



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED

Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO,  
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR – UAB/UnB**

**RELAÇÕES DE PODER E INCLUSÃO ESCOLAR**

**VALMIR MARCOS PEREIRA CAMPOS**

**BRASILIA, 2011**



Universidade de Brasília – UnB  
Instituto de Psicologia – IP



Universidade de Brasília  
Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PED  
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde PGPDS

**VALMIR MARCOS PEREIRA CAMPOS**

## **RELAÇÕES DE PODER E INCLUSÃO ESCOLAR**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Depto. De Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP - UAB/UnB.

Orientador (a): Carla Francini H T F Nascimento

**BRASÍLIA/2011**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Valmir Marcos Pereira Campos**

### **RELAÇÕES DE PODER E INCLUSÃO ESCOLAR**

**Monografia aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB. Apresentação ocorrida em 16/04/2011.**

**Aprovada pela banca formada pelos professores:**

---

**NOME DA ORIENTADORA: CARLA FRANCINI HTF NASCIMENTO**

---

**NOME DA EXAMINADORA: SILMARA CARINA DORNELAS MUNHOZ**

---

**NOME DO ALUNO: VALMIR MARCOS PEREIRA CAMPOS**

**BRASÍLIA/2011**

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família pela compreensão face minhas ausências nos momentos de estudo. À minha orientadora Carla Francini HTF Nascimento, que tanto empenho, paciência e motivação desprende no decorrer desta pesquisa. Aos meus colegas de curso, meus colegas de trabalho e aos meus alunos, principalmente aos portadores de necessidades educacionais especiais, por me incluírem em suas vidas e me oportunizarem momentos constantes de aprendizado.

## RESUMO

Esta pesquisa apresenta como tema central as relações de poder em uma escola da rede pública de ensino da periferia do Distrito Federal e o impacto que essas relações têm no processo de inclusão escolar. Nosso principal objetivo foi identificar as dificuldades encontradas nas relações dos segmentos da comunidade escolar, em uma escola pública de Ceilândia DF, que interferem na efetivação do processo de inclusão escolar. Realizamos uma pesquisa de campo de natureza qualitativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas com um membro da direção da escola, dois professores regentes e duas alunas portadoras de necessidades educacionais especiais. Fizemos uma breve análise sobre a estruturação da mentalidade da sociedade brasileira e a influência na organização das relações de poder estabelecidas dentro da escola estudada. Os resultados apontam para dificuldades dos segmentos da comunidade escolar em sistematizar relacionamentos democráticos que contribuam efetivamente para o processo de inclusão escolar.

---

PALAVRAS CHAVE: Inclusão Escolar, Relações de Poder

# SUMÁRIO

Página

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>07</b>
<b>1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Poder e Inclusão – O Modelo Brasileiro.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Ditadura Militar e Individualismo.....</b>	<b>13</b>
<b>1.3 Relações de Poder nas Escolas:Inclusão e Exclusão Escolar.....</b>	<b>17</b>
<b>2. FORMULAÇÃO DE HIPÓTES.....</b>	<b>24</b>
<b>3. OBJETIVO GERAL.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1 Objetivos Específicos.....</b>	<b>24</b>
<b>4. Metodologia Utilizada na Pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>4.1 Participantes.....</b>	<b>24</b>
<b>4.2 Procedimentos.....</b>	<b>26</b>
<b>4.3 Análise de Dados.....</b>	<b>27</b>
<b>4.4 Tratamento e Análise de Dados.....</b>	<b>30</b>
<b>4.4.1 Escola: Espaço Democrático? .....</b>	<b>30</b>
<b>4.4.2 Relações de Poder entre os Segmentos da Comunidade Escolar.....</b>	<b>35</b>
<b>4.4.3 Resistência ao Processo de Inclusão Escolar.....</b>	<b>38</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>6. REFERÊNCIAS .....</b>	<b>48</b>
<b>7. ANEXOS.....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXO A – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Professores.....</b>	<b>50</b>
<b>ANEXO B – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Alunos.....</b>	<b>51</b>

## APRESENTAÇÃO

Nosso tema surgiu de indagações que se originaram a partir de observações realizadas nas discussões entre professores. Discussões impregnadas de cansaço pedagógico. Principalmente nas reuniões coletivas desabafos que nos levaram a questionar de onde surgia a defesa veemente de práticas pedagógicas carregadas de tradicionalismo e autoritarismo.

Percebíamos que mesmo os mais próximos a uma prática pedagógica progressista, ao menor sinal de “cansaço”, ameaçavam utilizar “ferramentas” pedagógicas desprovidas de reflexão, de autocrítica, de busca de diálogo franco e aberto, que contribuam efetivamente para uma educação inclusiva, mesmo cientes de sua ineficácia.

E a educação inclusiva de fato, aparece na atualidade como uma das grandes preocupações mundiais, pois a sociedade percebe que sem indivíduos dinâmicos, criativos, inteligentes e pesquisadores, qualquer país terá poucas chances de enfrentar a era da globalização e a crise de valores éticos e morais.

É necessário que surjam propostas que viabilizem um ensino democrático efetivo (não apenas no discurso político), mobilizador do interesse do aluno e da sociedade.

A perspectiva é que, através de uma abordagem mais contextualizada entre escola e mundo, se possibilite a inserção da comunidade escolar em seu papel de cidadã, o que poderá auxiliar a construir um futuro melhor para nossa sociedade

Para que isso aconteça, a articulação entre os profissionais em educação e as propostas-políticas- pedagógicas das escolas e as relações de poder que as estabeleceram, devem ser encaradas como tema de reflexão. Essa reflexão deve ter como objetivo estabelecer as articulações e processos abertos e dinâmicos por todo contexto escolar. Quando buscamos espaços para a discussão das relações de poder, percebemos a influência do modelo produtivo, a forma como a sociedade se organiza (Gutierrez, 2001).

Ao olharmos atentamente, também percebemos o impacto que esse modelo de organização exerce sobre os métodos e técnicas pedagógicas nas escolas, especificamente as da Rede Pública de Ensino. As relações sociais são reproduzidas nas práticas pedagógicas e, não com menos intensidade, nos processos de inclusão escolar.

Para caminharmos para uma prática pedagógica inclusiva é fundamental que os profissionais em educação adotem uma postura que reflita, necessariamente, o contexto em que é aplicada sua prática pedagógica e as relações de poder aí embutidas, contribuindo dessa forma, para o desenvolvimento da instituição de ensino e dos indivíduos como recurso e como

elemento constitutivo do social. Esse espírito deve ser cuidadosamente construído nas relações sociais estabelecidas dentro da escola para que se promovam espaços de participação favoráveis e não excludentes.

Para construir essa estrutura é necessário refletir sobre as relações dos profissionais em educação e os vários segmentos da comunidade escolar, representadas nas relações de poder estabelecidas nas escolas. Nessa construção deve ser enfatizada a autonomia constituída no âmbito social que tem como finalidade o desenvolvimento da colaboração, pois esta é fundada no diálogo, configurando-se como um atuar junto para atingir metas comuns. Assim, os tipos de relações de poder estabelecidos entre os vários segmentos da comunidade escolar podem consolidar, ou não, um ambiente dialógico para superação dos problemas, enfatizando a participação ativa e a interação (BRUNER, 1968).

Não observar esse contexto implica em uma contradição entre prática e teoria. Essa contradição é refletida na transmissão de práticas pedagógicas que não incluem os alunos. Ao contrário, as práticas pedagógicas tornam-se mecanicistas, o processo ensino-aprendizagem é reduzido à reprodução de conhecimento.

Se as práticas pedagógicas são reduzidas à reprodução de conhecimento, pura e simplesmente, sem observar os preceitos básicos de um ambiente democrático, onde os segmentos da comunidade escolar possam elaborar coletivamente o processo ensino-aprendizado, como implementar um processo de inclusão escolar nessas condições? As relações de poder estabelecidas e implícitas no Projeto-Político-Pedagógico, da escola estudada, contribuem para o processo de inclusão escolar?

Nosso objetivo é compreender as relações de poder estabelecidas no ambiente escolar e qual o impacto que essas relações exercem sobre o processo de inclusão escolar. Cabe em nossas ações perceber as relações de poder envolvendo o coletivo da administração, docentes, assistentes em educação, pais e alunos na elaboração do processo ensino aprendizagem, tentando compreender qual a perspectiva em relação ao processo de inclusão escolar.

Nosso entendimento do que seja inclusão parte do conceito de Jannuzi (2007, p. 65):

... considerando a inclusão, no sentido pleno da palavra, que é proporcionar a possibilidade de que cada um, em suas múltiplas diferenças físicas, psíquicas, intelectivas etc., receba os conhecimentos necessários em todas as dimensões, de modo que possa viver como ser humano na busca pela realização plena de suas capacidades.



Não nos limitamos a aplicar o conceito de inclusão escolar apenas aos portadores de necessidades especiais, mas partindo da perspectiva de Jannuzzi (2007), a todos que participam de uma relação democrática no processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, fizemos uma breve análise dos modelos de relações de poder estabelecidas na organização do Estado brasileiro, a partir dos governos militares. A influência que exerceu na maneira pela qual a sociedade brasileira estruturou as relações de poder nas instituições, especificamente no nosso caso as escolas. Como essa *organização* se infiltrou no contexto sócio-cultural, contribuindo possivelmente na reprodução de comportamentos que promovam a exclusão escolar.

No atual contexto, é fundamental buscarmos momentos de reflexão que nos conduza a questionamentos de como construímos nossas relações no processo ensino-aprendizagem. Os detalhes dessas relações, suas nuances, suas tonalidades, um olhar mais apurado, mais sutil sobre elas, é que determinará o sucesso, ou não, do processo de inclusão escolar.

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 1.1 PODER E INCLUSÃO- O MODELO BRASILEIRO

A educação inclusiva no Brasil tem sido destaque nas discussões no meio educacional brasileiro. Seja pela visão pessimista ou otimista do processo de inclusão, tem gerado entusiasmo de muitos e, não menos intenso, angústias de tantos outros.

