sete estagiárias remuneradas (PMV), 6 assistentes administrativos, seis assistentes de serviços gerais (ASG), três cozinheiras, três auxiliares de cozinha, quatro vigilantes, quatorze professores (1º a 4º Séries), trinta professores (5º a 8º Séries). Todos os professores com formação em nível superior. No quadro a seguir, especificamos a distribuição desses profissionais, por turno:

---

<sup>55</sup> Duas na área de deficiência intelectual, uma na área de deficiência visual e uma na área da surdez

<sup>56</sup> Uma na área de deficiência intelectual e uma na área da surdez.

<sup>57</sup> Naquele ano, foram constituídos como bilíngues sete escolas de ensino fundamental e dois centros de educação infantil

| PROFISSIONAIS                 | MATUTINO                  | VESPERTINO     | NOTURNO        | TOTAL |
|-------------------------------|---------------------------|----------------|----------------|-------|
| Professores (séries iniciais) | 8                         | 4              | 2              | 14    |
| Professores (séries finais)   | 9                         | 14             | 7              | 30    |
| Professores Especializados    | 3                         | 1              | -              | 4     |
| Professores de Informática    | 1                         | 1              | 1              | 3     |
| Coordenador de Turno          | 2                         | 3              | 1              | 6     |
| Pedagogos                     | 2                         | 2              | 1              | 5     |
| Diretor                       | 1                         |                |                | 1     |
| Assistente Administrativo     | 2 (secretaria)            | 2 (secretaria) | 1 (secretaria) | 6     |
|                               | 1 (assistência à direção) |                | -              |       |
| Bibliotecário                 | 1                         |                |                | 1     |
| Auxiliar de Biblioteca        | 1                         | -              | 1              | 2     |
| ASGs*                         | 3                         | 2              | 1              | 6     |
| Cozinheiras*                  | 1                         | 1              | 1              | 3     |
| Aux. Cozinha*                 | 1                         | 1              | 1              | 3     |
| Vigilantes*                   | 2                         |                | 2              | 4     |
| Estagiárias                   | 5                         | 2              | -              | 7     |

QUADRO 2 - DEMONSTRATIVO DA DISTRIBUIÇÃO DOS PROFISSIONAIS POR TURNO – 2008

Fonte: Secretaria da "Escola Diamante".

\* Profissionais de empresas terceirizadas, prestadoras de serviços nas escolas da rede municipal. Os vigilantes trabalhavam em regime de escala, com revezamento de dias.

Após sua municipalização e configuração como Unidade-Polo, para o atendimento dos alunos com "necessidades educacionais especiais", a "Escola Diamante" passou a efetuar a matrícula desses alunos. Encontramos nos registros da escola, nos anos de 2007 e 2008, o seguinte quadro de matrículas, com especificações das necessidades educacionais encaminhadas pela escola para atendimento especializado.

| NEE<br>identificadas<br>na escola | Número de alunos por turno |           |            |           |           |           |
|-----------------------------------|----------------------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|
|                                   | Matutino                   |           | Vespertino |           | Noturno   |           |
|                                   | 2007                       | 2008      | 2007       | 2008      | 2007      | 2008      |
| Deficiência intelectual           | 07                         | 07        | 03         | 03        | 04        | 04        |
| Síndrome de Williams              | 02                         | 02        | -          | -         | -         | -         |
| Síndrome de Down                  | 01                         | 01        | -          | -         | -         | -         |
| Surdez                            | 02                         | -         | -          | -         | -         | -         |
| Deficiência visual                | 01                         | 01        | -          | -         | 02        | 02        |
| Surdo/cego                        | 01                         | -         | -          | -         | -         | -         |
| Esquizofrenia                     | -                          | -         | 02         | 02        | 04        | 04        |
| Lúpus                             | -                          | -         | 01         | 01        | -         | -         |
| Deficiência física                | 01                         | -         | -          | 01        | -         | -         |
| <b>TOTAL</b>                      | <b>15</b>                  | <b>11</b> | <b>06</b>  | <b>07</b> | <b>10</b> | <b>10</b> |

QUADRO 3 - DEMONSTRATIVO DO NÚMERO DE MATRÍCULA DE ALUNOS CONSIDERADOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS – 2007 E 2008  
Fontes: Secretaria da "Escola Diamante" e Laboratório Pedagógico

Em relação às atuações pedagógicas no cotidiano, a escola desenvolvia um conjunto de projetos relacionados às atividades de sala de aula e ao seu contexto, quais sejam: "Ensaio de Literatura de Cordel"; "Decolando na Leitura"; "Um olhar sobre Vitória"; "Roda de Leitura"; "Deputado Jovem"; "Acreditando na Paz"; "Identidade"; "Gruta da onça"; "A Tribuna na escola"; "Jornada Ampliada". De maneira sistemática, a escola realizava "Seminário para Pais", que ocorria trimestralmente. Desde 2004, organizava encontros mensais de pais de alunos com deficiência, movimento denominado "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência".

Reafirmando nossas discussões anteriores, nosso trabalho de campo concentrou-se, na maior parte do tempo, no turno matutino da "Escola Diamante", com algumas inserções nos turnos vespertino e noturno. Participaram do estudo: os professores de 1ª a 8ª série, os professores especializados e, especificamente, a equipe de gestores (pedagogos, coordenadores de turno e o diretor escolar). Considerando nosso propósito de pesquisa, os profissionais que compunham a equipe de gestão assumiram centralidade nas nossas reflexões. Entretanto, em função dos contatos que mantivemos com os diversos protagonistas do cotidiano da escola, ao longo do nosso trabalho, estaremos nos referindo, com frequência, às pessoas com as quais participamos dos debates e reflexões nos diferentes espaços e tempos. Todos os

nomes utilizados neste trabalho são fictícios<sup>58</sup>

Desses protagonistas, destacamos os integrantes da equipe de gestão, sujeitos da nossa pesquisa, com os quais mantivemos contato no nosso propósito de investigação. Especificamos, a seguir, brevemente, mais informações sobre esses profissionais.

| EQUIPE DE GESTÃO | IDENTIFICAÇÃO                                                      | FORMAÇÃO/EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL                                                                                                                                                      |
|------------------|--------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leia             | Coordenadora do turno vespertino                                   | Com formação em magistério no ensino médio, é professora aposentada da rede estadual de ensino, onde exerceu a função de direção durante 10 anos. Atuava na escola desde 2001.         |
| Diná             | Coordenadora do turno vespertino e noturno (carga horária de 40h). | Formada em Pedagogia no ano de 2004. Cursava pós-graduação em psicopedagogia (2007-2008). Atuou na escola em 2007 e 2008.                                                              |
| Nara             | Coordenadora do turno vespertino                                   | Formada em Pedagogia no ano de 2003. Atuava como professora de 1ª a 4ª série em outra escola. Atuou na escola em 2008.                                                                 |
| Alice            | Pedagoga do turno noturno                                          | Formada em Pedagogia na década de 1980, atuando na área desde então. Tem pós-graduação em planejamento educacional. Atuou na escola de 2000 a 2007.                                    |
| Leda             | Pedagoga do turno vespertino                                       | Formada em Pedagogia na década de 1990, com pós-graduação em planejamento educacional. Atuou na escola em 2007 e 2008.                                                                 |
| Marta            | Pedagoga do turno vespertino                                       | Formada em Pedagogia na década de 1980. Foi diretora de escola na rede estadual de ensino durante 6 anos. Tem pós-graduação em planejamento educacional. Atuou na escola em 2007.      |
| Marcela          | Pedagoga do turno matutino                                         | Formada em Pedagogia na década de 1980, com pós-graduação em Psicopedagogia. Atuava como professora de 1ª a 4ª série em outra escola. Atuou na escola em 2007.                         |
| Lucy             | Pedagoga do turno matutino                                         | Formada em Pedagogia na década de 1980, com pós-graduação em Planejamento Educacional. Atua na rede municipal desde 1991 e na escola a partir de 2003.                                 |
| Sara             | Pedagoga do turno matutino                                         | Formada em Pedagogia na década de 1980, com mestrado em Educação desde 2004. Atua na rede municipal desde 1991 e na escola a partir de 2003.                                           |
| Ésio             | Diretor                                                            | Formado em Educação Física. Atua na rede municipal como professor desde 1995 e na escola desde 1999. Eleito diretor em 2005. Concluiu o mestrado em Educação Física em agosto de 2008. |

<sup>58</sup> Apresentamos, no APÊNDICE A, o quadro 4 com a relação dos protagonistas do cotidiano com os quais, por vezes, mantivemos contato

|       |                                |                                                                                                                                                                |
|-------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Vilma | Coordenadora do turno matutino | Formada em Magistério no Ensino Médio, com experiência na rede municipal há mais 20 anos como professora e coordenadora de turno. Atuava na escola desde 1999. |
| Rosa  | Coordenadora do turno matutino | Formada em Pedagogia na década de 1990, com especialização em Educação. Atuou na escola de 2005 a 2007, afastou-se e retornou no final de 2008.                |

QUADRO 5 – RELAÇÃO DOS PROFISSIONAIS INTEGRANTES DA EQUIPE DE GESTÃO

No que se refere às possibilidades de articulação das práticas de planejamento, formação continuada e encaminhamentos das decisões, a “Escola Diamante” procurava organizar alguns espaços e tempos, quais sejam:

- 1- Reuniões da equipe de gestão – aconteciam mensalmente com revezamento de turnos. Objetivava a integração dos profissionais da equipe no planejamento, decisões e encaminhamentos para a escola.
- 2- Reuniões coletivas semanais com os colegiados – organizadas em cada turno, uma vez por semana, em um dia específico durante uma hora e meia. Esse espaço-tempo era utilizado para informes, planejamentos coletivos, encaminhamentos para a escola, momentos de estudo de temáticas específicas e avaliação das situações ocorridas na escola.
- 3- Conselhos de classe bimestrais – tinham o objetivo de avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, os processos ocorridos em sala de aula e o currículo da escola, a fim de planejar ações para o período seguinte.
- 4- Reuniões com as famílias após conselhos de classe – avaliar, com as famílias, o processo de escolarização dos alunos e promover encaminhamentos necessários para cada caso específico.
- 5- Reuniões semanais da coordenação do fórum de famílias<sup>59</sup>, encontros mensais do fórum e o I, II e III fórum ampliado de famílias de alunos com deficiência, em 2006, 2007 e 2008, respectivamente – movimentos desencadeados pela escola com grupo de famílias de alunos com deficiência. Tinha como propósito discutir os processos de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Esse movimento foi iniciado em 2004, após a realização de uma pesquisa de mestrado, que teve como foco a relação escola e família de alunos com deficiência.

<sup>59</sup> A equipe de coordenação era constituída de duas professoras do ensino comum, sendo uma das séries iniciais (professora Lena) e uma das séries finais do ensino fundamental (professora Eli), duas pedagogas (Sara e Lucy), o diretor escolar (Ésio) e duas representantes das famílias (Tati e Andréia). Essa equipe tinha como principal função organizar os encontros mensais e encaminhar as demandas decorrentes das discussões realizadas nos encontros mensais do fórum.

- 6- Planejamentos individuais e em pequenos grupos com os professores, acompanhados pelas pedagogas – planejar as atividades da sala de aula, articular o currículo escolar e encaminhar atividades interdisciplinares. Nesse espaço-tempo, era possível articular o planejamento dos professores da sala de aula comum com os professores especializados que atuavam no Laboratório Pedagógico.
- 7- Datas destinadas para a formação continuada previstas no calendário – momentos para estudo a partir da definição de temáticas que atendessem às demandas da escola.

Na próxima seção, descrevemos os procedimentos realizados no campo de pesquisa e nossa inserção nesses espaços e tempos para a coleta dos dados, que deram contorno ao objeto de estudo. Reiteramos que os procedimentos utilizados ocorreram em fases não-lineares que se interpenetraram, e que a coleta de dados aconteceu simultaneamente aos processos de intervenção e devolução parcial dos mesmos, no coletivo da escola

#### 4.3 OS PROCEDIMENTOS DO TRABALHO DE CAMPO

Em consonância com nossa perspectiva teórico-metodológica, após a apresentação do projeto de pesquisa para os profissionais da escola<sup>60</sup>, em um primeiro momento, como Observador Participante Ativo (OPA)<sup>61</sup>, procuramos descrever, compreender e analisar as ações e as relações dos sujeitos em suas práticas cotidianas. Para isso, participamos do cotidiano da escola nos seus diversos tempos e espaços, no período de março de 2007 a maio de 2008. Para a coleta de dados, fizemos entrevistas, observações em contexto, estudo de documentos e participamos de reuniões e encontros sistematizados para formação continuada dos profissionais. As entrevistas, as reuniões e os encontros de formação foram gravados com o consentimento dos sujeitos. Para o registro cotidiano dos dados, utilizamos diários de campo. Dedicamos maior tempo da nossa pesquisa ao turno matutino da "Escola Diamante", por ter identificado, nesse turno, ações da equipe de gestão que nos interessavam como foco de análise. Contudo os turnos vespertino e noturno também se configuraram em espaços para nossas investigações.

<sup>60</sup> O projeto de pesquisa foi apresentado inicialmente para os profissionais da equipe de gestão, em um dia de reunião dessa equipe, e, posteriormente, para os professores dos três turnos da escola, nos respectivos dias de reuniões semanais de cada turno.

<sup>61</sup> OPA – Tipo de observação definida por Adler e Adler (1987, *apud* BARBIER, 2004). Nesse processo de observação, "o pesquisador tenta, por meio de um papel desempenhado no grupo, adquirir um *status* no interior do grupo ou da instituição que estuda. Ele está simultaneamente dentro e fora do grupo" (126).

Durante o período da pesquisa, desenvolvemos atividades junto com os profissionais da escola duas vezes por semana, principalmente nas segundas e nas quartas-feiras. Nesses dias, a escola realizava momentos de estudo e formação continuada com os professores, nos horários de 10h40min às 12h00min. No primeiro semestre dos anos de 2007 e 2008, esses estudos aconteceram nas quartas-feiras. No segundo semestre de 2007, aconteceram nas segundas-feiras. Além desses encontros, participamos das reuniões de coordenação do "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência", que aconteceram nas quartas-feiras, bem como dos encontros desse fórum, que aconteceram mensalmente no primeiro semestre dos anos de 2007 e 2008 e, quinzenalmente, no segundo semestre de 2007<sup>62</sup>. Também participamos de reuniões do Conselho de Escola com algumas famílias, dos encontros com os grupos de trabalho para a reestruturação do projeto político-pedagógico, de planejamentos junto com as pedagogas e os professores, de conselhos de classe, de reuniões bimestrais com as famílias e da coordenação de um dia de formação continuada prevista no calendário escolar, cuja temática foi "Educação especial/inclusão escolar"<sup>63</sup>.

Em outubro de 2007, participamos do "I Encontro de Famílias e Profissionais da Escola"<sup>64</sup> e do "II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência"<sup>65</sup>, organizados pela escola.

Na **primeira fase da pesquisa**, fizemos entrevistas<sup>66</sup> com o diretor e com a pedagoga do turno matutino, com o objetivo de compreender suas concepções, ações e relações nas práticas cotidianas da escola, bem como conhecer e descrever a trajetória histórica da "Escola Diamante". Ainda com esse propósito, fizemos estudos de documentos<sup>67</sup> e levantamento de dados em três pesquisas<sup>68</sup> desenvolvidas na escola,

<sup>62</sup> No segundo semestre de 2007, os encontros aconteceram quinzenalmente em função dos trabalhos de uma aluna do curso de Psicologia de uma Faculdade particular, que se configuraram em *workshop* junto ao grupo de famílias que participavam do Fórum. Esses trabalhos foram acompanhados por mim enquanto professor orientador e supervisor de estágio desse curso.

<sup>63</sup> Nesse dia (09-04-2008), eu e outro pesquisador coordenamos os debates sobre a temática escolhida para a referida formação, nos turnos matutino e vespertino. Focalizamos discussões sobre currículo no contexto da educação especial/inclusão escolar, com o propósito de desencadear ações para a elaboração da proposta curricular da escola.

<sup>64</sup> Esse encontro, ocorrido em 26-10-07, teve como propósito discutir sobre políticas públicas a partir dos movimentos da escola, vinculado ao projeto político pedagógico, bem como sobre a relação escola e comunidade e seus desdobramentos nas práticas pedagógicas.

<sup>65</sup> O "II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência", no dia 27-10-07, apresentou como objetivos: Possibilitar o debate sobre as políticas públicas na educação inclusiva; oportunizar o diálogo entre a comunidade escolar, famílias e pesquisadores sobre possibilidades e desafios da educação especial/inclusão escolar. Tais objetivos visavam ampliar as reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da escola.

<sup>66</sup> A entrevista foi conduzida a partir de uma questão aberta em que solicitamos que os sujeitos relatassem a trajetória da escola, desde a sua municipalização, principalmente, a elaboração do projeto político-pedagógico. Na medida em que falavam, conduzíamos a entrevista solicitando esclarecimentos acerca dos fatos ocorridos na história da escola.

<sup>67</sup> Atas de reuniões, fôlderes para eventos e Projeto Político-Pedagógico.

<sup>68</sup> Uma pesquisa de doutorado realizada na escola em 2003 (CHICON, 2005) e duas pesquisas de

que nos possibilitaram melhor descrição e compreensão do contexto nos seus movimentos, demandas e práticas de gestão. Em vários momentos em que participamos dos debates e conversas coletivas com os profissionais, fomos autorizados a fazer gravações das reuniões, bem como das entrevistas realizadas. Isso possibilitou, para o nosso trabalho de investigação, uma descrição mais detalhada dos diálogos estabelecidos nesses encontros, bem como dos movimentos que aconteciam.

Na **segunda fase da pesquisa**, concomitante à primeira, realizamos reflexões com os profissionais da escola (equipe de gestores e professores), em grupos de estudo, sobre as questões emanadas no cotidiano, no que concerne às suas concepções, práticas e relações com os alunos considerados com “necessidades educacionais especiais”, bem como sobre os modos de gestão e articulação dos espaços e tempos de inclusão escolar e de formação continuada. Essa passou a ser uma fase primordial para o aprofundamento de reflexões teórico-práticas sobre temáticas demandadas no contexto escolar, principalmente as relacionadas às interfaces entre inclusão escolar e educação especial. Nessa fase da pesquisa, utilizamos: os espaços das formações que aconteciam nos dias de segunda e quarta-feira, conforme descrito anteriormente; os momentos de formação vinculados aos encontros do “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência”; a formação continuada prevista no calendário escolar e os momentos da implementação da avaliação institucional, bem como da devolução e análise dos dados decorrentes dessa avaliação.

A proposta da avaliação institucional foi iniciada no dia 14 de maio de 2007, dia de formação continuada cuja temática focalizou a reestruturação do projeto político-pedagógico. Foram formados grupos de trabalho por eixos temáticos do projeto, um deles vinculado à proposta de avaliação interna da escola, do qual passei a fazer parte. Aconteceram algumas reuniões desse grupo para a elaboração de documento que integraria o texto do projeto. No início do segundo semestre daquele ano, o grupo elaborou um instrumento para ser respondido pelos alunos (ANEXO A). Esse instrumento foi elaborado com a participação do professor Alberto, do matutino, e das professoras Tereza e Elenice, do vespertino. Foi apresentado e validado nas reuniões dos professores de cada turno. O instrumento focalizou aspectos relativos à avaliação dos profissionais da equipe de gestão, dos setores de apoio às atividades escolares (secretaria, biblioteca, cozinha, limpeza e portaria), o espaço físico e as relações estabelecidas nesses espaços (como, por exemplo, o horário de recreio), os

professores, a avaliação da turma e a autoavaliação. Cada aluno deveria marcar o seu nível de satisfação sobre os aspectos relacionados no instrumento, bem como justificar sua avaliação. No turno noturno, os profissionais ampliaram o instrumento com questões dissertativas, para os alunos se posicionarem sobre: a evasão escolar, a participação nas aulas de educação física, a organização da turma, a outras atividades fora da sala de aula e a melhoria da escola.

Após a elaboração, o professor Alberto, de Filosofia, aplicou o instrumento nas turmas do turno matutino, e as pedagogas do vespertino e noturno aplicaram nas turmas dos seus respectivos turnos de trabalho. Segundo Alberto, no ato da aplicação do instrumento, os profissionais esclareceram para os alunos o que era a avaliação da escola, sua importância e a necessidade de eles participarem do processo da referida avaliação. Para a tabulação dos dados, a equipe de gestão solicitou nossa colaboração.

A partir desse momento, iniciamos um trabalho mais intensivo junto com o professor Alberto no recolhimento dos instrumentos aplicados e na organização dos dados, a fim de podermos trabalhar os resultados desse primeiro momento de avaliação junto com os professores. Para isso, começamos a refletir com o professor Alberto e com a equipe de gestão sobre a necessidade de provocar os profissionais em processos coletivos de análise dos dados. Esses momentos se configurariam em movimentos de formação continuada, uma vez que estaríamos provocando a necessidade de os profissionais lançarem olhares para as suas práticas.

Paralelamente ao processo de tabulação dos dados, argumentamos sobre a importância de todos os profissionais da escola e as famílias avaliarem a escola e seus processos cotidianos. Assim, na reunião do dia 15 de setembro, destinada para a formação continuada prevista no calendário escolar, o GT de avaliação institucional desencadeou produções do texto que comporiam o projeto político-pedagógico e solicitou nossa contribuição para a elaboração dos instrumentos que seriam utilizados pelos familiares e pelos profissionais para avaliarem a escola.

A partir da solicitação do grupo, foi iniciada a elaboração de um instrumento preliminar para ser analisado pelos colegiados de cada turno, a fim de produzirmos coletivamente o instrumento final que seria utilizado por eles. A intenção desse movimento pautou-se na concepção de que o próprio processo de elaboração do instrumento também se configurasse como aprendizagem para os profissionais criarem movimentos instituintes de *avaliação interna* na "Escola Diamante", numa perspectiva coletiva. Para isso, tivemos como questão provocadora: O que um

processo de avaliação institucional pode significar para a implicação e atuação dos profissionais da escola?

Utilizamos as reuniões semanais para coletivizar o processo de análise e validação do instrumento. Ao longo do trabalho, percebemos a importância da participação do colegiado nesse processo, porque puderam analisar as questões propostas inicialmente e sugerir mudanças, incluindo e/ou excluindo questões.

O início desse trabalho se deu na reunião semanal do dia 24 de setembro, quando os professores do turno matutino foram reunidos no laboratório de informática. O instrumento preliminar foi disponibilizado nos computadores do laboratório para que cada professor pudesse analisá-lo, a fim de excluir, incluir ou sugerir modificações das questões, para que, coletivamente, pudéssemos elaborar o instrumento definitivo. Com o instrumento projetado nas telas dos computadores, procedemos à leitura coletiva de cada questão e, na medida em que opinavam, fazíamos as modificações.

No dia seguinte, 25 de setembro, o trabalho foi realizado no turno vespertino e no dia 01 de outubro, no turno noturno. Utilizamos os mesmos procedimentos feitos no turno matutino. Ao término do processo de análise e validação do instrumento, definimos o instrumento final (APÊNDICE B) e iniciamos a aplicação junto ao colegiado. Em cada turno, a equipe de gestão ficou responsável pela aplicação e recolhimento dos instrumentos que, posteriormente, foram tabulados por nós.

O instrumento elaborado para o corpo docente foi adaptado para os outros segmentos da escola para serem aplicados e recolhidos pela equipe de gestão e, também, tabulados por nós.

Da mesma forma como aconteceu com os profissionais, a elaboração do instrumento destinado às famílias foi feita a partir de uma versão preliminar que, posteriormente, foi analisada e validada por um grupo de famílias que participava do "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência". Fizemos a elaboração de uma primeira versão do instrumento e, na reunião com as famílias, projetamos as questões em *datashow* para procedermos à leitura coletiva de cada questão, a fim de fazermos as modificações necessárias, à medida que as famílias opinassem ou manifestassem dúvidas quanto ao entendimento do conteúdo de alguma questão.

O conteúdo do instrumento destinado às famílias (APÊNDICE C) apresentou como essência questões que contribuíssem para a continuidade e/ou reformulação do projeto político-pedagógico, bem como para desencadear reflexões a fim de que os profissionais da escola pudessem pensar e eleger temáticas para as suas formações

continuadas a fim de qualificar as práticas pedagógicas. Assim, foram definidas questões vinculadas ao conhecimento ou não do projeto da escola, questões relativas ao fórum de famílias e ao processo de inclusão escolar dos alunos considerados com “necessidades educacionais especiais”, sobre o currículo trabalhado com o(a) filho(a) e a prática pedagógica do professor vinculada a esse currículo, sobre a participação da família no processo de escolarização do(a) filho(a), sobre a avaliação que faziam da escola e dos profissionais, sobre suas percepções acerca da atuação da Secretaria Municipal de Educação nas escolas

Para os instrumentos destinados aos profissionais da escola, foram definidos três eixos: questões relativas a uma autoavaliação vinculada ao conhecimento ou não do projeto da escola e à reflexão sobre a prática profissional, questões relativas à percepção das funções/atribuições e a avaliação dos outros profissionais e questões relativas à avaliação da escola nos seus aspectos estruturais, bem como sobre a atuação da SEME nas escolas. Assim como para as famílias, essas questões tiveram como propósito contribuir para a continuidade e/ou reformulação do projeto político-pedagógico, bem como para a definição de temáticas que fossem pertinentes às suas formações continuadas, a fim de qualificar as práticas pedagógicas

Participaram do processo de avaliação interna da escola integrantes de todos os segmentos, a saber: alunos, famílias, professores, professores especializados, profissionais da equipe de gestão, profissionais da secretaria, da biblioteca, da sala de informática, da limpeza, da cozinha, da portaria e estagiárias remuneradas pela Prefeitura Municipal de Vitória

Após a aplicação e a tabulação dos dados da avaliação institucional, realizamos a devolução dos resultados, em três momentos<sup>69</sup>, com os colegiados dos turnos matutino e vespertino, utilizando dias de reuniões semanais. Para o turno noturno, esse trabalho ficou sob a responsabilidade da equipe de gestão. Em outro momento<sup>70</sup>, problematizamos esses resultados com a equipe de gestão, na ocasião da realização de um seminário interno com essa equipe.

Intitulamos como uma **terceira fase da pesquisa** a organização de um “grupo de reflexão-ação”, para “re-apresentar” as questões de investigação da pesquisa e analisar os dados coletados, os resultados do processo da avaliação institucional, bem como as práticas instituídas na escola, as experiências do grupo, suas percepções e atitudes. Denominado de seminário interno, o “grupo de reflexão-ação” era formado

---

<sup>69</sup> Outubro e dezembro de 2007 e fevereiro de 2008

<sup>70</sup> Março a maio de 2008

pela equipe de gestão, ou seja, pelo diretor, pelas pedagogas, coordenadoras de turno e coordenadora do programa "Educação em Tempo Integral", iniciado em abril/maio de 2008. Como já mencionado, o programa "Educação em Tempo Integral" é uma implementação da política da Secretaria Municipal de Educação em parceria com outras Secretarias do Município de Vitória. A coordenadora desse programa na "Escola Diamante" já pertencia ao colegiado da escola. Envolvê-la nas reuniões da equipe de gestão foi primordial, para garantir melhor articulação entre as decisões dessa equipe e a coordenação desse programa dos espaços e tempos da escola.

As reflexões provocadas no grupo tiveram como objetivo desencadear a elaboração do plano de trabalho da equipe de gestão para 2008, tendo como referência os indicativos da avaliação institucional. Realizamos três encontros com o grupo, totalizando doze horas de trabalho. Utilizamos a videogravação para a coleta de dados nesses encontros<sup>71</sup>. No primeiro encontro, apresentamos a proposta de trabalho, fizemos reflexões iniciais sobre os processos e dados das pesquisas desenvolvidas na escola e iniciamos a apresentação e a análise coletiva dos dados da avaliação institucional. No segundo encontro, finalizamos a apresentação dos dados da avaliação institucional, bem como as reflexões sobre eles. O terceiro encontro foi destinado à elaboração do plano de trabalho da equipe para 2008 e à avaliação dos processos desencadeados pela pesquisa. Deliberou-se, no final do encontro, que os planos de trabalho deveriam ser socializados com os colegiados de cada turno da escola.

Trabalhamos sob a perspectiva de que as reflexões do grupo poderiam se constituir em dispositivos mobilizadores de processos de formação continuada, no âmbito da gestão dos espaços e tempos para a inclusão escolar. Conforme nos apontam Barbier (2004) e Jesus (2008), esse movimento constitui-se em processo de co-formação, numa implicação entre "formar-se" e "mediar formações". É, portanto, por nós concebido como um processo de "formar formando-se".

Foi para isso que, pela via da organização do grupo de reflexão-ação, procuramos promover processos de investigação e intervenção colaborativa com os profissionais da equipe de gestão, para criar dispositivos que pudessem contribuir para a organização e implementação de espaços e tempos de formação continuada no contexto escolar. Entendemos que esse processo possibilita a constituição de uma "equipe de formação-autoformação" no contexto da escola. O movimento da

---

<sup>71</sup> O trabalho realizado com o "grupo de reflexão-ação" encontra-se descrito no capítulo 5, na seção 5.1; "Tensões, desafios e possibilidades na atuação da equipe de gestão".

constituição dessa equipe pode desencadear outros processos de formação em espaços e tempos já instituídos, assim entendidos: planejamentos coletivos e individuais com os professores e profissionais de apoio ao currículo escolar<sup>72</sup>, reunião de pais com a participação dos professores, conselhos de classe, contexto da sala de aula e grupos de estudo, bem como instituir outros espaços e tempos de formação articulados às políticas da Secretaria Municipal de Educação (SEME)<sup>73</sup>

#### 4.4 IMPLICAÇÕES DAS PESQUISAS DESENVOLVIDAS NA "ESCOLA DIAMANTE" À NOSSA PROPOSTA DE ESTUDO

[ ] a escola estava propensa, a escola queria fazer alguma coisa com os pais, com esses alunos, mas quando a Universidade chegou aqui com esse interesse, quer dizer, acabou casando, então eu acho que isso foi fundamental (MARIA - Professora de Arte)

No decorrer do nosso trabalho de investigação, observamos, nas falas dos profissionais, o reconhecimento de que as pesquisas poderiam contribuir para a e na organização do trabalho educativo desenvolvido na "Escola Diamante". Percebemos que a receptividade à nossa proposta de estudo se dava, inclusive, pelas contribuições das pesquisas anteriormente realizadas na escola. É que, nos últimos cinco anos, a "Escola Diamante" acolheu três pesquisas desenvolvidas por estudantes de universidades públicas. Duas pesquisas de mestrado – Sobrinho (2004) e Vieira (2007) – ambas vinculadas ao PPGE/UFES, e uma de doutorado – Chicon (2005) – vinculada ao PPGE/USP. Todas elas utilizaram abordagem teórico-metodológica da pesquisa-ação.

A recorrência dessas falas foi marcante na participação da professora Maria, na ocasião da reunião do "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência", realizada no dia 12 de dezembro de 2007. Naquele momento, os participantes da reunião iniciaram um debate sobre a necessidade de afetar o "Outro" para se promover o processo de inclusão. A professora Maria destacou que foi "afetada" nas reuniões de que participou no decorrer do ano, pontuando que as pesquisas tiveram contribuições nesse

<sup>72</sup> Professores especializados em educação especial que atuam no Laboratório Pedagógico e nas salas de aula no atendimento aos alunos com deficiência, com síndrome de Down e com transtorno global de desenvolvimento.

<sup>73</sup> Percebemos que no contexto da "Escola Diamante" o "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência", por exemplo, tem-se configurado em espaço de debate e conquistas políticas perante a SEME, para instituir políticas públicas a partir dos movimentos de gestão da escola. Sobre isso, trataremos no capítulo: "Formar formando-se: os modos de gestão na articulação dos processos de formação continuada na 'Escola Diamante'".

processo no contexto da escola

Considerando que esses movimentos de pesquisa podem se constituir em dispositivo mobilizador de processos de constituição dos sujeitos que integram a equipe de gestão da escola pela via da formação-autoformação continuada, ficamos instigados a conhecer melhor essas pesquisas. Por tratar-se de uma questão que tangencia nosso objeto de estudo, pareceu-nos pertinente trazer brevemente aspectos apontados por elas.

O trabalho de Chicon tem como título "Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos" e foi concluído em 2005. Ao longo do estudo, o autor realizou uma intervenção pedagógica envolvendo professores de Educação Física<sup>74</sup> que atuavam no ensino fundamental com alunos das turmas de 3ª e 5ª séries. Essas turmas, respectivamente, contavam com a presença de um aluno com síndrome de Down e uma aluna cega. O processo de intervenção ocorreu no primeiro semestre de 2003. O autor traz indicativos de que a escola, em seu coletivo, deve se fortalecer para encontrar os meios de atender às necessidades educacionais de TODOS os alunos. O autor enfatiza que a pesquisa-ação configura-se como um instrumento importante para a formação continuada de professores, por trazer mudanças concretas na ação educativa desses profissionais e, também, na obtenção de conhecimentos sobre os problemas de ensino e educação. Destaca, assim, a possibilidade de a escola utilizar-se dos "resultados práticos da pesquisa-ação" para a formação continuada de professores.

O trabalho de Sobrinho foi concluído em 2004 e teve como título "A participação da família de alunos(as) que apresentam "necessidades educativas especiais" na escolarização de seus(suas) filho(a)s. construindo caminhos..." O estudo focaliza a possibilidade de construir colaborativamente diferentes formas de participação da família de aluno(a)s com "necessidades educacionais especiais" no processo de escolarização dos seus filhos. O autor também se utilizou da pesquisa-ação. Estiveram envolvidos, no seu estudo, os(as) professores(as) de 1ª a 8ª série, que contavam com a presença de alunos(as) com "necessidades educacionais especiais", profissionais do Laboratório Pedagógico (LP), equipe de gestão e familiares desses(as) alunos(as) matriculados(as) na escola. O trabalho de pesquisa foi realizado ao longo do segundo semestre de 2003, no turno matutino da "Escola Diamante". Nesse período, foram realizados oito encontros, envolvendo duas

---

<sup>74</sup> Vale destacar que um desses professores, no final do ano letivo de 2005, foi eleito diretor da "Escola Diamante" para o mandato de 2006-2008.

professoras regentes, a coordenadora de LP, os pedagogos e os familiares. Em decorrência das discussões desenvolvidas nesses encontros, foi elaborado um documento cujo conteúdo visava subsidiar o processo de elaboração das políticas de inclusão escolar da "Escola Diamante". O autor destaca a necessidade de a escola incluir, em seu plano de trabalho, ações colaborativas com os(as) pais/mães de alunos(as) com "necessidades educacionais especiais". Conforme argumentos do autor, essa demanda se justifica, sobretudo, pela necessidade de esses familiares discutirem, dialogarem e compartilharem experiências, bem como pela possibilidade de, no contato com os profissionais do ensino, compreenderem melhor o processo de escolarização de seus(suas) filhos(as). Para isso, a fim de que esse propósito se efetive, aponta para a equipe de gestão a importância da organização e coordenação de espaços coletivos na escola, sobretudo para que os profissionais possam articular ações planejadas que viabilizem a aprendizagem dos alunos.

Finalmente, temos o trabalho de Vieira, concluído em 2007, cujo título é "Inclusão escolar entre rupturas e continuidades: desvelando contradições e novos movimentos". Esse trabalho buscou encontrar caminhos de aprendizagem para alunos e professores, olhando essas possibilidades de diferentes espaços e tempos. A pesquisa-ação colaborativa, em simultaneidade à análise reflexivo-crítica, constituiu a abordagem teórico-metodológica de seu estudo, cujo trabalho de campo se deu no período de setembro de 2005 a junho de 2006 e constituiu-se de momentos de observação, colaboração e encontros com os professores para reflexão. Caracterizou-se, ainda, pela organização de encontros de formação geral na escola, encontros de formação para os professores especializados, ação colaborativa em sala de aula e um encontro com um grupo focal para avaliação, envolvendo o diretor, a pedagoga, a professora da sala de aula e os profissionais do Laboratório Pedagógico.

Ao longo do seu estudo, destaca a necessidade de apoios e suportes para a consecução de práticas pedagógicas inclusivas. Argumenta que essas práticas precisam ser compartilhadas no coletivo de professores num processo de reflexão da prática. A partir do trabalho realizado, a autora observou que a "Escola Diamante" está em busca de construir um espaço em que os alunos não sejam excluídos, possam desenvolver suas potencialidades e tenham o direito de aprender. Nesses termos, destaca a relevância de que não basta realizar adequações no currículo, mas é necessário que a escola promova mudanças na sua estrutura organizativo-educacional, de modo que atenda às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Na nossa proposta de pesquisa, procuramos, no próximo capítulo, analisar os modos

de gestão desencadeados na “Escola Diamante”, vinculados à articulação dos processos de formação continuada, associada à temática inclusão escolar. Destacamos, na dinâmica da escola, os movimentos da equipe de gestão voltados para a efetivação desse propósito

## 5 FORMAR FORMANDO-SE: OS MODOS DE GESTÃO NA ARTICULAÇÃO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA “ESCOLA DIAMANTE”

O conhecimento é um fato: desde a vida prática mais imediata e mais simples, nós conhecemos objetos, seres vivos, seres humanos. É possível – e mesmo indispensável – examinar e discutir os meios de aumentar esse conhecimento, de aperfeiçoá-lo, de acelerar seu progresso; mas o conhecimento em si mesmo deve ser aceito como um fato indiscutível (LEFEBVRE, 1995, p. 49)

[...] os homens aspiram a certos fins, mas estes estão determinados pelas circunstâncias, as quais, de resto, modificam tais esforços e aspirações, produzindo desse modo resultados que divergem dos fins inicialmente colocados [...] Todavia, essas “circunstâncias” determinadas, nas quais os homens formulam finalidades, são as relações e situações sócio-humanas, as próprias relações e situações humanas mediatizadas pelas coisas (HELLER, 1992, p. 01)

Neste capítulo, temos como objetivo compreender os processos de atuação do “gestor escolar”<sup>75</sup> a partir dos espaços e tempos de discussão e de planejamentos coletivos implementados sistematicamente na “Escola Diamante”. Nessa direção e considerando a dinâmica da vida cotidiana escolar diante das tensões, dos desafios e das possibilidades, procuramos descrever e analisar os modos de gestão na articulação dos processos de formação continuada que eram desencadeados nesses espaços e tempos vinculados à temática inclusão escolar.

Partimos do princípio de que a instituição escolar, por meio do seu trabalho pedagógico e administrativo, pode ser compreendida como um espaço-tempo social privilegiado onde, concomitantemente, são socializados saberes historicamente sistematizados, bem como valores particulares e outros por ela legitimados. Na escola, acontecem processos de construção de conhecimento, de decisões e escolhas que podem ser desencadeados por movimentos de formação continuada dos profissionais, bem como desencadear esses movimentos. Nesse sentido, ela se configura como um modo social que pode ampliar as capacidades humanas de cada sujeito particular na compreensão de suas próprias subjetividades e de suas relações com os contextos nos quais se insere. Compreendida dessa forma e se configurando como uma agência social na qual todos os cidadãos por ela passam, há que se considerar que pode exercer um importante papel na constituição dos sujeitos que nela convivem. Entretanto a escola também é espaço onde conflitos e tensões estão cotidianamente presentes nas relações entre os sujeitos, afinal, conforme nos alerta Heller (1992), conflitos e tensões são circunstâncias sociais produzidas nas relações sócio-humanas.

Nesses termos, é importante destacar que, na vida cotidiana, tanto no espaço escolar quanto fora dele, vivemos corriqueiramente relações, em que estabelecemos contatos

<sup>75</sup> Estamos nos referindo aos sujeitos integrantes da equipe de gestão

com objetos, pessoas, situações e fatos com os quais aprendemos, concordamos e dos quais discordamos, emitindo respostas de toda natureza – com palavras, olhares, gestos e ações. São nessas relações que nos constituímos como pessoas, como humanos e como seres sociais, pois na convivência com o “Outro social” podemos conhecê-lo e conhecer a nós mesmos. O conhecimento de si está, numa relação dialética, imbricado no conhecimento do “Outro”.

Nesse processo de conhecimento de si e do outro, identificamos na “Escola Diamante” alguns espaços e tempos instituídos, que se configuravam em movimentos de formação continuada e tinham potencial para propiciar tal conhecimento.

Conforme destacamos no capítulo anterior, a escola dispunha de planejamentos coletivos semanais, em que se reuniam os professores da sala comum, a equipe técnica e os profissionais de apoio<sup>76</sup>, planejamentos individuais e em pequenos grupos coordenados pelas pedagogas; o fórum de famílias de alunos com deficiência, que proporcionava debates relativos à escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, seminários com as famílias para reflexões sobre o currículo e avaliação da aprendizagem, seminários de formação continuada previstos no calendário pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), os quais aconteciam no interior de cada escola e deveriam ser planejados pela própria escola a partir das suas demandas; e reuniões específicas da equipe de gestão para discussão e tomada de decisões sobre as questões relativas ao cotidiano da escola.

No decorrer das nossas observações, percebemos que esses espaços e tempos instituídos, e concebidos por nós como potenciais para formação, também se configuravam em espaços de conflitos e tensões que marcavam as relações entre os profissionais. Assim, para se configurarem como espaços-tempos de formação, precisavam ser *provocados*, para serem mais bem compreendidos e para que os conflitos e tensões se constituíssem em dispositivos de formação continuada.

Nos termos de Ardoíno e Lourau (2003), o que já está instituído (enquanto um lugar já estabelecido, descrito e visto como universal) tende a reproduzir relações e não provocar mudança. Assim, o lugar já instituído como espaço e tempo para formação precisa ser visto na sua dinâmica e dialeticamente “*negado*”, para instituir-se pelo projeto do que ainda não é, em um perpétuo “*devir*” e não como síntese definitiva. Esse processo é a instituição em movimento.

---

<sup>76</sup> Profissionais da biblioteca, da sala de informática e professores especializados da educação especial

A partir dessas observações, procuramos compreender como esses espaços foram se constituindo e instituindo historicamente nos processos de gestão da escola. Conforme destacamos no capítulo anterior, na entrevista com a pedagoga Sara, no dia 14 de maio de 2007<sup>77</sup>, esta nos relatou que um dos fatores que vinha contribuindo para a escola potencializar os seus movimentos de formação continuada era a reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). No processo da entrevista, solicitei a Sara que relatasse sobre o histórico da produção/construção do referido projeto. A pedagoga destacou que o projeto vinha sendo reestruturado desde 2003, contudo ressaltou que: "a escola não teve 'pernas' para reescrevê-lo totalmente durante esses anos, por diversos motivos políticos internos e externos à escola". Segundo ela, aconteceram muitos "*atropelos*" na escola que dificultaram a escrituração do projeto. Pontuou que, em 2003, 2004 e 2005, a direção da escola não articulava bem os turnos. Poucas vezes se envolvia com os problemas que aconteciam no cotidiano, tampouco possibilitava que os profissionais iniciassem um movimento mais consistente de integração. Nas palavras de Sara:

Tínhamos a sensação de que o "tom" de relações era mais de "fofoca" entre os profissionais e entre os turnos. Tivemos várias iniciativas, mas não conseguimos prosseguir muito com o que começávamos. O grupo de profissionais do matutino, que comporta profissionais mais antigos na escola, é que sempre iniciava algum movimento, mas sempre tivemos dificuldade de integração com os outros turnos; aí aparece uma das grandes dificuldades, pois não se escreve um PPP para a escola com o envolvimento de profissionais só de um turno [ ] É o que estamos tentando fazer agora. A reunião de hoje, por exemplo, é para provocar os profissionais e envolvê-los nesse processo [ ] Temos enfrentado uma situação complicada, pois, de um lado, temos profissionais bastante envolvidos, mas, de outro, temos profissionais pouco comprometidos com a escola. Mas essa é a nossa tarefa enquanto equipe técnica: pensar em modos de como envolvê-los. Na reunião de hoje, vamos tentar formar grupos integrados por profissionais dos três turnos para criarmos equipes de trabalhos sobre cada eixo do PPP. Esperamos que com isso o nosso projeto tenha a "cara" da escola, já que todos os turnos estarão envolvidos. (FALA DA SARA EM 14/05/07)

A partir desse relato da pedagoga, percebemos que o ritmo e a organização do trabalho da escola, historicamente, pareciam apresentar-se fragmentados entre o fazer administrativo e o fazer pedagógico. Contudo as suas palavras evidenciam, também, que a construção de um projeto político-pedagógico não pode estar dissociada de uma organização administrativa que sustente o processo. Mesmo não tendo conseguido tal organização até aquele momento, parecia que a escola continuava produzindo

<sup>77</sup> A entrevista foi realizada em um dia de segunda-feira, das 18h às 18h50min. Nessa data, às 19h, aconteceria a primeira reunião de formação continuada para o colegiado dos três turnos, para discussão e encaminhamentos de reestruturação do Projeto Político-Pedagógico. Estavam presentes na reunião toda a equipe de gestão, alguns professores do matutino, alguns professores do vespertino e os professores do noturno. Segundo a pedagoga Sara e o diretor, os outros professores ausentes cumpriram o horário no seu turno de trabalho. Não observamos a presença/manifestação da comunidade nem de representantes do Conselho de Escola.

movimentos, em busca da tão desejada organização e articulação entre os profissionais e os turnos. As ações da equipe de gestão apontavam para um enfrentamento dos conflitos e tensões produzidos na história da escola. Entretanto, continuávamos instigados a compreender aspectos circunscritos nas relações cotidianas dos profissionais.

Em outra entrevista realizada com Sara e Ésio, em 26 de setembro daquele ano, na ocasião de uma reunião da equipe de gestão, esses relatos voltaram a aparecer no discurso desses profissionais. Ao falar sobre sua experiência profissional na Secretaria Municipal de Educação, nos anos de 1999 e 2000, quando acompanhava os planejamentos das escolas na elaboração dos seus planos anuais de trabalho, Sara argumentou que, de modo geral, as ações para os referidos planos eram definidas pelas equipes de gestão das escolas, já que os professores não tinham nenhuma ou tinham pouca participação nesse processo. Falou ainda que esse fato não era muito diferente na "Escola Diamante", destacando que, no turno matutino, se comparado aos outros turnos, já havia uma mobilização maior dos profissionais quanto ao envolvimento nas questões pedagógicas e administrativas, tendo, por isso, uma maior discussão sobre o plano de trabalho da escola, elaborado para 2003, ano em que se iniciou a reestruturação do projeto político-pedagógico.

Nos argumentos de Ésio, isso aconteceu porque a escola sempre enfrentou o problema da rotatividade de profissionais no turno vespertino. Segundo ele, nesse turno, "cerca de 70% dos profissionais mudam de um ano para o outro, o que não acontece no turno matutino". Já no noturno, segundo o diretor, observa-se pouco envolvimento dos professores com a escola. O percurso dos profissionais da própria equipe de gestão do turno vespertino evidencia as palavras do diretor. Em 2007, quando iniciamos nosso trabalho de campo, apenas a coordenadora Leila havia atuado na escola em anos anteriores.

Em certa medida, a situação hegemônica de um turno sobre os demais propiciava, para os profissionais mais antigos do turno matutino, a possibilidade de promover debates em grupos de estudos sobre o que já havia sido sistematizado nos planos de trabalho daqueles anos de reestruturação do projeto da escola, ficando os profissionais dos turnos vespertino e noturno excluídos desse debate. Isso deveria ter sido promovido pela equipe de gestão naqueles anos. Vale ressaltar que já havia, segundo a pedagoga, um projeto na escola intitulado "Tô limpo", que foi assumido pelo turno matutino, transformando-o no projeto institucional intitulado "Cidadania e qualidade de vida". Esse projeto, como foi pensado pelos profissionais de um turno,

acabava sendo referenciado apenas por esse turno da escola. Assim, o que era chamado de projeto institucional acontecia efetivamente mais no turno matutino, que tentava provocar movimentos e, ao mesmo tempo, estabelecia maior margem de poder nas decisões no cotidiano da escola. Isso se evidenciou mais claramente nas palavras da Sara. Segundo ela:

Quando retornamos da nossa licença para cursar o mestrado, em 2003, iniciamos nossas atividades nesta escola e encontramos o mesmo modelo de Plano de Trabalho elaborado na gestão anterior da SEME. A SEME marcava uma data para que as escolas pudessem entregar o seu Plano de Trabalho para receberem apoio/investimento da Secretaria. Percebemos que o regimento interno da escola era cópia de outra escola. Então começamos a discutir em grupos de estudo, no turno matutino, a proposta da escola. Esses grupos de estudo já eram previstos no calendário. A nossa expectativa era que a diretora da época fosse a pessoa que articulasse esse processo em discussões no turno vespertino e no turno noturno. A partir de então, o colegiado do matutino percebeu que precisávamos sistematizar um Projeto Político-Pedagógico, entendia que o que a escola tinha era apenas um plano de ação do exercício do ano. Imediatamente nós começamos a pensar com esse coletivo uma possível articulação para definirmos em que fóruns estabeleceríamos a elaboração desse Projeto Político-Pedagógico. Nós conseguimos realizar alguns encontros nesse período. Aí a gente começou a perceber o não-envolvimento da gestão. O colegiado do matutino começou a se sentir extremamente representado, mas começou a perceber o esvaziamento do turno vespertino e do turno noturno, que nem sequer chegou a participar. O turno matutino sempre fez "provocações" para a elaboração do PPP. Nós começamos a perceber, nessa escola, um acirramento das relações de poder, em que o grupo do colegiado do matutino era um grupo de maior número de efetivos na escola. Eles já tinham essa história e eram eles quem puxavam essas discussões. Como existiam no calendário encontros aos sábados para grupo de estudo, o grupo começou a dizer que esses encontros seriam para a elaboração do PPP. Aí nós fomos convidados a coordenar esses trabalhos. Quando fomos convidados a coordenar, nós fomos buscando na escola o que já existia, com a concepção de que projeto político já existia, só não estava sistematizado, toda escola tem projeto. A escola passou a ter muitos conflitos nas relações de poder, como se o matutino estivesse puxando, fazendo propostas para se diferenciar dos outros turnos, e a direção não conseguia articular essa relação. Há um grupo nessa escola que tem um histórico maior e ele vem puxando. O turno da tarde ainda é formado por um grupo de contratados, e aí a diretora não conseguia fazer essa articulação. Por mais que a gente do matutino pedisse à direção para articular reuniões gerais do CTA<sup>78</sup>, sempre havia um esvaziamento, ou quando essas reuniões aconteciam eram apenas para conflitos entre nós pedagogos, que discordávamos das nossas práticas, mas não tínhamos ninguém que nos coordenasse num debate sério, então nós acabávamos tendo conflitos, aí era impossível nos relacionarmos. Uma coisa muito presente naquela gestão era o fato de as conversas não acontecerem em "rodas de conversa", com diálogo franco. Aquilo que o colegiado do matutino discutia em reunião e fazia crítica ao contexto da escola era discutido com os outros turnos, dizendo: "olha, o matutino disse..." "Em tom de fofoca na educação". Nessa caminhada, o não-envolvimento da direção, o esvaziamento dos fóruns com apenas a presença do colegiado do matutino, o colegiado tomou uma decisão: "não faremos mais Projeto Político-Pedagógico na gestão dessa administração". Nós fizemos um boicote mesmo no processo de elaboração do projeto. Enviamos então para a SEME o plano de trabalho para o exercício de 2004 (SARA, em 26-09-07)

<sup>78</sup> CTA (corpo técnico-administrativo) - refere-se ao grupo de profissionais que nomeamos da equipe de gestão da escola, quais sejam: diretor, pedagogos e coordenadores de turno.

Essas relações se estenderam durante todo o ano letivo de 2004. Segundo Sara, a expectativa do colegiado era de que, em 2005, ano eleitoral para a nova gestão das escolas, pudessem indicar um novo diretor. Em 2005 e 2006, após a esperada eleição<sup>79</sup>, aconteceram muitos movimentos de greve do magistério na rede municipal. Conforme relatos do Ésio. "os profissionais estavam muito 'revoltados'. Foi um período de pouca produção na escola"

Com a indicação e eleição do novo diretor, parece que o grupo de profissionais do turno matutino, novamente, marcou o seu lugar de *estabelecido*<sup>80</sup> nas relações de poder no cotidiano da escola

Aqui vale destacar dois aspectos relevantes para nossa compreensão sobre as relações sociais produzidas no cotidiano daquela escola: um refere-se à questão da *implicação* dos profissionais com os processos administrativos e pedagógicos; o outro se vincula à questão do *monopólio nas relações de poder* de um turno sobre os demais

No que diz respeito ao primeiro aspecto, parece que alguns profissionais apresentavam dificuldade em manifestar o que Barbier (1985) chama de.

[...] engajamento pessoal e coletivo [...], em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento (p. 120)

Barbier (1985) desenvolveu esse conceito de implicação a partir da articulação de três níveis de abordagem: psicoafetivo, histórico-existencial e estrutural-profissional. Esses níveis não acontecem isoladamente, mas interligados. O autor argumenta que toda profissão baseada no desenvolvimento de uma relação humana especial supõe um tipo de implicação psicoafetiva. De nossa perspectiva, esse argumento corrobora as afirmações de Heller (1992), no que se refere à genericidade humana. Considerando o homem e a mulher como sendo seres genéricos, esses são produto e expressão de suas relações sociais, cuja consciência precisa transcender à particularidade – o EU – buscando uma consciência do NÓS

Quanto ao nível de implicação histórico-existencial, Barbier (1985) salienta que, enquanto sujeito social, o homem depende de constelações de hábitos adquiridos, de

<sup>79</sup> O diretor eleito naquele ano foi o Ésio, professor de Educação Física do turno matutino

<sup>80</sup> Sobre esse debate, ver: ELIAS, N.; SCOTSON, J. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Trad. Vera Ribeiro; Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Ed., 2000

esquemas de pensamento e de percepção sistemáticos, que representam um molde mais ou menos maleável para a sua prática social. Nesse nível de implicação encontra-se a noção de *práxis* e de *projeto*. Nesse sentido,

Entre as estruturas objetivas anteriores que modelaram o meu *habitus* enquadrando as minhas práticas sociais, e as estruturas sociais atuais nas quais estou inserido por minha profissão, meu nível de cultura, minha família, etc., há uma relação dialética que se estabelece por meio da ação da *práxis* e do projeto individual e coletivo (BARBIER, 1985, p. 113-114)

Dessa forma, consideramos que os profissionais da escola precisam construir e estabelecer relações conscientes com as situações fenomênicas encontradas na vida cotidiana, buscando um engajamento com o humano-genérico a partir de suas concepções de mundo, de homem, de uma aspiração à autorrealização e, primordialmente, do conhecimento e compreensão sobre si e sobre suas relações sociais.

No que se refere ao nível de implicação estrutural-profissional, vinculado aos dois níveis anteriores, há que se ressaltar a importância do fator do trabalho na estrutura psicológica dos indivíduos. Referenciando Lucien Sève (1972), Barbier (1985) salienta que os marxistas sempre ressaltaram essa importância. Para Sève (1972, *apud* BARBIER, 1985), o trabalho, no sentido mais amplo do termo, fornece a radiografia minuciosa da estrutura da personalidade de um indivíduo, de suas forças e de seus defeitos. Assim, esse nível de implicação consiste na procura dos elementos que têm sentido com referência ao trabalho social, uma vez que "a atitude individual do profissional depende do papel social de sua profissão dentro de um mercado de trabalho estruturado pelas relações de classe" (BARBIER, 1985, p. 117). Cabe considerar aqui as questões econômicas e políticas relativas às condições de trabalho nas quais os profissionais do magistério estão submetidos na conjuntura social, precisando, em boa parte dos casos, de complementarem sua carga horária em duas, três ou até quatro escolas. Esse fato acaba por produzir, no profissional, certo nível de afastamento e isolamento das situações relacionadas com o seu trabalho.

A esse respeito e corroborando os argumentos de Barbier (1985), vale destacar as contribuições de Heller (1977). Essa autora afirma que, o trabalho como *labour*, ou seja, como parte orgânica da vida cotidiana na execução do trabalho em si, por mais que o homem o humanize, não eliminará os seus aspectos ontológicos. Nesses termos, ele é uma atividade objetivadora, porque o indivíduo apropria-se de um conjunto de capacidades e o reproduz constantemente. Deve então ser consciente,

pois, quanto mais alienante for o trabalho, mais parcelada e fragmentada será a apropriação dos elementos necessários à sua execução

Um outro aspecto considerado por Heller (1977) vincula-se ao trabalho como *work*, como objetivação diretamente genérica na atividade geral de trabalho. Nesse aspecto, o trabalho visto como genérico-social transcende à vida cotidiana, uma vez que está relacionado à reprodução da sociedade, não se restringindo às particularidades individuais, devendo então satisfazer a uma necessidade social.

Nesses termos, o trabalho educativo tanto se relaciona à produção e reprodução do indivíduo enquanto ser humano – pertencente ao gênero humano – quanto se configura como mediador da constituição profissional, uma vez que se estabelece coletivamente no cotidiano escolar.

Considerando essas reflexões, bem como os relatos da pedagoga Sara e do diretor Ézio, sem ignorar a dimensão política da situação, parece que, por um lado, alguns profissionais necessitavam ser provocados para um maior engajamento pessoal e coletivo com os processos administrativos e pedagógicos da escola, a fim de estabelecer uma objetivação genérica na atividade de trabalho, para a superação das relações parceladas e fragmentadas no contexto da escola. Por outro lado, apontavam indícios de que havia, como dissemos, certo monopólio nas relações de poder de um turno sobre os demais, generalizando suas decisões e escolhas como legítimas para toda a escola. Essa situação apontava para a equipe de gestão o desafio de articular processos políticos e administrativos, no interior da escola, que possibilitasse outros modos de relações, principalmente, considerando o percurso dos seus profissionais.

Foi interessante observar que a “integração” dos turnos era ponto de discussões nas diversas reuniões das quais participamos. Era recorrente, nos discursos dos profissionais do turno matutino, a “ausência” de representantes dos turnos vespertino e noturno nos espaços de discussão na escola. As *circunstâncias sociais* produzidas pela centralidade do turno matutino nos debates, nas reuniões e nas decisões da “escola” constituíam parte significativa do “isolamento” dos outros profissionais da escola, em relação aos processos de reflexão coletiva. Na nossa compreensão, os modos de promoção de espaços sistemáticos favorecedores do diálogo entre os integrantes da equipe de gestão que atuavam nos diferentes turnos da escola, bem como dos outros profissionais, aprofundavam e significavam esse isolamento. Na dialeticidade das relações cotidianas dos sujeitos, essa situação era produzida

Mas é importante considerar o fato de que, como “produto” das relações sócio-humanas, essas *circunstâncias sociais* possibilitavam, no mesmo movimento, a emergência de novos processos sociais. Assim, mesmo que o turno matutino assumisse centralidade nas decisões e nas escolhas feitas pelo colegiado e pela equipe de gestão, a alteração de percursos e rotas se constituía em permanente possibilidade. O afastamento e isolamento dos profissionais dos demais turnos em relação às proposições da “escola” constituíam parte dessa possibilidade/necessidade de mudanças. Esse aspecto foi evidenciado nos encontros de formação da equipe de gestão, durante a realização do seminário interno. A tentativa da constituição de grupos de trabalho envolvendo os profissionais dos três turnos para a sistematização do projeto político-pedagógico, por exemplo, foi ponto de debate entre os integrantes da equipe.

Parece-nos relevante recorrermos aos nossos debates iniciais sobre formação continuada e o processo de constituição profissional. Nesses debates, entendemos que é na vida cotidiana que devemos realizar as grandes ideias e os grandes sentimentos e, vinculados a esses, produzimos conhecimento que tem como características ser prático, social e histórico, conforme nos afirma Lefebvre (1995). A formação continuada assumida, nessa perspectiva, pode ganhar o *status* político quando conduzida com posturas éticas, pois essa é a possibilidade de se estabelecer *encontros*, de oferecer ao “Outro” a felicidade de compreender e a alegria de saber, de entrar numa relação de totalidade com ele, tomado em sua existência dinâmica (MEIRIEU, 2002; BARBIER, 2004).

Refletir sobre as relações “Eu-Outro” que se estabelecem no contexto escolar é, em grande medida, pensar que os processos de formação e constituição dos sujeitos estão implicados no conhecimento do “Outro” e, também, no autoconhecimento (HELLER, 1992). Nesses termos, há que se considerar que tomar decisões e fazer escolhas no âmbito da formação-autoformação e propor configurações possíveis para os saberes pedagógicos que possam mobilizar os profissionais implica considerar os operadores pedagógicos – *continuidade*, *“negação”*, *suspensão* e *risco* – propostos por Meirieu (2002), assumindo-os como dispositivos mobilizadores inter-relacionados e requerendo dos profissionais a compreensão de seus próprios processos de formação e a constituição profissional na necessária, e inevitável, relação e diálogo com o “Outro”, pois o profissional nunca está plenamente constituído, no sentido de já estar formado, nem pode ser considerado como sujeito em eterna formação, o que seria um risco.

Ressalta-se, ainda, no histórico da "Escola Diamante", que, com a sua municipalização em 1998, imediatamente, em 1999, transformou-se em escola-polo<sup>81</sup>. A política adotada pela Secretaria Municipal de Educação passou a concentrar a matrícula de alunos com "necessidades educacionais especiais" nas escolas consideradas polo. Especificamente, na "Escola Diamante", a matrícula desses alunos acabou se concentrando mais no turno matutino, fato que provocou para os profissionais desse turno tensões e desafios para implementação de práticas pedagógicas que possibilitassem o processo de escolarização desse grupo de alunos.

Em articulação com esse movimento histórico, Ésio e Sara na entrevista realizada no dia 26 de setembro de 2007, destacaram as três pesquisas que aconteceram na escola. Argumentaram que essas pesquisas foram primordiais para desencadear movimentos no grupo para a elaboração do projeto pedagógico. Em 2003, as pesquisas do Chicon e do Sobrinho e, em 2005-2006, a pesquisa da Alvarenga tiveram como eixo de investigação o processo de escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. A partir de então, parece que, com a presença desses alunos e com as pesquisas realizadas, a escola começou a intensificar essa temática em seus momentos de formação, porém evidenciava-se, ainda, a necessidade da *provocação* dos profissionais para a ampliação desse debate em todos os turnos.

A partir de 2006, junto com o diretor e as outras pedagogas da escola (uma do matutino, duas do vespertino e uma do noturno), Sara assumiu novamente a coordenação do processo de elaboração do projeto político-pedagógico da escola. Parece que havia um modo específico de implicação dessa pedagoga nesse processo<sup>82</sup>. Seu engajamento pessoal e coletivo, provavelmente, pautava-se por sua práxis científica, em função de sua história pessoal e profissional que a constituía e a impulsionava para um processo de consciência de NÓS (BARBIER, 1985; HELLER, 1992).

Sara relatou que ficou, durante o ano de 2006 até meados do primeiro semestre de 2007, em reuniões e debates com os profissionais da equipe de gestão da escola,

---

<sup>81</sup> Conforme destacamos, as escolas consideradas como "Unidade Polo" eram escolhidas pela Secretaria Municipal de Educação para atender a um grupo de escolas da mesma região administrativa de Vitória. As escolas polo, em função das suas localizações regionais, foram estruturadas com Laboratórios Pedagógicos para oferecerem serviço de apoio especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais da escola e de escolas pertencentes a cada região.

<sup>82</sup> Sara teve outras experiências de coordenação de elaboração de projeto político-pedagógico em anos anteriores em outras escolas (década de 1990). Tem mestrado em Educação pela UFES, cuja pesquisa, concluída em 2004, foi intitulada: "A prática pedagógica nas escolas do sistema de educação de Vitória: Projeto Político-Pedagógico entre o formalismo e a utopia". Vale destacar que Sara também teve experiência como militante do Sindicato do Magistério de Vitória.

para pensar e reestruturar o documento em uma versão preliminar. Aconteceram movimentos de organização de grupos de trabalho aos sábados, nos momentos de reposição da greve do magistério, ocorrida no início de 2006. A escola procurou organizar um revezamento entre os profissionais dos três turnos no atendimento aos alunos, com aulas e na organização de tais grupos de trabalho. Enquanto alguns professores ministravam aulas, outros trabalhavam na elaboração do projeto. Contudo houve novamente um esvaziamento do grupo. Segundo Ésio, alguns professores apresentavam como discurso para o não-comparecimento o seguinte: "nós não ganhamos nada pra isso" (FALA DO DIRETOR ÉSIO).

Evidencia-se, nessa *circunstância*, o nível de implicação estrutural-profissional, manifestado pelas atitudes individuais e coletivas dos professores que dependem do "papel social de sua profissão dentro de um mercado de trabalho estruturado pelas relações [econômicas e] de classe" (BARBIER, 1985, p. 117).

Diante dessa *circunstância política e econômica*, a elaboração do projeto político-pedagógico, certamente, não era reconhecida como *coisa de valor* por alguns profissionais nas suas relações cotidianas (HELLER, 1992).

Tanto Sara quanto Ésio concordaram que o ano de 2006 foi um ano complicado politicamente, pois alguns profissionais continuaram com comportamento de "*revolta*" com o sistema e "*inflamados*" pelas assembléias de professores. Tentaram organizar reuniões de estudo (formação continuada), contudo acabavam usando o tempo para informes da SEME e sobre o movimento do magistério. Nesse processo, o diretor relatou que acabaram investindo na formação apenas das pessoas que queriam se envolver mais com a escola. Investiram "em quem tinha mais interesse" (FALA DO ÉSIO).

Segundo eles, outro fator complicador no ano de 2006 foi a contratação tardia de muitos professores para as escolas. Em muitas delas, inclusive na "Escola Diamante", vários professores só chegaram nos meses de abril e maio.

No decorrer desses movimentos, a escola veio tentando, segundo Sara, implementar outros projetos, uns voltados para as práticas pedagógicas e direcionados para o atendimento aos alunos, outros voltados para a formação continuada dos professores e equipe de gestão<sup>83</sup>.

---

<sup>83</sup> Para a equipe de gestão, aconteceram reuniões de formação, mais especificamente no segundo semestre de 2006, das quais participamos de três. Naquele momento, fomos convidados para refletir com o grupo sobre processo de desenvolvimento e aprendizagem e a constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural.

Percebemos um grande *complicador político*, conforme palavras do diretor, no que se refere à possibilidade de continuidade das ações da escola. A grande rotatividade de profissionais, principalmente no turno vespertino, e as paralisações do magistério marcaram os desafios da equipe de gestão na mobilização dos professores no cotidiano da escola. Entendemos que essas são "circunstâncias", como nos diz Heller (1992), que acabam modificando os esforços e aspirações dos homens e mulheres e produzindo novos resultados na vida cotidiana, que divergem dos fins inicialmente desejados. Contudo vale ressaltar que tais "circunstâncias" são produções humanas inscritas na constituição dos sujeitos.

Esses fatos e situações políticas ocorridas na vida cotidiana dos profissionais da educação serviram como eixo de reflexão da pedagoga Sara na reunião de colegiado do dia 14 de maio de 2007. Naquela reunião, evidenciava-se a necessidade de se desencadear novos movimentos para os processos de gestão da "Escola Diamante", para uma maior articulação e mobilização dos profissionais e dos turnos, assim como de considerar as propostas e deliberações do "I Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência", apresentados pela professora Eli<sup>84</sup>, na elaboração do projeto político-pedagógico.

Fazendo considerações sobre os movimentos ocorridos no cotidiano da escola, Sara apresentou, naquela reunião, uma estrutura do projeto (versão preliminar) para ser analisada pelos profissionais, com o objetivo de proporem mudanças. Argumentou que o referencial teórico deveria aparecer no contexto geral do documento e não em item específico. Segundo ela: "esse procedimento possibilita melhor coerência do documento" (SARA). À medida que apresentava a versão preliminar, alguns itens eram incluídos, outros excluídos e, finalmente, a estrutura do projeto passou a contemplar: apresentação; justificativa; história da comunidade e da escola; objetivos; estrutura organizacional político-pedagógica da escola, incluindo o fluxo escolar, o regimento interno, a concepção de currículo, as diretrizes curriculares e a organização do currículo da escola; propostas metodológicas para o ensino no diurno e noturno, sistemática de avaliação da aprendizagem; projetos institucionais (qualidade de vida e cidadania, escola e famílias atualizadas – filhos(as) comprometidos(as), e o fórum de famílias de alunos(as) com deficiência); estrutura organizacional político-administrativa e financeira (gestão escolar e conselho de escola); processos de relação escola e comunidade; avaliação institucional e processo de avaliação do próprio projeto.

---

<sup>84</sup> O "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência" será foco de discussão em seção posterior deste capítulo.

Ao definirem a estrutura do projeto, formaram-se grupos de trabalho para a escrituração de cada item, estabelecendo-se as tarefas, os responsáveis e os prazos para a sua conclusão. Os profissionais dos três turnos foram envolvidos na constituição dos grupos. A pedagoga projetou em *datashow* um quadro contendo os itens e, com o auxílio da professora do laboratório de informática, foram digitados os nomes dos componentes dos grupos, suas tarefas e as datas para encerramento dos trabalhos<sup>85</sup>. A partir de então, os profissionais se reuniram em cada grupo específico para definirem as estratégias de trabalho, podendo marcar reuniões parciais e semanais nos dias de planejamento coletivo, quando os grupos de trabalho poderiam produzir a escrituração dos itens pelos quais ficaram responsáveis.

É importante destacar a forma como a reunião do dia 14 de maio foi conduzida. Sara procurou provocar nos profissionais a necessidade de participação, sempre solicitando suas opiniões sobre cada item do projeto político-pedagógico projetado na tela. Passava para o item seguinte somente depois que os professores manifestavam concordância ou não com o que era apresentado. Esse movimento, em certa medida, impulsionava os professores para uma maior *implicação*<sup>86</sup> com o processo e apontava uma outra forma de decisões para a escola sem a centralidade no turno matutino.

Com a nossa presença na reunião, na condição de pesquisador, tanto Sara quanto Ézio solicitavam para que opinássemos sobre os itens e os encaminhamentos feitos pelo grupo. Em alguns momentos, refletimos com eles sobre a importância de os profissionais pensarem em processos de avaliação interna da escola, tanto individual quanto coletiva. Percebíamos que o tema "avaliação" era tratado com o enfoque mais voltado para a avaliação do aluno no seu processo de aprendizagem, pouco se falava da avaliação do ensino e dos movimentos da escola. A partir desse debate, o item "avaliação institucional" passou a ser contemplado no projeto político-pedagógico, e fomos convidados a integrar o grupo de trabalho responsável por esse item. Observamos que, paulatinamente, os profissionais foram concebendo nossa presença na escola como se fizéssemos parte do grupo. Em vários momentos, percebemos que ficavam à vontade em manifestar suas concordâncias e discordâncias com o que falávamos.

---

<sup>85</sup> Foram definidas quatro datas para a socialização das produções dos grupos de trabalho e o encerramento das atividades de reestruturação do PPP: 03-08-07, 14-09-07, 19-10-07 e 16-11-07. Todas essas datas estavam previstas no calendário escolar, definidas pela SEME como datas para formação continuada.

<sup>86</sup> Barbier (1985).

No decorrer dos trabalhos da escola, participamos de várias reuniões e discussões coletivas que propiciavam processos de aprendizagem dos sujeitos. Como observador participante ativo, gradativamente, adquirimos um *status* no interior do grupo e da “Escola Diamante”. Estávamos, simultaneamente, dentro e fora do grupo em processos de implicações mútuas nas relações Eu-Outro, procurando compreender como os espaços e tempos de formação continuada eram concebidos e constituídos pelos sujeitos e quais as *implicações* da equipe de gestão nesses movimentos

Entendemos que são nessas relações na vida cotidiana que os sujeitos se constituem e têm a possibilidade de conhecerem a si mesmos e o Outro. É nessa relação Eu-Outro que produzimos e reproduzimos concepções, reafirmamos ou re-significamos algumas delas. Nesse sentido, ao provocar a formação do Outro, o sujeito está *implicado* na sua própria formação

Na nossa perspectiva, na medida em que os sujeitos gestores planejam e sistematizam movimentos de formação continuada na escola, estão constituindo sua própria formação. Promovem formação e se autoformam simultaneamente

As reflexões até aqui realizadas nos possibilitam destacar alguns apontamentos que contribuíram e serviram como eixos para nosso estudo.

- a importância da equipe de gestão como *mobilizadora política* para provocar *engajamentos pessoais e coletivos* no cotidiano da escola;
- a possibilidade de a equipe de gestão fazer “leituras” críticas sobre as *tensões* do cotidiano, a fim de promover ações no *enfrentamento* das situações com as quais precisa se *implicar*;
- a necessidade de se compreender as aspirações do grupo e a produção de *circunstâncias* na historicidade da vida cotidiana escolar;
- a centralidade de poder nas decisões que podem provocar “*resistência*” nos processos de participação e *engajamento pessoal e coletivo*.