Com a modernização do Estado brasileiro, principalmente com a *abertura democrática* do pós-ditadura militar e com a Constituição de 1988, as mudanças no sistema educacional, que se caracterizava por uma estrutura excludente e segregatória das classes sociais menos abastadas, exigiu-se um processo complexo de transformação, tanto no pensar educação como na prática pedagógica cotidiana.

Seis anos após a promulgação da Constituição brasileira nos deparamos com a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial que trouxe em sua essência o princípio democrático das oportunidades educacionais aos portadores de necessidades especiais.

Contradir-nos-iam os defensores da ditadura militar de que o processo de inclusão não é novidade da democratização, e que os filósofos do regime militar já o institucionalizaram quando da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC, em 1974),

Os alunos deficientes, sempre que nas suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classes comuns de escolas de ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que lhe possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes (Bueno, 1999 p. 20).

A orientação desse processo era de integração e não de inclusão. Bueno (1999) caracteriza bem a distinção entre o modelo de integração do regime militar e o processo de inclusão moderno. Para ele existem diferenças em dois aspectos fundamentais: a integração tinha como pressuposto a incorporação de crianças com deficiências bem delimitadas, crianças excepcionais, enquanto o processo de inclusão democrático pressupõe a existência das mais variadas diferenças expressas, como fica claro na própria Declaração de Salamanca:

(...) crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham. Crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos marginalizados (Conferência Mundial de Educação Especial, 1994, p. 4).

Percebe-se com esses pressupostos que a orientação da Declaração de Salamanca é no sentido da ampliação das possibilidades de *inclusões* do processo educacional. Se os documentos orientadores da Declaração de Salamanca vêm a necessidade de ampliar o leque das *possibilidades* de inclusão, podemos inferir que detectou-se que as políticas públicas sobre inclusão, ainda são incipientes no que concerne a atender vários segmentos sociais nitidamente excluídos.

No caso brasileiro, para entendermos um possível predomínio de relações excludentes, segregatórias, opressivas, distanciadas de modelos democráticos de inclusão, é fundamental esboçar em linhas gerais estruturação da mentalidade brasileira no que concerne as relações de poder estabelecidas na estrutura da sociedade.

Como modelo democrático de inclusão entendemos o conjunto de elementos formadores de um contexto escolar que preconize:

- um processo de reconhecimento e análise das diferentes formas de relações de poder estabelecidos, podendo começar pela análise dos documentos como o regimento escolar, o organograma, os planos de aula, os diálogos nas relações cotidianas, as formas de representação dos segmentos escolares;

- o *desarmamento* de posições radicais e inflexíveis, que leve a admissão de que o processo ensino-aprendizagem é uma construção histórico-social, portanto todos as ações passíveis de revisão; o confronto entre a teoria e a prática, entre o dito e o feito, em todos os níveis, administrativos e pedagógicos;

- a construção coletiva de todos os projetos da escola o que resulte em uma organização de trabalhos que tenham como encaminhamento a transformação da sociedade em busca de alternativas solidárias (Resende, 1995).

Uma possível ausência de modelos democráticos em uma estrutura macro da sociedade poderia influenciar diretamente a maneira pela qual as instituições se organizariam. É necessário estarmos cientes da existência da inter-relação escola-sociedade. Assim, a mentalidade da sociedade vai influenciar diretamente a construção das relações de poder estabelecidas e a maneira pela qual se organizam nas escolas (Jannuzzi, 2007). Entendemos

mentalidade como o conjunto de crenças, valores, idéias que formam as estruturas sociais, culturais e econômicas de um povo.

Como afirma Medeiros & Mudado (2007, p. 85), “a escola como criação social absorve e está interpenetrada em toda organização social existente”. Portanto, para tentarmos compreender como chegamos ao contexto em que nos encontramos, faremos uma rápida análise em alguns governos, que de alguma forma, foram fundamentais, como possíveis mecanismos influenciadores das relações de poder estabelecidas nas escolas.

## 1.2 – DITADURA MILITAR E INDIVIDUALISMO

No governo Médici, as expectativas que antecederam a sucessão presidencial eram de um governo austero, centralizador, fiscalizador e disciplinador, à semelhança do paradigma que se formou em torno da figura de Geisel. Como as próprias declarações de Médici (In Revista Veja, nº 250, junho de 1973, p. 4), referentes a seu sucessor, deixam clara maneira pela qual a sociedade brasileira se organizaria e estabeleceria as relações de poder dessa sociedade:

O candidato em que me detive preenche de modo superabundante os pressupostos, havendo a mais completa segurança de que não permitirá, uma vez investido na presidência da República, sofrer qualquer desvio a filosofia econômica, social e política a que se filia a ordem Revolucionária.

Os valores que priorizam as características individuais, competências inabaláveis, qualificações superlativas, possivelmente impregnariam todas as gerações futuras, no sentido de que os líderes que organizam as relações de poder eram, e o são até hoje, escolhidos a partir de perfis atitudinais pré-concebidos (Mattos, 1985). Podemos perceber que esse pensamento prioriza as diferenças individuais em detrimento a uma perspectiva coletiva, a partir do momento de que apenas uma pessoa reúne qualificações *superabundantes* que não permita o desvio da *ordem Revolucionária*.

Exemplos disso podemos encontrar na literatura utilizada pelos profissionais de treinamento e desenvolvimento pessoas. Como no Manual de Treinamento de Desenvolvimento, organizado pela ABTD – Associação Brasileira de Treinamento de Desenvolvimento:

Dentre tantas concepções a respeito de um perfil ideal necessário ao dirigente, entendemos que este nível de capacitação e conhecimento deve estar baseado nas variáveis anteriormente apresentadas, ou seja, relacionadas e realimentadas por meio do próprio sistema, do mercado e das peculiaridades das organizações. Nesta medida é natural entendermos que qualquer idéia de perfil estará fundamentada nas diferenças individuais e no dinamismo do contexto envolvido, sendo, portanto, flexível e adaptada à realidade (Bong, 1994, p. 237).

Percebemos essa visão individualista do *professor competente*, quando analisamos o comportamento social que dá importância à competência profissional como atributo individual.

Como definiria Gonçalves & Simões (1991, p.66):

A definição de professor competente refere-se essencialmente, a uma pessoa auto-realizada, capaz de comprometer os outros e de se colocar do seu ponto de vista, assim como de construir uma visão positiva a cerca de si próprio, aspectos de eficiência pedagógica e de um desenvolvimento pessoal satisfatório.

Se o desempenho docente dentro da escola é mensurado dessa forma, pela competência individual, a perspectiva individualista faz parte, não só do processo de constituição do professor, mas da própria vida em sociedade. Reduz-se, portanto, a competência a uma característica pessoal, sem qualquer interferência social. E essa competência é *oficializada* pelos superiores nas estruturas hierarquizadas (Gutierrez, 2001).

O Governo Médici, por exemplo, caracterizou-se, explicitamente, pelo individualismo e a centralização das decisões, postura tomada às claras, ao contrário do Governo Geisel que utilizou Conselhos, Comissões e Grupos de Trabalho (Mattos, 1985), que mascaravam a centralização.

O I PND – Plano Nacional de Desenvolvimento, por exemplo, surgiu com Médici numa orientação tipicamente tecnocrática, centralizando as decisões econômicas e mantendo a tutela da sociedade pelos estados e municípios pelo Governo Federal (Mattos, 1985) e prosseguiu com Geisel. Alija-se, dessa forma, os segmentos *inferiores* da participação nos processos decisórios do país.

Percebemos uma nítida orientação liberalista econômica miscigenada a uma orientação positivista, que deixava claro a necessidade de centralização dos planos e projetos, bem como a execução para evitar possíveis desvirtuamentos (Mattos 1985). Ou seja, continuava-se a acreditar numa elite pensante, detectadas nos gabinetes, excluindo-se da participação os diversos níveis da sociedade.

A Administração Pública Começou a curvar-se diante das mudanças no governo Figueiredo onde se esboçou os princípios básicos da descentralização de poder e decisões, mas somente diante de um problema gravíssimo: a crise energética (Mattos, 1985).

O mesmo discurso que prioriza as qualificações individuais é percebido no processo de sucessão dos governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva. A mentalidade do perfil ideal dos sucessores dos dois presidentes citados, o discurso mantenedor de rumos a seguir (e que sem estes rumos podemos caminhar para um *retrocesso*) e ainda o discurso ideológico de que a continuidade, dentro da perspectiva de que um discurso único, é fundamental para o crescimento econômico e tecnológico da nação, nos remete a muitas ações administrativas marcantes da ditadura militar.

Dentro deste contexto não cabe questionamentos, debates, críticas; qualquer discurso que confronte o ideal do sucessor, ou encaminhamentos a seguir, é enquadrado como retrogrado e irracional, a continuidade do modelo imposto é fundamental para o bem nacional:

Não importa o debate, a controvérsia, a crítica. Mesmo porque esse Estado precisa alimentar-se da falsa idéia de estabilidade social e política, da perenidade do presente. Esse Estado pressupõe a cristalização do status quo. No máximo, permite o aperfeiçoamento do status quo, isto é, a consolidação dos interesses prevaletentes sob a ditadura do capital monopolista (Ianni, 1978, p. 84).

Medeiros & Mudado (2007, p. 21) afirmam:

No Brasil, as políticas neoliberais atuais aprofundaram significativamente a desigualdade e exacerbaram os efeitos resultantes de nossa formação histórico-política como uma especificidade de nossa colonização. Nesse debate foi apresentada uma questão que remete à discussão sobre exclusão e desnecessidade humana.

Essa *desnecessidade humana* exclui das decisões, qualquer ser que não faça parte das classes dirigentes. São esses dirigentes que reúnem as qualificações necessárias para ditar os rumos a se seguir. Não importam as opiniões, os anseios, as necessidades de segmentos quaisquer:

... é que grupos estigmatizados por determinadas classes hegemônicas oficialmente incluídas, que se julgam melhores ou superiores, introjetam uma ‘desnecessidade’ sobre aqueles grupos. No limite, o estigma criado por quem exclui é assumido por quem excluído, havendo o risco de se fechar o círculo de separação e até mesmo de ruptura de identidade, de expectativa, e isso, sem dúvida, é algo gravíssimo (Medeiros & Mudado, 2007, p. 22).

O sentimento de *desnecessidade* do outro, do eu *inservível* poderia levar a sociedade a um comportamento que fortaleceria os processos de exclusão, que salientaria não as diferenças, mas as dessemelhanças:

A descartabilidade de seres inservíveis, infelizmente, é uma tendência dos grupos hegemônicos, que exclui e individualiza. São inquietantes as perspectivas de desdobramentos da radicalidade desse tipo de comportamento, uma vez que a ruptura social que provoca leva à idéia de dessemelhança entre os homens, a exemplo do que vem ocorrendo com o desenvolvimento da biotecnologia (Medeiros & Mudado, 2007, p. 22).

Portanto o contexto histórico brasileiro demonstra que não interessa ao Estado promover discussões em busca de modelos democráticos de relações de poder. E, como a escola absorve, enquanto organização social, as relações estabelecidas na sociedade, também pode não se disponibilizar a criar novas estruturas que reflitam as necessidades da população e, que vá em direção a inclusão desta.

---



### 1.3 O IMPACTO DO INDIVIDUALISMO NAS RELAÇÕES DE PODER NAS ESCOLAS – INCLUSÃO E EXCLUSÃO ESCOLAR

A partir de 1964, são criadas as chamadas Delegacias Regionais de Ensino ou Divisões Regionais de Ensino, cujas funções técnicas são a de controlar ideologicamente, a fim de que as decisões de cima para baixo fossem implementadas com a menor possibilidade de resistência possível. As decisões chegam à escola apenas para serem executadas (Ribeiro, 1995).

Não há mais espaço para discussões pedagógicas nas escolas. Existem monólogos dos vários segmentos da comunidade escolar. Os profissionais em educação com alguma formação político-pedagógica anterior, que os habilitava a um exercício profissional, com relativa autonomia, sentem-se empurrados para suas funções e sabem, desde então ou logo em seguida, que tais limites são por demais estreitos e tem de ser rapidamente ultrapassados para que não venham a ser totalmente anulados (Gutierrez, 2001).

Desestimulados, no que Resende (1995) chama de *cansaço pedagógico*, vão se afastando do grupo ou procurando manter-se na *legalidade* para não ficarem isolados. Nos dois casos apresenta-se uma prática docente sem a reflexão inerente aos educadores.

Aderir ou calar-se são as únicas modalidades de servir aos alvos postos pelas exigências econômicas e políticas da doutrina oficial. O cidadão é obrigado a exilar-se dentro de seu próprio país, no seu trabalho, fábrica, escritório, escola, igreja, praça, avenida, campos, construções. (...) No máximo o que se tolera, é que se amedronta, ou se refugiem em si mesmos na mais singular migração interna (...) todos se sentem, em algum grau, as conseqüências do divorcio, acentuado e tenso, entre o pensamento e a ação, entre o que se pensa e o que se pode dizer, escrever, representar, fazer (Ianni, 1978, p. 53).

Essa repressão, esse silenciamento, ou essa tentativa de instauração de uma só opinião através da despolitização da prática político-pedagógicas só acontece na escola porque está acontecendo em toda sociedade brasileira a partir da políticas públicas excludentes.

O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional de ensino, nada de tudo isso é levado em conta quando se identifica as determinantes do fracasso escolar (Arroyo, 1985, p. 76).

E assim, toda a sociedade vai se mecanizando, sendo moldada aos interesses de uma minoria inclusa. Esse controle não é legitimado apenas pelo controle desse Estado através de um sistema de ensino cerceador, mas também conta com a cumplicidade inconsciente, ou em muitas vezes consciente, de pais e alunos. Como afirma Teixeira (1985, p. 67):

...a organização burocrática do sistema de ensino e da escola e a fragmentação do trabalho pedagógico geraram uma escola autoritária, onde o controle é a única garantia para a sua manutenção e onde a impressão que se tem é que professores e especialistas de educação, alienados e descompromissados, perdem dia-a-dia a sua autonomia e seu espaço de ação.

Percebemos que o *homem organizacional* é aquele que se sacrifica pela instituição, passa a ser o paradigma do indivíduo bem adaptado, que não coloca as relações de poder estabelecidas em *xequê*. O homem é visto essencialmente e simplesmente como um recurso para o desenvolvimento econômico e organizacional (Mattos, 1985) e não como elemento propulsor das descobertas e comunhão do coletivo.

O sistema de ensino é estruturado por Estatutos e Regulamentos Internos rígidos, que refletem um esquema de controle de comportamento social. Controlados, os indivíduos absorvem e transportam esse comportamento padrão para suas casas, igrejas, clubes, em suma, para todas as organizações sociais. Reprime-se, de alguma forma, a ação desses indivíduos como agentes históricos de transformação de sua sociedade.

Essa transformação, que organiza a sociedade, origina-se na questão cultural. Segundo Kelman (2010), essa organização que preconiza o desenvolvimento da sociedade, é estruturado pela permanente construção e reconstrução de limites inseridos em nosso comportamento psicológico, nos mais diversos contextos. Esses limites influenciam a cultura.

Como lembra Kelman (2010) a conduta é influenciada pelo aparato biológico e as experiências de vida. Se minhas experiências são baseadas em estruturas ditatoriais, segregadoras e excludentes, quais serão as minhas condutas?

É esse processo que determinará a maneira pela qual a sociedade se organizará e também o sistema educacional. Principalmente na escola pública, o Estado legitima a função docente, que por sua vez legitima o Estado como órgão competente para estabelecer as diretrizes da educação, destitui os professores da função de contribuir efetivamente na sua própria construção dentro do processo coletivo. Quando o docente é afastado dessa função, perde sua autonomia e conseqüentemente sua liberdade (Gutierrez, 2001).

Reduz-se o ensino a racionalização técnica, onde o trabalho do docente é desqualificado, pois já não decide fins, somente escolhe os meios (Nóvoa, 1991). Os docentes se transformam em elementos aplicadores de procedimentos e reprodutores de um saber que lhes é *delegado* pelo Estado. As novas funções do Estado burguês que o levam a promover alterações de tal ordem no sistema de ensino, o transformam em repressor e educador, como bem captou Gramsci (1978, p. 87). Diz ele:

(...) as classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras no sentido de que não tendiam a elaborar uma passagem orgânica das outras classes às suas, a ampliar a sua esfera de classe 'tecnicamente' e ideologicamente: a concepção de casta fechada. A classe burguesa situa-se como m organismo em continuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a ao seu nível cultural e econômico, toda a função do Estado se transforma: o Estado torna-se 'educador', etc.

Mais uma vez afirmamos, ao Estado não interessa cidadãos críticos e ativos em sua comunidade, para que não questionem suas ações. Ao não questionarem suas ações, a estrutura de poder permanece inalterada e os sistemas não correm o risco de ruptura. Nas escolas, o reflexo desse contexto acentua, fortalece o individualismo, a idéia falsa de neutralidade, da necessidade de se educar para a competição. Ocorre uma insatisfação, que se manifesta na contestação rasa ou na passividade extrema, que impede a busca pela reflexão constante do desenvolvimento coletivo.

Se, nas relações de poder estabelecidas na estrutura escolar, o que prevalece são características individualistas, em detrimento da construção coletiva do processo ensino-

aprendizagem, como se efetiva um processo de inclusão em um ambiente tão inóspito e inapropriado a relações democráticas, elementos fundamentais ao processo de inclusão?

Quando nos referimos ao termo exclusão, devemos ter o cuidado para não nos limitarmos a questão educacional. Devemos ampliá-lo ao enfoque de nosso curso: desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. Dentro dessa perspectiva, como afirmam Feldmann & D'Água (2009), quando nos referimos a *exclusão*, o termo não pode ser atrelado somente a exclusão educacional, mas deve também abranger toda uma focalização da ação social. O alvo da exclusão está relacionada com déficits, e déficits de grupos de pessoas.

Assim, não é de se estranhar que novas categorias venham cada vez mais somar-se aos continentes dos *excluídos*: menores infratores, inválidos, deficientes, idosos, desempregados, minorias raciais, diferentes etnias, categorias sexuais, entre outros. O Estado tenta amenizar a exclusão de vários segmentos sociais com a criação de programas sociais a exemplo do que cria cotas para os negros nas universidades públicas.

Atualmente a sociedade se direciona no sentido de discutir, nas esferas econômicas, políticas, social, histórica e educacional, sobre a necessidade de buscar articular o singular e o plural, o particular e o universal, respeitando a cultura local, a especificidade da comunidade, do contexto escolar e dos sujeitos nela inseridos.

Mas quando retomamos questão sobre a maneira pela qual a sociedade se organiza no macro e sua influência direta no micro, percebemos o quanto as relações de poder estabelecidas na sociedade exercem impacto na organização escolar. Sabemos que a imagem social que a criança ou jovem constrói está diretamente ligada a construção do seu mundo real. A afetividade e a emoção estão presentes na socialização primária. Nesse sentido a linguagem é o mais importante instrumento social, e os organismos sociais aos quais a criança se subordina são tidos como fundamentais para ela em sua tomada de consciência de qual ou quais funções exerce dentro da relação de poder dentro da escola (Feldmann & D'Água, 2009).

Dessa forma podemos afirmar que o processo de inclusão escolar se construirá e se reconstruirá a partir das relações de poderes sociais estabelecidas dentro da escola. Talvez tendo como base a transformação de uma escola injusta e excludente para uma escola mais igualitária e incluyente. Ao menos esse deveria ser os princípios básicos desse processo.