Na tentativa de melhor explicitar esses apontamentos, organizamos, nas seções seguintes deste capítulo, aspectos da atuação da equipe de gestão da “Escola Diamante”, focalizando os modos pelos quais agia diante das tensões e desafios presentes nas relações cotidianas, assim como as possibilidades que produzia no enfrentamento das situações fenomênicas do cotidiano escolar

Inicialmente, trazemos reflexões desencadeadas durante o seminário interno da equipe, para, depois, focalizarmos os modos que articulavam diálogos entre famílias,

professores e sistema de ensino, no contexto da inclusão escolar. Finalmente, apresentamos os desafios e possibilidades da e na promoção de processos de formação continuada na escola.

## 5.1 "GRUPO DE REFLEXÃO-AÇÃO": TENSÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ATUAÇÃO DA EQUIPE DE GESTÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

Para trazer à luz o não-dito institucional que atua como inconsciente político é necessário provocar e desarranjar o instituído (ARDOÍNO; LOURAU, 2003, p. 12).

[...] é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola (PARO, 2000, p. 160).

Nesta seção, problematizamos aspectos relativos à atuação da equipe de gestão no movimento das suas relações profissionais no cotidiano da "Escola Diamante", evidenciando tensões, desafios e possibilidades produzidas nas circunstâncias sociais das quais faziam parte e narradas durante a realização do seminário interno da equipe. Com esse propósito, priorizamos iniciar o debate e problematização, sistematizando, sequencialmente, os dados coletados durante os três encontros do seminário<sup>87</sup>, a organização do qual se deu pelo desdobramento do processo da avaliação institucional desenvolvido na escola.

Os encontros serviram para, ao mesmo tempo, fazer uma devolução dos dados coletados durante a aplicação dos instrumentos da avaliação institucional, problematizar os resultados e processos desencadeados na escola e sistematizar mais dados para a pesquisa que desenvolvíamos. Nosso interesse se converteu em apreender das falas dos sujeitos as tramas dos discursos como tentativa de narrar, compreender e problematizar o cotidiano da equipe de gestão. Assim, os dados apresentados nesta seção terão desdobramentos nas seções subsequentes deste capítulo. Mas por que problematizar o cotidiano a partir do seminário interno?

Durante os três encontros do seminário, com o encadeamento dos discursos e das reflexões realizadas com os membros da equipe de gestão, pudemos abordar aspectos relativos à avaliação que foi feita pelos segmentos da escola, assim como o processo de planejamento e implementação da referida avaliação, destacando as demandas do cotidiano que a provocaram e apontando as possibilidades de atuação daquela equipe.

<sup>87</sup> Os três encontros do seminário interno da equipe de gestão que se configurou no "grupo de reflexão-ação" aconteceram nos dias 28 de março, 15 e 20 de maio de 2008.

### **A avaliação institucional: dispositivo das reflexões da equipe de gestão durante o seminário interno**

Para iniciar a análise dos dados apresentados nesta seção, vale lembrarmos a trajetória da implementação da avaliação institucional, que ganhou força a partir de uma conversa com alguns membros da equipe de gestão em um dos dias de observação que fazíamos durante a pesquisa. Naquele dia, falavam das dificuldades que enfrentavam no cotidiano da escola em meados de 2007.

No retorno às atividades, após o recesso de julho, a equipe de gestão encontrava-se angustiada, a ponto de as pedagogas Marcela e Sara (turno matutino), Leda (turno vespertino) e a coordenadora Rosa<sup>88</sup>, em reunião da equipe, solicitarem nossa colaboração a fim de pensar estratégias para desencadear movimentos que provocassem maior implicação dos profissionais nas atividades da escola. Segundo Sara, estavam acontecendo muitos desencontros entre os profissionais, os trabalhos da escola pareciam "não caminhar". Avaliavam a escola como "bagunçada", "barulhenta" e "estressante". Parecia que a pouca coerência e articulação entre os trabalhos dos profissionais estavam provocando muita agitação entre os alunos.

Naquele momento, diante da angústia das profissionais, perguntamos se haviam pensado sobre a possibilidade de eles iniciarem o processo de avaliação interna da escola, de modo a sistematizarem os dilemas e os desafios vividos cotidianamente. Indagamos se esse processo não poderia provocar nos profissionais a necessidade de olharem para suas práticas e criarem uma maior implicação com os movimentos da escola.

Como os profissionais da escola já tinham iniciado discussões sobre a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico e haviam constituído grupos de trabalho entre eles para esse processo, a pedagoga Sara sugeriu que o grupo responsável pela avaliação institucional iniciasse, já naquele momento, o processo de avaliação<sup>89</sup>. Diante disso, Ésio ficou responsável por acionar o grupo de trabalho de avaliação institucional para começar a pensar em formas de iniciar o processo na escola.

Então, esse grupo de trabalho, constituído por profissionais (professores e membros da equipe de gestão) dos três turnos, iniciou o processo com a elaboração de um instrumento para que os alunos pudessem avaliar a escola nos seus diversos aspectos (organização da escola, atuação dos profissionais, autoavaliação e avaliação

---

<sup>88</sup> Rosa atuou na escola, no turno matutino, até o final de agosto de 2007. Solicitou licença das suas atividades na Secretaria Municipal de Educação para tratar de assuntos particulares.

<sup>89</sup> Em princípio, a escola pretendia desencadear a avaliação no final do ano (dezembro de 2007).

da turma) Em uma das reuniões dos grupos de trabalho, solicitaram nossa contribuição na elaboração dos instrumentos destinados aos demais segmentos profissionais e às famílias. Conforme destacamos em capítulo anterior, com a elaboração de uma “primeira versão” desses instrumentos, os destinados às famílias foram validados em reunião do “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência”; os destinados aos demais segmentos foram validados em reuniões com os professores e equipe de gestão dos três turnos. Após a aplicação dos instrumentos, na medida em que tabulávamos os dados, socializávamos com os colegiados e equipe de gestão.

No decorrer da pesquisa, observamos que, nas relações cotidianas, os profissionais da equipe de gestão, constantemente, faziam referência aos dados encontrados nos instrumentos da avaliação, argumentando que “precisamos fazer isso porque foi apontado pelas pessoas na avaliação institucional”<sup>90</sup>. Tais argumentos apareciam tanto nas conversas informais estabelecidas entre os profissionais, quanto nas reuniões formais da equipe de gestão e em reuniões semanais com o colegiado.

A avaliação institucional serviu como dispositivo de decisões e escolhas para a equipe de gestão, desde a reflexão sobre as demandas da escola ao planejamento e implementação daquela avaliação. As preocupações, dúvidas, desafios, tensões, possibilidades e questões trazidas pelos componentes dessa equipe, pelos professores, pelos profissionais da equipe de apoio, pelos familiares e pelos alunos, antes e durante o processo da avaliação, revelaram suas percepções sobre a organização e a história da “Escola Diamante”.

Diante disso, vale reiterarmos nossa compreensão de que, na escola<sup>91</sup>, são engendrados movimentos de continuidade e descontinuidade que se entrelaçam nas relações cotidianas dos sujeitos. Compreendida por nós como processualidade, como algo que se institui nas relações sociais dos homens e mulheres, a escola é espaço onde concordâncias, discordâncias, tensões, desafios e possibilidades estão presentes. O modo como os profissionais fazem escolhas e tomam decisões define a trajetória da instituição, sua história no campo das relações pessoais e políticas. Assim, concordando com Meirieu (2005), a escola não é apenas um serviço, mas uma instituição, que só existe se os seus atores incorporarem no dia a dia os princípios que a inspiram. Desses princípios, destacamos a necessidade da participação de todos os que estão envolvidos direta ou indiretamente no processo escolar, nas decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola (PARO, 2000).

<sup>90</sup> Fala da Sara em uma conversa com Ézio sobre a necessidade de organizar um encontro com as famílias para apresentar o currículo da escola.

<sup>91</sup> O termo escola aqui é utilizado genericamente, devendo ser compreendido no plural: escolas.

Entendemos que, no cotidiano escolar, encontramos e produzimos dispositivos de decisões e escolhas que, em alguns momentos, são efetivadas na individualidade das ações profissionais e, em outros momentos, são construídas na coletividade da escola. Nesses termos, a escola não se configura por normas fixas e rígidas, com as quais os sujeitos se relacionam com obediência absoluta. No cotidiano da escola, existem concordâncias e discordâncias acerca dessas normas que provocam constantemente novos movimentos nas relações entre os sujeitos. Muitas vezes, esses movimentos não aparecem tão explicitamente. Há, nos termos de Ardoíno e Lourau (2003), um *não-dito institucional*, atuando como *inconsciente político* nas relações sociais dos sujeitos. Assim, no mundo das objetivações na vida cotidiana, o instituído precisa ser provocado para ser mais bem compreendido e transformado, não podendo, portanto, um processo de avaliação interna da escola se restringir a uma avaliação dos sujeitos, mas dos processos históricos desencadeados por eles nas suas relações com a instituição.

A partir dessa compreensão e das observações feitas durante a pesquisa, paulatinamente, sentimos a necessidade de estabelecer, junto com a equipe de gestão, um momento sistematizado para apresentarmos e analisarmos coletivamente os dados e os processos da avaliação institucional, para proporcionar reflexões sobre os movimentos que foram desencadeados na escola, bem como sobre as suas atuações nesses movimentos. Assim, sugerimos à equipe a organização de um seminário interno que lhe possibilitasse um olhar sobre esses dados e que também subsidiasse a elaboração do seu plano de trabalho para o ano letivo de 2008.

Ao longo dos três encontros que realizamos, nossos debates se organizaram em torno dos conteúdos, resultados e processos dessa avaliação. Os encontros foram realizados no turno vespertino, horário definido pela equipe como o melhor para a realização dos trabalhos, pois possibilitaria a participação de um maior número de profissionais integrantes dessa equipe. Essa decisão já nos indicava elementos para reflexão com os participantes do seminário, considerando que apontavam para possibilidades de mudança em relação à margem de poder e à centralidade do turno matutino nas decisões e escolhas para a escola, evidenciadas na sua trajetória histórica.

## O primeiro encontro: desvelando tensões no grupo

Ao iniciarmos o primeiro dia do seminário<sup>92</sup>, apresentamos como proposta de pauta para os três encontros. algumas reflexões iniciais sobre os processos das duas pesquisas que estavam sendo realizadas na escola naquela época, e que, em certa medida, tiveram rebatimentos na avaliação institucional, a apresentação dos resultados da avaliação; e um momento para a elaboração do plano de trabalho da equipe para o ano letivo de 2008. Tivemos como objetivo, nesse primeiro dia, provocar reflexões sobre dados das duas pesquisas e sobre resultados da avaliação.

Com o início dos trabalhos, no dia 28 de março de 2008, estiveram presentes no seminário interno: o diretor, as duas pedagogas do turno matutino, uma coordenadora de turno do matutino, o professor de filosofia, que desenvolvia projeto na escola e integrava o grupo de trabalho (GT) da avaliação institucional, as duas pedagogas do turno vespertino e duas coordenadoras de turno do vespertino<sup>93</sup>.

Após a apresentação da pauta do seminário, falamos sobre as nossas observações em relação ao processo da pesquisa, principalmente sobre os movimentos que os profissionais desencadeavam para o enfrentamento das situações emergidas no cotidiano, mais especificamente, em relação ao processo da avaliação institucional, o planejamento e sistematização dos momentos de formação continuada existentes na escola e o envolvimento da gestão com o "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência". Retomamos o propósito da nossa pesquisa, dizendo que partíamos da concepção de que o gestor se constitui na relação com o "Outro" no contexto escolar, e que isso tinha implicações nos processos de formação continuada na escola, pois, considerando que, enquanto sujeitos individuais, dialeticamente somos ao mesmo tempo sujeitos coletivos e políticos<sup>94</sup>, nossas constituições se estabelecem nessas relações, social e historicamente.

Em seguida, o pesquisador Reginaldo Célio Sobrinho apresentou alguns dados coletados nas atas das reuniões do "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência", bem como nos bilhetes direcionados às famílias, falando que as "figurações" foram constituídas e mudadas à medida que algumas pessoas começavam a participar das

---

<sup>92</sup> O Seminário contou com a participação do pesquisador Reginaldo Célio Sobrinho, que também desenvolvia sua pesquisa de doutorado na escola, no mesmo período, março de 2007 a junho de 2008.

<sup>93</sup> Uma coordenadora de turno do matutino (contratada) não participou da reunião porque estava licenciada. Uma coordenadora de turno do vespertino não compareceu. Uma das pedagogas do turno matutino, Sara, tinha extensão de carga horária no vespertino, assim representou os dois turnos. Nenhum profissional da equipe de gestão do turno noturno compareceu.

<sup>94</sup> Sobre essas reflexões, ver: SILVA, Jair Militão da. *A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola*. Campinas: Papirus, 1996.

reuniões da equipe de coordenação do fórum<sup>95</sup>. Ressaltou que a participação de membros da equipe de gestão nessas reuniões provocou novos modos de constituição do fórum. Isso instigou o grupo a pensar sobre as implicações do fórum nas ações da equipe no contexto da escola. Conforme destacou o pesquisador, ao longo de seu estudo, o "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência" foi, gradativamente, conquistando certa pertinência nas decisões e encaminhamentos dados pela equipe de gestão. Aos poucos, as deliberações desse fórum começaram a servir de referência para a equipe de gestão pensar o projeto e as ações da escola no que se referia à escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, sobretudo no turno matutino.

Os dados do estudo de Sobrinho narravam, no percurso histórico da escola, uma tensão: a centralidade do turno matutino no que se referia à escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, assim como as deliberações da equipe de gestão em torno dessa questão. Essa tensão apontava para a equipe de gestão a necessidade de pensar novos modos de organizar os debates no cotidiano da escola. No decorrer das discussões do seminário, vimos que esse aspecto sempre aparecia nos discursos dos participantes.

Para iniciarmos a apresentação dos resultados da avaliação, relembremos a trajetória da sua implementação. Em seguida, apresentamos as seguintes questões provocativas para os profissionais pensarem sobre os processos de gestão da escola a partir da avaliação institucional.

- Quais serão as decisões e escolhas da equipe de gestão para 2008, tendo como referências os dados da avaliação institucional?
- O que a avaliação institucional pode significar para a atuação da equipe?
- De que forma articular os dados e os processos da avaliação institucional com o Projeto Político-Pedagógico, projetos institucionais e as práticas pedagógicas no cotidiano da escola, de modo a instituir movimentos de planejamento, execução, acompanhamento/avaliação e novo planejamento?

Pretendíamos que essas questões fossem debatidas no decorrer dos três encontros do seminário e que desencadeassem a elaboração do plano de trabalho da equipe. Solicitamos que os profissionais analisassem as questões apresentadas e sugerissem

---

<sup>95</sup> Vale lembrar que, conforme dados apresentados pelo pesquisador, embora o fórum estivesse em atividade desde 2004, apenas a partir do segundo semestre de 2006, membros da equipe de gestão do turno matutino (as duas pedagogas) passaram a compor a equipe de coordenação desse fórum, e o diretor manteve certa regularidade nas reuniões de planejamento da coordenação do fórum. Destacamos que eram integrantes dessa equipe de coordenação, em 2007 e 2008: a professora Lena (desde 2004), a professora Eli e duas mães de alunos.

outras que fossem importantes para o grupo. Após alguns segundos analisando as questões, a pedagoga Leda disse: “a primeira pergunta é tão macro, os desdobramentos que ela pode ter sobre as questões do próprio sistema, as características do turno vespertino, é uma questão muito ampla”.

Alertamos para o fato de que, mesmo diante dos possíveis desdobramentos, esses não poderiam imobilizar as ações da equipe, considerando que, para ser mobilizadora política de espaços sistemáticos de reflexão na escola, a equipe de gestão precisa articular as demandas do cotidiano às suas decisões e escolhas na prática profissional. O processo e os resultados da avaliação institucional apresentavam elementos para isso acontecer.

Vinculando às questões apresentadas para o debate, falamos sobre a reação de estranhamento dos profissionais do turno vespertino no momento em que apresentamos alguns dados da avaliação institucional no início do ano de 2008. A esse respeito, o diretor se manifestou dizendo:

Percebemos que alguns profissionais ficaram com um pouco de estranhamento com o instrumento. Tivemos, de certa forma, os profissionais implicados com o movimento da avaliação, uma vez que o instrumento foi validado no grupo. Os profissionais sabiam o que estava acontecendo. Alguns ficaram meio desconfiados com o instrumento, outros acharam muito bom para escola.

Ésio argumentou ainda que:

Esse processo da avaliação institucional já provocou mudança significativa na escola e entre os profissionais no cotidiano. Mesmo considerando que a participação dos pais foi muito pequena e dificuldade em lidar com o próprio instrumento, esse processo foi muito interessante.

Sobre isso, a pedagoga Sara falou que “as pessoas começaram a participar mais, a querer se envolver mais. Eu percebi que mesmo aquelas pessoas que questionaram o instrumento começaram a participar mais do processo, um desejo de estar no processo”.

Corroborando a percepção de Sara, o diretor completou: “resumindo o que ela [Sara] está falando, tiveram pessoas que foram avaliadas de uma forma naquele momento e hoje talvez a avaliação fosse outra”.

Concordando com as análises feitas pelo Ésio e pela Sara, a pedagoga Leda falou:

Essa questão da avaliação foi interessante por isso, porque as pessoas começaram a pensar: eu não posso ficar alheio, a coisa está acontecendo, eu faço parte desse cenário, se eu não estiver participando eu estarei sendo avaliado por fora. Então algumas pessoas começaram a perceber que o

processo aconteceu. Espera aí, e eu não participei? Pois agora eu quero fazer parte

Em seguida, o diretor disse. "A fala das pessoas traz à tona algumas questões que dizem respeito diretamente àqueles que não se envolveram tanto com o processo. Isso é um exemplo de quem tem responsabilidade com isso daí".

Em certa medida, a equipe de gestão começava a apontar algumas percepções sobre as demandas do cotidiano da "Escola Diamante" que precisavam ser mais bem compreendidas para o desencadeamento das suas decisões e escolhas no contexto daquela escola. Parecia ser necessária a provocação para o debate entre os profissionais sobre os propósitos de uma avaliação interna da escola, em que eles protagonizassem o movimento e promovessem a articulação da avaliação aos princípios do Projeto Político-Pedagógico, que tivesse rebatimento em suas práticas profissionais. Estava criada aí uma possibilidade da atuação da equipe de gestão que se vinculava aos processos de formação continuada que a escola organizava em seu calendário.

Diante dos encontros e desencontros da equipe de gestão, e desta com os outros profissionais da escola, evidenciavam-se nos debates daquela equipe, durante o seminário interno, elementos que indicavam suas crenças, valores, concepções e intervenções acerca do que estava acontecendo no movimento da escola, principalmente no que se referia às dúvidas dos profissionais quanto aos princípios do projeto da escola e da avaliação interna que foi desencadeada. Considerando que esta contava com a colaboração de um elemento externo ao grupo (eu na condição de pesquisador), mesmo que em alguns momentos houvesse uma aceitação da nossa presença no grupo, tensões, dúvidas e desconfiança ainda se faziam presentes. A pedagoga Leda relata, sobre essa questão, o seguinte:

Edson, eu gostaria de falar uma coisa, quero até que você me perdoe, mas a postura de algumas pessoas quando se trata de pesquisa, falam assim: "Hummm!!! Não vai dar em nada..." E quando você, enquanto pesquisador, dá o retorno, foi marcante. As pessoas falaram: "Espera aí, realmente ele pegou o instrumento, ele tabulou e o meu dado não estava lá." Porque realmente o instrumento circulou, foi pra lá, veio pra cá. Sabe aquela coisa assim... "pesquisador?! Universidade?! Vai dar em nada, tudo teorização...". Mas quando você tabulou, trouxe o dado, olha aqui, fez análise e reflexão em cima dos dados com o grupo. "eu me posiciono". As pessoas começaram a se interessar, porque pensaram: "Espera aí, por que o meu não está aí?" E aí qual o desdobramento? "Espera aí, ele falou que vai voltar, vai trazer mais dados, isso está sendo legitimado, então agora eu quero participar, eu tenho que tomar um posicionamento, senão eu vou ser mais uma..." Isso foi muito legal. O grupo de estudo, depois daquele dia que você fez a devolução dos dados para os professores do vespertino, passou a funcionar de outro jeito, foi um marco.

Destacamos para a equipe alguns episódios que aconteceram no decorrer da aplicação do instrumento. Em alguns momentos, quando chegávamos à escola, havia professores que procuravam justificar por que ainda não haviam respondido ao instrumento. Em vários momentos, falamos para os profissionais que a avaliação institucional não era do pesquisador, mas da escola, que estava desencadeando o movimento. Nesse sentido, qualquer justificativa deveria ser dada para eles mesmos.

Com essa questão posta, a pedagoga Sara relembra o episódio ocorrido em meados de 2007 e destaca:

Naquela época que estávamos retomando os estudos do PPP, estávamos bastante angustiados, porque parecia que estávamos perdendo a coletividade do grupo e aí chamamos o Edson para nos ajudar a pensar o que poderíamos fazer frente ao que estava acontecendo, de nós nos comprometermos mais com o grupo, com a escola, com o processo do PPP. Então foi quando Edson falou: "Aproveita o grupo que está discutindo o PPP e procurem desencadear um processo de avaliação institucional para ver o que as pessoas pensam, para começar a afetar mais as pessoas". A partir daí, o próprio movimento da avaliação provocou mudança no grupo. Isso contaminou a escola. Esse pequeno passo que a gente deu ajudou muito para o envolvimento do grupo.

Parecia haver, no discurso dos componentes da equipe de gestão, o desejo da mudança entre os profissionais e turnos da escola. Entretanto não evidenciavam objetivamente elementos dessa mudança. Estavam presentes algumas contradições acerca do que diziam e o que efetivamente se observava<sup>96</sup>. Contudo apresentavam indicativos de possibilidades para o enfrentamento das tensões presentes no cotidiano daquela escola.

O professor Alberto, por exemplo, lembrou que o Conselho de Escola poderia ser acionado para participar mais efetivamente de futuros processos de avaliação da escola. Sobre isso, Sara concordou e falou que já havia conversado com Écio e pensava que o Conselho de Escola poderia assumir esse processo enquanto uma atividade para conhecer melhor a escola. Segundo Écio, "o conselho pode ser a instância que aplica o instrumento, que tabula os dados e traz para a coletividade da escola fazendo as reflexões. Temos que aprender a fazer isso também, todos nós".

Continuando com seus argumentos, Écio apontava para o Conselho de Escola responsabilidades políticas de emancipação dos processos de gestão da "Escola Diamante". São indicativos de como, nos movimentos da gestão, os sujeitos constroem suas concepções, valores e princípios, e se constituem gestores no enfrentamento das tensões e desafios na vida cotidiana escolar.

---

<sup>96</sup> Do conjunto de profissionais, obtivemos pouco retorno dos instrumentos utilizados na avaliação da escola. Verificaremos esses dados, posteriormente, em nossas reflexões.

Para Ésio, o envolvimento do Conselho de Escola no processo da avaliação poderia provocar mais implicação das pessoas que pertenciam ao conselho, porque, quando fossem tomar uma decisão, teriam dados mais concretos.

Isso possibilita ao Conselho conhecer melhor a escola. Esse instrumento seria muito valioso, não para a coisa de vigilância, mas para a construção de um processo mais coletivo na escola, junto ao Projeto Político-Pedagógico. Esse processo que já aconteceu foi feito de forma muito madura, muito responsável, de movimentar as pessoas no processo da avaliação. Eu acho que o caminho é esse mesmo. Temos que aprender a fazer isso mesmo, porque avaliar e ser avaliado não é fácil (FALA DO ÉSIO, 28-03-2008)

Em seguida, Sara falou:

mas para mim é tão mais fácil, da escola partir de uma avaliação institucional. Agora, depois da avaliação institucional, nós podemos dizer assim: "manhã, tarde e noite, nós temos um plano curricular que temos que dar conta". E aí não importa se trabalho de manhã ou à tarde, porque o plano é da escola. E foi a partir da avaliação institucional; isso foi fantástico para a escola. Quando a gente vai planejar com o professor, a gente pode pegar o plano curricular e ter elementos que envolvem os turnos, porque foi a gente que elaborou. As coisas passam a funcionar com um direcionamento coletivo, não estão soltas. Isso é possível a partir de avaliações da escola.

Nesse debate, faz-se necessário destacar que um processo de avaliação interna da escola pode *provocar e/ou desarranjar* práticas instituídas, conforme nos alertam Ardoíno e Lourau (2003). Temos, entretanto, que ficar cautelosos para não cultuarmos esse movimento, para não virar um *fetice* da escola. Caso contrário, corremos o risco em atribuir à avaliação institucional um poder *sobrenatural*, o que poderá produzir cristalizações nas relações e práticas dos profissionais, dificultando a constituição de novos movimentos nos processos de gestão da escola.

Ainda no primeiro encontro, na sequência das nossas reflexões com a equipe de gestão acerca do processo da avaliação institucional, apresentamos o quantitativo de instrumentos respondidos em cada segmento, conforme demonstrado no quadro que vem a seguir, e problematizamos, com a equipe, os resultados encontrados. Tivemos o propósito de provocar um olhar sobre o processo desencadeado na escola, para que os profissionais pudessem refletir sobre as tensões e desafios que se revelavam nesses dados. Partimos do princípio de que, essencialmente, esse movimento com a equipe se constituía em continuidade do processo de avaliação da escola. Assim, ao apresentar os dados com o número de questionários respondidos pelos segmentos da escola, a equipe foi provocada para avaliar o referido processo, como veremos nos debates que vêm a seguir.

## NÚMERO DE RESPONDENTES

| Segmentos                   | Mat.       | Vesp.      | Not.      | TOTAL |
|-----------------------------|------------|------------|-----------|-------|
| Alunos                      | 293        | 215        | 71        | 579   |
| Famílias                    |            |            |           | 40    |
| Professores                 | 10         | -          | 2         | 12    |
| Serviço de apoio (Ed. Esp.) | 3          | -          | -         | 03    |
| Equipe de gestão            | 3          | 1          | -         | 04    |
| Secretaria                  | 1          | -          | -         | 01    |
| Biblioteca / Informática    | 2          | 1          | -         | 03    |
| Limpeza/Cozinha/Portaria    |            |            | -         | 06    |
| Estagiárias                 | 5          | -          | -         | 05    |
| <b>TOTAL POR TURNO</b>      | <b>317</b> | <b>217</b> | <b>73</b> |       |
| <b>TOTAL GERAL</b>          | <b>653</b> |            |           |       |

QUADRO 6 – QUANTITATIVO DE INSTRUMENTOS DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL RESPONDIDOS PELOS SEGMENTOS DA ESCOLA

Vale destacar que, do total dos 937 alunos matriculados da escola em 2007, 62% responderam ao instrumento. Destes, 31,5% do turno matutino, 23% do vespertino e 7,5% do noturno. Do total dos 352 alunos matriculados no turno matutino, 83% responderam ao instrumento. No turno vespertino, dos 345 alunos matriculados, 62,5% responderam. E no turno noturno, dos 240 alunos matriculados, 29,5% responderam ao instrumento.

No caso das famílias, o quantitativo de questionários devolvidos foi bem reduzido, em comparação ao número potencial de respondentes, principalmente no que diz respeito ao número de alunos dos turnos matutino e vespertino, considerando-se que, nesses dois turnos, os alunos pertencem a uma faixa etária em que a relação família e escola precisa ser mais intensificada.

Aqui, parece que as explicações dadas pela equipe de gestão para o seu distanciamento da avaliação institucional, mais especificamente, evidenciadas, nas palavras da pedagoga Leda, nos possibilitam compreender essa “negligência” das famílias. É pertinente questionar os reais interesses dos profissionais que compõem a equipe de gestão em trazer os alunos, professores e familiares para a avaliação da escola. Tais interesses desencadeiam ações que podem mobilizar mais ou mobilizar menos o “Outro” da nossa relação. Vale questionar, ainda, e refletir mais profundamente se, de fato, a equipe conta com a opinião dos familiares nesse

processo de avaliação, para então, e só então, traçarmos planos de trabalhos que possam trazê-los para a escola.

Em relação aos professores que atuavam na escola naquele ano, podemos verificar que, dos 44 professores, 27,5% responderam ao instrumento. Destes, 23% atuavam no turno matutino e 4,5%, no turno noturno. Não obtivemos retorno de instrumentos respondidos pelos professores do turno vespertino. No caso do turno matutino, dos 17 professores que atuavam nesse turno, 60% responderam ao instrumento. No turno noturno, dos 9 professores, 22% responderam. Dos 6 professores especializados que atuavam na escola, 50% deles responderam ao instrumento, e todos atuavam no turno matutino.

Quanto à equipe de gestão, dos 12 integrantes, 33% responderam ao instrumento. Sendo 25% do turno matutino e 8% do vespertino. E, no que diz respeito aos profissionais de apoio às práticas administrativas e pedagógicas (profissionais que atuavam na secretaria, biblioteca, sala de informática, nos serviços de limpeza, cozinha e portaria), dos 21 profissionais, 47,5% responderam ao instrumento. No caso das estagiárias, das 7 que atuavam na escola, 71% responderam, todas do turno matutino.

Com esses dados, ocorreu que, quando os apresentamos, a coordenadora Diná, do turno vespertino, perguntou por que apareciam poucos instrumentos das famílias, questionando: "Gente, não, não pode ser, eu recolhi vários instrumentos e entreguei ao [Ésio], onde foram parar?"

Esclarecemos que esses foram os instrumentos que chegaram para tabulação até o final do ano de 2007.

Ésio falou que "o estranho é não ter nenhum instrumento dos professores do vespertino. Ou não responderam ou o instrumento não chegou até eles".

Nesse momento, mais uma tensão foi evidenciada na relação do grupo, que, em tom de brincadeira, tentou desconstruir. Alguns integrantes falaram que entregaram o instrumento e que a Diná tinha levado para casa. Leda falou: "Olha, o meu está ali, aparece um. Eu respondi o meu e coloquei na gaveta da [Diná]". Entretanto Diná falou: "Aquele único do CTA que aparece ali deve ser o meu, porque eu até coloquei meu nome". Na sequência, Ésio falou: "Mostrar isso pra nós é muito bom".

Diante desse episódio, devemos problematizar as palavras da Leda, descritas anteriormente, pois, quando fez um discurso para justificar por que os professores não

se envolveram tanto, não estaria falando sobre a sua concepção e a forma como a equipe de gestão desencadeou ações e se mobilizou para a implementação da referida avaliação? Não estaria falando sobre suas crenças e implicações com o processo, a partir de uma concepção de que a avaliação era do pesquisador? Por outro lado, não estaria também apontando possibilidades de mudança dessas concepções e produzindo outras implicações, principalmente quando diz: "Agora eu quero participar, eu tenho que tomar um posicionamento, senão eu vou ser mais uma ."?

Há que se questionar que, de fato, os profissionais de uma equipe de gestão, que deveriam ter como propósito potencializar os movimentos da escola, a fim de mobilizar os segmentos para maior participação com os processos escolares, precisariam ter maior implicação com uma avaliação da escola, principalmente, considerando que esse movimento foi desencadeado a partir das demandas apontadas no seu cotidiano. Provocar na pedagoga Leda a reflexão sobre seu discurso e sobre os movimentos da própria equipe de gestão evidenciou para o grupo a necessidade de compreender sua dicotomia, seus desencontros e discordâncias em suas práticas profissionais cotidianas. Parecia que Leda, desde o início do processo da pesquisa, evidenciava suas desconfianças sobre a nossa estada na escola na condição de pesquisador e associava a pesquisa aos movimentos da própria escola.

Vale lembrar que, no início de 2007, quando apresentamos a proposta de pesquisa para a equipe de gestão, essa mesma pedagoga perguntou se eles estariam sendo "cobaias de pesquisa", porque já havia participado de uma pesquisa em outra escola e não se sentiu provocada para refletir sobre o que fazia na sua prática profissional. Naquele momento, respondemos para a pedagoga que, na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa proposta, tínhamos como propósito desencadear junto com o grupo da escola processos que contribuíssem com os movimentos da gestão e que não era uma pesquisa para simplesmente constatar fatos.

Diante dos dados apresentados no seminário, lembramos ao grupo que a perspectiva que adotamos não era eminentemente quantitativa, mas que, em alguns momentos, os dados quantitativos nos ajudam a fazer uma análise qualitativa dos processos da escola. O objetivo, com aqueles dados, era exatamente provocar no grupo uma análise sobre os movimentos desencadeados no cotidiano da escola. Em seguida, a pedagoga Leda disse.

A escola pode ser concisa, coerente, ter um direcionamento, mas no natural ela segmenta por horário, ela é matutino, vespertino e noturno. Pode ter uma verticalidade, mas no geral ela tem essa questão. Mas, enquanto ser humano,

eu bato no peito e falo assim: "Mas espera aí, se no vespertino está assim sou eu", eu pertencço a esse turno... é a minha casinha, a minha casinha está doente"

Diante disso, a coordenadora Diná falou para o Ésio:

[Ésio] você pode até brigar comigo, mas eu vou ser muito sincera. À tarde o processo não foi bem conduzido. Não sei como foi pela manhã, mas à tarde eu achei que faltou um direcionamento. Faltou ter uma pessoa responsável pelo processo. Eu achei que à tarde o CTA não assumiu bem o processo. Nós estamos em estudo, não é?! Então podemos falar. Por exemplo, a avaliação que ficou para as famílias, eu fiquei responsável, recolhi os instrumentos e entreguei para você. Agora, a avaliação dos professores, eu não sei com quem ficou a responsabilidade. Eu achei alguns instrumentos jogados sobre a mesa, peguei e guardei na gaveta. Faltou à tarde falar mais do processo. Algumas pessoas me falaram que havia sido falado sim. Eu ainda falei, gente... isso tem que ser mais bem discutido, falar é uma coisa, mas trazer o grupo para se envolver mais é outra coisa.

O diretor Ésio procurou relembrar o processo desencadeado na escola e disse:

[Diná] olha só, vamos lembrar e retomar todo o processo. O mesmo procedimento que foi conduzido pela manhã foi conduzido à tarde. Primeiro, o grupo de trabalho responsável pela avaliação institucional tinha representante do matutino, vespertino e noturno. O instrumento para os alunos foi elaborado pelo grupo, foram as professoras Tereza e Elenice, que são do vespertino, que sugeriram boa parte do instrumento. Tanto que a sugestão das carinhas, dos bonequinhos foi dada pela professora Tereza, que trouxe para o grupo, o grupo analisou e validou. Entramos com a participação do Edson, que levou todos os profissionais para o laboratório de informática, tanto no matutino, quanto no vespertino e noturno, validou o instrumento para os profissionais. Todos estavam sabendo o que estava acontecendo. Essa fase da construção do instrumento aconteceu igual para todos os turnos. O problema aconteceu quando passamos atribuição para o CTA e aí houve uma série de problemas. Os instrumentos se perderam no decorrer do caminho. Houve uma diferença no processo que aconteceu pela manhã e no processo que aconteceu à tarde. Faltou talvez uma questão de comunicação entre as pessoas em algum momento. O que a gente tem que fazer é olhar para esses dados e ver que, em algum momento, houve uma falha.

A pedagoga Leda pediu a palavra e respondeu para Diná:

Vou retomar aquilo que eu já falei no início. O que faltou [Diná]? Talvez houve uma falta de credibilidade do grupo, credibilidade no processo por parte do colegiado. Vou tirar por mim, eu entreguei no último momento, no último dia, na festa do final do ano. A outra pedagoga, a [Marta], também não entregou. O colegiado vinha me perguntar se era para entregar, eu falava: "É sim, gente... é pesquisa... é a avaliação institucional...! A coordenação é a referência para entregar". As pessoas perguntavam: "Quem vai tabular mesmo?" Eu respondia: "Olha, é o Edson, o pesquisador". Aí as pessoas falavam: "Hummm... sei... tá bom, depois eu entrego". Eu já falei isso no início do estudo de hoje. Quando o Edson mostrou alguns dados para o colegiado, as pessoas começaram a ver que realmente a coisa foi feita e que eles não estavam ali.

Em continuidade com seus argumentos, Ésio falou novamente.

Houve sim a participação do grupo no processo de construção dos instrumentos, e todos sabiam do que se tratava. O processo não começa com o movimento de pesquisa. Não podemos perder isso de vista. Esse processo começa com um grupo da escola, e o Edson veio somar esforços conosco,

contribuindo com o restante do processo de elaboração, validação, tabulação e agora apresentação e análise dos dados. Aí, Edson, é importante a gente levar em consideração que provavelmente teve professor do vespertino que respondeu sim. O que aconteceu foi um processo de desorganização do CTA do vespertino, e eu estou incluído nisso de cabeça. Precisamos refletir sobre isso<sup>97</sup>

Essa tensão emergida na equipe de gestão evidenciou que um processo de avaliação da escola pode se configurar em desencadeador de movimentos que provoquem o grupo a olhar para suas concepções, decisões e ações no contexto de suas práticas profissionais. O diálogo entre Diná, Ézio e Leda narrou os conflitos vividos cotidianamente pela equipe. Concepções e práticas fragmentadas na ação profissional dificultam a mobilização política dos sujeitos na implementação de objetivos comuns para a instituição.