Para isso é necessário o reconhecimento de que é necessário o respaldo legal para ações no âmbito da escola, e de que qualquer mudança exige um processo de construção que

implica, necessariamente, o envolvimento de todos os sujeitos e segmentos da comunidade escolar. Desse modo, o processo de inclusão partiria de um compromisso em mudar o tempo e o espaço da escola; para se incluir seria primordial inserir-se numa perspectiva de mudança nas estruturas.

Para se processar essa mudança na perspectiva inclusiva, e propiciar a participação dos sujeitos da comunidade escolar é fundamental pensar no contexto da escola como um espaço para todos, a educação como processo no qual o indivíduo possa se desenvolver, interagir individual e coletivamente, significar e transformar a realidade, bem como participar da organização social, da discussão das relações de poder. Nesse processo todos são co-participes e estão sujeitos, na prática educativa, às conseqüências das relações de poder estabelecidas dentro da escola (Resende, 1995).

Os condicionantes que influenciam e determinam o desenvolvimento, a transformação e a própria concretização do processo de inclusão são de diversas ordens: histórica, política, econômica, institucional, administrativa, cultural, além dos próprios mecanismos internos da escola (Resende, 1995).

Nesse contexto, práticas educativas mais coerentes com o contexto escolar e social atuais, e também mais eficazes, exigem um repensar, uma reflexão crítica sobre os discursos, as relações de poder, os diferentes aspectos do cotidiano escolar e, em particular, sobre a educação dos alunos com necessidades especiais (Resende, 1995).

Apesar de todas as análises é fundamental percebermos que é complexo chegar a interpretação de como a escola trabalha os reflexos que as relações de poder estabelecem no processo de inclusão escolar. Às vezes, olhar superficialmente as evidências dessas relações, significa enaltecer os fatos isolados, respostas reproduzidas, que acabam obstruindo o contexto completo da escola (Resende, 1995).

Uma análise mais detalhada do poder estabelecido, poderá trazer implicações relevantes para a análise das relações de poder na escola. Assim cada instituição e cada tipo de organização deveriam voltar seus olhos para as diversas faces do poder (Resende, 1995).

Dentro dessas faces, na maioria das vezes, a participação dos segmentos da comunidade escolar acaba sendo sucateada, mal conduzida e nada representativa, pois não há o exercício da participação nas ações da escola. Assim, os sujeitos do processo educativo vão perdendo a capacidade de contribuir com a leitura da realidade e seguem em direção a um processo auto-excludente. Nesse processo os encaminhamentos pedagógicos vão trazer consigo os pressupostos que nortearão os padrões de relação de poder entre os integrantes da comunidade escolar (Resende, 1995).

Em relação ao papel que deveria caber ao aluno dentro das relações de poder, o trabalho deveria dirigir-se no sentido de estimular o aluno a ser dirigente, participativo, crítico, consciente o que exigiria esforço e disciplina, mas não uma disciplina exterior, imposta e não educativa. Mas uma disciplina construída e reconstruída coletivamente a partir de relações dialógicas e democráticas (Menezes, 2009).

Para isso, as relações que norteiam a estrutura de poder dentro da escola devem ser estabelecidas pela própria coletividade, o que na escola seria envolver a todos. Esta ideia deveria permear todas as ações na escola.

Sabemos, no entanto, que a escola pode colocar-se opressiva, tendo como centro a indisciplina do aluno, suas possíveis limitações individuais e sociais, como, também, pode centrar-se em uma concepção transformadora, dialógica e, nesse caso, o aluno deixa de ser domesticado para assumir o importante papel de agente ativo de seu contexto. Deixar de ser domesticado pressupõe autonomia para construir seus próprios saberes em articulação com os saberes socialmente construídos e acumulados ao longo da história (Resende, 1995).

Resta saber se a escola oportuniza esses momentos de inclusão ou o controle, o vigiar, o sobrepor-se à, as relações arbitrárias tem transformado boa parte das gerações em indivíduos incapazes de exercer suas cidadanias, potencializando a exclusão, o que vai se refletir na formação de gerações alienadas, passivas, com engajamentos contraditórios, etc.

## **2. FORMULAÇÃO DE HIPÓTESES**

As relações de poder, caracterizadas pela hierarquização rígida, dificultam ou mesmo inviabilizam o processo de inclusão na escola.

A falta de um modelo democrático nas relações entre os segmentos da comunidade escolar leva o corpo docente a negligenciar o potencial de organização e autonomia da escola.

## **3. OBJETIVO GERAL**

Identificar as dificuldades encontradas nas relações dos vários segmentos da comunidade escolar - na unidade de ensino estudada – que interfiram na efetivação do processo de inclusão.

### **3.1 Objetivos específicos**

- Identificar possíveis resistências ao processo de inclusão.
- Compreender como as relações estabelecidas no ambiente escolar influenciam no processo de inclusão escolar.

## **4. METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA**

### **4.1 Participantes**

O pequeno número de participantes deveu-se a resistência em participar. Principalmente quando convidávamos a entrevista gravada. Percebemos que as pessoas tinham medo em deixar registrados seus argumentos em uma gravação, com o receio de se comprometer com as declarações. O quadro 1 mostra os dados de identificação dos participantes.

Era nossa intenção entrevistar membros de todos os segmentos. O segmento da Assistência a Educação não quiseram se envolver na entrevista, embora uma assistente, a princípio, tenha concordado em participar.

Convidamos pais e mães. Em um primeiro momento, uma mãe, membro do Conselho Escolar aceitou o convite. Porém, na data marcada, não compareceu ao local acordado. Marcamos, então, nova data e horário. Novamente não compareceu. Por fim se pronunciou dizendo não se sentir a vontade para dar declarações.

### QUADRO 1

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES

NOME	SEXO	IDADE	TEMPO QUE ATUA NA ESCOLA		
DIREÇÃO	F	55	30 ANOS	PROFESSORA DE CIÊNCIAS	XXXXXXXXXX
PROFESSOR X	M	42	03 ANOS	PROFESSOR DE PORTUGUÊS	REGENTE AOS ALUNOS DOS 8ºS ANOS
PROFESSOR Y	F	35	09 ANOS	PROFESSOR DE HISTÓRIA	REGENTE AOS ALUNOS DOS 8ºS E 9ºS ANOS
ALUNO A	F	14	4 ANOS	DIAGNOSTICA DA EM TDAH	CURSANDO O 9º ANO
ALUNO B	F	14	4 ANOS	DIAGNOSTICA DA EM AH	CURSANDO O 9º ANO

TDAH = TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE



## 4.2 Procedimentos

### Características gerais da coleta de dados

Escolhemos como fonte de pesquisa os segmentos da comunidade escolar de uma escola pública do bairro de Ceilândia, periferia da cidade de Brasília, DF. Essa escola foi selecionada em função de, primeiro ser uma escola inclusiva e segundo, por trabalharmos naquele órgão o que, teoricamente, facilitaria a coleta de dados e análise da conjuntura. O critério para escolha de cada participante foi fazer parte da comunidade escolar e ter disposição para colaborar com a pesquisa. Selecionamos para o segmento alunos, dois alunos com diagnóstico de portadores de necessidades especiais. No contato inicial sempre esclarecíamos aos participantes a natureza da pesquisa e a dinâmica de gravação das declarações. Todos concordaram com a sistemática das entrevistas.

A coleta dos dados consistiu na gravação e transcrição de entrevistas individuais realizadas em dias e horários alternados. Apenas as entrevistas da Direção e do Aluno B, foram realizadas no mesmo dia, mas em horários diferentes, por questões de agenda dos participantes. Foram feitas apenas uma entrevista com cada participante, fazendo um total de cinco entrevistas. As entrevistas tiveram duração mínima de 4 minutos e no máximo de 52 minutos, com uma média de 23,2 minutos. A coleta de dados aconteceu entre fevereiro de 2011 e março de 2011. O quadro 2 mostra os dados de duração das entrevistas bem como a data de sua realização.

### QUADRO 2

#### DURAÇÃO E DATA DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS FEITAS COM CADA PARTICIPANTE

NOME	DURAÇÃO	DATA
PROFESSOR X	33'	15.02.2011
ALUNO A	4'	24.02.2011
ALUNO B	5'	01.03.2011
DIREÇÃO	52'	01.03.2011
PROFESSOR Y	22'	02.03.2011

Utilizamos o método de entrevista semi-estruturada.

### 4.3 Resultados e Discussão

Tentamos, a partir das entrevistas, identificar possíveis segmentos excluídos da participação da elaboração das propostas pedagógicas na escola. E ainda compreender se existe uma metodologia discutida, sistematizada, refletida e avaliada constantemente que direcione a prática pedagógica ao efetivo processo de inclusão.

Para compreender esse processo optamos por nos basear na metodologia empregada por Silva & Tunes (1999), com adaptações. As falas dos entrevistados foram organizadas em três categorias de análise, como mostra o quadro 5.

#### QUADRO 5

#### QUADRO DE DISTRIBUIÇÃO DAS FALAS PARA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

<p>RELAÇÃO ALUNO – PROFESSOR- ALUNO</p>
<p>RELAÇÃO DIREÇÃO – ALUNO – DIREÇÃO</p>
<p>RELAÇÃO DIREÇÃO - PROFESSOR – DIREÇÃO</p>

As falas que evidenciavam as relações de professores e alunos enquadrados na classe aluno-professor-aluno, as que evidenciavam as relações entre direção e alunos enquadrados

na classe direção-aluno-direção e, as que evidenciavam as relações professor e direção enquadrados na classe direção-professor-direção.

A intenção inicial era também criar outros itens, inter-relacionando uns aos outros, de forma que interligasse a visão de todos os segmentos. Fomos impedidos pelo cronograma apertado e, principalmente, pela resistência a participação de alguns segmentos.

Para inserir as falas nas planilhas específicas, líamos a transcrição da entrevista, recortávamos a fala e encaixávamos nas planilhas respectivas ( como exemplo quadros 6, 7 e 8), verificando as possíveis interligações, contradições e convergências das leituras que fazíamos das relações de poderes entre os vários segmentos. As falas, que não conseguimos inserir em alguma planilha específica, quando pertinente a nossa pesquisa, foram analisadas isoladamente, considerando-as de relação geral.

Nosso objetivo foi separar as falas, facilitando a observação dos discursos e as características das relações estabelecidas entre os segmentos entrevistados.

## QUADRO 6

### EXEMPLOS DE COMO OS DADOS FORAM TRABALHADOS

#### RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR/ALUNO/PROFESSOR

RELAÇÃO ALUNO – PROFESSOR – ALUNO	RELAÇÃO ALUNO – PROFESSOR - ALUNO
<p><b>PROFESSOR X:</b> Outro dia em uma reunião (...) na reunião pedagógica das quartas, a gente estava discutindo sobre eleição de conselheiro de turmas e um colega falou: “Não tem que ter eleição coisa nenhuma, a gente impõe para eles e eles tem que aceitar o conselheiro. Eles reclamam um pouco depois se adaptam. É assim que funciona”.</p>	<p><b>ALUNO B:</b> Eles só falam sobre as normas de comportamento. Mas eles ao perguntam se a gente concorda com o jeito deles de dar aula.</p> <p><b>ALUNO B:</b> ... mas na reunião de pais ... inclusive eles falam para os alunos não vir... eles acham melhor que os alunos não venham. E quando a gente vem... os pais nem os alunos não falam nada.</p>

## QUADRO 7

## RELAÇÃO ENTRE DIREÇÃO-PROFESSORES-DIREÇÃO

RELAÇÃO DIREÇÃO – PROFESSOR – DIREÇÃO	RELAÇÃO DIREÇÃO – PROFESSOR – DIREÇÃO
<p><b>DIREÇÃO:</b> Sempre a gente é vidraça. Então pode acontecer sim, de o nosso segmento sabe? , a decisão pesar mais, porque por conta disso.</p> <p><b>DIREÇÃO:</b> Mas assim, a gente tem que massagear o ego. Porque eles não têm o habito (de participar). E o professor também não tem.</p> <p><b>DIREÇÃO:</b> O Conselho de Classe, a participação dos alunos, aí a resistência é do professor. (...) O professor é resistente a participação dos alunos no Conselho de Classe</p>	<p><b>PROFESSOR X:</b> Mas o que assistimos, na maioria das vezes, é a Direção determinando as ações e nós obedecendo passivamente.</p> <p><b>PROFESSOR X:</b> Eu não sei o que acontece, se as pessoas tem consciência ou não dessa dinâmica, mas me parece que as pessoas vivem num grande marasmo em relação ao que acontece na escola. Cada um vem, dá sua aula e vai embora.</p> <p><b>PROFESSOR X:</b> Mas a culpa nem é da Direção. É que a gente não tem a cultura de participar, de discutir. A gente quer tudo pronto.</p>

## QUADRO 8

## RELAÇÃO ENTRE DIREÇÃO - ALUNOS- DIREÇÃO

RELAÇÃO DIREÇÃO-ALUNO- DIREÇÃO	RELAÇÃO DIREÇÃO-ALUNO- DIREÇÃO
<p><b>DIREÇÃO:</b> “Então, alunos eu acho que a gente deve estar deixando meio de fora dessa questão. (...) Mas assim, a gente tem que convidar e massagear o ego. Porque eles não tem o habito. E o professor também não tem.”</p>	<p><b>ALUNO A:</b> “A Direção não ouve muito os alunos. Nunca ninguém pediu a opinião dos alunos.”<b>ALUNO B:</b> “Acho que não... a Direção da escola aqui não se preocupa com a opinião dos alunos.”</p>

## 4.4 Tratamento e análise dos dados

Após as análises preliminares e compreensão da interligação das falas no contexto das relações de poder estabelecidas na escola, criamos três classes em que passamos a inserir os pontos convergentes e divergentes que explicitavam o objeto da pesquisa. Essas três classes ficaram assim divididas: Escola: espaço democrático?; Relações de poder direção-professor-aluno-direção; Resistência ao processo de Inclusão.

Ao analisarmos as categorias apresentadas no quadro 5, criamos as três classes a partir do tema que, de acordo com a nossa percepção, direcionou os discursos dos segmentos da comunidade escolar estudada, que surgiram das questões levantadas por nós nas entrevistas.

Partindo da pergunta : *Você considera a escola um espaço democrático, local onde todos os segmentos discutem coletivamente, os problemas do processo ensino-aprendizagem, procurando encontrar possíveis soluções?*, os discursos dos segmentos que nos permitiam aferir a perspectiva dos participantes quanto ao ambiente escolar ser um espaço democrático ou não criamos a classe: Escola: espaço democrático?

Na classe: Relações de poder direção-professor-aluno-direção enquadrados os discursos onde ficavam evidenciados, não só a visão do segmento escolar referentes às relações com os outros segmentos, mas fundamentalmente, os significados e implicações, implícitos e explícitos dos discursos nas relações de poder que criam obstáculos ao processo ensino-aprendizagem.

Por último, procurando perceber as possíveis resistências ao processo de inclusão escolar, por parte de algum segmento da comunidade escolar, enquadrados na classe: Resistência ao processo de inclusão, os discursos que evidenciavam essas possibilidades.

### 4.4.1 Escola Espaço Democrático?

Alguns trechos inseridos nesta categoria evidenciaram o nível em que se encontra os princípios democráticos nas relações de poder dentro da escola.

Ao perguntarmos se a escola era um espaço democrático, no qual os segmentos da comunidade escolar discutiam as ações pedagógicas e elaboravam soluções coletivamente, todas as respostas foram negativas.

Por exemplo, as falas do segmento direção e dos professores, através das falas do Professor X e Y escancaram o mecanismo utilizado nas tomadas de decisões nas reuniões do Conselho Escolar, como podemos observar nos trechos destacados a seguir:

DIREÇÃO: Aí a gente tenta, mas na maioria das vezes, sentar com eles e discutir... Mas é difícil conseguir que ela seja (esse espaço de discussão). Por quê? As pessoas preferem assinar embaixo.

PROFESSOR X: Confesso que... confesso que na maioria das vezes nem vou as reuniões do Conselho Escolar. (...) Eu apenas assino os documentos que são discutidos nas reuniões, confio na Direção, então assino.

PROFESSOR Y: Geralmente boa parte da comunidade escolar nem sabe quem são os membros do Conselho Escolar e muito menos o que eles fazem.

Quando perguntado aos alunos se eles eram convidados para participar de reuniões para tomadas de decisões, pudemos perceber como se estruturava a visão dos professores em relação a participação dos alunos:

ALUNO A: Não. Estou aqui há quatro anos e nunca aconteceu isso

ALUNO B: Não. (...) mas na reunião de pais (...) inclusive eles falam para os alunos não vir (...) eles acham melhor que os alunos não venham. E quando a gente vem...os pais nem os alunos não falam nada.

Percebemos nas falas, que a participação dos alunos nas reuniões para tomadas de decisões, não é uma ação desejada pelo segmento dos professores, ao menos pela maioria. E que o desejo da Direção da participação destes não vai além das intenções.

A Direção usou como desculpa a falta de hábito dos alunos em participar e que não encontra alunos com 16 anos ou mais, segundo a Direção, pré-requisito presente na Lei de Gestão Compartilhada, que rege o tipo de gestão exercida nas escolas publicas do DF.

DIREÇÃO: Ele tem que ter dezesseis anos para participar.

DIREÇÃO: A gente tenta , na maioria das vezes sentar com eles e discutir.

É frágil a argumentação da idade para participar. A Lei de Gestão Compartilhada impõe a idade de 16 anos para votar e ser eleito para cargos do Conselho Escolar. Mas não legisla sobre a idade de participação, discussão, dar sugestões, participar das reuniões, fazer críticas, etc. Mesmo porque iria confrontar a política-pedagógica progressista da Secretaria de Educação do DF.

Continuando a analisar as falas nas quais os segmentos Direção e Professores evidenciam a visão sobre a participação dos alunos, podemos destacar as seguintes falas:

DIREÇÃO: Então, alunos eu acho que a gente deve estar deixando meio de fora dessa questão. (...) Mas assim, a gente tem que convidar e massagear o ego. Porque eles não tem o habito. E o professor também não tem.

Ao ouvir essa fala me perguntei : *Se o professor não tem o hábito de participar, como cultivar esse hábito nos alunos?*

Uma fala da Direção neste sentido chamou-me a atenção: DIREÇÃO: “Eles se sentem mal na frente dos professores”. Outra pergunta me veio: *Como posso fazer parte de um*

*processo de ensino-aprendizagem compartilhando saberes com pessoas, em cuja presença me sinto mal?*

Em uma das falas do Professor X ele faz um relato que evidencia explicitamente a maneira pelas qual as relações de poder são reproduzidas, principalmente sobre os alunos:

PROFESSOR X: Outro dia em reunião (...) na reunião pedagógica das quartas, a gente estava discutindo sobre eleição de conselheiro das turmas e um colega falou: Não tem que ter eleição coisa nenhuma, a gente impõe para eles e eles tem que aceitar o conselheiro. Eles reclamam um pouco depois se adaptam. É assim que funciona. Então a gente pensa, é igualzinho o que o governo faz com a gente. Eles impõe a distribuição desse poder e a gente se adapta, (...)

Os discursos embutidos nas falas sempre convergem entre e a falta de hábito em participar e a ausência de ações que oportunizem espaços dialógicos e democráticos. Como nos mostra as seguintes falas:

PROFESSOR X: Não existe momentos onde se oportunizem o convívio entre os segmentos. (...) as decisões são tomadas aos trancos e barrancos.