O episódio provocador de tensão pode desencadear vários processos. Por um lado, desarticular ainda mais o grupo, potencializando as rivalidades e competitividade e, assim, não contribuir para a mudança das relações que já existiam na trajetória histórica do grupo. Por outro lado, a tensão pode ser entendida e trabalhada pelos sujeitos que a compartilham, de modo que os impulse para uma ação que seja provocadora de mudança nas suas relações. No primeiro sentido, os sujeitos estabelecem relações alienadas na constituição EU-NÓS e configuração de um grupo para o enfrentamento dos fenômenos na vida cotidiana. No segundo sentido, a tensão pode provocar, nos sujeitos submetidos a injunções contraditórias, uma contração e conduzi-los a se projetarem para uma ação futura, o que, conforme nos indica Meirieu (2005), seria uma *tensão para*. Nesse caso, o estabelecimento das relações se configura pela consciência da constituição de um grupo. Problematizar e compreender as relações *contraditórias* é a possibilidade de os sujeitos utilizá-las, coletivamente, nas suas ações. Com isso, queremos dizer que a vida cotidiana é provocadora de tais relações. Assim, o homem, sendo da vida cotidiana por inteiro, conforme nos aponta Heller (1992), não as elimina de si mesmo. Num estado de consciência na constituição EU-NÓS, cabe aos sujeitos compreenderem as relações contraditórias para trabalhá-las.

Aquele momento de tensão que emergiu nas relações da equipe de gestão e se evidenciou no diálogo entre os sujeitos foi a possibilidade de o grupo se sentir provocado para essa reflexão. Observamos, no decorrer dos debates durante os três encontros do seminário, indicativos nessa direção.

<sup>97</sup> Vale lembrar que os instrumentos foram xerografados e entregues para o diretor articular a entrega com os turnos da escola.

Em continuidade às reflexões daquele primeiro dia do seminário interno, a coordenadora Nara, do vespertino, falou que, apesar de ter chegado à escola naquele ano (2008) e não ter participado do processo no ano anterior, percebia que a avaliação tinha provocado no grupo um movimento, pois acabou gerando um "incômodo", "ela acabou desestabilizando de alguma forma" (NARA)

Diná alertou o grupo para o fato de que as pessoas precisavam assumir mais as responsabilidades individuais, "porque muitas vezes quando falamos que somos do coletivo, a responsabilidade individual fica esquecida, e aí acontece o que aconteceu, ninguém é responsável, porque tudo é do coletivo".

Chamamos a atenção do grupo sobre o fato de que, mesmo tendo esses contratempos internos em cada turno e entre os turnos da escola, valia considerar os dados como processo de reflexão das tensões e desafios que estavam presentes entre eles, e que isso poderia indicar possibilidades de ação para o grupo no enfrentamento das demandas que surgiam para as intervenções da equipe de gestão. Considerando que tivemos seiscentas e cinquenta e três pessoas que responderam ao instrumento de avaliação, esse número precisaria ser tomado como um nível de participação significativa de olhares sobre a escola. É fato que as ausências também se faziam representar significativas, como dado para a equipe desencadear movimentos no cotidiano da "Escola Diamante". Assim, a equipe de gestão estava com o desafio demandado pelos dados da avaliação da escola.

Argumentamos que, pelo fato de o processo desencadeado no ano de 2007 ter ficado para o segundo semestre, podia ter contribuído para o pouco envolvimento de algumas pessoas. Contudo o movimento que estávamos desencadeando em 2008 com a equipe de gestão, retomando os dados da avaliação, deveria ser concebido como a continuidade do processo da avaliação institucional, pois essa equipe teria a oportunidade de avaliar o processo do ano anterior e organizar suas agendas de trabalho para o ano em curso, ou seja, o seu plano anual de trabalho.

Esse momento de provocação da equipe de gestão, em que se apresentaram os dados e se fez uma análise coletiva, foi primordial para apontarmos possibilidades para novos processos da atuação dessa equipe na escola. Os dados evidenciaram certos princípios que fundamentavam as decisões e escolhas da equipe de gestão no cotidiano escolar, marcadas pelas especificidades dos turnos daquela escola. Conforme destacamos, o modo de atuação de uma equipe marca a diferença na mobilização e engajamento dos professores nos propósitos da escola. Assim, especificamente, compreendemos que as ações de uma equipe de gestão são, em

qualquer situação, ações políticas, para a mobilização, para a busca de soluções e para o engajamento dos demais profissionais da escola em determinada direção ou não

Essas ações produzem *circunstâncias* nos processos de regulação e organização do cotidiano escolar. As decisões e escolhas desencadeadas no contexto de tais *circunstâncias*, na nossa compreensão, precisariam acontecer pautadas em análises críticas das situações nas quais os sujeitos estão implicados. Essa possibilidade contribui para que os integrantes da equipe de gestão conduzam seus pensamentos e comportamentos numa mobilidade consciente, transcendendo às individualidades e às particularidades, e projetando suas ações com perspectiva político-social. Essa, acaba por se configurar como necessidade do "EU", que, numa relação dialética, estabelece vínculo com o humano-genérico, formando uma *consciência de "NÓS"* (HELLER, 1992).

Nos dois encontros seguintes do seminário interno, apresentamos e discutimos outros dados da avaliação institucional. Novos discursos e tensões nos processos do grupo possibilitaram outras indagações e a sistematização de outras reflexões.

### **O segundo encontro<sup>98</sup>: (re)conhecendo os desafios**

Em cumprimento ao propósito de apresentar e discutir outros resultados da avaliação institucional com a equipe de gestão, no segundo encontro, os dados foram organizados em seis eixos.

1. Currículo escolar.
2. Relação família e escola.
3. Projeto político-pedagógico.
4. Escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento
5. Formação continuada
6. Organização e coordenação dos espaços e tempos do cotidiano da escola

Com os resultados apresentados, a equipe era provocada para pensar sobre suas ações no cotidiano da escola. É de nosso interesse destacar os debates e apontamentos do grupo desencadeados a partir desses resultados. Assim, não nos deteremos, aqui, aos dados do instrumento. Apenas faremos referência a uns e outros

---

<sup>98</sup> Realizado no dia 15 de maio de 2008

para exemplificar situações que sejam pertinentes às nossas reflexões sobre os modos de atuação da equipe de gestão da “Escola Diamante”, destacando tensões, desafios e possibilidades presentes nesses dados

Quanto à questão do **currículo escolar**, o instrumento destacava aspectos relacionados aos conteúdos de ensino, planejamento, práticas pedagógicas e avaliação dos processos do ensino e da aprendizagem. Cada segmento da escola expressou sua percepção acerca desses aspectos. No que diz respeito às respostas da equipe de gestão, 50% dos respondentes avaliaram como “bom”. o planejamento das ações cotidianas, os conhecimentos e as estratégias relacionadas à sua função e a dinâmica da avaliação da aprendizagem dos alunos. Essas respostas foram corroboradas pelos professores, reforçando que o domínio dos conteúdos de ensino, trabalhados por eles, e os planejamentos desenvolvidos na escola eram bons. Entretanto os dados, também, revelavam a necessidade de certa regularidade e continuidade dos processos de planejamento, pois, segundo um dos respondentes da equipe de gestão, algumas atividades eram planejadas, mas muito alteradas, e os acordos não eram cumpridos. Apontava-se para a relevância de os planejamentos serem articulados entre as pedagogas e as coordenadoras de turno.

Esses argumentos e solicitações denunciavam uma perspectiva de gestão que se apresenta cristalizada no cotidiano das escolas. A fragmentação do fazer administrativo e pedagógico parece ainda marcar fortemente a prática dos profissionais. Parece que, pelo fato de o coordenador de turno exercer tarefas de assistência à direção das escolas, seu olhar e suas práticas acabam ficando restritos às tarefas burocrático-administrativas, como se essas tarefas não estivessem relacionadas ao que é essencial do trabalho escolar: o aspecto pedagógico e curricular. Nessa perspectiva dicotomizada da prática profissional, caberia apenas ao pedagogo o envolvimento com esses aspectos. Essa dicotomia ancora-se nos princípios da abordagem teórica da administração clássico-científica.

Quanto às respostas dos familiares acerca da questão curricular, dos quarenta respondentes, trinta e cinco disseram que consideravam importante saber quais eram os conteúdos trabalhados pelos(as) professores(as) na série em que seu(sua) filho(a) estudava. Entre os argumentos relacionados pelos familiares para justificar essa importância, destacava-se<sup>99</sup>.

- “Porque sei que posso ajudar mais em casa e também questioná-lo”;

---

<sup>99</sup> Dados coletados no instrumento da avaliação institucional respondido pelas famílias

- “Para ajudá-lo e para saber se está com conteúdo de acordo com a série”;
- “Posso acompanhá-lo melhor no processo de ensino-aprendizagem”;
- “Eles estudando, estão crescendo na vida, e é importante a gente acompanhar esse desenvolvimento”;
- “Porque eu fico sabendo como anda o ensino de hoje”;

É interessante observar que, para os familiares, o seu envolvimento no acompanhamento da escolarização do filho pautava-se na necessidade do conhecimento dos conteúdos trabalhados pela escola. Parecia estar claro para essas famílias o “modelo” dessa participação, que, também, foi definido e solicitado pelos profissionais da escola. Via de regra, as escolas apontam para esse tipo de participação e solicitam das famílias que a efetivem<sup>100</sup>. Como veremos, isso apareceu nas respostas de alguns profissionais no instrumento de avaliação institucional, no que se referia à **relação família e escola**.

Apesar de termos identificado, na “Escola Diamante”, quatro possibilidades efetivas de se promover **aproximações entre as famílias e a escola**, para fortalecer as relações, apareciam, nos dados da avaliação institucional, indicativos de que essa relação precisava ser mais bem sistematizada e mais intensificada. A escola realizava, a partir de demandas específicas: reuniões individuais e/ou em pequenos grupos de familiares, reuniões por turma, reuniões por turno, reuniões gerais envolvendo familiares e profissionais da escola, além dos encontros mensais e eventos promovidos pelo fórum de famílias de alunos com deficiência. Entretanto, no que se referia a essa relação, os profissionais, em seus argumentos, indicavam<sup>101</sup> que:

- “A participação de alguns pais é excelente, mas precisamos estimular a participação de todos” (EQUIPE DE GESTÃO);
- “Quanto às convocações está ótima, falta articular melhor com os professores” (EQUIPE DE GESTÃO);
- “A articulação é fundamental. As marcas dos sujeitos, necessárias para a escola, se estabelecem nessa aproximação, visando o processo ensino-aprendizagem” (EQUIPE DE GESTÃO);
- “Precisamos nos aproximar mais de alguns pais para falar sobre a proposta pedagógica da escola” (PROFESSORES);
- “Temos pouco contato com as famílias” (PROFESSORES);
- “Falta apoio, acompanhamento e retorno dos familiares” (PROFESSORES);

<sup>100</sup> A esse respeito, ver o estudo de Sobrinho (2009) quando destaca que os “preceitos escolares” na relação família e escola são partilhados pelos familiares e profissionais do ensino

<sup>101</sup> Dados coletados no instrumento da avaliação institucional respondido pelos profissionais da escola

- "É importante para a aprendizagem do aluno" (PROFESSORES);
- "Não vejo a parceria família-escola, pois as famílias participam pouco" (PROFESSORES).

Os dados apontavam um desafio para a equipe de gestão: problematizar a concepção de relação família e escola, no que se refere à participação, e implementar ações que possibilitassem a mobilização das famílias e professores para maior intensificação dessa relação, considerando os espaços e tempos já existentes na escola, pois havia um dilema entre o que os familiares destacavam e apresentavam como desejo em relação à sua participação na escolarização dos filhos e a percepção e expectativa dos professores quanto a essa participação. Se, por um lado, as famílias diziam que consideravam importante saber quais conteúdos eram trabalhados com seus filhos para poderem acompanhá-los nas atividades e nas suas aprendizagens, por outro lado, mesmo com expectativas que coadunavam com os desejos dos pais, os professores argumentavam que havia um distanciamento deles com essas famílias e que não percebiam a participação dos familiares.

Entretanto os familiares apontavam, ainda, que achavam importante conhecer os professores que atuavam com seus filhos, com o intuito de:

- "Conhecer o comportamento dos filhos em sala de aula",
- "Saber sobre o desenvolvimento de seus filhos",
- "Ter maior vínculo com o professor",
- "Trabalhar juntos na educação dos filhos",
- "Conhecer para ver que eles são bons"<sup>102</sup>.

No destaque dado a essa controvérsia, identificamos, nos dados da avaliação institucional, que as famílias também apresentavam interesse em saber sobre o **projeto político-pedagógico** da escola. Nos seus apontamentos, indicavam que precisavam saber: "como a escola trabalha com nossos filhos", "quais são as necessidades e dificuldades da escola", "o que é político-pedagógico", "o que os nossos filhos estão estudando", "como funciona o projeto" e "se a escola é boa mesmo"<sup>103</sup>.

Com esses indicativos dos familiares, nesse momento, passamos à discussão do eixo **projeto político-pedagógico**. Com expectativas semelhantes às dos familiares, os profissionais da escola apontavam como uma necessidade a promoção de maiores debates sobre os pressupostos teórico-filosóficos do projeto, a fim de conseguirem

<sup>102</sup> Dados coletados no instrumento da avaliação institucional respondido pelas famílias

<sup>103</sup> Dados coletados no instrumento da avaliação institucional respondido pelas famílias

fazer melhor articulação de tais pressupostos com suas práticas profissionais. No instrumento respondido pela equipe de gestão, os profissionais dessa equipe destacaram que precisavam aprofundar reflexões sobre os pressupostos teóricos do projeto, sobre a questão da educação especial e inclusão escolar, sobre a organização e coordenação do currículo escolar e metodologias de trabalho. Já os professores apontaram a necessidade de se debater mais sobre: avaliação institucional, avaliação da aprendizagem, fundamentos teóricos do projeto, normas gerais da escola e planejamento pedagógico. Os profissionais que atuavam na secretaria, biblioteca e sala de informática solicitavam conhecer os pressupostos teóricos, em sua totalidade, para saber como utilizar o projeto no seu setor de trabalho. No que se referia às estagiárias e aos outros profissionais da equipe de apoio que atuavam na cozinha, na limpeza e na portaria, eles afirmavam não conhecer o projeto da escola, dizendo que precisavam de mais informações sobre ele.

Vale destacar que a "Escola Diamante" vinha, desde o ano letivo de 2003, tentando articular a comunidade escolar para a sistematização do referido projeto, contudo parece que as estratégias até então desencadeadas não haviam conseguido minimizar a corriqueira polêmica existente no cotidiano das escolas de coletivizar essa produção. Evidenciavam-se, nos dados, solicitações que já deveriam ter sido superadas, dada a trajetória histórica daquela escola. Entretanto precisamos redimensionar esses fatos. Destacava-se, na história da escola, uma significativa rotatividade de profissionais, principalmente, no turno vespertino. Algumas indagações são relevantes nesse caso. o que acontecia naquele turno, que produzia tanta rotatividade? Essa era uma realidade exclusiva daquela escola ou, genericamente, acontecia em outras escolas da rede pública municipal de Vitória-ES? De que forma a Secretaria Municipal de Educação pode intensificar ações no enfrentamento desse fenômeno? E, em outros Municípios e Estados, de que forma o fenômeno da rotatividade se manifesta?

Não é nosso foco, neste estudo, aprofundar debates acerca dessas questões, no entanto são questões que se configuram relevantes e desafiadoras para qualquer equipe de gestão e, em nosso caso, para a equipe da "Escola Diamante". Desafio, inclusive, para refletir sobre esse fenômeno com a Secretaria de Educação. Diante dessa situação e tensão, a equipe fora desafiada a potencializar seus espaços e tempos para garantir que todos pudessem conhecer o projeto e desencadear ações para a sua sistematização. Essa passava a ser mais uma demanda para a elaboração do plano de trabalho da equipe no ano letivo de 2008. Demandava para a equipe, nessa ação, articular o projeto político-pedagógico ao currículo escolar, ao

planejamento dos conteúdos de ensino, ao planejamento dos projetos desenvolvidos na escola, à organização e coordenação do cotidiano escolar e ao processo da avaliação institucional.

No que se referia ao eixo de dados apresentados para a equipe relativos à **escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento**, procuramos pontuar que essa escolarização demandava articulações de aspectos que envolviam: direcionamentos das políticas públicas de inclusão, organização do currículo escolar, relações específicas entre professores e alunos, relação família e escola, condições de trabalho que envolviam recursos materiais e profissionais, planejamento e formas de atuação dos professores especializados e professores da sala comum, formação continuada dos profissionais e análise da conjuntura histórica e social dos sujeitos. Consideramos esses aspectos primordiais para que a equipe de gestão da escola possa desencadear ações que contribuam para a escolarização desse grupo de alunos

Observando os dados encontrados no instrumento de avaliação institucional, verificamos que, do conjunto de respostas ao item "escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais<sup>104</sup>", tanto os profissionais da equipe de gestão, quanto os professores indicaram percepções discordantes a esse respeito. Das respostas encontradas, destacamos duas direções. Um grupo de profissionais apresentou percepções mais otimistas com o processo de escolarização, apontando alternativas e possibilidades para as suas ações; e outro grupo apresentou respostas distanciadas dessas percepções.

Quanto às percepções mais otimistas, verificamos que os profissionais argumentavam que:

- "A escola está em processo, porém fantástico, pois é discutido com um grupo de famílias que aponta propostas indicativas de políticas públicas, sendo grande espaço de formação para todos nós" (EQUIPE DE GESTÃO),
- "A escola tem desenvolvido um bom trabalho, mas precisamos de mais formação" (EQUIPE DE GESTÃO);
- "A escola tem caminhado cada vez melhor no processo de inclusão" (PROFESSORES);
- "Ainda temos muito a aprender nesse processo, mas temos buscado ensinar os alunos, alguns conseguem ser alfabetizados" (PROFESSORES);

---

<sup>104</sup> Os alunos considerados nesse item são aqueles com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, que compunham o quadro de alunos matriculados na escola

- “Precisamos de mais cooperação dos trabalhos em sala de aula” (PROFESSORES),
- “É preciso intensificar os trabalhos coletivos entre os professores da sala de aula comum e os professores do Laboratório Pedagógico – planejamentos, atividades e avaliações” (PROFESSORES)<sup>105</sup>.

Em contraposição a essas percepções, outro grupo de profissionais destacou que.

- “As professoras especializadas têm apenas articulações pontuais com a equipe de gestão. Não há um processo contínuo de junção de saberes. Profissionais pouco autônomos e concepção de inclusão, marcadamente, diferenciada do que já foi construído pelo coletivo da escola” (EQUIPE DE GESTÃO);
- “Não percebo uma inclusão, mas um ‘estar presente’ em sala de aula. Muitos alunos não fazem atividades e, quando fazem, não observo avanço” (PROFESSORES)<sup>106</sup>.

Os dados evidenciaram a necessidade de a equipe de gestão problematizar as concepções e ações dos profissionais acerca desse processo de escolarização. Configurava-se em desafio para a equipe considerar os aspectos que pontuamos anteriormente, confrontar suas próprias percepções e concepções e articulá-las às dos professores, assim como buscar, na Secretaria de Educação, condições para que o processo de escolarização desse grupo de alunos se efetivasse na escola.

Desencadeavam-se, com esses dados, mais indicativos para a atuação da equipe de gestão da “Escola Diamante”. Pensar esses aspectos significava planejar momentos específicos para sistematizar os debates em torno dessa temática. Considerando-se que o fórum de famílias de alunos com deficiência demandava para a equipe ações no âmbito da gestão, articular essas demandas aos processos de formação continuada na escola fazia-se primordial. Observamos que, desde 2006, a escola havia iniciado debates em torno de temas que problematizavam o processo de inclusão escolar. O “I Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência”, ocorrido em novembro daquele ano, marcou a influência dos debates que aconteciam nos encontros mensais daquele fórum, na implicação e envolvimento da equipe de gestão do turno matutino com esses debates. Isso deu início às ações de planejamento e implementação de processos de formação continuada na escola em torno da temática “inclusão escolar”, desdobrando-se, em 2007 e 2008, na organização do II e III fórum ampliado, respectivamente. Entretanto os dados da avaliação institucional continuavam

<sup>105</sup> Dados coletados no instrumento da avaliação institucional respondido pelos profissionais da escola.

<sup>106</sup> Dados coletados no instrumento da avaliação institucional respondido pelos profissionais da escola.

apontando a necessidade do fortalecimento dessas ações. Como vimos, as percepções e concepções dos profissionais acerca dessa temática continuavam controversas.

Destacando a relevância dos dados e da discussão, Sara lembrou que começou a ter maior segurança para trabalhar com os alunos com deficiência depois que começou a participar dos encontros do fórum de famílias, integrando a equipe de coordenação. Disse que, participando dos debates ocorridos no fórum, passou a investir no encaminhamento das reivindicações das famílias e, nesse processo, começou a buscar um maior envolvimento dos professores especializados nos planejamentos dos professores regentes da sala de aula comum. Segundo ela, “em 2007, o coletivo da escola trouxe os professores especializados para o cotidiano da escola, e nós fomos aprendendo como fazer isso. Em 2008, essa dinâmica continua se consolidando e, novamente, os professores especializados vêm juntos”.

A pedagoga considerou, ainda, primordial que a equipe de gestão continue acompanhando as discussões do fórum e participando como articuladora desse movimento entre famílias e professores. Sobre isso, argumentou.

[ ] se o professor coordenar sozinho esse espaço de discussão, as coisas acabam não sendo encaminhadas, por exemplo, com a SEME, pois o professor volta para a sala de aula e nós ficamos sem saber direito o que foi discutido pelo grupo. Ai, ajudamos muito pouco (SARA).

Aqui, Sara se referia à coordenação do fórum, que contava com as professoras Eli e Lena para os planejamentos e encaminhamentos dos encontros mensais. Com esses argumentos, Sara indicava o fórum como possibilidade potencial de espaço e tempo, primordiais, para o desencadeamento de reflexões, planejamento e implementação de processos de formação continuada na escola, envolvendo temáticas relativas às políticas públicas de inclusão e às práticas pedagógicas e organizativas do trabalho escolar, vinculadas a esse tema.

Articulados a esse debate, continuamos apresentando os dados coletados nos instrumentos de avaliação institucional relativos ao eixo **formação continuada**. Além dos aspectos apontados nos instrumentos, destacamos os processos que observamos na escola, no que se referia aos movimentos de formação continuada, ressaltando que identificamos na escola, conforme já indicado, alguns espaços e tempos privilegiados para que esses movimentos se efetivassem. Sobre o eixo em questão, os profissionais indicavam a necessidade de potencializar os espaços e tempos já existentes, planejar uma sequência e articulação de temáticas de formação durante o ano e reivindicar da

Secretaria de Educação condições concretas para garantir os processos de formação na escola

Assim, a partir dessas indicações, seria primordial para a equipe de gestão pensar sobre as formas de planejamento e coordenação dos seguintes espaços e tempos: planejamentos coletivos semanais envolvendo professores e pedagogos, planejamentos individuais e em pequenos grupos, também envolvendo professores e pedagogos; seminários com as famílias; seminários de formação continuada previstos no calendário escolar; seminários e reuniões da equipe de gestão; e movimentos desencadeados pelo "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência".

Quanto ao eixo "**organização e coordenação dos espaços e tempos do cotidiano escolar**", que envolviam aspectos relativos à entrada e saída dos alunos e profissionais, ao recreio, a utilização dos espaços para os processos de ensino e aprendizagem e à organização e coordenação da sala de aula, encontramos, nos instrumentos de avaliação, indicativos de que, na escola, havia uma "cultura do barulho", devido à estrutura física e coordenação dos espaços, o que prejudicava os processos de ensino e aprendizagem. Tanto os alunos, quanto os profissionais apontaram aspectos indicativos de que: a coordenação de turno poderia ser mais atuante; era preciso reduzir o número de alunos por sala; o horário de recreio poderia ser mais bem planejado, organizando atividades lúdicas para os alunos; as coisas poderiam ser consertadas com mais agilidade; havia necessidade de mais reuniões da equipe de gestão por turno e entre os turnos; e havia necessidade do envolvimento de todos os profissionais nos movimentos da escola, assim como das famílias

Após a apresentação dos dados encontrados nos instrumentos de avaliação, solicitamos que os profissionais se posicionassem acerca de cada eixo de análise apresentado. A primeira observação foi feita pela pedagoga Sara. Para ela, a questão da avaliação da aprendizagem deve ser a preocupação central da escola. Outra questão destacada por ela dizia respeito à formação continuada. Como vinha atuando também no turno vespertino a partir de 2008, observava que os professores desse turno apontavam a necessidade de melhor sistematização das formações. Segundo ela, "esse é o nó, essa é a possibilidade de qualificar o processo de ensino da escola". A pedagoga também destacou o processo de sistematização do plano curricular por disciplina e área de conhecimento. Em sua opinião, isso fez uma enorme diferença, pois, de acordo com ela:

Não se trata de sermos uma escola conteudista, aliás, ao longo do tempo eu acho que a escola perdeu isso, o que foi prejudicial. Essa questão do conteúdo a ser trabalhado pelos professores apareceu muito na avaliação institucional

Desde a última reunião de formação, quando foram socializados esses dados, nós percebemos e começamos a articular os colegiados (SARA, 15-05-2008)

A pedagoga finalizou sua fala destacando mais uma vez que o "grande nó" da escola é, de fato, organizar momentos de formação continuada, para envolver todos os turnos.

Na sequência, Leda falou que, no processo de elaboração do plano curricular, os professores estavam participando mais e utilizando-o em suas práticas pedagógicas. Entretanto destacou posteriormente a necessidade de se organizar momentos de formação continuada, argumentando que "devemos conseguir tirar os professores de suas caixinhas". A pedagoga considerou que:

No trabalho em uma escola que atende a uma comunidade complexa, essa situação deve provocar planejamentos reais, deve ser um estudo de caso para nós [ ] O planejamento e a formação continuada devem ser um estudo do caso da escola [ ] o problema é que também esbarramos na questão do tempo, esse é outro ponto que a gente não consegue superar na escola, aí não conseguimos fazer nada (LEDA, 15-05-2008)

Esses argumentos nos indicam que a equipe de gestão sinalizava a necessidade de pontuar para os demais profissionais, e para ela mesma, a importância de uma melhor sistematização dos diversos momentos que a escola tinha como potenciais para formação. Um aspecto importante a esse respeito, refere-se aos modos como planeja, organiza e coordena os tempos e espaços destinados a esse fim. Havíamos destacado isso anteriormente, mostrando que a escola já promovia alguns momentos de formação continuada. Talvez fosse importante refletir sobre a concepção de formação que traziam em seus discursos. Obviamente, não podemos assumir o espaço da escola como exclusivo para formação continuada, menos ainda isentar o poder público dessa responsabilidade. Entretanto potencializar os espaços existentes na escola é primordial, e essa deve ser uma preocupação da equipe de gestão de toda escola. Inclusive, para reivindicar do poder público condições efetivas para que isso aconteça.

Nesse aspecto, Sara falou de sua preocupação quanto ao fato de a equipe de gestão apenas acompanhar as atividades que estão acontecendo em momentos pontuais. Em sua opinião, a gestão da escola.

Precisa se reunir e tratar das questões de ensino e aprendizagem, mas isso não acontece. Nós fazemos reuniões para dar conta da desorganização de alunos e de questões eminentemente administrativas, nós temos que sentar com o professor, discutir e estudar as questões da aprendizagem dos alunos, pensar ações e refletir sobre esse processo, mas sem deixar de organizar momentos específicos de formação continuada. Eu acho que a equipe de gestão não pode deixar de assumir essa função, de organizar esses espaços e fazer com que aconteçam (SARA)

A professora especializada em deficiência intelectual que atuava no vespertino, Dulcinéia<sup>107</sup>, concordou com Sara e chamou a atenção sobre a necessidade de cada profissional ter clareza acerca de suas funções na escola. Em seguida, Sara argumentou que a equipe precisa assumir a condição de coordenadora e organizadora dos espaços de aprendizagem na escola.

Com seus argumentos, a pedagoga Sara nos aponta indicativos sobre a importância de a equipe de gestão não atuar, apenas, em episódios isolados no cotidiano da escola, mas provocar reflexões e atuações mais *genérico-políticas*, para superar a perspectiva *clínica* da atuação pedagógica, que tem como foco um *trabalho curativo*. Essa é uma possibilidade da superação do trabalho pedagógico *alienado* e a promoção de objetivações diretamente genéricas na atividade geral do trabalho pedagógico escolar.

O propósito dessa concepção de atuação do gestor escolar vincula-se à sua primordial função política no cotidiano da escola. Na condição de mobilizador político, precisa sistematizar espaços coletivos para reflexão crítica em torno das situações emergidas e produzidas no cotidiano escolar.

Outro aspecto abordado por algumas componentes da equipe referia-se às relações entre os profissionais do ensino e desses com os alunos. Pontuaram a necessidade de se estabelecer mais diálogo no cotidiano. Para Diná e Nara, havia necessidade do estabelecimento desse diálogo, porque, muitas vezes, elas, como coordenadoras, só eram solicitadas pelos professores para resolverem problemas de comportamento dos alunos, como se pudessem, conforme suas opiniões: "dar um jeito no que acontecia na sala de aula [...] então a gente acaba fazendo só isso... trabalhamos com o comportamento" (FALAS DA DINÁ E NARA).

Nesse momento, argumentamos que os resultados observados nos instrumentos da avaliação institucional mostravam que as funções e atribuições dos profissionais não pareciam estar bem compreendidas pelos sujeitos que vivenciavam o cotidiano da escola, principalmente pelos alunos. Percebemos, em suas respostas, que confundiam quem eram os integrantes da equipe de gestão, bem como suas funções. Alguns deles confundiam quem era pedagoga ou quem era coordenadora em suas atribuições na prática diária da escola. Tivemos a mesma percepção em algumas respostas dos familiares.

---

<sup>107</sup> A professora iniciou suas atividades na escola com contrato temporário em 2008. Formada em Pedagogia, também atuava como pedagoga em outra escola do sistema municipal, no turno matutino.

No que dizia respeito às expectativas dos professores quanto à atuação dos integrantes da equipe de gestão, indicava-se a necessidade de maior articulação entre esses profissionais e reivindicava-se mais presença na sala de aula, principalmente no que se referia à direção da escola. Sobre a atuação da direção, solicitava-se "maior participação nas decisões da escola e oferecer mais propostas e soluções para os problemas, participar ativamente no gerenciamento do grupo, fazendo as intervenções necessárias"<sup>108</sup>. Entretanto essa não era a opinião geral entre os professores, pois também encontramos respostas que apontavam para uma boa atuação da direção nesses aspectos. Identificamos, nos instrumentos, respostas indicativas de que a direção: "tem uma ótima atuação nas suas funções"; "competente, atuante, responsável e democrático"; e "tem boa atuação na articulação do grupo, na compra de alguns materiais e no atendimento aos pais"<sup>109</sup>.

Quanto às expectativas acerca da atuação das coordenadoras de turno e das pedagogas, os professores apresentaram respostas bem semelhantes às apresentadas para a direção. Diziam que essas profissionais tinham boa atuação, mas que também precisavam estar mais presentes na sala de aula. Argumentavam que coordenavam bem os planejamentos e reuniões, mas que precisavam: "articular melhor o planejamento dos professores com o laboratório de informática e com a biblioteca" e que "a equipe precisa estar mais integrada nos planejamentos e ações pedagógicas"<sup>110</sup>.

Essas percepções e expectativas dos alunos, familiares e professores apontavam para a equipe de gestão a necessidade de se trabalhar, com eles, aspectos relativos à constituição de uma equipe de gestão. Os dados evidenciavam que não só os alunos, os familiares e os professores precisavam desse tipo de trabalho, mas a própria equipe de gestão necessitava olhar para si mesma e para sua organização e atuação. Afinal, os propósitos de um processo de avaliação interna de uma escola precisam desencadear reflexões nessa direção, pois, conforme nos indicam Ardoíno e Lourau (2003), é preciso analisar o funcionamento da instituição a fim de construir um projeto de gestão que institua tudo o que possa ser necessário. O processo de análise coletiva deve se apoiar sobre um dispositivo analisador, cuja função é provocar a análise do contexto e mobilizar todos os atores do cotidiano como analistas e sujeitos de mudança e transformação desse cotidiano.

---

<sup>108</sup> Dado coletado no instrumento respondido pelos professores

<sup>109</sup> Dado coletado no instrumento respondido pelos professores

<sup>110</sup> Dado coletado no instrumento respondido pelos professores

Nosso propósito, com essa reflexão, foi provocar na equipe de gestão um olhar sobre si mesma, a partir do que Diná e Nara destacaram. Na condição de coordenadoras de turno, essas profissionais se percebiam enclausuradas em tarefas em que sozinhas não iriam “dar jeito”, pois eram solicitadas pelos professores para resolverem situações que envolviam questões relativas à gestão da sala de aula e do currículo. O diálogo no cotidiano, necessário, apontado por Diná e Nara, indicava uma possibilidade de mobilização dos atores/sujeitos daquele cotidiano.

Diante dos dados e indicativos da Diná e Nara, sugerimos à equipe que organizasse momentos específicos para propiciar o retorno dos resultados da avaliação institucional para cada segmento da escola. Essa seria uma possibilidade de se ampliar reflexões sobre as funções de cada um, bem como sobre suas atribuições no cotidiano da escola, além de consolidar os processos da avaliação institucional. Essa sugestão foi acatada pela equipe, que incluiu, em seu plano de trabalho, seminários a serem realizados com os profissionais, alunos e familiares para a socialização e análise dos resultados da avaliação, a fim de que pudessem tomar decisões acerca das suas ações profissionais no contexto da escola.

Nesse momento, Vilma, coordenadora do matutino, avaliou que já percebia mudanças na “Escola Diamante”. Destacou o fato de ter observado que, em 2007, conseguiram melhorar as relações entre os alunos, entre os profissionais e com as famílias. Segundo ela, em anos anteriores, as relações eram bem complicadas entre os alunos, familiares e profissionais. Conforme seu depoimento:

Tratavam a gente como se fôssemos moleques, o professor não valia nada, sabe... os pais chegavam à escola e invadiam a sala do professor... então, gente, eu estou muito feliz, eu estou vendo resultado do trabalho de todo mundo: do pedagogo, dos professores... eu estou feliz em ver como a escola cresceu e como eu cresci. Então eu acho que o que a gente precisa é disto, de formação e de planejamentos mesmo, porque não podemos terminar um dia de serviço e ver que não fizemos nada, só brigamos o tempo todo, terminamos o horário de trabalho estressados (VILMA)

Outra coordenadora do vespertino, Leia, concordou com a Vilma e disse: “Realmente, este ano, em relação ao ano passado, o CTA deu uma guinada. Por quê? Agora vemos o envolvimento de todos os membros da equipe, com vontade de resolver os problemas”. Aqui, Leia faz referência ao início do ano letivo de 2008.

Corroborando esses comentários, Diná retoma sua fala anterior, reafirmando a necessidade do diálogo na escola, e faz o seguinte comentário em relação aos primeiros meses de trabalho do ano letivo de 2008:

No ano passado, o grande problema do CTA era a desarticulação, ninguém conhecia ninguém. Os alunos não sabiam direito nem quem era ela [Leia], que é a mais antiga, porque o CTA estava destruído. Só que este ano houve uma reconstrução do CTA. Percebi que, com a chegada da [Sara] no vespertino, estamos conseguindo trabalhar para mudar essa desarticulação. As coisas estão melhorando porque, quando uma de nós da coordenação não está, não tem problema, a outra assume e resolve o problema. Não fica aquele "buraco". Hoje eu vejo o serviço da coordenação mais tranquilo" (DINÁ)

Nara complementou os comentários da Diná, dizendo: "Os alunos começaram a respeitar mais a gente hoje em dia".

Diante dessas falas e finalizando os debates do segundo encontro do seminário interno da equipe de gestão, Leda falou da sua percepção sobre a avaliação institucional como desencadeadora desse processo na escola e argumentou que: "Quando vimos os resultados, aquelas carinhas dos alunos dizendo como éramos... caiu assim... um balde de água fria nesse individualismo. E pensamos: 'espera aí, alguma coisa precisamos fazer'". Destacou a necessidade de a avaliação acontecer mais no início do ano e não no final.