PROFESSOR Y: Acho que precisamos, principalmente de gestores capazes de propor e conduzir esse diálogo entre os vários segmentos da comunidade escolar, de modo que em vez de tumultos e desavenças essa conversa resulte em grandes idéias e ações que melhorem o ensino.

PROFESSOR X: Uma possibilidade seria as reuniões do tipo assembléia onde todos poderiam argumentar juntos (...) amplamente (...) constituírem um grande corpo e alma e, uma verdadeira massa que forma a escola e o povo (...) quer dizer (...) a comunidade escolar.



Nas falas a seguir, é nítido o sentimento de passividade e submissão a estrutura de poder. Seja por convivência ou por hábito:

DIREÇÃO: Este ano a gente provocou, obrigou a darem opiniões e mesmo assim ouvimos: Eu não posso ficar na coordenação não. O que vocês decidirem eu assino embaixo.

PROFESSOR X: Eu não sei o que acontece, se as pessoas tem consciência ou não dessa dinâmica, mas parece que as pessoas vivem um grande marasmo em relação ao que acontece na escola. Cada um vem, dá sua aula e vai embora. Adoram subir aulas e ir embora mais cedo. (...) Eu não acho que possa dizer que há democracia.

PROFESSOR X: (...) os professores, assistentes em educação, não acredito que eles, ou melhor, esses segmentos sejam excluídos. Eles não participam das decisões porque não querem, porque não se mobilizam. Não sei se eles não querem, ou não sabem se organizar coletivamente.

Dessa forma, percebemos que as ações pedagógicas não se orientam no sentido de criar espaços democráticos. Espaços que oportunizem a participação dos segmentos da comunidade escolar. Evidencia-se que as decisões são tomadas de maneira desigual, o que favorece, também de maneira desigual, quem detém o poder, no caso os *superiores* dos alunos.

É possível que a posição dos pais e assistentes a educação é semelhante aos alunos, guardando as devidas proporções, uma vez que não entrevistamos os dois segmentos. No entanto, pudemos perceber como se dão as relações de poder junto aos segmentos ao analisar algumas falas:

DIREÇÃO – “ Você viu que a minha presidente do Conselho Escolar chegou e falou: Tem alguma coisa aí pra eu assinar?”

Obs.: A presidente do Conselho Escolar é do segmento pais.

DIREÇÃO: Muito difícil conseguir aluno, pai, professor e profissional da carreira assistência. Por exemplo: na semana pedagógica, o Carlos, que é o supervisor administrativo, falou (para as assistentes em educação): ‘Meninas, vocês querem voltar mais tarde e participar da semana pedagógica?’ Elas falaram que não(...) elas preferiam limpar as salas delas. Elas preferem não participar da semana pedagógica e fazer o trabalhinho delas.

PROFESSOR X: O segmento assistência a educação não participa, apenas assina, os pais a mesma coisa.

Podemos perceber que as ações da escola são resultados de procedimentos individualizados e desconectados. O poder que deveria ser compartilhado perde sua força e se descaracteriza pela ausência de sistematização. Não se criam condições para participação fora dos modelos estabelecidos.

Possivelmente, o que não existe nesse espaço escolar é discussão de idéias, das contradições inerentes ao processo ensino-aprendizagem. A preocupação é em não criar celeumas que coloquem em risco o status quo. Essas posturas, não só fortalecem as hostilidades entre os segmentos como também propaga a indiferença.

#### **4.4.2 Relações de poder entre os segmentos**

O processo de construção das ações pedagógicas devem constituir construções que garantam que não haverá pressão, seja coletiva ou não, de um segmento da comunidade escolar sobre o outro.

Dentro dessa perspectiva analisamos as falas que possivelmente demonstrassem essa sobreposição.

Na dinâmica da reunião do Conselho Escolar percebemos que as reuniões não eram sistematizadas dentro de perspectivas democráticas. Em vários momentos das entrevistas os segmentos participantes deixavam isso evidente:

DIREÇÃO: Porque eu acho assim, se você é um representante de um segmento você deve ouvir aquele segmento e então externar sua voz, não é? (...) Agora, o representante do segmento do Conselho Escolar, ele nem sempre te esse cuidado. (...) Então normalmente é a voz dele como professor, como mãe, e não voz do segmento. Porque ele não ouve o segmento dele.

PROFESSORY: Não. Geralmente boa parte da comunidade escolar nem sabe quem são os membros do Conselho Escolar, e muito menos o que eles fazem.

ALUNO B: Não. A gente não sabe do que eles tratam (...) Eu só ouvi falar que eles se reúnem (...) mas a gente não sabemos quem é o nosso representante (...) eu não sei.

Quando perguntado se algum segmento se sobrepõe a outro, ou outros, também encontramos convergências entre as falas da Direção e a dos Professores:

DIREÇÃO: A nossa visão...a nossa tentativa de assim... é de não passar por cima de segmento algum, entendeu? Porque eu estou investida em um cargo que eu tenho que dar respostas a eles. (...)

então pode acontecer sim, de o nosso segmento, sabe?, a decisão pesar mais, porque... por conta disso.

PROFESSOR X: Certamente os professores (...) Os professores acabam impondo de alguma forma as suas idéias. A vontade dos professores sempre prevalece. As reposições de paralisações, por exemplo, sempre segue os interesses dos professores (...) nunca é perguntado aos pais e alunos se aqueles dias são os melhores para eles, se a maneira como se está repondo as aulas perdidas é a correta.

PROFESSOR Y: Talvez a Direção da escola (...) mas os professores também falam muito e muitas vezes fazem prevalecer suas opiniões. (...) a Direção acaba cedendo a vontade deles e não da comunidade escolar.

ALUNO A: A Direção não ouve muito os alunos. Nunca ninguém pediu a opinião dos alunos.

ALUNO B: Acho que não... a Direção da escola aqui não se preocupa com a opinião dos alunos.

Assim, podemos perceber que as ações separam grupos e acabam alijando outros segmentos do processo de participação. Direção (formado por professores) e professores regentes dão as cartas. Não se preocupam em executar estratégias que oportunizem a participação efetiva dos demais segmentos. E embora não assumam no discurso direto aos outros segmento, possuem a consciência de que determinam as direções pedagógicas da escola, até mesmo se quiserem que elas inexistam.

Afirmamos no decorrer deste trabalho que a estrutura de poder no macro influencia diretamente o micro. A maneira pela qual a sociedade se organiza e relaciona o poder em suas entranhas é reproduzida nas instituições. E na escola não é diferente. É o que detectamos nas seguintes falas:

PROFESSOR X: A Direção foi eleita e vai colocar em prática as normas da Regional, que vai colocar as normas da Secretaria e pronto. Gestão, gestão compartilhada ou democrática (...) qual a diferença? É tudo a mesma coisa.

PROFESSOR Y : A forma como eles (direção) se relaciona com a comunidade escolar depende em parte deles e em grande parte da Regional de Ensino. Tem ordens... que devem ser feitas e como devem ser, que vem da Regional... todo mundo sabe que não funciona... mas nos fazemos porque são ordens.

Talvez explique porque alguns professores defendam a imposição de regras aos alunos sem que eles participem, usando o argumento de que eles reclamam um pouco, mas depois se adaptam. São os professores, reproduzindo as relações de poder que lhes são impostas.

Essa mesma reprodução também se evidencia quando perguntamos sobre como o organograma da escola foi construído:

DIREÇÃO: Esse organograma nunca foi feito. Na lei de Gestão Compartilhada (...) na Lei está escrito que os cargos de secretaria e assistente são de competência do diretor. Se você me perguntar se: ‘você perguntou para alguém quem você queria para supervisor pedagógico?’, Não eu não perguntei. Foram escolhas minhas. Até porque na lei é bem claro que o diretor escolheria.

Mais uma vez afirmamos que a lei também não proibia de utilizar outros mecanismos mais democráticos de escolha. Essas afirmações denotam que a direção não abria mão em fazer cumprir a lei, dentro das suas conveniências.

E embora a direção tenha deixado claro que não discutiu o organograma e nem mesmo elaborou para cumprir as normas legais, fica claro que o segmento dos professores

nem mesmo sabiam da configuração do mesmo: PROFESSOR X - “Nem sei se existe organograma. Mas não é a Direção no topo, depois professores e alunos?”

Depois deixa escapar o *esquecimento* do segmento assistência a educação e não cita os pais: PROFESSOR X: “Esqueci os da carreira assistência também”.

Percebe-se nitidamente o quanto todos os segmentos estão perdidos nas relações de poder. Não tem noção exata dos elementos que permeiam essas relações e as implicações e o impacto que esse estado de *perda* pode exercer sobre o processo ensino-aprendizagem. Essa ausência de rumo, de discussão das relações de poder dentro da escola, fazem com que a cúpula da escola na figura da direção, os professores e demais funcionários exerçam uma pressão coletiva que vai obter do aluno, ao longo de sua existência escolar, resultados danosos na construção de costumes, nos modos de pensar e agir.

#### **4.4.3 Resistência ao processo de inclusão**

As observações realizadas nesta classe mostraram, de modo geral, que a resistência ao processo de inclusão escolar, dos portadores de necessidades especiais, é um fato evidente. As falas, tanto da direção quanto dos professores, convergem neste sentido.

Não obstante o desejo, por parte da Direção, em implementar um processo de inclusão, que promova efetivamente o sentimento de inclusão por parte dos alunos, percebe-se a falta de sistematização nas ações pedagógicas e a falta de estímulos para participação dos segmentos nas ações administrativas.

Parece-me que, na maioria das vezes, o discurso velado da inclusão escolar que define as adaptações curriculares tornando-se o único responsável pela sua efetivação. Como se a sala de aula fosse a solução para o processo de inclusão escolar. A participação de todos os segmentos neste processo e, principalmente dos próprios alunos em todo processo de ensino-aprendizagem parece não ser estimulada, nem tão pouco cogitado.