Ésio lembrou sua fala do último encontro e disse: "Se hoje a gente fizer a avaliação institucional, as pessoas se envolvem mais". Em seguida, destacou a importância da avaliação para a escola e para o seu cotidiano, argumentando que: "Um profissional que cumpre suas funções e demandas não teme a avaliação". Sobre isso, Sara, ressaltando a necessidade de colocar o processo de avaliação institucional na reunião do Conselho de Escola, considerou que: "O processo da avaliação institucional deu um novo ânimo nos profissionais e mudou as relações na escola".

Os olhares dos integrantes da equipe de gestão sobre os movimentos da escola e sobre a sua atuação pareciam focalizar aspectos ambivalentes. Em alguns momentos, havia uma percepção negativa sobre a escola e sobre suas produções e possibilidades. Quando provocados para reflexão, verbalizavam outro tipo de percepção, apontavam caminhos e possibilidades para suas atuações. Enxergavam pistas para a efetivação de outros movimentos na escola. Nessa direção, mostravam que os problemas demandados no cotidiano poderiam ser enfrentados por meio da reflexão e do diálogo, o que se constituía, ao mesmo tempo, em tensão, desafio e possibilidade, para a atuação da equipe de gestão.

Vale destacar, ainda, desse segundo encontro do seminário, a necessária superação da dicotomia da atuação dos integrantes da equipe de gestão. Começavam a apontar para a relevância do planejamento coletivizado da equipe, a fim de efetivar o planejado

para qualificar os trabalhos escolares e atender às demandas dos processos do ensino e da aprendizagem, cumprindo a natureza e especificidade do trabalho escolar

Isso nos remete à questão da *integração grupal*, em que a identificação *EU-NÓS* no processo do grupo seria possibilitada por meio de reflexões com o "Outro". Esse movimento se constitui na medida em que o sujeito, entre a sua particularidade e a sua genericidade, é provocado para a produção de uma síntese desses dois aspectos em seu "*EU*". Nesse processo, os objetivos e as aspirações sociais são transformados e incorporados como seus. Assim, tais objetivos e aspirações integram as particularidades de si mesmo e, desse modo, o sujeito também socializa sua particularidade (HELLER, 1992).

Ao (re)conhecer os desafios, começamos a perceber, na equipe, a manifestação de um *desejo* de direcionamento das suas ações na *integração grupal*, a fim de sistematizar tarefas na elaboração do seu plano de trabalho para o ano letivo de 2008. O terceiro encontro do seminário interno da equipe foi destinado à sistematização final desse plano de trabalho

### **O terceiro encontro: desencadeando possibilidades e definindo ações**

No terceiro encontro, apresentamos uma proposta de formulário que poderia ser utilizado pela equipe para a elaboração do plano de trabalho<sup>111</sup>. Em linhas gerais, o formulário destacava aspectos relativos a: 1) currículo escolar, envolvendo o planejamento de ensino, a seleção e a organização dos conteúdos escolares, metodologias de trabalho e avaliação do ensino e da aprendizagem; 2) formação continuada, considerando todos os espaços e tempos existentes na escola; 3) relação família e escola; 4) projeto político-pedagógico e avaliação interna da escola; 5) escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais; e 6) organização e coordenação dos espaços e tempos do cotidiano escolar. Esses foram os eixos destacados dos instrumentos da avaliação institucional, cujos dados foram trabalhados durante o primeiro e segundo encontros com a equipe.

Após a apresentação da proposta do instrumento, o grupo sugeriu que iniciássemos os debates sobre as atividades que priorizariam para o restante do ano de 2008. Em cada atividade apresentada em *datashow*, o grupo discutia e encaminhava os prazos para a execução e os responsáveis pelo acompanhamento da atividade prevista.

---

<sup>111</sup> Para maior detalhe do instrumento apresentado e utilizado pela equipe, ver Apêndice D

Ao final da elaboração do plano, decidiram apresentá-lo nas reuniões dos colegiados de cada turno, para que os professores pudessem discutir e sugerir outras atividades para as ações da equipe<sup>112</sup>. No fluxo das tensões e possibilidades presentes na vida cotidiana escolar, os profissionais trilharam caminhos que, certamente, demandariam novos olhares, reflexões e diálogos. A constituição daquela equipe e daqueles profissionais produziria, nesse fluxo, modos de enfrentamento das situações cotidianas – modos de gestão da “Escola Diamante”.

Conforme destacamos, compreendemos que um processo de avaliação interna da escola pode servir como dispositivo de decisões e escolhas a serem efetuadas pela equipe de gestão. Seus “resultados” evidenciam os *olhares* daqueles que constituem o cotidiano escolar – profissionais do ensino, familiares e alunos. Em grande parte do nosso trabalho de campo, tivemos a oportunidade de vivenciar o “movimento” da avaliação da “Escola Diamante”. Pela via desse movimento, dialogamos sobre o *não-dito institucional* (ARDOÍNO; LOURAU, 2003). Destacava-se que a avaliação não estava acabada, pois desencadeava processos de planejamento e ações para aqueles profissionais.

A sistematização dos dados daquela avaliação e a sua problematização durante os três encontros do seminário interno, propiciaram outros modos de os profissionais da equipe de gestão vivenciar diálogos entre si. Sob a necessidade de refletirem sobre questões que afetavam todos, outros atores/sujeitos puderam opinar e se implicar nas práticas organizativas daquela escola. Seus discursos e desejos apontavam para a possibilidade de “a escola dar certo”.

Em outros termos, o seminário interno nos possibilitou refletir sobre a incompletude do “*Ser social*”. Abertos ao diálogo crítico sobre os dados da avaliação institucional, os profissionais questionavam a si e aos outros, e também questionavam as suas práticas e as dos outros, faziam afirmações, apresentavam certezas, dúvidas e contradições. Esse movimento possibilitou um processo de reflexão no grupo e apontou para a apropriação de saberes – presentes nas esferas da vida cotidiana e não-cotidiana da vida – que contribuíram para que os integrantes da equipe de gestão alcançassem maior visibilidade de suas ações e das práticas pedagógicas implementadas na “Escola Diamante”.

---

<sup>112</sup> Na semana que se seguiu, tivemos a oportunidade de vivenciar essa socialização em uma reunião do turno matutino. Observamos que os professores receberam a informação sobre as ações previstas no plano, demonstrando satisfação pelo tipo de organização da equipe.

Do conjunto das reflexões feitas nos três encontros do seminário, os eixos problematizadores dos debates revelaram tensões, presentes na vida cotidiana escolar, apontaram desafios para a equipe e desencadearam possibilidades para suas intervenções profissionais. Na tentativa da continuidade das nossas análises acerca da atuação da equipe de gestão, apresentamos e problematizamos, na próxima seção, aspectos relativos aos modos peculiares de constituição e atuação daquela equipe, principalmente os vinculados à temática: escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

## 5.2 OS MODOS DE GESTÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: ARTICULANDO DIÁLOGOS ENTRE FAMÍLIAS, PROFESSORES E SISTEMA DE ENSINO

O ano passado, quando minha filha começou a estudar aqui na escola, eu não acreditava que fosse possível ela aprender. Eu achava que a N... fosse ficar a vida toda daquele jeito, sem saber nada, nem escrever o nome dela. A professora A... ajudou muito a N... crescer. Eu passei a confiar mais na minha filha [...]. Mas agora esse ano está diferente. No lugar de caminhar igual a um "peixinho", ela está indo para trás, igual a um "siri". Eu não entendo bem, mas quando vocês estão falando desse currículo, o que fazer para minha filha participar das coisas que acontecem na sala? (SUELI)<sup>113</sup>

O depoimento da Sueli, mãe de uma aluna da 4ª série, ao apresentar sua preocupação quanto à aprendizagem da filha, apontava para a escola a necessidade de focalizar debates mais profundos sobre a questão do currículo e das práticas pedagógicas, desencadeadas diferentemente pelos profissionais. Essa era uma questão a que todos precisavam estar atentos para o planejamento do currículo escolar, primordialmente, em se tratando do atendimento aos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. A descontinuidade do trabalho educativo escolar produz situações como as narradas pela Sueli.

Nos termos de Sacristán (1998), é preciso que as desigualdades sejam corrigidas e não aumentadas. Será a partir de debates, reflexões e decisões coletivas, que conseguiremos construir possibilidades e condições objetivas para que o trabalho educativo propicie a apropriação do saber escolar por todos os alunos.

Desse modo, nesta seção, damos destaque ao "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência" organizado no contexto da "Escola Diamante"<sup>114</sup> como tentativa de

<sup>113</sup> Depoimento da Sueli, mãe de uma aluna com necessidades educacionais especiais, na ocasião da formação continuada dos professores, realizada no dia 09 de abril de 2008. Sueli começou a participar do Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência no ano de 2007. Em vários momentos, relatou que, depois que a filha começou a estudar na escola, em 2007, percebeu que havia possibilidade de ela aprender.

<sup>114</sup> No período de março de 2007 a maio de 2008, participamos das reuniões da coordenação do fórum, bem como dos encontros mensais com as famílias. Para compreender melhor a historicidade do

compreender a atuação da equipe de gestão nesse espaço e aos “rebatimentos” decorrentes dessa sua atuação no contexto da escola. Afinal, a partir do momento em que a equipe de gestão passou a atuar de maneira sistemática no movimento dos familiares na escolarização do filho com deficiência, diferentes ações e discussões foram desencadeadas tanto nos encontros mensais realizados pelo fórum de famílias, quanto nas reuniões semanais do colegiado ou nas reuniões de planejamentos da própria equipe.

Durante o período da nossa investigação, observamos que, paulatinamente, o envolvimento da equipe de gestão com as questões da inclusão escolar de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento tomava como referência as atividades do “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência”. Queremos dizer com isso que, na nossa percepção, esse fórum se constituía em dispositivo de formação continuada da equipe de gestão e dos professores, no que se referia à elaboração e sistematização de ações e de projetos voltados à escolarização desses alunos.

Num aspecto mais amplo, compreendendo a trajetória histórica daquela escola, é possível afirmar que as discussões realizadas nos encontros mensais do “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência” influenciavam as decisões a respeito da política de inclusão escolar a ser adotada na “Escola Diamante”, nos seguintes aspectos: a quantidade de professores especializados a ser localizada na escola; a organização dos horários dos atendimentos especializados e a organização do reforço escolar para os alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento; a organização de encontros de formação continuada cuja temática estivesse voltada à inclusão escolar; a garantia da continuidade dos encontros com as famílias desses alunos, a necessidade de compra de materiais e recursos pedagógicos específicos, o número de alunos por sala, a *passagem* para as séries finais do ensino fundamental, etc.<sup>115</sup>.

Também é pertinente observar que, em decorrência da existência desse movimento na escola, as questões acerca da escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento ganhavam uma dimensão muito peculiar. Ao mesmo tempo em que a presença e a participação dos pais favoreciam uma aproximação da escola à família desses alunos, a primeira se via desafiada e questionada por esses pais em relação à garantia da inclusão de seus filhos no seu

---

movimento desse fórum e suas implicações nas decisões e ações da equipe de gestão, também recorreremos aos estudos das atas das reuniões mensais que aconteceram desde 2004, ano de implantação do fórum na escola. Para maior aprofundamento sobre a historicidade e modos de atuação desse fórum, ver Sobrinho (2004 e 2009).

<sup>115</sup> Dados coletados nas atas das reuniões do fórum.

cotidiano escolar. Os desafios, respondidos de diferentes formas, implicavam, inevitavelmente, um processo contínuo de ressignificação das práticas de gestão da escola.

Em certa medida, diante desses desafios, a equipe de gestão da “Escola Diamante” era provocada para que suas decisões e escolhas fossem pautadas em um processo de hierarquia consciente, para priorizar as demandas desencadeadas a partir da reflexão com as famílias. Nos termos de Heller (1992), essa *movilidade consciente* de decisão e escolha é a possibilidade da transcendência à individualidade e à particularidade dos profissionais integrantes da equipe de gestão.

Assim, o “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência” se constituía em espaço de formação, de troca de experiência e de elaboração da política de inclusão escolar adotada na “Escola Diamante”<sup>116</sup> tanto pelos professores que estavam diretamente envolvidos em suas atividades, quanto pela equipe de gestão do turno matutino, sobretudo a partir de 2006, quando esses profissionais também passaram a integrar a equipe de coordenação do fórum<sup>117</sup>, atuando de maneira mais sistemática nas discussões e encaminhamentos tanto nos encontros mensais do fórum, quanto nas reuniões de planejamento dessa equipe de coordenação.

Vale lembrar que, neste estudo, buscamos em Heller (1977, 1992) e Lefebvre (1968, 1995) reflexões acerca dos modos como os sujeitos se formam nas práticas de gestão escolar. A partir dos apontamentos desses autores, inferimos que a formação continuada se dá imbricada com um processo de autoformação. Imersos no cotidiano, os profissionais que compunham a equipe de gestão não escapavam aos conflitos e tensões inerentes às relações intersubjetivas que estabeleciam com os outros sujeitos. Reunir e coordenar debates com os pais de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, sistematicamente, implicava a tomada de decisões e, portanto, a identificação de ações pedagógicas com esses alunos para responder às diferentes expectativas expressas pelos pais e pelos profissionais do ensino. Tornava-se primordial acessar conhecimentos e saberes que respondessem às angústias, dificuldades e desafios que os afetavam no aqui e agora da prática profissional. Mas esses saberes ainda não estavam disponíveis, não estavam dados. Precisavam de certo delineamento, e a equipe de gestão, coordenadora dos processos de formação,

<sup>116</sup> É interessante observar que esses eram os três objetivos do fórum explicitados nas atas dos seus primeiros encontros realizados em 2004.

<sup>117</sup> Desde 2004, as atividades do fórum de famílias eram planejadas por uma equipe de coordenação, formada por representantes dos pais e representantes da escola. Entre esses últimos, encontramos profissionais do ensino que atuavam no turno matutino da escola. A equipe de coordenação do fórum não só tinha certa autonomia para definir as temáticas dos encontros, como também tinha como tarefa garantir que as demandas do grupo fossem cumpridas.

precisava, com cada um de seus integrantes em particular, inventar uma compreensão e um tipo de conhecimento/saber que subsidiasse suas atitudes perante a inclusão escolar de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

Em consonância com nossos pressupostos teóricos, acreditamos que, à medida que as demandas do fórum não passavam despercebidas pela equipe de gestão, mas, ao contrário, passavam a ser consideradas por essa equipe e pelo colegiado do turno matutino de maneira que a não-aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento incomodava o conjunto de profissionais, emergia um processo de formação dos profissionais que compunham a equipe de gestão da “Escola Diamante”, numa perspectiva inclusiva. Paralelamente à necessidade de possibilitar espaços favoráveis às reflexões e encaminhamentos acerca do fazer pedagógico e da invenção/construção de saberes que respondessem às demandas da escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, os integrantes da equipe de gestão precisavam, eles mesmos, assumir a responsabilidade de oferecer ao *outro* “[...] a possibilidade de um encontro, a felicidade de compreender e a alegria de saber” (MEIRIEU, 2002, p. 78).

No período do nosso trabalho de pesquisa, nos anos letivos de 2007 e início de 2008, os movimentos coletivos desencadeados na escola, via de regra, reservavam espaço para debates em torno das demandas apontadas pelo fórum de famílias. Conforme já destacamos, no dia 14 de maio de 2007, por exemplo, na ocasião de uma formação continuada, cujo tema era projeto político-pedagógico, a professora Eli, representante da equipe de coordenação do fórum de famílias, apresentou o histórico daquele movimento de pais na escola, de 2003 a 2006. Na sequência de sua fala, Eli explicitou o objetivo do fórum para o ano de 2007, argumentando que: “Nosso propósito é sistematizar, no projeto político-pedagógico da escola, os encaminhamentos e deliberações do fórum”.

Eli fazia referência às deliberações desencadeadas no “I Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da ‘Escola Diamante’”, que aconteceu no final do ano letivo de 2006. Dentre as deliberações, destacava-se a necessidade de: estudo junto à Secretaria de Educação para garantir a diminuição do número de alunos(as) por sala; planejamento do reforço para alunos(as) com deficiência, além do atendimento do professor especializado no Laboratório Pedagógico e na sala de aula comum; promoção da formação continuada para todos(as) os(as) profissionais que atuavam na escola, reivindicando da Secretaria de Educação a garantia dessa formação; discussão sobre o financiamento da educação no atendimento dos alunos com

deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, oportunidade de debate com as famílias sobre o projeto da escola, e garantia da Secretaria de Educação para a contratação de estagiários(as) desde o início do ano letivo, as quais contribuíssem para qualificar a intervenção individualizada do(a) regente com alunos(as) que ainda sofrem o processo de exclusão na sua escolarização.

Dessas questões trazidas por Eli, é possível observarmos um significativo rebatimento do movimento dos pais nos processos de tomada de decisão e nas escolhas feitas pela equipe de gestão. O propósito de "incluir" as demandas do "fórum" no projeto político-pedagógico da escola fora ganhando significações e sentidos que, em 2007, pareciam escapar a qualquer pretensão da equipe de gestão escolar em negligenciar os "resultados" daquele movimento. A partir do que nos indica Heller (1992), inferimos que as *circunstâncias sociais* delineavam no aqui e agora históricos, os significados e sentidos do fórum no contexto da "Escola Diamante", subsidiando as decisões e escolhas da equipe de gestão a esse respeito. Em outros termos, o fórum conjugava desejos e aspirações cuja manifestação indicava "direções" nas práticas organizativas e de gestão escolar.

Desse fato, vale destacar que, durante a reunião da equipe de gestão, ocorrida no dia 16 de agosto de 2007, Sara informou ao grupo que o "II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência" aconteceria no dia 27 de outubro daquele ano e que a equipe de coordenação já estava planejando a sua organização. Comunicou que a coordenação do fórum estava encaminhando, com as famílias, algumas decisões acerca de nomes de palestrantes que convidariam para o evento. Esclareceu que, na organização desse segundo movimento do fórum, aconteceriam palestras, minicursos e atividades culturais. Comunicou ainda que, atendendo ao convite do jornal **A Tribuna**, estavam organizando a produção de um texto sobre o fórum de famílias, para publicação.

Naquela reunião da equipe, Ésio e Sara destacaram ainda que, em reunião com a equipe de coordenação, surgiu a idéia de ampliar o convite para o "II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência" a todas as famílias e que poderiam até fazer o evento em dois dias. No primeiro dia, em 26 de outubro, à noite, poderia haver uma palestra, em que se discutiria, de forma mais ampla, a participação da comunidade e das famílias na escola e, no outro dia, seria focalizada a questão específica das práticas pedagógicas com alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento (DIÁRIO DE CAMPO, 16 de agosto de 2007).

Uma questão bastante debatida entre os membros da equipe de coordenação, desde a instituição do fórum e, a partir de 2006, também pela equipe de gestão da escola, era a necessidade de levar esse movimento para os outros dois turnos da escola. De fato, desde a instituição do fórum, em 2004, havia a intenção de envolver tanto os profissionais quanto os pais dos alunos que estudavam no turno vespertino nas atividades do fórum<sup>118</sup>. Contudo, em 2007, como nos três anos anteriores, os encontros continuavam acontecendo nas manhãs de quarta-feira. Sem um resultado imediato dessa expectativa, uma pedagoga e uma coordenadora, ambas pertencentes ao turno vespertino, participaram, respectivamente, de três reuniões da coordenação e de seis encontros mensais do Fórum durante o ano de 2007, mas outros professores ou pais de alunos dos demais turnos ainda não compareciam.

Questionamentos acerca da concentração dessa ação com os pais de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento no turno matutino continuaram se configurando em alvo de preocupação dos membros da equipe de gestão ao longo dos encontros mensais do fórum, em 2007. A possibilidade de esse movimento também ser construído no turno vespertino se deu, em decorrência da atuação da equipe de gestão escolar, sobretudo, de Ézio junto ao Conselho de Escola.

Durante o último encontro mensal do fórum, realizado em dezembro em 2007, Ézio falou para os participantes sobre uma decisão tomada pelo Conselho de Escola. Referia-se à inclusão dos nomes dos alunos com deficiência que terminavam a quarta série, no sorteio para a continuidade dos estudos na quinta série do turno matutino da "Escola Diamante"<sup>119</sup>. Essa decisão, segundo Ézio, foi tomada porque, anteriormente, os nomes desses alunos não eram incluídos no referido sorteio, uma vez que tinham garantidas as suas matrículas no matutino. Conforme seus argumentos, essa atitude do turno matutino acabava prejudicando o processo de formação dos profissionais do turno vespertino, que não tinham contato com as especificidades desses alunos e com as necessidades das famílias. Então, o fórum acabava sendo do turno matutino.

A fala do Ézio provocou uma reflexão do grupo. Na sequência, a professora Eli falou das suas tentativas de articulação das ações do fórum com o turno vespertino. Lembrou que esteve com esse turno em duas oportunidades, mas sentia falta de

---

<sup>118</sup> Conforme explicitado em ata, essa expectativa foi evidenciada pela professora Lena logo na primeira reunião da equipe de coordenação do fórum de famílias de alunos com deficiência, realizada em março de 2007.

<sup>119</sup> Como no turno matutino a escola oferecia duas turmas de quarta série e uma turma de quinta série, ao final do ano, os alunos da quarta série participavam de um sorteio, em que eram identificados os alunos que continuariam estudando no turno matutino e os que passariam a estudar no turno vespertino. Até o ano de 2006, os alunos com deficiência não tinham seus nomes incluídos nesse sorteio.

maior engajamento dos profissionais desse turno, inclusive da equipe de gestão. Ésio voltou a avaliar que "[...] a nova medida vai colocar os profissionais da tarde em contato, vai desafiar e de repente trazer esses profissionais para o movimento do Fórum [...]". Em seguida, a pedagoga Lucy avaliou que a decisão de incluir o nome dos alunos com deficiência no sorteio para a formação das turmas das quintas séries foi muito bem aceita pelos outros pais. Sara avaliou que as articulações feitas pela professora Eli no turno vespertino foram válidas, pois provocaram a participação da Leda e da Leia em alguns encontros<sup>120</sup>.

Ésio voltou a falar daquilo que considerava um equívoco da escola: concentrar as matrículas dos alunos com deficiência no turno matutino, e destacou:

Faltam oportunidades concretas para os profissionais, do turno vespertino, participarem do Fórum. [...] Por acaso, teríamos esse tanto de professores aqui do matutino nas reuniões do Fórum se os encontros fossem à tarde? Não, porque você [Lena] tem outra escola pra trabalhar, né? A [Eli] também, pois é, a [Leda] ficou empolgada, mas ela trabalha de manhã em outra escola, e aí? Temos que garantir oportunidades para os professores da tarde, para que eles não venham aqui apenas como convidados. Os demais profissionais precisam ter em sua sala de aula alunos com deficiência para serem afetados e sensibilizados.

Heller (1992) e Lefebvre (1995) apontam elementos que nos possibilitam compreender a constituição do gestor escolar, quando, por exemplo, a partir das relações cotidianas, toma os encontros mensais do fórum como espaços propícios à formação continuada dos profissionais do ensino e, também, em resposta às indicações e provocações dos pais, busca formas de levar o fórum para o turno vespertino. Retomamos uma vez mais a noção de "*circunstâncias sociais*" em Heller (1992). As dúvidas e conflitos vividos pelos próprios sujeitos integrantes da equipe de gestão escolar, no que se referia à inclusão escolar de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, constituíam parte significativa das "respostas" que davam a si e aos outros, quando elaboravam formas de colocar os professores do turno vespertino *em contato* com esses alunos e seus pais. Acreditavam que essa ação, conforme argumentava Ésio, poderia "desafiar e de repente trazer esses profissionais para o movimento do fórum" (FALA DO DIRETOR). Respondiam às demandas trazidas pelos pais participantes do fórum, organizando espaços de discussão coletiva sobre o fazer pedagógico. Na nossa compreensão, as *circunstâncias sociais* a que a equipe de gestão estava submetida pelo contato com os pais apontavam "obrigações e funções", que essa equipe precisava responder.

<sup>120</sup> É importante ressaltar que a filha da Leia é aluna da escola e estuda no turno vespertino. Observando sua participação e as considerações que fazia nos debates, acreditamos que comparecia aos encontros muito mais na condição de mãe de uma aluna com necessidades educacionais especiais do que de coordenadora de turno.

Sendo assim, possibilitar o contato dos profissionais do turno vespertino com as famílias dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento significava mais do que agendar espaços físicos, horários, reservar materiais e recursos para que os encontros acontecessem também nesse turno. Na nossa compreensão, essa ação, finalmente concretizada em 2008, traduzia a apropriação, pela equipe de gestão, de um saber e de um conhecimento sobre os modos e possibilidades de incluir esses alunos. Um saber/conhecimento que vinha acumulando desde 2004.

Em 2008, duas mães que vinham participando do fórum haviam matriculado seus filhos no turno vespertino e reclamavam a possibilidade de realizar os encontros mensais também à tarde. Uma delas, a sr<sup>a</sup> Diva, falou dessa necessidade logo no primeiro encontro mensal realizado em março de 2008. Nos dias seguintes, entre os meses de março e maio, organizamos e coordenamos um conjunto de encontros de formação com a equipe de gestão<sup>121</sup>, com o objetivo de discutir sobre os “resultados” da avaliação institucional e provocar na equipe a construção do seu plano de trabalho para aquele ano. O redimensionamento das ações do fórum apareceu como ponto de discussão quando apresentamos os dados que evidenciavam o pouco conhecimento das atividades do “fórum de famílias de alunos com deficiência” da “Escola Diamante” pela comunidade local e escolar<sup>122</sup>.

A partir das discussões, os membros da equipe de gestão assumiram o desafio de “trazer” o fórum para o vespertino, por meio de um revezamento de horário dos encontros, conforme já nos indicava a sr<sup>a</sup> Diva. Assim, pela manhã, os encontros aconteceriam às quartas-feiras, das 7h15min às 8h30min, e, à tarde, às sextas-feiras, das 16h às 17h20min. Essa indicação foi socializada com os demais professores nas reuniões semanais e com os participantes do fórum no encontro ocorrido em maio de 2008. Contando com a aprovação dos participantes de ambas as reuniões, a implementação dos encontros mensais do fórum também no turno vespertino constituiu-se em demanda de trabalho para a equipe de gestão desde então. O primeiro encontro no turno vespertino foi agendado para o dia 20 de junho daquele ano e contou com a participação de quatro mães, as duas pedagogas do turno

---

<sup>121</sup> Conforme discutido anteriormente, esses encontros constituíram-se em um “seminário interno de formação da equipe de gestão da ‘Escola Diamante’”, do qual participaram os profissionais dos três turnos da escola. Esses encontros se constituíram em espaço sistemático de reflexão sobre os dados da avaliação institucional e de formulação de um plano de trabalho para as equipes de gestão dos diferentes turnos.

<sup>122</sup> O instrumento utilizado na avaliação institucional foi organizado em seções. Naquela que tratava da “relação família e escola”, três questões se referiam diretamente ao fórum: se conheciam, como avaliavam e quais sugestões dariam.

vespertino, três professoras de ensino comum, uma professora especializada e as duas professoras que integravam a equipe de coordenação. Duas mães justificaram a ausência.

Além da expectativa de "levar" o movimento do fórum de famílias para o turno vespertino, outras questões, que, na nossa perspectiva, suscitavam um processo de formação continuada para a equipe de gestão, apareceram nos debates dos encontros mensais desse fórum.

Conforme informado na reunião da equipe de gestão do dia 16 de agosto de 2007, ao longo do segundo semestre daquele ano letivo, a escola também organizou o "II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência", que aconteceu no dia 27 de outubro. Articulado a esse evento, foi organizado um encontro com a comunidade escolar, na noite do dia anterior, para debates relativos às possibilidades de participação da comunidade no projeto educativo da escola. Nesses dois dias de evento, reuniram-se: profissionais da educação; famílias de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento; representantes do poder público municipal – de Vitória, Serra, Vila Velha, Cariacica – e estadual; movimentos organizados da região; e Conselhos Municipais e Estaduais organizados em torno da temática. No folheto distribuído, o evento foi apresentado nos seguintes termos:

O Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da ["Escola Diamante"] visa ampliar as reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto educacional. Tem como foco de discussão a ênfase nas políticas públicas para a educação inclusiva e a participação da comunidade escolar. Acreditamos que tal iniciativa irá promover o fortalecimento das práticas educativas inclusivas nesta escola (FÓLDER DO EVENTO)

O folheto também apresentava os objetivos do evento, dos quais destacavam-se os seguintes: "Possibilitar o debate sobre as políticas públicas na Educação inclusiva; Oportunizar o diálogo entre a comunidade escolar, famílias e pesquisadores sobre possibilidades e desafios, no contexto educacional".

As atividades do "II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência da 'Escola Diamante'" tiveram início na manhã do dia 27 de outubro, com minicursos cujas temáticas referiam-se à gestão escolar, à inclusão social e legislações pertinentes; aos projetos educativos a partir de intervenções pontuais<sup>123</sup>, e aos processos educativos

<sup>123</sup> A professora Rosi, que atuava em outra escola da rede municipal de Vitória, coordenou esse minicurso. Ela utilizava-se desse termo para expressar a necessidade de o professor conhecer o processo e o modo de apropriação de conhecimento pelos alunos para então intervir nesse percurso pontualmente.

no lar, refletindo sobre o cotidiano familiar. Na parte da tarde, aconteceu uma Mesa Redonda, com a temática “Gestão Escolar e Políticas Educacionais Inclusivas”<sup>124</sup>.

O evento esteve em foco em diversos momentos do cotidiano da escola. Na trajetória do seu planejamento, a partir das definições nas reuniões da equipe de coordenação do fórum, durante os meses de agosto, setembro e outubro, Sara e Ésio mantiveram contatos e negociações permanentes com a Secretaria Municipal de Educação, de maneira que conseguissem o financiamento daquele evento da escola. Em outros momentos, durante as reuniões semanais do colegiado do turno matutino, o evento também fora insistentemente divulgado. Em duas oportunidades, a professora Eli apresentou os objetivos do fórum ampliado e disponibilizou fichas de inscrição para os professores.

Mais tarde, na reunião semanal do dia 29 de outubro de 2007, mais uma vez, foram discutidas questões relativas às atividades do fórum de famílias com o colegiado. Dessa vez, o debate se organizou em torno da avaliação do “II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência”. Nesse momento, Sara argumentou que o dia foi de uma formação muito qualificada e, em vista do que aconteceu no sábado, disse que a escola estava negociando com a Secretaria de Educação para considerar esse dia de formação no lugar do dia previsto em calendário, que seria 16 de novembro<sup>125</sup>. Contudo havia o problema dos professores que faltaram e deveriam cumprir suas cargas horárias previstas para formação continuada. Diante dessa indicação, a professora Paula argumentou: “Eu não concordo com isso. Eu não vim ao Fórum, portanto não recebi certificado. Agora tenho que vir dia 16? Quer dizer, eu perco duas vezes?” Sara afirmou que todos sabiam sobre o evento e que havia sido divulgado por toda a escola, e, assim, manteve a indicação do dia 16 para as pessoas que não compareceram ao “II Fórum Ampliado” e, por solicitação de alguns professores, disse que levaria a discussão para a reunião do Conselho de Escola.

Fazendo uma avaliação do que havia acontecido no Fórum Ampliado, Sara destacou: “Eu aprendi coisas que desmontam nosso regimento interno”. Sobre isso, a professora Iza manifestou sua preocupação quanto ao fato de os professores do turno vespertino não terem participado: “Como o pessoal do vespertino vai escrever o regimento

<sup>124</sup> Uma professora que atua em outra escola do sistema municipal de ensino, uma estudante de psicologia e uma professora PPGE/USP coordenaram os minicursos. A mesa redonda também contou com a exposição de uma professora-pesquisadora da área de Educação Especial – PPGE/USP – além da participação da pedagoga Sara e da Sr<sup>a</sup> Tati.

<sup>125</sup> A Secretaria Municipal de Educação havia construído um calendário de formação continuada para as escolas. Nos dias previstos, as escolas não receberiam os alunos, e os dias não seriam considerados letivos. Nessas ocasiões, as Unidades de Ensino organizariam discussões e formações internas. O dia 16 de novembro era uma data posterior a um feriado.

interno, se não participou?" A professora Flávia complementou: "Vai dar embate, não vai afunilar as idéias".

Mas essa medida voltou a ser foco de debate no encontro de colegiado seguinte, e, então, outras discussões e reflexões foram desencadeadas. A reunião do dia 05 de novembro de 2007 contou com a presença da pedagoga Lucy e da professora da 2ª série, Lena, que estavam retornando ao trabalho após suas licenças-maternidade.

Sara escreveu no quadro a pauta da reunião do dia, intitulando o encontro de "Planejamento e Formação Continuada". Iniciou a reunião com alguns informes:

- a reunião de famílias que aconteceria no dia 09-11-07 seria um momento de socialização com as famílias sobre os resultados dos alunos até o 3º bimestre. Para isso, organizariam a entrada dos alunos de 5ª a 8ª às 8h30min, para que os professores pudessem atender as famílias. Para as turmas de 1ª a 4ª série, as estagiárias conduziriam atividades planejadas junto com as respectivas professoras das turmas. Ficou acordado, entre os profissionais, que os professores trabalhariam com os gráficos de rendimento dos alunos do 1º, 2º e 3º bimestres.
- informação sobre a "mostra cultural" que aconteceria no dia 22-11-07. Foi lembrada aos professores a organização das atividades com os alunos e turmas.
- Sara informou que o Conselho de Escola<sup>126</sup> se reuniu em 01-11-07 para decidir a vida funcional de duas profissionais da escola (a professora de Inglês, que atuava no matutino e no vespertino, e uma coordenadora do vespertino). O indicativo para isso foi o fato de a professora de Inglês ter apresentado muitos problemas com as turmas, o que havia sido manifestado pelos alunos na avaliação institucional. Quanto à coordenadora, não tinha envolvimento com as atividades do cotidiano da escola, faltava muito, chegava atrasada e saía cedo sem justificar. Informou ainda que o Conselho se reuniria com essas profissionais para assinarem um documento colocando-as à disposição da Secretaria de Educação. Já haviam conversado com as profissionais anteriormente, contudo elas não mudaram de postura. O Conselho também convidaria uma outra professora (de Geografia do vespertino) para conversar, entretanto pensavam que, no caso dessa professora, a escola deveria investir na assistência aos seus planejamentos. A pedagoga informou ainda que o Conselho discutiu sobre o

---

<sup>126</sup> Sara era representante do magistério no Conselho de Escola

Fórum Ampliado de Famílias que aconteceu no dia 27-10-07. Dentre as avaliações feitas, considerou o momento como primordial para formação continuada dos profissionais que participaram. Nesse caso, quem participou estaria dispensado da formação prevista no calendário para o dia 16-11-07. Nessa reunião, o turno vespertino sugeriu mudar o dia 16-11-07 para o dia 01-12-07.

Conforme relatamos, na reunião do dia 29 de outubro, alguns professores já haviam avaliado como muito positivo o Fórum Ampliado, ressaltando que aquele momento foi muito oportuno para a formação continuada de todos os profissionais da escola, mas lamentaram a não-participação de todos, principalmente de alguns professores. Avaliando o encontro como propício para a formação continuada, os profissionais que participaram sentiram-se contemplados com o processo de sua formação e sugeriram a liberação do dia 16-11-07 (previsto no calendário para formação continuada). Solicitaram, naquele momento, que essa discussão fosse levada para a reunião do Conselho de Escola, que aconteceria no dia 01-11-07, momento em que se decidiu transferir o dia de formação de 16-11-07 para 01-12-07.

Retomando a discussão sobre esse assunto, na reunião do dia 5 de novembro, surgiu uma tensão no grupo, pois os professores que não participaram do fórum ampliado começaram a protestar, argumentando que não achavam justa essa decisão, estavam sentindo-se punidos duas vezes (uma, por não receberem certificado, o que ajudaria no plano de carreira, e outra, por terem que comparecer à escola para sua formação no dia 16-11-07 ou 01-12-07). Uma das professoras chegou a dizer: "Estou me sentindo penalizada. Vocês deveriam avisar antes. Se eu soubesse teria comparecido no encontro do fórum" (FALA DA PROFESSORA ESPECIALIZADA PARA ALUNOS SURDOS).

Corroborando esse argumento, a professora de Matemática falou: "É mesmo, isso deveria ter sido avisado antes". A partir dessa fala, surgiu um grande "burburinho" na sala, todos falando ao mesmo tempo. A pedagoga Sara pediu a palavra e falou:

Esse discurso é muito medíocre. Não temos que ser premiados por nossa formação. Nós não vamos abrir o debate para esse tipo de argumento. O que vamos decidir hoje é se a formação prevista no calendário acontecerá no dia 16 ou se podemos definir outro dia para comunicar à Secretaria de Educação, conforme deliberação do Conselho de Escola.

Abriu-se o debate para a definição de outra data. Assim, ficou decidido que a data seria 01-12-07. Não contente com a decisão, a professora especializada de alunos surdos disse: "Eu não concordo. Eu não participei do fórum ampliado porque tudo o

que seria discutido lá eu já sabia, já conhecia toda aquela discussão e, outra coisa, eu não fui convidada para participar, sempre que eu sou convidada para participar eu participo”.

Nesse momento, “irritada” com o discurso da professora, a pedagoga Sara em “tom de desabafo” retrucou: “Você não participa de nada dessa escola, fica sempre alheia às coisas que estão acontecendo, agora vem com esse discurso!?”. Também “em tom de desabafo”, a professora Eli (Coordenadora do Fórum) falou:

Todos os profissionais da escola foram convidados, a ficha de inscrição ficou sobre a mesa dos professores durante quinze dias. Eu tenho uma carga horária específica para coordenar o fórum. Não posso tirar os outros professores dos seus atendimentos e trabalhos, para participarem de decisões em reuniões que acontecem toda semana, quando a gente precisa, a gente chama para a reunião, mas não podemos chamar todo o tempo<sup>127</sup>

A professora de Português (Mara), argumentando que participar de formação é um crescimento pessoal, disse. “Eu vim porque é um conhecimento profissional. Para mim, não existiu nenhum momento na escola igual àquele. Foi uma noite tão legal, um dia tão legal e produtivo. A palestrante foi nota dez e trouxe muita reflexão importante pra nós”<sup>128</sup>. A professora Lena pediu que fosse feita uma avaliação do Fórum Ampliado em outro momento<sup>129</sup>.

Um aspecto que nos chamou a atenção, naquela reunião, foi a forma como a professora Eli se posicionou como coordenadora do “Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência”. Pela primeira vez no grupo, ela assumiu esse lugar se intitulando como tal, fato não observado em outras ocasiões. Esse episódio indica pistas sobre a constituição da professora Eli como gestora na coordenação do fórum. Ter assumido aquele espaço de gestão parecia ter provocado, na professora Eli, uma outra forma de posicionar-se diante do grupo. Das nove reuniões semanais de que participamos, foi a primeira vez que a professora se manifestou no grupo.

Vale destacar, ainda, os momentos de tensões no cotidiano escolar nas relações entre os profissionais. Um aspecto que nos possibilita refletir é a forma como esses sujeitos se constituem, tomam decisões e fazem escolhas enquanto equipe de trabalho escolar

<sup>127</sup> A professora Eli passou a coordenar o fórum, com a saída da professora Lena, que entrou de licença-maternidade

<sup>128</sup> No dia 27-10-07, durante a palestra da professora Dr<sup>a</sup> Rosângela Prieto, Mara lamentou a não-participação da professora de Matemática, pois acreditava que, para ela, seria muito importante o debate que estava sendo feito. A professora de Matemática estava enfrentando muitas dificuldades na relação com as turmas

<sup>129</sup> Ao terminar a reunião, Lena, separadamente, comentou conosco: “*Numa escola que tem um fórum ampliado de famílias de alunos com deficiência e que se diz escola inclusiva, isso não deveria estar acontecendo. Será que nós profissionais estamos realmente fazendo inclusão? Parece que é um grupo de pessoas que pensa a inclusão, os outros profissionais fingem fazer inclusão. Precisamos realmente ampliar o fórum e envolver mais os profissionais*”

diante dos conflitos e diante das divergências de concepções. Diante dessas situações, ficamos instigados a compreender: como a equipe de gestão se posicionava diante dessas questões? Parece que, em alguns momentos, recorria à legitimação de certa autoridade da instância *Conselho de Escola* nas decisões no movimento de gestão pedagógica e administrativa.

Essa reunião apontou ainda para uma maior reflexão sobre a implicação e o envolvimento das profissionais especializadas do Laboratório Pedagógico no movimento de inclusão da escola, suas concepções e formas de atuação. Sobre essa questão, era instigante compreender o modo como a equipe de gestão acompanhava e coordenava a atuação desses profissionais. Parece que havia dificuldade da equipe em articular os movimentos de planejamento desses profissionais com os professores da sala comum. Como vimos, esse aspecto apareceu como indicativo nos dados da avaliação interna da escola. Esse se configurava como um desafio para a equipe de gestão da escola.

Além disso, vale problematizar outros apontamentos que consideramos importante destacar: Como os professores percebiam as possibilidades e oportunidades de formação continuada nos movimentos da escola? Quais suas implicações nos GTs que constantemente eram formados na escola? Havia uma percepção sobre a dimensão política desses movimentos de formação? São questões que precisariam ser integradas nas reflexões da equipe de gestão e contempladas em suas ações no plano de trabalho, conforme discutimos na seção anterior.

Além dessas questões e tensões, outras que dizem respeito à escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento foram alvo de debate, de encaminhamento e de aprendizagens, pela via do Fórum de Famílias. Diretamente vinculada à política de inclusão escolar adotada no sistema municipal, uma primeira questão diz respeito à organização dos atendimentos especializados a esse grupo de alunos.

Em 2007, a proposta encaminhada pela SEME às escolas destacava a necessidade de a escola, pela via da equipe de gestão, organizar e coordenar o serviço de apoio à escolarização do aluno com "necessidades educacionais especiais"<sup>130</sup>. Essa temática, debatida mais explicitamente no primeiro e no segundo encontro mensal, provocou

---

<sup>130</sup> Em 2006, a política adotada pelo sistema municipal para a organização e coordenação do serviço de apoio à escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação contava com uma coordenação de Laboratório Pedagógico. As equipes de gestão das escolas pouco envolvimento tinham nesse processo.

desdobramentos e novas discussões nos encontros do fórum ao longo de todo o primeiro semestre de 2007.

A inovação da proposta se evidenciava no reconhecimento da importância de o professor especializado atuar colaborativamente em classe comum. Uma inovação que trazia implicações para o trabalho da equipe de gestão escolar, já que esta deveria organizar e coordenar o serviço de "educação especial". Os pedagogos deveriam estabelecer horários e acompanhar as atividades realizadas pelos professores especializados, cuja função não se restringia aos atendimentos em espaço próprio. De acordo com essa proposta municipal, o professor especializado deveria participar de planejamentos com os professores do ensino comum, propondo questões e subsidiando o trabalho em sala de aula comum. Em diferentes momentos, observamos que a pedagoga Sara buscava um diálogo com esses profissionais e os trazia para os planejamentos dos professores que contassem com alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em suas turmas.

Contudo os alunos continuavam sendo retirados de suas aulas *comuns* para os atendimentos especializados. Os pais participantes dos encontros mensais do Fórum questionavam esse fato e indicavam a necessidade de os alunos serem atendidos no contraturno<sup>131</sup>. Esse debate foi suscitado pela Srª Tati durante o segundo encontro do fórum, em 2007.

Essa solicitação provocaria mudanças mais profundas na dinâmica dos atendimentos. Em princípio, era consenso, entre os profissionais do ensino, que seria inviável oferecer atendimento educacional especializado no contraturno. Então, as demandas dos pais provocavam a necessidade de ressignificar essas *crenças*. Diante das novas demandas que emergiam para a equipe de gestão, Sara e a professora Eli propuseram que, no quarto encontro do fórum, fosse realizada uma *roda de conversa com os professores especializados*. Nessa ocasião, esses professores dariam retorno aos pais acerca do trabalho que vinham fazendo. Nesse encontro, também definiriam melhor a questão do horário de atendimento: se no próprio turno de estudo ou no horário oposto ao da classe comum (contraturno). De fundo, não tinham muita clareza quanto às vantagens de os alunos retornarem à escola no horário da tarde e, então, consideravam necessário discutir um pouco melhor essa questão. Era fundamental, para os profissionais, que os próprios pais definissem o que consideravam ser melhor para os seus filhos, mas também era importante que eles se responsabilizassem e garantissem a frequência dos filhos aos serviços especializados oferecidos na escola.

<sup>131</sup> Atendimento ao aluno no horário contrário ao regularmente matriculado

De toda forma, caminhavam sob a perspectiva de que o melhor horário de atendimento especializado seria no próprio turno de estudo do aluno. Nos termos de Heller (1992), pautavam suas decisões e escolhas numa hierarquia espontânea, pois as crenças, mesmo que fossem questionadas e negadas por aqueles que se beneficiariam dos serviços de apoio especializado, permaneciam inabaladas.

A partir das discussões ocorridas nos encontros mensais do fórum, definiram que os atendimentos especializados no contraturno seriam iniciados no segundo semestre de 2007. Mas isso se deu somente a partir de maio de 2008, quando os atendimentos especializados e o reforço escolar de Português e de Matemática compunham, junto com outras atividades, as ações do "Programa de Educação em Tempo Integral"<sup>132</sup>.

A implementação desse programa na "Escola Diamante", a partir de 2008, nos revela aspectos da potencialidade de o fórum se constituir em processo contínuo de formação continuada dos membros da equipe de gestão escolar, considerando que uma das "*bandeiras*" levantadas por essa equipe tinha como foco o atendimento às demandas do fórum.

No encontro realizado em novembro de 2007, boa parte das discussões estiveram voltadas à aprovação e/ou reprovação dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. De maneira explícita, os pais temiam a possibilidade de seus filhos ficarem reprovados. Nesse debate, a pedagoga Sara ressaltou a expectativa da escola de que, no ano de 2008, os alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento pudessem, finalmente, participar de atividades do reforço escolar. Dizia isso referindo-se à negociação feita com a SEME, que, para o ano seguinte, garantiu que a "Escola Diamante" contaria com as atividades do "Programa de Educação em Tempo Integral". Segundo informação da Sara, naquela reunião.

As escolas serão organizadas por região. Para cada escola será reservado um total de quarenta vagas por turno. A SEME vai contratar profissional para coordenar essas atividades. Serão 40 alunos fazendo várias atividades no formato de oficinas, jogos, cursos de informática, dança, música, inclusive teremos oficinas de alfabetização. Quando eles [fazendo referência aos profissionais da SEME] nos falaram dessa proposta, logo lembramos das reivindicações do fórum de que os alunos com necessidades especiais deveriam participar de atividades de reforço e de outras ações e projetos diferenciados, então colocamos isso como condição: "Aceitamos o programa, desde que os alunos com necessidades especiais sejam incluídos". O gerente

<sup>132</sup> Vale reafirmar que o "Programa de Educação em Tempo Integral: praticando políticas integradas", além de procurar garantir a educação em tempo integral, tem o propósito de potencializar os diversos espaços formativos. Destina-se aos estudantes em situação de risco social e procura promover o acesso a bens culturais diversos. O programa aponta para a escola a necessidade do envolvimento do Conselho de Escola e a sua incorporação ao Projeto Político-Pedagógico.

de Ensino Fundamental aceitou imediatamente e considerou inovadora nossa solicitação

No debate, a Sr<sup>a</sup> Rívia lembrou a importância de oferecer reforço de Matemática, pois, segundo ela, “tem muitos alunos com dificuldade em Matemática e acabam não sendo atendidos”. Sara falou que: “a escola vai encaminhar alunos para o programa a partir das necessidades e da responsabilização das famílias em manter o filho nos atendimentos, pois é mais um investimento que a Secretaria de Educação está fazendo para os nossos alunos ... é dinheiro público”.

No início de 2008, a inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento nas atividades do “Programa de Educação em Tempo Integral” constituía-se em defesa explícita da equipe de gestão da escola. Assim, por solicitação da SEME, a equipe de coordenação do fórum e a equipe de gestão da escola participaram, com o Gerente do Ensino Fundamental e com a Coordenadora do Serviço de Educação Especial, de uma reunião cuja pauta se referia à inserção das oficinas de matemática – conforme indicado pela Sr<sup>a</sup> Rívia – e à inclusão dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento nas atividades do referido programa. Mesmo com todos os debates acerca da concepção e da defesa, por parte da equipe da SEME, de que o programa destinava-se aos estudantes em situação de risco social, ambas as solicitações tiveram sucesso, inclusive, a escola pôde contar com um aumento do número de vagas para as suas atividades, de quarenta para sessenta por turno.

Com esse posicionamento político, na nossa percepção, a equipe de gestão da “Escola Diamante” assumia, paulatinamente, o lugar de *mobilizadora política* dos espaços de reflexão na escola e com a Secretaria de Educação, dando visibilidade às insatisfações que marcavam a realidade da escola. Assim, buscava a implementação de políticas que contribuíssem com o trabalho educativo escolar.

De maneira bastante recorrente, os participantes do fórum de famílias também traziam questões relativas à aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. Ainda em 2007, atenta às dificuldades tanto dos professores, quanto da própria equipe de gestão em organizar e coordenar situações favoráveis às aprendizagens escolares dos alunos, no que se referia ao trabalho em sala de aula e ao trabalho dos professores especializados, Sara propôs a organização de outras duas rodas de conversa. A primeira envolvendo os professores das séries finais, e a segunda envolvendo os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A roda de conversa, assim denominada inicialmente pela pedagoga Sara, constituiu-se em uma estratégia de possibilitar um contato mais direto entre os pais e os professores do ensino comum. Essa era uma solicitação bastante recorrente entre os pais que desejavam dialogar sobre as dificuldades e sobre as potencialidades dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

Compreendemos que as rodas de conversas subsidiaram o trabalho de intervenção da pedagoga Sara no contexto da escola. Diante da necessidade de organizar e intervir no processo de organização das práticas pedagógicas em sala de aula, todos tínhamos dúvidas sobre como abordar os professores de maneira que a prática pedagógica pudesse ser refletida mais pontualmente. A partir das rodas de conversa, os profissionais da equipe de gestão puderam falar sobre suas concepções, bem como ouvir o que diziam os professores e o que diziam as famílias, para então delinear suas concepções sobre a escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

Na roda de conversa que envolveu os professores das séries finais do ensino fundamental, a não-aprendizagem e as dificuldades do trabalho desenvolvido em sala de aula se constituíram em aspecto central das falas.

Na terceira roda de conversa, ocorrida em setembro de 2007, a tônica foi a necessidade de uma maior aproximação entre pais e professores, a garantia das condições objetivas para a inclusão escolar e a organização dos tempos e das atividades em sala de aula.

Os debates suscitados nas rodas de conversa, associados aos indicativos presentes na avaliação institucional, provocaram na equipe de gestão um movimento de organização de um dia de formação continuada na escola, em abril de 2008, tendo como pauta "Currículo escolar na perspectiva inclusiva". O objetivo dessa formação era provocar nos profissionais reflexões sobre currículo e inclusão escolar, a fim de que pudessem elaborar o plano curricular da escola. Esse trabalho teve rebatimento nos planejamentos semanais dos professores, quando procuraram articular atividades que fossem comuns para todos os alunos na sala de aula. Compreendemos que esse modo de atuação da equipe de gestão propiciava condições favoráveis para a melhoria da qualidade do ensino para o atendimento aos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento.

Conforme destacamos, a sequência de debates no cotidiano da escola, desencadeados pelo II Fórum Ampliado, provocou uma avaliação do evento na

reunião do colegiado do turno matutino, bem como na reunião do Conselho de Escola, na semana seguinte da realização do II Fórum. Nessas reuniões, a equipe de gestão destacou a pertinência dos debates ocorridos no evento e sua relevância no processo de formação continuada dos profissionais da escola. Esses debates foram levados para a reunião mensal das famílias de alunos com deficiência, no dia 14 de novembro de 2007. Nessa reunião, além de fazerem avaliação do evento, a professora Eli e a pedagoga Sara argumentaram que: "Fizemos uma avaliação pesada com relação aos profissionais que não participam do movimento. Chamamos à responsabilidade o CTA de todos os turnos". Após esse comentário, a Sr<sup>a</sup> Tati falou: "A escola oferece as coisas para os profissionais, oferece formação, mas nem todo mundo participa como deveria, nem mesmo os profissionais da Secretaria de Educação que pertencem ao setor de educação especial apareceram no encontro". E continua comentando: "Os professores falam que não sabem como trabalhar com alguns alunos, e, quando a escola oportuniza discussão sobre o assunto, alguns profissionais não participam".

Parece que, com essas falas, evidenciava-se para a equipe de gestão a necessidade de provocar maior *implicação* dos profissionais nos eventos promovidos pelo fórum de famílias. Entendemos que isso poderia ser desencadeado pela superação da centralidade desses eventos no turno matutino. Manifestavam-se, por vezes, indicativos de que essa equipe precisava estar atenta às relações Eu-Nós estabelecidas no cotidiano da escola (HELLER, 1992).

Sara argumentou que esse tem sido um grande desafio da gestão da escola, porque existem alguns profissionais da equipe de gestão que também não têm se envolvido como precisariam. Destacou que, na reunião do Conselho de Escola, um dos indicativos era potencializar mais a atuação do Conselho, a fim de:

Dinamizar os movimentos de gestão da escola [ ] pensando um novo conceito de gestão, onde todos e cada um no seu segmento possam discutir as questões que contribuam para o funcionamento da escola. Cada segmento poderá se reunir uma vez por mês para pensar seus trabalhos de modo a contribuir e qualificar o processo de ensino-aprendizagem. Como nossas funções podem contribuir com esse processo [...]"

Ainda naquela reunião, do dia 14 de novembro, Sara informou aos pais que, provocada pelas demandas do fórum, a equipe de gestão da escola estava negociando com a SEME uma carga horária para a professora Eli encaminhar as discussões feitas na coordenação do fórum, bem como incluir na carga horária da professora de Arte, Maria, um tempo para dinâmica de grupo com as famílias.

Outro aspecto que consideramos relevante destacar acerca do "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência", como dispositivo de formação continuada da equipe de

gestão escolar, diz respeito à mobilização da escola nos seus diversos espaços e tempos para consolidar ações que atendam aos indicativos desse fórum. Observamos esses movimentos nos planejamentos semanais, nas reuniões da equipe de gestão e nos processos de formação continuada previstos no calendário escolar.

Em continuidade a esses movimentos, o propósito da escola era que, em setembro de 2008, fosse realizado o "III Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência". Para esse terceiro evento, a equipe de gestão e a coordenação do fórum tinham contactado famílias e profissionais de outras escolas, a fim de ampliar os debates acerca das políticas e da escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. Finalmente, o evento foi realizado nos dias 19 e 20 de setembro daquele ano. Teve como destaques os seguintes objetivos: possibilitar o debate sobre as políticas públicas na educação inclusiva; oportunizar o diálogo entre a comunidade escolar, famílias e pesquisadores sobre possibilidades e desafios, no contexto educacional; e encaminhar, para a Secretaria Municipal de Educação propostas de políticas públicas de inclusão para o ano de 2009. O evento contou com a palestra de abertura intitulada "Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professor e alunos"; houve minicursos, abordando práticas pedagógicas, na educação de surdos, de cegos, de pessoas com deficiência intelectual e de alunos com dificuldades de aprendizagem, além dos minicursos com enfoques sobre legislação pertinente na inclusão social e sobre educação cotidiana familiar. Para o encerramento do evento, foi organizada uma mesa redonda com representantes do Conselho Municipal de Educação, da Secretaria Municipal de Educação, da coordenação do "Fórum de Famílias da 'Escola Diamante'", da coordenação do fórum de famílias de outra escola da rede municipal de Vitória e do Conselho Estadual de Pessoas com Deficiência<sup>133</sup>.

As questões que sistematizamos sobre esse espaço coletivo de formação nos permitem inferir que as *circunstâncias sociais* às quais a equipe de gestão estava submetida, com a organização do fórum no contexto da "Escola Diamante", possibilitavam e impulsionavam processos de produção de conhecimentos/saberes sobre os modos de inclusão escolar. Paulatinamente, os integrantes da equipe de gestão foram assumindo como suas as demandas dos pais e também daqueles profissionais que insistiam sobre a necessidade de mudanças na escola. Esse parecia ser um dos princípios que fundamentava as decisões e escolhas daquela equipe de gestão, pois suas ações estavam implicadas com as demandas apontadas pelo fórum.

---

<sup>133</sup> Dados coletados do folder do "III Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência"

Assim, a presença dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento provocou, na equipe de gestão, certo nível de implicação.

Mesmo que não imediatamente, a equipe de gestão aceitava as indicações dos pais de que o atendimento especializado aos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento deveria acontecer no contraturno. Começaram a perceber também que os encontros do fórum precisavam acontecer no vespertino, e que esses alunos precisavam participar das atividades oferecidas no "Programa Educação em Tempo Integral". Percebemos, aqui, conforme destaca Lefebvre (1995), a ação mútua entre sujeito e objeto, o pensamento e os seres/fenômenos conhecidos. Nesse movimento dialético, as ações e mediações do gestor escolar assumiam diferentes significados e sentidos a partir dos desdobramentos e das "respostas" dadas aos demais profissionais do ensino e aos pais dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. Pela via das *circunstâncias sociais*, provocadas pela organização do fórum, gestores, pais e demais profissionais do ensino encontravam "saídas" e chegavam a sistematizar as soluções para o que lhes afetava. Em outros termos, formavam e se autoformavam *processualmente*.

A partir do que destaca Heller (1992), as mudanças de atitudes e a construção de novas/outras crenças acerca das possibilidades de organizar a escolarização dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento pela equipe de gestão evidenciam a incompletude do "ser social". Na vida cotidiana, os sentidos, os sentimentos, as emoções, as capacidades intelectuais e as ideologias estão em jogo. Mesmo que nenhuma dessas capacidades possa realizar-se em toda sua intensidade, elas delineiam os contornos das mudanças nas crenças dos sujeitos sobre si e sobre os outros nos processos sociais que compartilham.

Com o propósito de compreender e problematizar os modos de atuação da equipe de gestão, vinculados aos processos de formação continuada desencadeados na escola, apresentamos, na próxima seção, aspectos relativos a esses movimentos de formação, planejados e organizados no contexto da "Escola Diamante".

### 5.3 OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO COTIDIANO DA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nesta seção, descrevemos os movimentos desencadeados na "Escola Diamante" que se configuravam em processos de formação continuada dos profissionais. Dos espaços-tempos dos quais participamos no período da pesquisa, observamos que, na sua maioria, os debates aconteciam tendo como referência os eixos: projeto político-

pedagógico e escolarização dos alunos com “necessidades educacionais especiais”. A reunião geral de colegiado, ocorrida no dia 14 de maio de 2007, desencadeou sucessivas discussões acerca do projeto da escola e a importância da sua vinculação às demandas do “fórum de famílias de alunos com deficiência”. Tais discussões aconteciam nas reuniões da equipe de gestão, nos momentos coletivos semanais com o corpo docente, nas reuniões e encontros promovidos pelo fórum de famílias, no seminário interno da equipe de gestão e, primordialmente, nos momentos de formação continuada previstos no calendário escolar.

Na tentativa de compreender esses processos de formação, destacamos, em especial, episódios dos momentos de formação prevista no calendário escolar e daqueles organizados a partir da avaliação interna da escola. Esses episódios evidenciavam a assunção dos eixos acima referenciados como foco de formação continuada na escola.

#### **A formação continuada prevista no calendário escolar**

Os processos de formação continuada dos professores, previstos no calendário escolar, eram garantidos por uma política da SEME, que previa, no calendário letivo das escolas da rede municipal, algumas datas destinadas para esse fim. Essas datas eram passíveis de mudança em negociação das escolas com a Secretaria, desde que houvesse uma justificativa para isso. Tanto em 2007 quanto em 2008, constavam, nos calendários letivos, cinco datas destinadas para a formação continuada que deveria ser planejada e organizada no contexto das escolas. As escolas podiam contar, para esse planejamento, com parte da verba do caixa escolar, que podia ser utilizada, por exemplo, no pagamento de pró-labore para palestrantes. Algumas escolas, inclusive, tinham a prática de organizarem as formações continuadas dos professores, reunindo-se em duas ou três escolas para a contratação de profissionais que pudessem realizar palestras e/ou conduzir debates acerca de temáticas que fossem de seus interesses e atendessem às demandas do cotidiano das escolas. Segundo informações obtidas na Gerência do Ensino Fundamental da SEME, para o planejamento e organização das formações, as escolas tinham a possibilidade de contar, ainda, com a colaboração dos professores assessores que atuavam na SEME e acompanhavam os trabalhos das escolas.

Diante desse contexto, interessava-nos saber como a equipe de gestão da “Escola Diamante” planejava, organizava e coordenava esse processo. Além disso, era importante saber, ainda, quais foram os conteúdos trabalhados nos encontros de

formação previstos no calendário letivo de 2007 e início de 2008<sup>134</sup>, como e por que foram escolhidos e quais relações tinham com as práticas cotidianas da escola.

Reiterando nossos argumentos, a perspectiva que embasou nossa investigação partiu do princípio de que, à medida que a equipe de gestão se implicava com as demandas da escola, se constituía em mobilizadora política dos espaços sistemáticos de reflexão, pois ela procurava desencadear movimentos de articulação com os outros profissionais, principalmente com os professores, para a análise crítica de tais demandas

Em 2007, identificamos, no calendário letivo, os dias 14 de maio, 03 de agosto, 14 de setembro, 19 de outubro e 16 de novembro como datas destinadas para a formação. Conforme relatamos anteriormente, o dia 14 de maio foi desencadeador dos conteúdos que seriam trabalhados em todas as outras datas do calendário daquele ano e, conseqüentemente, no ano letivo de 2008. Como vimos, naquela ocasião, apontava-se como demanda para a escola a reestruturação do projeto político-pedagógico, a que se vinculavam as questões/deliberações debatidas no "I Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência", ocorrido no final de 2006, entre as quais convém lembrar: formação continuada dos profissionais para o atendimento aos alunos com "necessidades educacionais especiais"; planejamento de reforço escolar para os(as) alunos(as) com deficiência, além do atendimento no Laboratório Pedagógico, propiciar debates com as famílias sobre o projeto político-pedagógico da escola.

As datas subseqüentes foram destinadas aos encontros dos grupos de trabalho para a sistematização do projeto da escola. Entretanto algumas mudanças nessa pretensão aconteceram no fluxo dos movimentos da escola. A data de 14 de setembro, por exemplo, foi alterada a partir de indicativos da equipe de gestão em uma de suas reuniões, realizada no dia 16 de agosto daquele ano. Ao avaliar o andamento dos trabalhos sobre a elaboração do projeto da escola, a equipe apontou a dificuldade de reunir os professores dos três turnos em um mesmo horário. O dia de estudo realizado em 03 de agosto, por ter sido uma sexta-feira, segundo os gestores, não possibilitou a integração dos turnos. Considerando-se que vários professores tinham jornada de trabalho estendida em outras escolas, eles não puderam comparecer no turno contrário ao seu. Assim, as produções ficaram fragmentadas em cada turno. Diante do fato, o diretor sugeriu negociar com os professores para que a data fosse adiada do dia 14 para o dia 15 de setembro, argumentando que seria a possibilidade de reunir todos os profissionais em um mesmo horário. Sendo sábado, no dia 15, poderiam

---

<sup>134</sup> Período da pesquisa em que estivemos em campo nas intervenções e coleta de dados

realizar um café da manhã, trabalhar no projeto e finalizar com um almoço coletivo na escola. Com esse indicativo do diretor, a equipe de gestão de cada turno ficou responsável por discutir a proposta com os colegiados e encaminhar a definição da data. Na semana seguinte, na reunião semanal do colegiado de cada turno, entre concordâncias e discordâncias, a maior parte dos professores aderiu à proposta.

Chegada a data do estudo, 15 de setembro, a equipe conseguiu reunir boa parte dos professores dos três turnos da escola. Segundo o diretor, os professores que não puderam comparecer, haviam cumprido sua carga horária de estudo no horário de trabalho no dia anterior, 14 de setembro, conforme estava previsto no calendário. Alguns professores deixaram, por escrito, o que haviam produzido para os grupos de trabalho continuar no dia 15.

Naquele dia, conforme planejado, foi ofertado um café da manhã, das 7h30min às 8h20min. Após o café, o diretor Ézio iniciou a reunião, ressaltando a importância daquele momento de integração dos três turnos na elaboração do projeto político-pedagógico, justificou a ausência de alguns professores e apresentou a planilha dos gastos com a festa que havia acontecido para os alunos na semana do estudante, de 12 a 14 de setembro<sup>135</sup>. Posteriormente, Sara falou sobre as inscrições internas<sup>136</sup> para o "II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência", que aconteceria no dia 27 de outubro. Avisou que, no dia anterior, 26 de outubro, atrelado ao evento do fórum, aconteceria um encontro entre escola e comunidade, com o objetivo de refletir sobre a importância da participação desta no projeto da escola. Sara e Ézio comunicaram aos professores que a ampliação do evento se deu a partir das deliberações nas reuniões da coordenação do fórum de famílias. Ressaltaram a importância da presença de todos, nos dois dias do evento, reforçando que essa era a possibilidade de articular as demandas do cotidiano da escola ao projeto político-pedagógico.

Depois da abertura das atividades do dia, os grupos de trabalho (GTs) se reuniram para a continuação da elaboração do projeto político-pedagógico. Os grupos tiveram duas horas para discussão sobre os conteúdos dos itens por que ficaram

<sup>135</sup> A antecipação da comemoração do dia do estudante foi desencadeada a partir do planejamento da equipe de gestão na reunião do dia 16 de agosto de 2007. Nessa reunião, avaliou-se que em outubro aconteceriam outros eventos na escola. Assim, a equipe decidiu encaminhar, com os colegiados e com os alunos, a antecipação da data e a sugestão das atividades que aconteceriam. Das atividades sugeridas, destacaram-se: atividades recreativas, esportivas e culturais (jogos de basquetebol, vôlei e futebol de salão, cinema, teatro e brincadeiras diversas). Para não perder o eixo das nossas reflexões, não se configura foco, neste trabalho, o debate sobre essa ação da equipe de gestão.

<sup>136</sup> As inscrições eram abertas inicialmente para os profissionais e familiares da escola, depois para profissionais e familiares de outras escolas e para os profissionais das secretarias municipais de educação da Região Metropolitana de Vitória e da Secretaria Estadual de Educação.

responsáveis. Posteriormente, das 11h às 12h, os coordenadores de cada GT socializaram os trabalhos em plenária.

O GT responsável pela Avaliação Institucional, do qual participamos, contou com a presença do Ézio, dos professores Alberto, Mara e Iza (matutino) e da pedagoga Alice (noturno). As duas professoras representantes do turno vespertino não compareceram naquele dia, contudo deixaram com Mara o texto que haviam produzido. No debate do grupo, Ézio iniciou falando da necessidade de uma investigação sobre os motivos da evasão dos alunos do noturno. Para ele: “É importante incluir no instrumento de avaliação itens que nos ajudem a compreender os motivos da evasão”. Falou que, nos turnos matutino e vespertino, já haviam iniciado a aplicação do instrumento da avaliação que seria respondido pelos alunos<sup>137</sup>, ressaltando nossa colaboração junto com o professor Alberto. Lembrou a responsabilidade que cada grupo tinha de elaborar um texto que fundamentasse teoricamente o item a partir dos princípios do projeto político-pedagógico, contudo pontuou a dificuldade dos grupos em se reunirem.

Sobre isso, as professoras Mara e Iza estavam com dois textos preliminares para a apreciação do grupo e sistematização em um texto único. Um dos textos havia sido escrito por elas, e o outro, pelas professoras do vespertino. Após a leitura dos textos e as sugestões para a estruturação, o grupo solicitou nossa colaboração para acrescentar outras discussões sobre avaliação e incluir no texto final. Sendo assim, ficamos responsáveis por fazer tal produção e, posteriormente, apresentar para a apreciação do grupo. Às 11 horas, os grupos retornaram ao auditório a fim de apresentarem suas produções em plenária. Como os trabalhos não foram concluídos plenamente, os GTs continuariam se organizando para finalizar a sistematização do projeto até o final do ano. Ao final, foi feita uma avaliação das produções do dia. A avaliação que se fez apontava para a necessidade da continuidade da organização de encontros semelhantes àquele.

Percebemos que o propósito da equipe de gestão em articular os profissionais dos três turnos parecia caminhar na produção de uma outra história para aquela escola, em que se desencadeavam movimentos de constituição de equipe gestora, marcados por ações de planejamento, execução, avaliação e novo planejamento. A perspectiva de mobilizar os profissionais e provocar implicações evidenciava um modo peculiar de atuação daquela equipe. Entretanto, mergulhados na vida cotidiana escolar, entre

---

<sup>137</sup> Conforme vimos, os procedimentos de elaboração de tais instrumentos foram desencadeados a partir de uma conversa que tivemos com os profissionais da equipe de gestão e iniciados pelos professores que compunham o GT de Avaliação Institucional.

continuidades e descontinuidades na prática profissional, algumas ações eram *perdidas* no processo da gestão

A reunião da equipe que sucedeu o grupo de estudo do dia 15 de setembro, realizada no dia 19 do mesmo mês, não teve como ponto de pauta a avaliação daquele dia. Écio argumentou que a avaliação feita no dia contemplava os propósitos da continuidade daquela forma de planejar os grupos de estudo e que provocariam mais avaliações sobre o encontro nos horários de planejamento coletivos semanais de cada turno. Assim, apresentou outras demandas para o planejamento e a atuação da equipe, entre as quais se destacavam: comemoração do dia dos professores, que seria realizado no dia 11 de outubro em cada turno, fluxo escolar para o ano de 2008, indicando que a SEME apresentou uma demanda de 90 alunos para o primeiro ano do ensino fundamental e que a escola deveria atender na estruturação de três turmas<sup>138</sup>, férias do diretor, período em que a equipe de gestão precisaria se organizar para atender às demandas do cotidiano<sup>139</sup>, necessidade de redimensionar e organizar a estrutura curricular para o ano de 2008, considerando o fluxo escolar; e o andamento do processo da avaliação institucional.

Apesar da intenção de continuar com aquela organização de formação continuada, a equipe não conseguiu planejar a integração dos turnos no dia 19 de outubro. Esses processos de descontinuidades nas práticas profissionais apontam para o fato da necessidade de considerarmos o operador pedagógico *suspensão*, proposto por Meirieu (2002), pois, mesmo com sua experiência e tendo informações sobre determinada situação, o profissional apresentará dificuldades em saber, com segurança, o caminho exato sobre o que fazer em uma situação específica. Assim, ao considerá-lo como sujeito já constituído e interpelá-lo profissionalmente, devemos, além de colocar em suspensão suas ações, fazer *negações* do caráter aleatório dos seus desejos e decisões.

Como vimos, a última data prevista no calendário para formação, dia 16 de novembro, foi contemplada pelo evento promovido no "II Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência".

No final do ano letivo de 2007, percebemos que os GTs haviam produzido boa parte dos materiais pelos quais ficaram responsáveis, contudo faltou a sistematização final,

---

<sup>138</sup> Sobre essa questão, falou da intenção de elaborar um projeto de alfabetização específico para essas turmas, que seria encaminhado para a SEME. Como vimos em discussões anteriores, o projeto não foi aprovado pela Secretaria.

<sup>139</sup> Segundo Écio, a SEME não designou nenhum profissional para a substituição da direção em período de férias.

ou seja, a organização de todos os textos produzidos em um único documento para se configurar no projeto político-pedagógico, que deveria ser disponibilizado para todos

Esse fato foi ponto de debate na reunião do dia 20 de dezembro daquele ano. Na percepção da professora Célia, a escola precisava finalizar o projeto político-pedagógico para servir de orientador para as práticas pedagógicas. Sobre isso, fez a seguinte consideração: "A escola ainda não tem um projeto sistematizado, enquanto proposta escrita, a gente vai fazendo as coisas, mas acaba se perdendo".

Discordando da professora Célia, a pedagoga Sara apresentou o seguinte argumento: "Temos projetos acontecendo na escola, temos um instrumento, sim". Em seguida, Ésio complementou, dizendo: "Estamos precisando articular melhor isso entre os profissionais da escola. Talvez isso ainda esteja faltando entre nós".

Naquele momento, endossamos as palavras do Ésio, dizendo que o projeto da escola precisava ser "publicizado" e que era preciso, mesmo que provisoriamente, terminar a sua sistematização para disponibilizá-lo na biblioteca, na sala dos professores e nas salas da equipe de gestão, a fim de que todos pudessem ter acesso ao documento quando precisassem, principalmente nos horários de planejamento. Isso possibilitaria novas idéias, novas elaborações e reformulações desse projeto.