A implicação direta na resistência no processo de inclusão escolar é a ausência de um ambiente propício ao trabalho escolar que não se viabiliza dentro do contexto escolar. O que se esperaria é que esse processo fosse uma construção conjunta, em que participassem Direção, professores, pais e alunos e os órgãos superiores.

O estabelecimento do processo de inclusão deveria se constituir numa tarefa comum e não nas determinações de um grupo sobre o outro. Até mesmo o poder da Regional de Ensino é elemento fundamental que emperra o processo de inclusão escolar, como podemos perceber na seguinte fala:

DIREÇÃO: O ano passado a gente montou a estratégia de matrículas para receber os portadores de necessidades especiais. Eu estava com a sala de aula bem montadinha, com sala reduzida. Aí vem a ordem de cima para baixo: ‘A gente tem que dar vaga para quem está fora da escola’. Então, foi pro beleléu a sala reduzida.

Pudemos perceber certo ar de indignação quando Direção relata um fato a respeito de acessibilidade de uma cadeirante as dependências da escola. O desabafo nos soou como: *A Regional de Ensino atrapalha na estratégia de matrícula, abarrotando as salas de aula, mas não cria mecanismos para garantirmos a acessibilidade a aluna cadeirante. São os entraves burocráticos emperrando a inclusão.*

DIREÇÃO: Acessibilidade (...) o engenheiro esteve aqui. A primeira coisa que mostrei para ele foi a entrada da escola (...) A segunda foi a rampa (...) totalmente destruída. E não tenho nenhuma verba que possa usar. Mas engenheiro disse: ‘ Professora, não...isso não está previsto’. Aí eu falei que tenho uma aluna cadeirante. Mas o GDF não resolveu e teve como né? Se ele entrou aqui com pedreiro, com eletricista, por que não arrumar aquela parte de fora.

A indignação fica ainda mais latente na fala seguinte: DIREÇÃO - “Então, aí a inclusão é muito linda, na teoria”.

A ausência de estrutura para a inclusão fica evidente nos mínimos detalhes. Sabemos que cabe a escola criar condições, instrumentos necessários para promover a inclusão. Mas percebemos nas análises feitas que a escola não tem autonomia para efetivar mudanças. As determinações da Secretaria de Educação, via Regional de Ensino, devem ser cumpridas sem questionamentos. Dessa forma fica claro que a autonomia da escola se estende até as determinações impostas pelos *órgãos superiores*.

Mas o auxílio estatal para a execução dessa inclusão não é generoso. Até mesmo elementos básicos como a concessão de liberdade para criar espaços e horários que atendam a realidade do aluno, não são autorizadas. A escola deve cumprir os horários rígidos, o currículo inflexível e as regras uniformizadas pelo Estado. Podemos perceber essas nuances na dificuldade em que as mães esbarram para levar seus filhos ao acompanhamento na sala de recursos em horários contrários aos das aulas.

DIREÇÃO: Porque são crianças portadoras de necessidades especiais, com necessidades físicas, alguns tem deficiência mental, muitas delas (mães) falam: ‘Professora, eu prefiro que eles não venham’. Porque elas tem medo desse deslocamento. É perigoso para criança vir sozinha.

A direção relatou que matriculou um aluno com diagnóstico de Autismo. O aluno passava por episódios de repetição de movimentos e saía constantemente da sala sem motivos aparentes e sem pedir licença ao professor. Os professores irritados com o comportamento do aluno chamaram-na para uma reunião onde colocaram o seguinte argumento, com forme descrição da entrevistada:

DIREÇÃO: (...) Como é que você matricula um aluno assim , nessas condições, sendo que o aluno ao tem condições de assistir aula junto com os outros dentro de sala de aula, sem falar com a gente (...)



A ação do grupo de professores na referida reunião demonstra, de uma maneira geral, a linha predominante quanto a visão que os professores da escola estudada tem do processo de inclusão. E a resistência continua a se revelar quando da elaboração das adaptações curriculares aos portadores de necessidades especiais.

DIREÇÃO: O ano passado, mais uma vez a gente teve problemas com a questão das adaptações curriculares. ‘Olha professora, nós não estamos preparados para atender esses alunos. Vamos reclamar com o Sinpro. Vamos falar que não estamos preparados para trabalhar com esse tipo de criança. Ninguém disse pra gente, quando fizemos concurso que teríamos que trabalhar com esse tipo de criança’. (...)

PROFESSOR X: (...) alguns nem querem mesmo preencher as adaptações curriculares, (...) o que é uma obrigação nossa.

É interessante observar, a importância que é dada as adaptações curriculares. É óbvio que sabemos desta importância. Mas de nada adianta *preencher* as adaptações curriculares ou mesmo impor novas ações pedagógicas quando isso acontece de forma desvinculada do contexto. Essas questões e suas conseqüências são resultados das concepções dominantes dos profissionais em educação.

Os professores e especialistas até percebem a importância de outros paradigmas que vão em direção ao processo inclusivo mas, na maioria das vezes procuram esses paradigmas em outros contextos e não percebem que os elementos para a construção de novos paradigmas estão bem ali, no seu cotidiano, nos tipos de relação que estabelecem com seus pares. E para que isso aconteça é necessário compreender a pluralidade e a riqueza desses pares e em que bases eles podem contribuir com essa construção.

O que se percebe nos discurso de corredores, que não é levado em consideração pelas normas da pesquisa científica, e nas falas analisadas, antagonistas ou não da metodologia científica, é que a maioria dos segmentos estão perdidos, sem saber o que realmente está

acontecendo. E o mais preocupante é o cansaço pedagógico a que nos referimos ao longo do trabalho.

É este cansaço pedagógico, característica marcante no corpo docente, além de outros fatores não mencionados neste trabalho, que contribui para emperrar o processo de inclusão. É o mesmo cansaço que não permite que se oportunizem momentos de reflexão coletiva, de debate, de críticas de avaliação dos níveis das relações de poder estabelecidas dentro da escola. É o mesmo cansaço que exclui que sobrepõe um segmento ao outro, É o mesmo cansaço que gera reações autoritárias.

É esse cansaço pedagógico do corpo docente, que exclui, que segrega, não apenas pais e alunos, mas todos os segmentos. Mas pedimos licença para parafrasear Paulo Freire (1987, p. 79), quando ele afirma que “ninguém educa ninguém sozinho”, sempre há um processo de co-participação nesse processo. Poderíamos afirmar então que : ninguém exclui ninguém sozinho, quando se promove a exclusão de alguém , na realidade está se promovendo sua *auto-exclusão* , sua *auto-segregação*.

Esse marasmo, esse pessimismo pedagógico, a falta de articulação pedagógica, ficam estampados em vários momentos nas falas do Professor X que se seguem:

PROFESSOR X: Não acho que algo esteja sendo feito para aumentar a inclusão. A Direção até tenta fazer algo, mas sempre emperra ou em questões burocráticas ou na falta de vontade das pessoas em participar do processo de inclusão.

PROFESSOR X: Os professores por exemplo, (...) eu acho que eles tem uma resistência em aceitar os alunos especiais.

PROFESSOR X: (...) Acho que a maioria não está preocupada com o aprendizado dos alunos, quando chega ao final do bimestre, eles simplesmente dão a nota mínima para os alunos especiais, para não ter problemas com a Regional.

PROFESSOR X: Nas reuniões de Conselho de Classe ninguém compartilha possíveis instrumentos de avaliação ou métodos empregados. Fica parecendo que todo mundo quer se livrar do problema, (...) então dar a nota mínima e terminar com o problema é a solução. (...) Então acho que ninguém toma medida nenhuma não. Todo mundo empurra com a barriga.

PROFESSOR Y: Não consigo perceber iniciativa para que esses grupos possam participar efetivamente.

PROFESSOR Y: (...) talvez devêssemos aprender a conversar e aprender uns com os outros, sobre soluções viáveis para os problemas que enfrentamos diariamente.

O que se percebe destas falas é a ausência de qualquer perspectiva de construção coletiva. Na ausência de uma identidade coletiva, a escola não consegue que seus integrantes acreditem em uma possibilidade de participação efetiva dos segmentos.

A participação que promova inclusão fica comprometida quando a escola não consegue nem mesmo vislumbrar a compreensão da cultura do grupo do qual fazem parte. Sem identidade, sem objetivos claramente definidos, os segmentos caminham cada um por si. Ao invés de incluídos podemos concluir que seguem seus caminhos *conduzidos, tolhidos*, não lhes é proporcionado condições mínimas de construir sua autonomia pessoal, ao menos no espaço escolar.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como lugar de encontro de uma comunidade com determinada cultura, acaba por representar as relações de poder que são veiculadas em uma sociedade. Essas relações vão além da organização administrativa e curricular de uma escola. Vão estar cheias de significados, explícitos ou não no contexto sócio-cultural de uma sociedade e, conseqüentemente nas micro-estruturas representadas pelas várias organizações sociais brasileiras

Passando um breve olhar nas micro-estruturas, sob o aspecto econômico e sócio-cultural, percebemos que as desigualdades sociais se tornam cada vez mais aguçadas, mesmo com um pretenso ganho do poder econômico (consumir não significa estar incluso na sociedade). Ter maior poder de compra garante e inclusão nas tomadas de decisões em um país? O modelo de democracia representativa, vigente no Brasil, garante a inclusão nos processos decisórios? Dessa forma poderíamos perguntar (referente a instituições representativas no micro universo): estar matriculado em uma escola pública, significa estar incluso nesta escola?

Para dar respostas efetivas a essas questões e aos temas que surgem no contexto das escolas é necessário investir no debate. Deve-se pensar em políticas e modelos de formação na graduação e na continuidade que dêem suporte à atividade docente com práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva.