Essa situação configurava-se em uma tensão vivenciada pelos profissionais da "Escola Diamante". Os processos de *continuidade-descontinuidade* na elaboração do projeto político-pedagógico eram históricos na escola. Essa processualidade da vida cotidiana apontava para os sujeitos a necessidade da tomada de consciência e do desencadeamento de ações que produzissem novos movimentos, na tentativa da superação daquilo que os incomodava. A escola, em vários momentos, produziu movimentos nessa direção, entretanto, em outros, "*cristalizou*" suas ações. Contudo vale ressaltar que essa processualidade precisa ser compreendida dialeticamente. O fato de a escola, eventualmente, mostrar-se *estagnada* e *cristalizada*, não caracteriza uma contradição dos movimentos que provoca, pois a própria *estagnação* e *cristalização*, ao incomodar os sujeitos, podem provocar, em suas relações sociais, novos movimentos. Entendemos que essa é uma lógica da *contradição dialética*, conforme nos aponta Lefebvre (1995).

Nessa perspectiva, é preciso captar as ligações, as unidades e os movimentos que engendram os contrários, para superá-los. Esse é o "*salto dialético*" que "implica, simultaneamente, a continuidade (o movimento profundo que continua) e a descontinuidade (o aparecimento do novo, o fim do antigo)" (LEFEBVRE, 1995, p.

239) Reafirma-se, aqui, uma direção para a atuação da equipe de gestão, ao analisar as circunstâncias produzidas na vida cotidiana escolar.

Outro aspecto relevante que suscitou debate na reunião do dia 20 de dezembro e que se vinculava à necessidade de refletir sobre os processos de formação continuada foi o depoimento da professora Ruth, ao comentar sobre sua necessidade de melhor conhecimento dos princípios filosóficos do projeto da escola e a articulação com o seu fazer pedagógico, principalmente, no atendimento aos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. Em relação a isso, Ruth fez o seguinte comentário: "Tenho desenvolvido o currículo a partir da minha 'intuição'". Provocando a professora, a pedagoga Sara considerou que, mesmo não conhecendo bem os princípios do projeto, ela utilizava um saber que contribuía para sua prática profissional. Dirigindo-se à professora, Sara argumentou: "Sua prática pedagógica não foi conduzida por intuição, mas pelo seu 'saber docente'"

Com esse comentário, Sara apontava para Ruth a necessidade de se refletir sobre sua constituição como professora. De que forma seu saber docente estava atrelado ao seu trabalho. Em outras palavras, o trabalho educativo é uma atividade objetivadora, pelo qual, paulatinamente, o profissional docente se constitui (HELLER, 1977). Essa se configurava em mais uma demanda para reflexão e atuação da equipe de gestão da "Escola Diamante".

Ao iniciar as atividades letivas de 2008, as escolas da rede municipal de Vitória tiveram cinco datas para formação continuada, previstas em calendário: 09-04, 28-07, 12-08, 27-09 e 24-11<sup>140</sup>.

Conforme destacamos, vale lembrar que, a partir das deliberações do "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência" e dos planejamentos semanais com os colegiados sobre plano curricular, a equipe de gestão dos turnos matutino e vespertino organizaram o dia 09 de abril em torno do planejamento de atividades vinculadas às questões de currículo e de práticas pedagógicas voltadas para o atendimento aos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, para o turno matutino, e histórico da deficiência, para o turno vespertino. Para esse turno, a temática foi escolhida pela equipe de gestão, por considerar pertinente introduzir esse debate no colegiado, uma vez que os professores do vespertino ainda não haviam participado de reflexões em torno desse tema.

---

<sup>140</sup> Em função de o término do processo de coleta de dados ter acontecido em maio de 2008, não tivemos a oportunidade de participar das formações que aconteceram em 28-07, 12-08, 27-09 e 24-11

Para esse dia (09-04-08), fomos<sup>141</sup> convidados pela equipe para conduzir os debates com os colegiados dos dois turnos. Assim, no turno matutino, focalizamos discussões sobre currículo no contexto da educação especial/inclusão escolar, objetivando desencadear provocações para as ações dos profissionais relacionadas à elaboração da proposta curricular da escola. Já no turno vespertino, o enfoque foi o tratamento dado à pessoa com deficiência ao longo da história e as repercussões que permanecem nas nossas relações cotidianas em função dessa história. O turno noturno teve outra organização, vinculada ao projeto de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse dia, no turno matutino, a escola contou com a participação de nove mães que frequentavam o "Fórum de Famílias de Alunos com Deficiência", além de dois assessores da escola, representantes da SEME. Estes também participaram no turno vespertino.

Ao longo do nosso trabalho de campo, observamos uma gradativa aproximação da equipe de gestão às demandas da escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. Paulatinamente, as questões vinculadas às práticas organizativas e de gestão relacionadas à escolarização desses sujeitos passavam a constituir a agenda de debates, de dúvidas, de questionamentos, e também de luta por mudanças na escola. Em 2008, observamos um empenho ainda mais evidente da equipe de gestão e uma aceitação e compreensão dos demais profissionais do ensino quanto à pertinência de debates em torno dessas questões.

O contato com as demandas dos pais dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, pela via dos encontros mensais do fórum, o conjunto de ações em torno da organização do "II Fórum Ampliado de Famílias de Alunos com Deficiência", a preparação para o III Fórum Ampliado e os debates sobre os resultados da avaliação institucional traziam elementos provocadores de outras decisões, e estas, certamente, se referiam à produção de práticas pedagógicas inclusivas a partir de um currículo pensado com esse propósito.

Desse modo, refletindo sobre o cotidiano e no cotidiano, a equipe de gestão construía significados e sentidos para suas ações. Acompanhando esse movimento, percebemos aspectos dos modos pelos quais esses sujeitos se apropriavam de conhecimentos presentes nas esferas cotidiana e não-cotidiana, (auto)formando-se nas práticas de gestão escolar. Assim, os sujeitos gestores, ao planejarem e

---

<sup>141</sup> Contamos com a participação do pesquisador Reginaldo Célio Sobrinho.

sistematizarem movimentos de formação continuada na escola, constituíam sua própria formação, inventando modos peculiares de organizar esses movimentos.

### **Avaliação institucional como dispositivo de processos de formação continuada**

[...] se os professores não participarem, estamos correndo o risco de ficar submetidos às imposições da SEME ou de outras situações externas. A gente precisa saber o que acontece com a gente dentro da escola. Penso que temos que atrelar mais a avaliação institucional com a avaliação da aprendizagem (IZA)<sup>142</sup>

Neste item, mostramos os processos de devoluções dos resultados parciais da avaliação institucional, que teve o propósito de disponibilizar os dados tabulados para os profissionais da escola, a fim de desencadearmos reflexões a partir dos olhares e escutas sobre os referidos dados. Partimos do pressuposto de que esse movimento poderia *provocar e/ou desarranjar* práticas instituídas, de modo que os sujeitos pudessem, a partir dos seus *olhares e escutas*, instituir outros movimentos na escola. Com esses argumentos, comungamos com Ardoíno e Lourau (2003), ao defenderem que, para restabelecer, na práxis educativa, o jogo de uma dialética do instituído e do instituinte, é preciso analisar o funcionamento da instituição a fim de construir um projeto de gestão que institua tudo o que possa ser necessário nesse processo.

Com esse propósito, realizamos três momentos com os colegiados dos turnos matutino e vespertino para a devolução dos dados coletados nos instrumentos da avaliação institucional. Não tivemos a oportunidade de fazer esse trabalho com o colegiado do turno noturno, entretanto os dados referentes a esse turno foram entregues para a equipe de gestão, que ficou com a responsabilidade de realizar a devolução. Até a finalização deste trabalho, não obtivemos informações precisas de como foi feito o retorno dos resultados da avaliação para o noturno.

Para os turnos matutino e vespertino, o primeiro momento foi destinado à devolução dos resultados dos dados referentes à avaliação feita pelos alunos. Esse processo aconteceu, respectivamente, nos dias 22 e 24 de outubro de 2007. O segundo momento aconteceu no dia 20 de dezembro<sup>143</sup>, na última reunião dos colegiados para avaliação das atividades do ano letivo de 2007. Foram focalizados, essencialmente, dados relativos ao conhecimento ou não dos princípios filosóficos do projeto político-

<sup>142</sup> Comentário da professora Iza na reunião do dia 20 de dezembro de 2007, na ocasião em que fazia avaliação das atividades desenvolvidas durante aquele ano.

<sup>143</sup> Nesse dia, participamos dos trabalhos de devolução apenas no turno matutino. No turno vespertino, os dados foram apresentados pelo pesquisador Reginaldo Célio Sobrinho, junto com a pedagoga Sara e o diretor Êsio.

pedagógico. No terceiro momento, início do ano letivo de 2008, dia 27 de fevereiro, focalizamos dados que se referiam às questões curriculares (conteúdos de ensino, planejamento, prática pedagógica e avaliação). O objetivo dessa reunião foi desencadear ações para a elaboração do plano curricular da escola, conforme havia sido apontado na última reunião do ano letivo de 2007.

Em cada momento realizado, argumentávamos com os profissionais sobre a relevância do processo que estava sendo desencadeado na escola, considerando que uma análise coletiva deveria se apoiar sobre um dispositivo analisador, cuja função era provocar a análise do contexto e mobilizar todos os atores/atores do cotidiano como analistas e sujeitos de mudança/transformação desse cotidiano. Nessa perspectiva, a avaliação institucional deve ser um processo permanente de investigação da realidade cotidiana, que possibilita aos sujeitos definirem ações coletivas a partir de regras e normas definidas pelo grupo – a lei do grupo – como referência paradigmática pela qual o pedagógico se articula – explicita – ao político (ARDOÍNO; LOURAU, 2003). Esse processo deve promover produção de conhecimento entre os sujeitos, permitindo a qualificação das práticas profissionais.

Para Ardoino e Lourau (2003), a lei do grupo deve ser conhecida pela comunidade, cujas regras, de caráter fundamental, não excluam uma evolução/mudança posterior. É a possibilidade de instituir novos movimentos. Portanto conhecer os princípios orientadores do projeto político-pedagógico se fazia primordial para o desencadeamento de ações no coletivo da escola. Essa foi uma demanda emergida nos discursos dos sujeitos, ao responderem aos instrumentos da avaliação institucional.

A partir das nossas reflexões iniciais feitas no primeiro momento da devolução dos dados, os profissionais manifestaram curiosidade sobre como poderiam continuar com o processo da avaliação institucional na escola, reconhecendo que já estavam percebendo algumas mudanças entre os alunos e nas suas próprias relações profissionais. Destacamos que o grupo de trabalho responsável pela produção do texto sobre a avaliação institucional já havia apontado essa preocupação e que havíamos definido possíveis ações para essa continuidade. Assim, apresentamos indicativos que poderiam ser incluídos no texto do projeto político-pedagógico, que contribuiria para os processos da avaliação institucional na escola, quais sejam.

- constituição de um grupo de trabalho, com a previsão de rodízio dos responsáveis;

- elaboração de instrumentos e definição de procedimentos para a avaliação;
- aplicação dos instrumentos;
- tabulação e análise dos dados (versão preliminar);
- socialização dos dados e **análise coletiva** com os sujeitos, a fim de **desencadear ações** para a solução dos problemas apontados, momento primordial para reflexões e formação continuada dos profissionais;
- implementação e acompanhamento dos encaminhamentos feitos pelo coletivo da escola; todos os sujeitos devem estar envolvidos nesse processo;
- avaliação e replanejamento das ações;
- revisão do projeto político-pedagógico.

Considerando-se que os dados obtidos nos instrumentos da avaliação institucional apontavam para uma necessidade de constantes *olhares* e *escutas* sobre o que faziam e diziam, esses indicativos poderiam servir como orientadores de movimentos coletivos no cotidiano da "Escola Diamante", a fim de provocar *implicações* individuais e coletivas com os processos da gestão, tendo em vista que esta era uma tensão que aparecia nos discursos dos sujeitos.

Se considerarmos que o projeto político-pedagógico se presentificava como foco das discussões entre os profissionais da escola desde 2003, parecia ser esse um instrumento que a equipe de gestão considerava primordial para se configurar como uma *lei do grupo*, que pudesse servir de orientador para todas as práticas profissionais na escola. Sendo a *lei do grupo*, destacava-se a necessidade de provocar tais *implicações* para sua construção.

É interessante observar que tanto os profissionais da equipe de gestão, quanto os professores e os profissionais de apoio às práticas pedagógicas e administrativas apontaram, nos instrumentos de avaliação, a necessidade de maiores discussões acerca do projeto político-pedagógico, principalmente no que se referiam aos aspectos relativos à educação especial/inclusão escolar, às metodologias de trabalho e planejamento pedagógico, às normas gerais de organização da escola e aos pressupostos teórico-filosóficos que deveriam fundamentar o projeto. Sobre isso, alguns professores apontaram dificuldades em articular os princípios orientadores do projeto com sua prática profissional.

Quanto aos projetos institucionais realizados na escola, alguns profissionais da equipe de gestão consideravam que tais projetos não aconteciam de forma bem organizada.

Contudo destacavam que eles qualificavam a prática dos profissionais, na medida em que apontavam possibilidades de ação na escola.

Olhando um pouco mais os dados, observamos que alguns professores focalizaram a necessidade de discutir sobre avaliação institucional, bem como sobre avaliação da aprendizagem. Outros destacaram que o trabalho coletivo na escola contribuía com suas práticas.

Foi a partir da manifestação desses dados nos instrumentos de avaliação institucional, bem como das avaliações feitas na última reunião do ano letivo de 2007, em 20 de dezembro, que a equipe de gestão decidiu o planejamento da reunião do dia 27 de fevereiro de 2008, objetivando organizar o currículo da escola. Conforme relatamos, naquela última reunião, foi debatida a relação entre o currículo escolar e os pressupostos teóricos do projeto político-pedagógico. Considerando-se que os profissionais apontavam dificuldades em fazer essa relação, no final da reunião definiram que, no retorno das férias, iriam retomar as discussões sobre o projeto e sobre o plano curricular da escola, para conduzirem seus planejamentos de forma mais articulada e coerente com os princípios orientadores do trabalho pedagógico da "Escola Diamante".

Na primeira reunião da equipe de gestão, em 2008, essas ações foram planejadas, desencadeando no encontro do dia 27 de fevereiro daquele ano. Esse planejamento ficou mais articulado nos turnos matutino e vespertino. O turno noturno planejou ações específicas sobre a proposta de orientação curricular para a educação de jovens e adultos apresentada pela SEME.

No dia 27 de fevereiro, sintetizamos, para os colegiados, os resultados da avaliação institucional que focalizavam os aspectos relativos ao currículo escolar, planejamento e atendimento aos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, com o propósito de desencadear ações em torno da elaboração do currículo escolar, conforme demandas apresentadas pelo grupo e pela equipe de gestão.

Um dos aspectos que problematizamos referia-se à avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento. Nesse aspecto, os professores apontavam a dificuldade em trabalhar com esses alunos. Em alguns casos, os argumentos evidenciavam que.

- "Alguma dificuldade dos alunos se deve à falta de perspectiva para o futuro e à falta de dedicação nos estudos",

- “Faço o que posso, a dificuldade é a ausência da família para ajudar o processo ensino-aprendizagem”;
- “O resultado fica a desejar, falta empenho dos alunos e das famílias”<sup>144</sup>.

Articuladas a essas respostas, alguns professores apontavam para o fato de que não percebiam uma inclusão desses alunos em sala de aula, uma vez que suas percepções indicavam que:

- “Não percebo uma inclusão, mas um ‘estar presente’ em sala de aula”;
- “Muitos alunos não fazem atividades e, quando fazem, não observo avanço”;
- “Precisamos de mais cooperação dos trabalhos em sala de aula, planejar mais”<sup>145</sup>.

Por outro lado, também encontramos outros profissionais destacando que:

- “Acho o trabalho de inclusão muito bom”;
- “A escola tem caminhado cada vez melhor no processo de inclusão”;
- “Ainda temos muito a aprender nesse processo, mas temos buscado ensinar os alunos, alguns conseguem ser alfabetizados”;
- “A escola tem desenvolvido um bom trabalho, mas precisamos de mais formação”<sup>146</sup>.

Esse parecia ser um ponto crucial para a equipe de gestão pensar na organização e coordenação dos seus espaços e tempos, a fim de proporcionar meios para que os professores pudessem *enfrentar* essa questão. Assim, isso se configurava como um dos desafios da equipe de gestão da “Escola Diamante”. Se, por um lado, alguns profissionais tinham um olhar prospectivo para o trabalho com os alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, por outro, encontrávamos profissionais com um olhar *cristalizado*.

Segundo Heller (1992), enquanto *ator-autor*, o sujeito participa da vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade e de sua particularidade. Estando em jogo, nas relações cotidianas, os seus sentidos, sentimentos, emoções, capacidades intelectuais, habilidades manipulativas, paixões, ideias e ideologias, o sujeito é capaz de tomar decisões e fazer escolhas, estabelecendo *hierarquias* diante da heterogeneidade da vida cotidiana. Tais hierarquias podem ser estabelecidas ou por meio de um funcionamento rotineiro e *espontâneo* na vida cotidiana, guiados por

<sup>144</sup> Dados coletados dos instrumentos de avaliação institucional respondidos pelos professores.

<sup>145</sup> Dados coletados dos instrumentos de avaliação institucional respondidos pelos professores.

<sup>146</sup> Dados coletados dos instrumentos de avaliação institucional respondidos pelos professores.

crenças e valores individualizados, ancorados na particularidade e em juízos provisórios que tendem a se cristalizar, ou por meio de um processo consciente, numa perspectiva crítica sobre as situações fenomênicas vivenciadas pelos sujeitos. Assim, as decisões e escolhas podem transcender a rotina da vida cotidiana e evitar uma rigidez dos juízos provisórios. Essa perspectiva se configurava em possibilidade para a equipe de gestão, na medida em que planejava espaços sistematizados de reflexão com os professores.

Mais uma vez, vale destacar que encontramos, nos dados referentes ao acompanhamento dispensado pelos pais na escolarização dos filhos, alguns aspectos de controvérsia entre o que as famílias responderam com o que os professores destacaram. Via de regra, os professores apontaram certa ausência das famílias na escolarização dos filhos, não só dos alunos com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, mas principalmente daqueles que apresentavam dificuldades na aprendizagem. Entretanto, quando observamos as respostas das famílias, no que se referia à importância e às formas que utilizavam para acompanharem a escolarização dos filhos, a grande maioria respondeu que considerava importante conhecer os conteúdos trabalhados pelos professores para ajudar o filho em casa, saber se o ensino está atualizado, acompanhar melhor a aprendizagem do filho e para estar mais próximo da escola.

Essa questão suscitou grande debate no grupo, provocando, de certa forma, a preocupação e a necessidade de desencadear ações que possibilitassem outras formas de se estabelecer a relação entre família e escola. Debate que prosseguiu em outros encontros sistematizados pela equipe de gestão como, por exemplo, a formação continuada que aconteceu no dia 09 de abril de 2008, quando a escola reuniu professores e famílias para debater sobre o currículo escolar.

Após a apresentação dos dados da avaliação institucional, a reunião do dia 27 de fevereiro de 2008 prosseguiu com o planejamento dos professores com as pedagogas para definirem a relação de conteúdos e as estratégias de trabalho, para desencadear ações em sala de aula, a fim de garantir o envolvimento e a participação de todos os alunos nas atividades que seriam desenvolvidas. A intenção do planejamento era apontar respostas para a seguinte questão: Como trabalhar com os alunos com “necessidades educacionais especiais” no plano curricular de sua disciplina no contexto da sala de aula?

Esse debate prosseguiu no cotidiano da escola, nos planejamentos individuais e coletivos e, como vimos, culminou no dia de formação continuada, que aconteceu em

09 de abril daquele ano, cuja temática foi "adaptação, adequação curricular ou currículo (inclusivo) ou ?".

Com o propósito de provocar o grupo, naquela reunião, destacamos para os profissionais que um processo de gestão pedagógica das relações de ensinar e aprender deve garantir, no currículo escolar, uma relação intrínseca entre os conteúdos de ensino, o planejamento de estratégias voltadas para os sujeitos com os quais trabalhamos – as práticas pedagógicas – e a avaliação dos processos desencadeados, bem como dos resultados obtidos nessas estratégias

Assim, entendemos que se fazia primordial o desencadeamento de processos de avaliação institucional para *provocar* as práticas instituídas, *desarranjá-las* e instituir outras práticas, pois essa é a possibilidade de desvelar e legitimar as intenções individuais e coletivas no contexto da escola. De nossa perspectiva, a consolidação desses processos contribui para os profissionais planejarem movimentos de formação, e reflitam sobre o que dizem e fazem, para que possam redimensionar seus discursos e práticas profissionais no cotidiano escolar. Assim, em consonância com nossa perspectiva teórica, argumentamos que a constituição do sujeito na relação com o "Outro" implica uma dialeticidade na relação do *sujeito individual* – *sujeito coletivo* – *sujeito político*. Isso pode ser provocado no grupo e pelo grupo num processo de avaliação interna da escola

Observamos, a partir dos episódios descritos nesta seção, que os momentos coletivos proporcionados na "Escola Diamante" apresentavam-se, em certa medida, como processos de formação continuada. As relações vividas/experenciadas pelos sujeitos e os conteúdos das reuniões contribuíam para reflexões e desencadeamento de ações que respondiam às demandas da escolarização de diferentes sujeitos. Os conflitos surgidos nos debates entre os profissionais do ensino possibilitavam, sobremaneira, constantes processos de constituição do "Eu" na relação com o "Outro". Conforme destacamos, é desse modo que entendemos a formação continuada: um processo efetivado na vida cotidiana, pelo qual os sujeitos estabelecem relações entre si e com o conhecimento. A partir da perspectiva teórica adotada neste estudo, a formação continuada pode ser compreendida como um espaço sistemático de reflexões que, vinculado às demandas da prática pedagógica, remetem os profissionais do ensino à assunção responsável de suas ações

Fazendo alusão a Heller (1977 e 1992), compreendemos que o trabalho escolar é o fio condutor da construção de conhecimentos que, associados aos diferentes conhecimentos das esferas não-cotidianas, configura-se na constituição profissional.

## 6 PROCESSUALIDADE DA VIDA COTIDIANA ESCOLAR: OS MOVIMENTOS CONTINUAM...

O discurso pedagógico, quando assume suas contradições, torna possível a construção de um espaço de inteligibilidade dos saberes pedagógicos. Nesse espaço, a inventividade pedagógica pode desenvolver-se no interior de uma "cartografia pragmática" que permita abandonar as oscilações binárias e explorar uma infinidade de ações possíveis para fazer frente ao "momento pedagógico" (MEIRIEU, 2002, p. 139).

Com o nosso propósito de investigação, procuramos acompanhar os movimentos da *escola* na dinâmica das suas relações cotidianas, mais especificamente, focalizamos os modos como os sujeitos integrantes da equipe de gestão, nas suas decisões e escolhas, desencadeavam ações para o trabalho pedagógico-administrativo, vinculados aos processos de formação continuada que tiveram como eixo a temática inclusão escolar. Em meio às tensões experienciadas/vividas na vida cotidiana escolar, estivemos "mergulhados" em nosso propósito de compreender a constituição desses sujeitos como gestores escolares.

Não temos a pretensão de, linearmente, apontar relações de *causa* e *efeito* na tentativa de compreender essa constituição dos sujeitos, mesmo porque, conforme nos alerta Meirieu (2002, p. 09), "[...] uma coisa é poder, de tempos em tempos, 'mergulhar' nas realidades cotidianas [...] ouvir os professores falarem de seu trabalho [...]; outra coisa é ver-se confrontado dia após dia com os alunos [...], enfrentar no dia a dia todas as restrições inerentes à vida de um estabelecimento escolar [...]". Nesses termos, nosso trabalho pretendeu construir com os sujeitos uma investigação na perspectiva interpretativa e crítica, de modo que a produção do conhecimento ocorrido nesse movimento pudesse se constituir em processos de formação continuada.

Considerando-se o conhecimento como um fato indiscutível, como afirma Lefebvre (1995), provocar nos sujeitos a necessidade de uma leitura e compreensão de suas ações e, por vezes, de suas contradições "[...] torna possível a construção de um espaço de inteligibilidade dos saberes pedagógicos" (MEIRIEU, 2002, p. 139).

Com o nosso afastamento do contexto investigado, procuramos olhar os dados coletados no percurso da pesquisa em sua processualidade, sabendo que os *movimentos da escola* são *vivos e continuam*, podendo trilhar diversos caminhos, com ou sem a presença do Ésio, da Sara, da Eli, da Mara, da Lucy, da Leda, da Diná, da Maria e de qualquer um dos outros protagonistas daquele contexto. Entretanto, com esses e/ou outros protagonistas, há que se ressaltar a necessidade de incorporarem os princípios que inspiram a instituição escolar (MEIRIEU, 2005).

Do que vivenciamos no percurso da pesquisa, destacamos como necessários, para nossas considerações, alguns apontamentos que contribuirão para a constituição do *nosso olhar* para aquele contexto, em especial, e para outros que a ele se assemelham. Quando destacamos *nosso olhar*, incluímos todos que pretendem “mergulhar” no cotidiano escolar para investigá-lo. Não basta apenas descrever os fatos em si mesmos, é preciso compreendê-los na historicidade de seus movimentos e nas relações mais amplas a que estão vinculados, caso contrário, fazemos um *mergulho afogado*. Refiro-me à necessidade de se compreender que o conhecimento produzido na e pela pesquisa não pode parar no imediato, nas primeiras impressões e sensações, pois, por detrás do imediato, há sempre uma outra coisa que, ao mesmo tempo, se dissimula e se expressa (LEFEBVRE, 1995).

Há que se considerar que, articulada à esfera da vida cotidiana, existe uma esfera não cotidiana da vida que, no movimento dialético, se dissimula e se expressa, como, por exemplo, a política, a economia e a ciência (LEFEBVRE, 1968; HELLER, 1992).

A partir dessas reflexões iniciais, destacamos alguns apontamentos e considerações, que foram possíveis neste estudo. Primeiramente, gostaríamos de reiterar a necessidade de compreender a *escola* como espaço vivo, processual, com continuidade e descontinuidade no *enredo* da vida cotidiana. Os diversos movimentos que a escola engendra são implicados nas relações sociais dos sujeitos, envolvendo suas particularidades, individualidades e genericidade. Consideramos que esses movimentos precisam estabelecer constantes *diálogos* com os órgãos centrais dos sistemas de ensino na implementação de políticas públicas para a educação. Como vimos, uma das grandes tensões que vivemos no cotidiano escolar vincula-se a essas políticas. O atendimento às condições concretas de funcionamento da escola depende de relações estreitas com as ações dos órgãos centrais de ensino.

Um dos aspectos relacionados a essa questão refere-se ao constante processo de rotatividade de profissionais nas escolas, produzindo tensões e demandas para a gestão. A história da “Escola Diamante” era marcada com essa rotatividade. Entendemos que os vínculos e as implicações dos sujeitos com o seu fazer cotidiano se consolida na relação com o seu trabalho. Se concebermos a escola como lugar de trabalho e constituição profissional, onde as relações com o “Outro” são possibilitadas, há que se considerar que o pouco contato entre os sujeitos produz afastamentos e dificulta o engajamento social e político nas relações de trabalho.

Temos que destacar a dimensão política da questão e apontar para a

responsabilização do sistema no que se refere ao fenômeno da rotatividade dos profissionais. Há que se considerar a necessidade do enfrentamento dessa questão, o que demanda uma melhor compreensão do fato e a implementação de ações políticas, principalmente, no que diz respeito à concretização de melhores condições de trabalho profissional. Certamente, temos, aqui, um desafio para futuras pesquisas. **implementar investigação que desvele a complexidade do fenômeno da rotatividade de profissionais nas escolas.**

Outro aspecto que vale destacar é a forma como as políticas públicas têm sido implementadas no cotidiano das escolas. Via de regra, presenciamos, na *virada* do ano, o surgimento de planos de trabalho dos órgãos centrais apontando indicativos e demandas para o fazer pedagógico e administrativo das escolas. Ora, a restrição ou a falta de uma adequada e sistemática discussão com os agentes do cotidiano sobre as intenções políticas desses planos e a forma de implementá-los têm provocado a configuração de processos constantes de descontinuidades das políticas públicas e produzido tensões e conflitos na concretização do fazer educativo escolar na perspectiva de um processo coletivo e participativo de gestão, pois vale lembrar que é na vida cotidiana que as propostas políticas são efetivamente concretizadas. Assim, não podemos esperar que processos de gestão democrático-participativa aconteçam apenas nos espaços micro da escola. É preciso se consolidar a abrangência desses processos de gestão em esferas mais amplas.

No que se refere ao movimento desencadeado na pesquisa, destacamos a relevância da construção coletiva do processo da avaliação interna da "Escola Diamante". Não foi um planejamento *a priori*, a avaliação aconteceu a partir dos desejos e demandas dos sujeitos. Desde a elaboração dos instrumentos à devolução, análise dos dados e definição de ações, consideramos que esse movimento na escola tem a possibilidade de desencadear processos mais coletivos de decisões e escolhas para a gestão, pois uma avaliação coletiva da escola possibilita a reflexão sobre as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos e a constituição profissional com o trabalho educativo. Por meio dela, podemos revelar e/ou desvelar elementos dissimulados no cotidiano, trazendo à luz o não-dito e provocando-o para que se expresse.

Ressaltamos a pertinência de estudos mais aprofundados nesse campo específico. **Pesquisar processos de avaliação interna da escola**, desencadeada a partir dos desejos e demandas dos sujeitos do cotidiano, pode evidenciar possibilidades de construção de concepções e concretização de outros modos de avaliação da escola, diferentes dos que temos presenciado nas atuais políticas do sistema. Concebendo-se

esse modo de avaliação da escola como dispositivo de processos de gestão, ele pode servir como referência e produzir movimentos políticos nas instâncias das Secretarias de Educação, a fim de compartilhar com a escola o planejamento de políticas para a educação.

O estudo também nos possibilita apontar para a necessidade de se pensar sobre a formação inicial dos profissionais que integram a equipe de gestão da escola, mais especificamente, pensar sobre a configuração dos currículos dos cursos de licenciatura e, principalmente, do curso de Pedagogia, pois, até que ponto essa formação inicial proporciona a constituição profissional para esse campo de atuação? Sabemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para esse curso, regulamentadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, definem como prioridade a formação para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, reconhecendo que as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando as diversas atribuições e atividades concernentes a esses campos de atuação. Há que se destacar que essa formação pode ser feita, conforme prescrições da Resolução, em 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, ou seja, o curso pode ser concluído com três anos e meio de estudos. Considerando a dimensão da formação para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como a dimensão para o exercício de atividades de gestão, há que se considerar que esse tempo de formação não contribui para aprofundamentos teóricos e práticos necessários para a formação desses profissionais.

Associada a essa formação, vale lembrar que o profissional também precisa construir conhecimentos específicos para assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Mesmo que tenhamos formação específica para professores especializados nas áreas, os alunos estarão presentes na sala de aula comum e precisam aprender e se apropriar dos conteúdos escolares. Aqui se evidencia um dos grandes desafios da inclusão escolar: apostar na educabilidade do aluno e garantir a sua aprendizagem. Esse propósito requer, além das práticas pedagógicas na sala de aula comum e dos atendimentos especializados, ações de gestão que articule e mobilize meios no cotidiano da escola para que tais práticas e atendimentos sejam concretizados. Isso significa que a equipe de gestão precisa desenvolver certo nível de implicação com o processo de inclusão escolar.

Para os outros cursos de licenciatura, parece que a situação também não é muito diferente. Essa formação aligeirada do profissional da educação tem acarretado a necessidade, cada vez mais, da implementação de processos de formação continuada no contexto das escolas. Esse fato tem produzido demandas para a equipe de gestão articular e mobilizar meios para a concretização desses processos. Entretanto os integrantes da equipe de gestão também precisam de formação continuada, uma vez que sua formação inicial foi a mesma que a dos demais professores. Assim, precisamos indagar: quem forma os gestores escolares? Como eles podem concretizar suas ações profissionais sem um referencial de formação para esse campo de atuação?

Destaca-se, então, a relevância de se falar de gestão escolar, inclusão e formação continuada. Nosso estudo investigou a atuação da equipe de gestão vinculada aos processos de formação continuada no cotidiano da escola, evidenciando que essa formação necessita de mediações e estabelecimento de relações com seus pares de trabalho. Entretanto ressaltamos que esses processos desencadeados no interior da escola pelos próprios sujeitos são importantes e necessários, mas não podem se esgotar em si mesmos, pois não são suficientes para a garantia de uma formação consolidada em bases teóricas que contribuam para a constituição profissional, uma vez que são formações pontuais. Com isso, estamos chamando a atenção para o fato de que a formação inicial precisa ser mais bem consolidada, e a responsabilização do sistema de ensino para com a formação continuada dos seus profissionais não pode ser esquecida. Cabe à gestão do sistema mobilizar e articular meios para contribuir com a gestão das escolas na concretização desse propósito. Assim, consideramos os indicativos de que é preciso intensificar mais **estudos na área da formação de gestores escolares**, tanto no âmbito da **formação inicial** junto às Instituições de Ensino Superior, quanto da **formação continuada**, focalizando ações dos sistemas de ensino.

Um outro aspecto que consideramos relevante discutir nesses apontamentos finais refere-se à nossa implicação com o contexto, na condição de pesquisador. Em consonância com os princípios teóricos assumidos neste trabalho, constituir-se pesquisador, na relação com o Outro, na perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, requer atenção aos “mergulhos” no cotidiano e aos olhares necessários na análise e interpretação dos dados. Estar dentro e fora do grupo, com sua particularidade, individualidade e genericidade, é um desafio para o pesquisador.

Nossa aproximação e inserção no campo empírico investigado e os contatos

cotidianos com os sujeitos possibilitaram-nos aprimorar nossos olhares. Tivemos que reconhecer que os problemas não são dados *a priori*. Mesmo com um projeto de pesquisa elaborado e sistematizado, com questões de investigação ou objetivos definidos, os fenômenos são revelados nas relações cotidianas. Assim, nem sempre o que pretendemos e prevemos no projeto acaba acontecendo. Isso requer olhares cautelosos por parte do pesquisador. Nessa direção, procuramos conceber que, para assumir a perspectiva da pesquisa-ação colaborativo-crítica, precisávamos reconhecer que o problema emerge de um contexto específico, nas tensões e crises do grupo. Na condição de pesquisador, é preciso constatar o problema e colaborar com os sujeitos, na coletividade, na análise crítica da situação-problema emergente, para o planejamento de ações coletivas (BARBIER, 2004).

Com a nossa inserção em campo e com o contato com o "Outro" no processo da pesquisa, procuramos entrar no movimento do grupo e também produzir movimentos. Sabíamos que não fazíamos parte do grupo, mas ao mesmo tempo estávamos nele. Isso nos remete à questão da implicação, tanto por parte do pesquisador quanto por parte dos sujeitos envolvidos na pesquisa. É um processo de engajamento pessoal e coletivo, em que "Eu" implico o "Outro" e sou implicado por ele.

Encontramos fundamentos nesses princípios tanto em Barbier (2004) quanto em Jesus (2007), das quais destacamos contribuições para que pudéssemos desencadear ações junto aos sujeitos no decorrer da nossa investigação/intervenção. Assumimos tais princípios na concretização das nossas ações com o grupo: na consolidação do dia de estudo com os profissionais; na sistematização da avaliação interna da escola, bem como na análise dos resultados dessa avaliação; na participação dos grupos de estudo e reuniões semanais do colegiado; na participação dos encontros e eventos realizados pelo fórum de famílias de alunos com deficiência; e na organização e coordenação dos encontros realizados com a equipe de gestão. Este último, denominamos de "grupo de reflexão-ação", que aconteceu durante o seminário interno da equipe.

Consideramos que esse grupo se constituiu no que Barbier (2004) chama de "pesquisador coletivo", pois, ao assumir a mediação do grupo, na condição de pesquisador, estabelecíamos contatos permanentes com os sujeitos, colaborando nas análises das situações e encaminhamentos que faziam para suas ações. O movimento se constituiu em uma pesquisa ativa, em que o grupo estava envolvido, configurando-se em um processo de coformação (JESUS, 2007).

Sobre os aspectos trabalhados no "grupo de reflexão-ação", vale ressaltar que, no

último dia de encontro do seminário interno da equipe, solicitamos aos integrantes uma avaliação do processo de pesquisa realizado na escola. Dos depoimentos apresentados pelos sujeitos, destacamos o de Leda, Diná, Sara e Lucy, que, na sequência, disseram.

[...] na verdade, essa pesquisa, a meu ver, resgata o objetivo da academia, que é intervir no processo da escola... porque o que a academia precisa fazer? ela precisa vir, contribuir, aperfeiçoar e acompanhar... e foi isso que vocês fizeram. Porque quando a gente fala da academia, ela está lá distante e, com as pesquisas de vocês, nós vivemos essa teoria aqui (LEDA, 20-05-2008)

Diná concluiu que os encontros da equipe de gestão foram formativos e não informativos e que puderam se conhecer mais. Segundo ela, "os encontros do CTA favoreceram porque a gente se conheceu mais. Com essa troca, nós conseguimos entender o ponto de vista do outro".

Em seguida, Sara corrobora a opinião da Diná e argumenta que:

Com a pesquisa aqui na escola eu comecei a entender melhor o que é pesquisa-ação. Não é o pesquisador que é a referência na pesquisa, ele também faz parte do grupo. A pesquisa também foi ajudando no crescimento do grupo. Acho que entramos nesse processo de afetar, e as pessoas começaram a se envolver mais com o processo da escola. A pesquisa foi nos colocando como articuladora desse processo na escola. A pesquisa ajudou o grupo a ver seus nós críticos, por exemplo, a relação família e escola é um grande nó, mas quando as reuniões foram acontecendo, a gente começava a ver perspectiva e alternativas de lidar com os pais dos alunos e com o processo de escolarização.

Lucy complementa as palavras da Sara, dizendo:

[...] Eu concordo com o que elas disseram, porque é um pesquisador que está na escola, mas que tem o olhar diferente do nosso que estamos no dia a dia. A pesquisa fez a gente despertar para esse processo coletivo da escola, despertar para o envolvimento. Ajudou a gente a se mobilizar para articular os turnos.

A partir desses depoimentos e do que vivenciamos no processo da pesquisa, apontamos indicativos de que **a pesquisa-ação colaborativo-crítica, epistemológica e metodologicamente, pode se constituir em dispositivo mobilizador de processos de constituição de "grupos de reflexão-ação" no âmbito da gestão escolar**, para análise de contexto e encaminhamentos que atendam às demandas da escola. Esse indicativo pode se configurar em futura investigação, em que a metodologia e os processos desencadeados nessa perspectiva de pesquisa sejam focos de análise.

Finalmente, para as nossas últimas considerações, recorremos a uma das primeiras indagações que fizemos neste trabalho: a presença de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação faz diferença

para a atuação de uma equipe de gestão escolar?

Essa indagação nos acompanhou no percurso de todo trabalho. Os dados evidenciam que a presença desses alunos no contexto da escola acaba provocando, direta ou indiretamente, movimento da equipe de gestão para engendrar práticas organizativas escolares que tenham como foco a escolarização e a aprendizagem desses sujeitos, seja no âmbito de direcionamentos para o planejamento e organização do currículo, seja no encaminhamento de processos de formação continuada. Na história da "Escola Diamante", a organização e consolidação do "fórum de famílias de alunos com deficiência" acabou potencializando as direções da equipe de gestão para o atendimento a essas questões.

Desse fato, vale destacar que, no contato com o "Outro" – alunos, famílias, professores, profissionais de apoio à prática pedagógica, sistema de ensino... –, em meio às provocações, tensões e desafios, a equipe de gestão foi se constituindo, com modos peculiares, em uma equipe que procurava articular e estabelecer movimentos na escola para que diálogos fossem possibilitados entre os sujeitos. Suas decisões e escolhas que tinham vinculação com os processos de formação continuada na escola, grande parte das vezes, estiveram pautadas nos debates desencadeados a partir dos movimentos do fórum de famílias.

Assim, o estudo nos leva a compreender que os modos de articular movimentos de gestão, vinculados a processos de formação continuada, estão imbricados nas relações cotidianas a partir dos desejos e necessidades dos sujeitos e da produção de circunstâncias sociais nas quais estão implicados. Assim, na medida em que os gestores planejam e sistematizam esses processos na escola, estão constituindo sua própria formação, pois, ao promover formação, se formam simultaneamente. Esse ato de formar formando-se nos processos de gestão vincula-se à constituição do sujeito/gestor nas suas relações sociais. Isso pressupõe a sua implicação na situação e na relação com o "Outro".

## 7 REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001 a, p. 15-30.

\_\_\_\_\_. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2001 b, p. 11-55.

\_\_\_\_\_. Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem**. Porto: Porto Editora, 2001 c, p. 11-23.

\_\_\_\_\_. & TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. **A escola padrão do Estado de São Paulo: um referencial de gestão para uma educação democrática?** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1997.

ALMEIDA, Mariângela L. **Formação continuada como processo crítico-reflexivo-colaborativo: possibilidades de construção de uma prática inclusiva**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

ALVES, Edson Pantaleão. **A construção de uma prática pedagógica no processo de avaliação e diagnose de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1999.

AMARAL, M. Aparecida F. do. **Estudo sobre os encaminhamentos de alunos à escola especial: uma negociação social**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2001.

ANDRADE, Simone Girardi. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. Tese de doutorado – universidade Federal do rio grande do sul UFRGS – faculdade de educação – FAGED – Programa de pós-graduação em educação PPGEDU, Porto Alegre, 2005.

ARAÚJO, Elaine S. **Da formação e do formar-se: a atividade de aprendizagem docente em uma escola pública**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARDOINO, Jacques; LOURAU, René. **As pedagogias institucionais**. São Carlos, SP: RiMa, 2003.

AREDES, Alaíde Pereira Japacanga. **As Instâncias de Participação e a Democratização da Escola Pública**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Marília, 2002.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Ciclos de formação, educação especial e inclusão. Frágeis conexões? In: MOLL, Jaqueline (org.). **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. A política nacional de educação especial no Brasil: passos para uma perspectiva inclusiva? In: MARTINS, L. A. R. (Org.). **Práticas inclusivas no sistema de ensino e em outros contextos**. Natal, RN: EDUFRRN, 2009.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARRETO, Maria do Socorro Vieira, 2007. **A formação continuada de gestores escolares em dois municípios mineiros: do PROCAD ao PROGESTÃO**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2007.

BAUMEL, Roseli C. R. Escola inclusiva: questionamentos e direções. In: BAUMEL, R. C. R.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/incluir: desafio para a escola atual**. São Paulo: FEUSP, 1998, p. 33-44.

BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer 17/2001**, de 03 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução 02/2001**, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CNE/CP. **Resolução 01/2006**, de 15 de maio de 2006, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília: CNE/CP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAMARGO, Rubens Barbosa de. **Gestão democrática e nova qualidade de ensino: o conselho de escola e o projeto de interdisciplinaridade nas escolas municipais de São Paulo (1989-1992)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

CARDOSO, Jarbas José. **Modelos de gestão escolar e o projeto político-pedagógico: qual a conexão?** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio De Janeiro, 1999.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2006.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado**. Tradução de J. A. Bravo. Barcelona. Martinez Roca, 1988.

CARREIRO, Antonio Almeida. **Gestão da educação e o paradigma da qualidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 1999.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Autonomia da gestão escolar: democratização e privatização, duas faces de uma mesma moeda**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2005.

CARVALHO, Janete M.; SIMÕES, Regina H. S. **O processo de formação continuada dos professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos brasileiros**. Vitória. EDUFES, 1998.

CHICON, José F. **Inclusão na educação física escolar: construindo caminhos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLLARES, Cecília A. L. & MOISÉS, M. Aparecida A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.

COMPIANI, Maurício. A pesquisa em formação contínua indicando passos na extensão em formação contínua. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

CORREA, Bianca Cristina. **Democratização da gestão escolar na educação infantil: um caso e seus múltiplos significados**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

COSTA, Marly de Abreu. **Qualidade de ensino: a escola pública de tempo integral em questão**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio De Janeiro, 1995.

DIAS, Carlos A. O espaço da organização escolar. In: ANTUNES, A. P. A. L. et al. **Espaços de educação tempos de formação**. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. – 3. ed – Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (orgs) **Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. – 17. ed – Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GARCIA, Rosalba M. C. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Universidade Estadual Paulista. v. 12, n. 3, 2006. Marília: ABPEE/FFC-Unesp, 2006.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. **Gestão Democrática e a participação dos educandos: um caso em estudo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003

GIVIGI, Rosana C. do N. **Tecendo redes, pescando idéias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

GIOVANNI, Luciana M. O ambiente escolar e ações de formação continuada. In: TIBALLI, E. F. A., CHAVES, S. M. (Orgs.) **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOBETE, Girlene. **Política Educacional no Município de Vitória no Período de 1989 a 2004: implicações nas políticas de educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2005.

GOHN, Maria da Glória M. A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 253-274, jul./dez. 2005. ISSN 1517-1949.

GONÇALVES, Agda F. S. **A inclusão de aluno com necessidades educacionais especiais pela via do trabalho coletivo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2003.

\_\_\_\_\_. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GONZÁLEZ, José A. T. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977.

\_\_\_\_\_. **Teoría de los sentimientos**. Barcelona: Fontamara, 1980.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano e a história**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

\_\_\_\_\_. Uma crise global da civilização. os desafios futuros. In: HELLER, A. et al. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

HIDALGO, Angela Maria. **Os fundamentos filosóficos e epistemológicos dos projetos Escola Cidadã e Cidades Educadoras**. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Administração da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2004.

HORA, Dinair Leal. **Gestão Democrática na escola**. Campinas: Papirus, 1994.

JESUS, Denise M. de. **Educação inclusiva: construindo novos caminhos**. Relatório final de estágio de Pós-Doutorado – USP. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002.

\_\_\_\_\_. Formação continuada: construindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M. de.; BAPTISTA, C. R., VICTOR, S. L. (Orgs.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória, ES: EDUFES, 2005.

\_\_\_\_\_. Inclusão escolar na escola básica: articulando pela via da Pesquisa-Ação-Crítica, a formação de educadores sujeitos de conhecimento. In: **Cadernos de pesquisa em educação/Universidade federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação** – V. 12, n. 23, p. 87-104 (jan./jun. 2006). – Vitória. PPGE, 2006.

\_\_\_\_\_. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de. (Org.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, v. 1, p. 139-159.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1968.

\_\_\_\_\_. **Lógica formal, lógica dialética**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed., Goiânia: Alternativa, 2003.

LINHARES, Célia F. S. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

LUNARDI, Márcia L. **Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004. GT 15.

MARQUES, Luciana Rosa. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática em escolas públicas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2006.

MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2001.

MARTINS, Inês de O. R. **Pedagogos, professores, e a construção do trabalho coletivo: busca por uma escola inclusivo/reflexivo/crítica**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MATTOS, Lúcia Alves Faria. **Democracia e colegiado de escola: qual democracia? Um estudo da gestão colegiada em Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio De Janeiro, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELO, Francisco R. L. V. de & MARTINS, Lúcia de A. R. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com paralisia cerebral. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2004.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n 33, set./dez. 2006. ISSN 1413-2478.

MOLON, S. I. Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky. In III CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 2000, Campinas, SP. **Anais da III Conferência de Pesquisa sócio-cultural: novas condições de produção do conhecimento: globalização e práticas sociais**. Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas, 2000.

MOYSÉS, M. Aparecida A. **A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola**. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo. Fapesp, 2001.

MUTIM, Avelar Luiz Bastos. **Gestão escolar participativa: Sonho e Realidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, 2000.

NASCIMENTO, Clara G. S. G. **Gestão educacional e formação de professor**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul/dez. 2005 ISSN 1517-1949.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.

OLIVEIRA, Anna A. S. de. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 59-74, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Ivone M. de. **O sujeito que se emociona**. signos e sentidos nas práticas culturais. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (org.). **Pesquisa e Educação Especial**: mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006.

PANTALEÃO, Edson; SOBRINHO, Reginaldo C.; JESUS, Denise M. de. Movimentos de articulação/organização dos espaços-tempos de formação continuada: implicações nos/dos modos de gestão escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 8., 2007, Vitória. **Anais**. Vitória, ES: UFES, 2007. 1 CD-ROM.

PARO, Vítor H. **Administração escolar**: introdução crítica. – 9 ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.

PATTO, Maria H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

POLETTI, Jussara L. **A prática pedagógica nas escolas do sistema de educação de Vitória**: Projeto Político Pedagógico entre o formalismo e a utopia. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

PONTES, Edilene Aparecida Correia. **Gestor Escolar**: demandas e desafios da gestão escolar na rede estadual paulista. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Cidade de São Paulo, 2007.

PRIETO, Rosângela G. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. In: BAUMEL, R. C. R.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). **Integrar/incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998, p. 129-148.

\_\_\_\_\_. A construção de políticas públicas de educação para todos. In: PALHARES, Marina S. e MARINS, Simone. **Escola inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 45-59.

\_\_\_\_\_. Políticas de melhoria da escola pública para todos: tensões atuais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 26., 2003. Poços de Caldas, MG. **Anais...** Poços de Caldas, MG: ANPED, 2003. 1 CD-ROM. GT 15.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre políticas de atendimento escolar a alunos com Necessidade Educacionais Especiais com base em fontes documentais. In: JESUS, D. M. de, BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Orgs.) **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2006.

REIS, Maria das Graças Fernandes Amorim dos. **A gestão das creches municipais de São Carlos na visão das diretoras: da assistência à educação (1999-2004)**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2007.

RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. **A Gestão da qualidade em Educação: possibilidades de aplicação dos princípios da Qualidade Total**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2000.

SÁ-CHAVES, I. **Formação, conhecimento e supervisão**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2000.

SACRISTÁN, José G.; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

\_\_\_\_\_. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa...[et. al.]. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SALERNO, Soraia Chafic El Kfouri. **Administração escolar e educacional: planejamento, políticas e gestão**. Campinas: Alínea, 2007.

SAMARTINI, Luci Silva. **Direito de voz: a participação de pais e alunos na gestão da escola pública de 1º e 2º graus**. 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, 1994.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. Campinas: Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **O Gestor Escolar: Um Estudo da Prática Administrativa a partir do Próprio Gestor das Escolas Médias Públicas de Belém-Pará**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 1999.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. – 9. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHNECKENBERG, Marisa **O princípio democrático na atuação do diretor de escola: um estudo comparativo entre diretores eleitos e reeleitos da Rede Pública Municipal de ensino de Ponta Grossa** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005

SEVERINO, Antônio J. Pós-graduação e pesquisa: o processo de produção e de sistematização no campo educacional In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs) **Bússola do Escrever: Desafios e Estratégias na Orientação e Escrita de Teses e Orientações** – 2. ed. – Florianópolis. Ed. UFSC; São Paulo. Cortez, 2006

SILVA, Shirley **Educação Especial: entre a técnica pedagógica e a política educacional** In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs) **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas. Mercado de Letras: ALB, 2001

SKLIAR, Carlos. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs) **Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. **A participação da família de aluno(a)s que apresentam necessidades educativas especiais na escolarização de seus (suas) filho(a)s: construindo caminhos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

\_\_\_\_\_. **A relação família e escola a partir da processualidade de um Fórum de Famílias de alunos com deficiência: contribuições de Norbert Elias**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

TARDIF, Maurice **Saberes docentes e formação profissional**. – 2. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAVARES, José & ALARCÃO, Isabel. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior no terceiro milênio In: ALARCÃO, I. (Org) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 97-114

VIEIRA, Jarbas Santos **Um negócio chamado educação: gestão pela qualidade total, controle do trabalho docente e identidade**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

VIEIRA, Sônia A. A **Inclusão escolar entre rupturas e continuidades: desvelando contradições e novos movimentos**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

VILELA, Delfina de Paiva. **Conselho de escola: impasses, perspectivas e busca da participação**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997

VITÓRIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA. Divisão de Educação Especial. **Diretrizes 2003: atualização do plano de ação 2002/2003**. Vitória, 2003.

VITÓRIA. **Assessoria/Formação junto às Unidades de Ensino-2005**. Vitória, Es: SEME/SPP, 2005

VITÓRIA. **Proposta teórico-metodológica para a formação dos educadores do município de Vitória-2006**. Vitória, Es: SEME/SPP/GFDE – Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação, 2006

VITÓRIA. **Política de formação continuada para os profissionais da educação do sistema municipal de ensino de Vitória-2007**. Vitória, Es: SEME/SPP/GFDE – Gerência de Formação e Desenvolvimento em Educação, 2007.

VITÓRIA. **Plano de trabalho-2007**. Vitória, Es: SEME/SPP/CFAEE – Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial, 2007.

VITÓRIA. **Plano de trabalho-2008/2009**. Vitória, Es: SEME/SPP/CFAEE – Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial, 2008

VYGOTSKY, Lev S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Campinas, CEDES, n. 71, p. 21-44, 2000.

ZERO, Maria Aparecida. **Diretor de Escola: Compromisso Social e Educativo**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2006

**APÊNDICES E ANEXOS**

|                                                                                 |     |
|---------------------------------------------------------------------------------|-----|
| APÊNDICE A – Relação dos profissionais com os quais mantivemos contato .....    | 200 |
| APÊNDICE B – Instrumento de avaliação institucional destinado ao corpo docente  | 202 |
| APÊNDICE C – Instrumento de avaliação institucional destinado às famílias.....  | 205 |
| APÊNDICE D – Plano de trabalho do CTA.....                                      | 207 |
| ANEXO A – Instrumento de avaliação institucional respondido pelo corpo discente | 212 |

## APÊNDICE A

| PROTAGONISTAS DO COTIDIANO | IDENTIFICAÇÃO                                                                                                |
|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Leia                       | Coordenadora do turno vespertino                                                                             |
| Diná                       | Coordenadora do turno vespertino e noturno                                                                   |
| Nara*                      | Coordenadora do turno vespertino                                                                             |
| Alice                      | Pedagoga do turno noturno                                                                                    |
| Leda                       | Pedagoga do turno vespertino                                                                                 |
| Marta**                    | Pedagoga do turno vespertino                                                                                 |
| Marcela***                 | Pedagoga do turno matutino                                                                                   |
| Lucy                       | Pedagoga do turno matutino                                                                                   |
| Sara****                   | Pedagoga do turno matutino                                                                                   |
| Esio                       | Diretor                                                                                                      |
| Vilma                      | Coordenadora do turno matutino                                                                               |
| Rosa*****                  | Coordenadora do turno matutino                                                                               |
| Fernando                   | Professor de educação física do turno matutino                                                               |
| Flávia                     | Professora do laboratório de informática do turno matutino                                                   |
| Maria                      | Professora de arte do turno matutino                                                                         |
| Clarice                    | Professora que atuava como auxiliar da bibliotecária.                                                        |
| Edna                       | Professora de geografia do turno matutino                                                                    |
| Eli                        | Professora de história do turno matutino, e coordenadora do fórum de famílias de alunos com deficiência.     |
| Lena                       | Professora de 1ª a 4ª série do turno matutino, e coordenadora do fórum de famílias de alunos cm deficiência. |
| Mara                       | Professora de português do turno matutino.                                                                   |
| Sandra                     | Professora de 1ª a 4ª série do turno matutino.                                                               |
| Iza                        | Professora de 1ª a 4ª série do turno matutino.                                                               |
| Beta                       | Professora de ciências do turno matutino.                                                                    |
| Célia                      | Professora de 1ª a 4ª série do turno matutino.                                                               |
| Ruth                       | Professora de matemática do turno matutino.                                                                  |
| Paula                      | Professora de 1ª a 4ª série do turno matutino e noturno.                                                     |
| Elaine                     | Professora de matemática do turno matutino.                                                                  |
| Alberto                    | Professor de filosofia.                                                                                      |
| Tereza                     | Professora de português do turno vespertino.                                                                 |
| Elenice                    | Professora de português do turno vespertino.                                                                 |
| Sarita                     | Professora de história do turno noturno, e coordenadora do projeto: "Educação em tempo integral".            |
| Mariana                    | Professora especializada na educação de surdos.                                                              |
| Dulcinéia                  | Professora especializada em deficiência intelectual do turno vespertino.                                     |
| Paulo                      | ASG                                                                                                          |
| Rita                       | ASG                                                                                                          |
| Neide                      | Estagiária remunerada da PMV.                                                                                |
| Diva                       | Mãe de aluno.                                                                                                |
| Tati                       | Mãe de aluno.                                                                                                |
| Andréia                    | Mãe de aluno.                                                                                                |
| Rivia                      | Mãe de aluno.                                                                                                |
| Sueli                      | Mãe de aluno.                                                                                                |
| Joana                      | Mãe de aluno e representante do conselho de escola.                                                          |

QUADRO 4 – RELAÇÃO DOS PROFISSIONAIS COM OS QUAIS MANTIVEMOS CONTATO.

- \* Nara atuou na escola no ano letivo de 2008
- \*\* Marta atuou na escola apenas no ano letivo de 2007
- \*\*\* Marcela atuou na escola no período de maio a outubro de 2007, substituindo a pedagoga Lucy que estava de licença maternidade
- \*\*\*\* Sara atuou também como pedagoga no turno vespertino em 2008, em regime de extensão de carga horária
- \*\*\*\*\* Rosa atuou na escola em 2007 até o mês de setembro. Solicitou afastamento das atividades para resolver assuntos particulares

**APÊNDICE B – Instrumento de avaliação institucional destinado ao corpo docente.**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**EMEF “[Escola Diamante]”**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**  
**(Instrumento a ser respondido pelo corpo docente)**

Prezado(a) Professor(a),

Em continuidade à avaliação institucional que vem sendo realizada na EMEF “[Escola Diamante]”, apresentamos o presente instrumento para que seja respondido por você de modo que possamos, coletivamente, obter elementos para a compreensão da nossa realidade cotidiana. Suas respostas contribuirão para a continuidade e/ou reformulação do nosso Projeto Político-Pedagógico, bem como desencadearão reflexões para pensarmos/elegermos temáticas para a nossa formação continuada, no sentido de qualificar ainda mais nossas práticas pedagógicas.

**Turno em que atua:** (    ) Matutino    (    ) Vespertino    (    ) Noturno

**Questões relativas à sua auto-avaliação**

1. Você conhece os pressupostos teóricos que fundamentam o nosso Projeto Político-Pedagógico? (    ) Sim    (    ) Não    (    ) Em parte

2. Você necessita de maior discussão/reflexão sobre o Projeto Político-Pedagógico e/ou Projetos Institucionais?

(    ) Não

(    ) Sim: Em quais aspectos? \_\_\_\_\_

3. De que forma, na sua prática, os princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico da nossa escola precisam ser utilizados?

\_\_\_\_\_

4. Como você avalia a articulação/continuidade entre as ações dos projetos institucionais da nossa escola e a sua prática profissional?

\_\_\_\_\_

5. Como você avalia a articulação/continuidade entre as ações dos Serviços de Apoio (professores especialistas/especializados) da nossa escola e a sua prática profissional?

\_\_\_\_\_

6. Como você avalia a articulação/continuidade entre família-escola e a sua prática profissional?

\_\_\_\_\_

7. Como você avalia a sua prática profissional no que se refere:

a) Ao planejamento das suas aulas:

\_\_\_\_\_

b) Ao domínio dos conteúdos e metodologias de trabalho:

\_\_\_\_\_

c) À avaliação da aprendizagem dos alunos:

\_\_\_\_\_

d) Ao atendimento dos alunos considerados com NEE:

\_\_\_\_\_

e) À utilização de outros espaços para a promoção dos processos de ensino e da aprendizagem.

---

f) Às relações interpessoais:

- Com os outros profissionais: \_\_\_\_\_
- Com os alunos: \_\_\_\_\_

g) À sua formação continuada: \_\_\_\_\_

h) Ao trabalho coletivo/interdisciplinar: \_\_\_\_\_

i) À relação com a equipe técnica:

- Diretor: \_\_\_\_\_
- Coordenadoras/ATDs: \_\_\_\_\_
- Pedagogas: \_\_\_\_\_

8 O que um processo de avaliação institucional pode significar para a atuação dos profissionais da escola?

---

OBS: Comentários e sugestões para qualificar ainda mais a sua prática profissional:

---

#### **Questões relativas à avaliação dos profissionais da escola**

9- Do conjunto de atribuições da Direção de uma Escola, identifique/destaque pelo menos quatro e avalie a atuação do Diretor da nossa escola:

---

OBS: Dê sugestões para qualificar ainda mais a prática profissional do Diretor:

---

10- Do conjunto de atribuições da Coordenação de turno de uma Escola, identifique/destaque pelo menos quatro e avalie a atuação das Coordenadoras/ATDs da nossa escola.

---

OBS: Dê sugestões para qualificar ainda mais a prática profissional das Coordenadoras/ATDs:

---

11- Do conjunto de atribuições da Coordenação Pedagógica de uma Escola, identifique/destaque pelo menos quatro e avalie a atuação das Pedagogas da nossa escola:

---

OBS: Dê sugestões para qualificar ainda mais a prática profissional das Pedagogas:

---

12- Do conjunto de atribuições da Secretaria de uma Escola, identifique/destaque pelo menos quatro e avalie a atuação dos profissionais da Secretaria da nossa escola:

OBS: Dê sugestões para qualificar ainda mais a prática desses profissionais:

---

13- Do conjunto de atribuições da Biblioteca de uma Escola, identifique/destaque pelo menos quatro e avalie a atuação dos profissionais da Biblioteca da nossa escola:

---

OBS: Dê sugestões para qualificar ainda mais a prática desses profissionais:

---

14- Do conjunto de atribuições dos Serviços de Apoio (ASGs/Cozinheiras e serviços de limpeza) de uma Escola, identifique/destaque pelo menos quatro e avalie a atuação desses profissionais:\_\_\_\_\_

---

OBS: Dê sugestões para qualificar ainda mais a prática desses profissionais:

---

15- Do conjunto de atribuições dos Serviços de Segurança de uma Escola, identifique/destaque pelo menos quatro e avalie a atuação desses profissionais:\_\_\_\_\_

---

OBS: Dê sugestões para qualificar ainda mais a prática desses profissionais:

---

16- Do conjunto de atribuições do Laboratório de Informática de uma Escola, identifique/destaque pelo menos quatro e avalie a atuação desses profissionais:\_\_\_\_\_

---

OBS: Dê sugestões para qualificar ainda mais a prática desses profissionais:

---

17- Do conjunto de atribuições dos Serviços de Apoio Pedagógicos Especializados (Professores Especialistas) de uma Escola, identifique/destaque pelo menos quatro e avalie a atuação desses profissionais:\_\_\_\_\_

---

OBS: Dê sugestões para qualificar ainda mais a prática desses profissionais:

---

#### **Questões relativas à avaliação da escola e do Sistema de Ensino**

18- Faça uma avaliação sobre a infra-estrutura (física, material, pessoal) da escola de modo a desencadear ações/políticas públicas a partir da escola:\_\_\_\_\_

---

19- Faça uma avaliação da atuação do Conselho de Escola:\_\_\_\_\_

---

20- Faça uma avaliação do processo de inclusão escolar dos(as) alunos(as) considerados(as) com Necessidades Educacionais Especiais na nossa escola:\_\_\_\_\_

---

OBS: Faça comentários e sugestões para qualificar ainda mais os trabalhos da escola:\_\_\_\_\_

---

20- Qual a sua opinião sobre a atuação da Secretaria Municipal de Educação (SEME/PMV) no que se refere às políticas de governo/políticas públicas para a educação e a assessoria dada às escolas?\_\_\_\_\_

---

OBS: Faça comentários e sugestões para qualificar ainda mais os trabalhos da Secretaria Municipal de Educação (SEME/PMV):\_\_\_\_\_

---

**APÊNDICE C – Instrumento de avaliação institucional destinado às famílias.**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**EMEF “[Escola Diamante]”**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**

**[Instrumento a ser respondido pelos Responsáveis/Familiares dos(as) alunos(as)]**

Prezados Responsáveis/ Familiares,

Em continuidade à avaliação institucional que vem sendo realizada na EMEF “[Escola Diamante]”, apresentamos o presente instrumento para que seja respondido por vocês de modo que possamos, coletivamente, obter elementos para a compreensão da nossa realidade cotidiana. Suas respostas contribuirão para a continuidade e/ou reformulação do nosso Projeto Político-Pedagógico, bem como desencadearão reflexões para pensarmos/elegermos temáticas para a nossa formação continuada, no sentido de qualificar ainda mais nossas práticas pedagógicas.

Caso tenha dúvida para responder o questionário, procure orientações junto aos profissionais da escola.

1- Você conhece o Projeto Político-Pedagógico da Escola?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

2- Gostaria de conhecer mais o Projeto Político-Pedagógico?

( ) Sim ( ) Não

Por quê?: \_\_\_\_\_

3- Você sabe quais são os objetivos do Fórum de Famílias de aluno(as) com deficiência da EMEF “[Escola Diamante]”? \_\_\_\_\_

4- Dê sugestões para melhorar ainda mais o Fórum de Famílias de alunos(as) com deficiência da EMEF “[Escola Diamante]”: \_\_\_\_\_

5- Você conhece os(as) professores(as) que trabalham com seu(sua) filho(a) este ano (2007)?

( ) Sim ( ) Não

6- Você considera importante os pais/familiares conhecerem os professores do(a) filho(a)?

( ) Sim ( ) Não

Por quê: \_\_\_\_\_

7- Qual a sua opinião sobre a forma como os(as) professores(as) da escola trabalham para ensinar os(as) alunos(as)? \_\_\_\_\_

8- Você sabe quais são os conteúdos (matérias) trabalhados pelos(as) professores(as) na série em que seu(sua) filho(a) estuda?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte.

9- Você considera importante saber quais são os conteúdos (matérias) trabalhados pelos(as) professores(as) na série em que seu(sua) filho(a) estuda?

( ) Sim ( ) Não

Por quê: \_\_\_\_\_

10- Seu(Sua) filho(a) se interessa pelos conteúdos (matérias) trabalhados pelos(as) professores(as)?

( ) Não

( ) Sim Quais conteúdos (matérias) você percebe que ele(ela) se interessa mais? \_\_\_\_\_

11- Como você participa da escolarização do(a) seu(sua) filho(a)?

a) Na Escola. \_\_\_\_\_

b) Em Casa. \_\_\_\_\_

c) Quanto tempo seu (sua) filho(a) se dedica aos estudos em casa?: \_\_\_\_\_

12- Sobre o que você conversa com seu(sua) filho(a) em relação ao que ele faz na escola? \_\_\_\_\_

13- Seu filho tem atividades domésticas?

( ) Não

( ) Sim Quais?: \_\_\_\_\_

14- O seu filho realiza outras atividades fora da escola e de casa?

( ) Sim - quais?: \_\_\_\_\_

( ) Não

15- Faça uma avaliação dos trabalhos realizados pelos seguintes profissionais da escola:

a) Diretor: \_\_\_\_\_

b) Coordenadoras: \_\_\_\_\_

c) Pedagogas: \_\_\_\_\_

d) Professores(as): \_\_\_\_\_

e) Secretaria: \_\_\_\_\_

f) Serviços de limpeza: \_\_\_\_\_

g) Serviços de cozinha: \_\_\_\_\_

h) Serviços de segurança (Vigilantes): \_\_\_\_\_

16- Faça uma avaliação do serviço de Educação Especial/Inclusão desenvolvido na nossa Escola: \_\_\_\_\_

17- Faça uma avaliação da merenda escolar oferecida pela nossa escola. \_\_\_\_\_

18- Faça uma avaliação da infra-estrutura (física e material) da nossa escola:

a) Salas de aula: \_\_\_\_\_

b) Banheiros: \_\_\_\_\_

c) Pátio/Recreio: \_\_\_\_\_

d) Laboratório de informática: \_\_\_\_\_

e) Sala de Arte: \_\_\_\_\_

f) Biblioteca: \_\_\_\_\_

g) Espaço de atendimento da Secretaria: \_\_\_\_\_

h) Auditório: \_\_\_\_\_

i) Refeitório: \_\_\_\_\_

19- Qual a sua opinião sobre a atuação da Secretaria Municipal de Educação (SEME/PMV)? \_\_\_\_\_

20- Faça comentários e sugestões para melhorar ainda mais os trabalhos da escola: \_\_\_\_\_



[illegible]

[illegible]

[illegible]



## ANEXO A – Instrumento de avaliação institucional respondido pelo corpo discente.

Prefeitura Municipal de Vitória  
Secretaria Municipal de Educação  
EMEF “[Escola Diamante]”

AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL  
1ª a 4ª série

Prezado aluno,

Finalizado o primeiro semestre, estamos nos preparando para avaliar nosso desempenho. Buscando envolver os alunos nesse processo gostaríamos que você marcasse o “JOGO DAS FACES” indicando o seu nível de satisfação em relação aos diferentes setores de nossa escola, anotando um comentário simples que justifique o motivo de seu sentimento.

| Setor         | Nível de Satisfação                                                                 |                                                                                     |                                                                                     | Justificativa |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Direção       |    |    |    |               |
| Pedagogo      |    |    |    |               |
| Pedagogo      |    |    |    |               |
| Coordenador   |   |   |   |               |
| Coordenador   |  |  |  |               |
| Secretaria    |  |  |  |               |
| Biblioteca    |  |  |  |               |
| Merenda       |  |  |  |               |
| Recreio       |  |  |  |               |
| A.S.G         |  |  |  |               |
| Vigilante     |  |  |  |               |
| Espaço Físico |  |  |  |               |

| Setor                      | Nível de Satisfação                                                                |                                                                                    |                                                                                    | Justificativa |
|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Professor regente          |   |   |   |               |
| Eu, aluno                  |   |   |   |               |
| Artes                      |   |   |   |               |
| Ed. Física                 |   |   |   |               |
| Laboratório de Informática |   |   |   |               |
| Turma                      |   |   |   |               |
| Outros                     |  |  |  |               |

## ANEXO A – Instrumento de avaliação institucional respondido pelo corpo discente.

Prefeitura Municipal de Vitória  
Secretaria Municipal de Educação  
EMEF “[Escola Diamante]”

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL**  
5ª a 8ª série

Prezado aluno,

Finalizado o primeiro semestre, estamos nos preparando para avaliar nosso desempenho. Buscando envolver os alunos nesse processo gostaríamos que você marcasse o “JOGO DAS FACES” indicando o seu nível de satisfação em relação aos diferentes setores de nossa escola, anotando um comentário simples que justifique o motivo de seu sentimento.

| Setor         | Nível de Satisfação                                                                 |                                                                                     |                                                                                     | Justificativa |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Direção       |    |    |    |               |
| Pedagogo      |    |    |    |               |
| Pedagogo      |   |   |   |               |
| Coordenador   |  |  |  |               |
| Coordenador   |  |  |  |               |
| Secretaria    |  |  |  |               |
| Biblioteca    |  |  |  |               |
| Merenda       |  |  |  |               |
| Recreio       |  |  |  |               |
| A.S.G         |  |  |  |               |
| Vigilante     |  |  |  |               |
| Espaço Físico |  |  |  |               |

| Setor                      | Nível de Satisfação                                                                 |                                                                                     |                                                                                     | Justificativa |
|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| Língua Portuguesa          |    |    |    |               |
| Matemática                 |    |    |    |               |
| Geografia                  |    |    |    |               |
| História                   |    |    |    |               |
| Ciências                   |    |    |    |               |
| Inglês                     |   |   |   |               |
| Artes                      |  |  |  |               |
| Ed. Física                 |  |  |  |               |
| Laboratório de Informática |  |  |  |               |
| Eu, aluno                  |  |  |  |               |
| Turma                      |  |  |  |               |
| Outros                     |  |  |  |               |

**ANEXO A – Instrumento de avaliação institucional respondido pelo corpo discente.**

**PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
EMEF “[Escola Diamante]”**

**AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL  
Questões complementares para o Noturno**

**DATA:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ **SÉRIE:** \_\_\_\_\_

- 1) Por que alguns colegas estudam durante algum tempo e depois abandonam a escola?**

---

---

---

---

- 2) Como resolver o problema dos alunos que não gostam de participar das aulas de Educação Física?**

---

---

---

---

- 3) Qual a melhor forma de organizar as turmas?**

- ( ) turmas com alunos de idades diferentes (adolescentes, jovens e adultos)  
( ) turmas com alunos de mesma idade (separando adolescentes, jovens e adultos)  
( ) outras possibilidades. quais? \_\_\_\_\_

---

---

---

- 4) Apresente sugestões de atividades extra-classe.**

---

---

---

---

- 5) Como podemos melhorar nossa escola?**

---

---

---

## ANEXO - B



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

## TERMO DE CONSENTIMENTO PARA DIVULGAÇÃO DE DADOS E IMAGENS

Eu, \_\_\_\_\_,  
portador(a) do RG \_\_\_\_\_ e do CPF \_\_\_\_\_,  
autorizo a utilização de imagens e dados decorrentes de entrevistas, análise documental  
e diário de campo na publicação e divulgação da pesquisa desenvolvida na Escola  
Municipal de Ensino Fundamental, denominada nesta pesquisa de “Escola Diamante”  
nos anos de 2007 e 2008, em artigos, livros, congressos e similares de caráter científico.

Telefone:

Endereço:

E-mail:

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Edson Pantaleão Alves  
(pesquisador)