Quantos professores já não se angustiaram ao tentar abrir espaços de estudo e reflexão em ambientes escolares onde, apesar das boas intenções, a prática docente levava a repetição, ao mecanicismo, a atuação descontextualizada de uma reflexão crítica e criativa.

É evidente que continuamos a derrapar em direção a uma escola de qualidade e efetivamente inclusiva em todos os níveis, sejam para alunos portadores de necessidades especiais, aos demais alunos, aos professores, auxiliares em educação e pais. Dessa forma faz-se necessário explicitar as deformações e contradições existentes nas relações de poder estabelecidas nas escolas, a partir do modelo da sociedade brasileira que nos é colocado.

Neste trabalho analisamos as relações de poder e o impacto das mesmas no processo de inclusão, em uma escola inclusiva da Rede Pública de Ensino Fundamental. A questão

que tentamos responder foi se as relações de poder estabelecidas na escola contribuíam para um efetivo processo de inclusão escolar.

Após nossas análises, podemos afirmar que as relações de poder estabelecidas na escola estudada, não contribuem para o efetivo processo de inclusão escolar.

Apesar de sabermos que vários elementos contribuem para emperrar a inclusão escolar, as relações de poder, ao menos na escola, são fatores protagonistas para um possível fracasso na inclusão escolar.

É evidente que no contexto escolar, a inclusão pressupõe uma educação como processo, no qual o indivíduo possa se desenvolver, interagir individual e coletivamente, fazer leitura e transformar a realidade e, talvez mais importante para que haja inclusão, a participação da organização social. Tanto aluno, quanto professores, pais e assistentes em educação são co-autores desse processo.

Os elementos condicionantes que influenciam e determinam as relações de poder na escola, são de diversas ordens: histórica, política, econômica, social, cultural, além dos próprios condicionantes que são intrínsecos ao contexto interno da escola.

Toda essa gama de condicionantes, ao contrário de provocar desânimo, desorganização, desarticulação, entre as ações pedagógicas dos vários segmentos da comunidade escolar, tem obrigação de provocar inquietações e diferentes necessidades. Deve propor rupturas que conduzam a novos paradigmas, a relações dialógicas, a novas possibilidades no fazer pedagógico.

E nessa direção, o professor deve ser protagonista. Porque mesmo que as relações de poder sejam autoritárias e excludentes, que determinações venham *de cima*, é no cotidiano, na relação direta com alunos e pais, que se concretiza a significação da comunhão do processo ensino-aprendizagem.

Embora o professor reclame da ausência de autonomia, principalmente em relação ao conteúdo a ser ministrado, ele tem a possibilidade de moldar os conteúdos às reais necessidades do aluno. Não obstante as relações autoritárias e repressoras a que estão submetidos há a possibilidade de, em seu micro universo que é a sala de aula, estabelecer relações de poder que proporcionem transformação, reflexão e engajamento crítico por seus alunos.

Nesse sentido, as adaptações curriculares se apresentam como instrumentos essenciais aos professores no processo de inclusão escolar. Desde que se apresentem como atividades planejadas coletivamente, frutos de processos reflexivos sobre a realidade dos alunos, os recursos disponíveis, as oportunidades de participação geradas no interior da escola.

A despeito das determinações *superiores*, a despeito da supremacia das questões administrativas sobre o fazer pedagógico, as ações dos professores (sob a orientação da equipe técnica da direção da escola) são as verdadeiras vidraças da escola.

Na verdade, a Direção da escola é responsável pela viabilização do trabalho pedagógico, e deve direcionar suas ações para isso. A maneira pela qual ela se relaciona ou não com a comunidade, auxilia os professores, os alunos, os pais na busca da efetiva participação social, na busca de conhecimento, de formação, vai ser determinante no processo de inclusão dos alunos portadores de necessidades especiais.

É importante ressaltar que, sempre com a visão direcionada ao coletivo, a inclusão escolar não é responsabilidade apenas do diretor ou do professor, ou de outro segmento da escola, ou nem mesmo apenas da escola, é de toda a sociedade. Portanto a inclusão escolar passa, inevitavelmente pela inclusão social.

Para tanto, é necessário que a escola busque fortalecer as relações de poder em seu interior, numa perspectiva democrática, organizar o trabalho pedagógico e o administrativo numa gestão não só compartilhada, mas compartilhada e democrática, que priorize o trabalho coletivo, fuja do controle hierárquico sem fundamentos. Nem sempre gestões compartilhadas são, necessariamente, pautadas por relações democráticas.

O desconhecimento, a falta de discussão sobre esses aspectos que emperram a efetiva inclusão escolar, conduz à indiferença e, na maioria das vezes, à imobilização, como percebemos no decorrer deste trabalho. Nesse sentido, o papel da Direção é fundamental, principalmente na relação professor-direção, cujo papel de *manter o controle* é da direção.

É este segmento que *direciona* a democratização ou não das relações. É quem articula, compartilha, derruba mitos, desestimula o pessimismo, as queixas, oportuniza discussões contextualizadas, processa mecanismos de participação dos segmentos da comunidade escolar.

Assim, percebemos no discurso da direção, durante as entrevistas, duas ações interessantes e contraditórias: a *provocação* que é necessária e fundamental no processo de participação e o *obrigar*, que desvela o nível da relação de poder a que estão submetidos os processos de construções coletivas.

Mas para que essas construções coletivas aconteçam é necessário, também, que se processem mudanças individuais, quando os segmentos tomem consciência de qual é sua posição dentro da escola e no mundo, de como sua participação é fundamental, de que é necessário que se *auto-incluam* e conseqüentemente incluam aos *outros*, de que são capazes de reagir aos estímulos (se eles existirem).

Apesar de concluirmos que as relações de poder na escola estudada não contribuem para a inclusão escolar, e que elas são fundamentais para tal, é necessário ressaltar que, a exclusão ou inclusão escolar não é determinada apenas pelos condicionantes internos existentes na escola, mas é resultado de toda uma estrutura da sociedade.

Estrutura que oprime, que segrega, que desarticula a participação, que dissemina o pessimismo ou otimismo superficial e infundado, que aniquila a auto-estima, que nos faz reproduzir em nossas relações mais íntimas os comportamentos autoritários (nos deixado, por ela, como herança), que nos processa a auto-exclusão, que aliena, etc.

Mas é essa mesma estrutura que nos delega tão pesado fardo que, felizmente de maneira contraditória, nos oferece a diversidade de reflexão desses contextos, nos alavanca na direção de novas possibilidades.

Possibilidades não apenas de uma sociedade justa e fraterna, mas uma sociedade que inclua a todos na justiça e na fraternidade. Uma sociedade que nos permita sonhar e voar.

Com asas azuis Zezé voou.

Não sei bem ao certo se seu Zé deixou.

Mas seu filho Zezé voou.

Ah! Se os anjos soubessem que voar é pecado,

Se contentariam com o inferno.

## 6. REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. Da Escola Carente a Escola Possível. 3ª Ed. São Paulo. Edições Loyola, 1985, 184 p.
- BOOG, Gustavo G. Manual de Treinamento e Desenvolvimento. 2ª Ed. São Paulo: Makron Book, 1994, 595p.
- BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com Necessidades Especiais, política Educacional e a Formação de Professores Generalistas ou Especialistas In Revista Brasileira de Educação Especial, 1999.
- BRUNER, Jerome S. O processo da educação. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Nacional, 1968.
- FELDMANN, Marina Graziela (organizadora) . Formação de Professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Editora SENAC, 2009.
- FELDMANN, Marina Graziela & D'ÁGUA, SOLANGE Vera Nunes de Lima. Escola e Inclusão social: relato de uma experiência in Formação de Professores e escola na contemporaneidade. São Paulo: Editora SENAC, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GONÇALVES, José & SIMÕES , Carlos. O desenvolvimento do professor numa perspectiva de formação permanente. Lisboa: Inovação, vol. 4, nº 1, 1991.
- GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A., 1979, 244 p.
- GUTTIERREZ, Cláudio Augusto. Formação de Professores na Escola Cidadã. São Leopoldo – RS: Unisinos, 2001, 119 p.
- IANNI, Octávio. “O Estado e a Organização da Cultura” in Coleção Encontros com a Civilização Brasileira, nº 1, julho de 1978, p. 216-241.
- JANNUZZI, Gilberta. Escola e inclusão: é possível o diálogo? In Nos Limites da ação – Preconceito, inclusão e deficiência. Organização: Elizabeth Tunes e Roberto Bartholo. São Carlos, 2007. 177p.
- KELMAN, Celeste Azulay. Sociedade, educação e Cultura. In Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. Coordenação de ALBUQUERQUE, Diva e BARBATO, - Brasília: Editora UNB, 2010, 280 p.
- MATTOS, Ruy de Alencar. Desenvolvimento de Recursos Humanos e Mudanças Organizacional. Rio de Janeiro: ANFUP, 1985, 235 p
-



- MEDEIROS, Cristina Maria Barros de & MUDADO, Tereza Harmendani. O primado da ética e do diálogo. In: Nos Limites da ação – Preconceito, inclusão e deficiência. Organização: Elizabeth Tunes e Roberto Bartholo. São Carlos, 2007. 177p.
- NÓVOA, Antonio . A formação continua entre a pessoa-professor e a instituição-escola. Lisboa; Inovação, 1991, v. 4, nº 1, 158 p.
- RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – Relações de Poder – Projeto-Político-Pedagógico: Dimensões indissociáveis do Fazer Educativo. In Projeto Político-Pedagógico, uma construção possível. PASSOS, Ilma(org.) - Campinas – SP: Papirus, 27ª ed. 2010, 192 p.
- REVISTA VEJA, nº 250 – A, junho de 1973.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos A formação política do professor de 1º e 2º graus. 4ª Ed. Campinas – SP : Editores Associados, 1995, 141 p.
- SILVA, Elzamir Gonzaga & TUNES, Elizabeth. Abolindo Mocinhos e Bandidos: o Professor, o ensinar e o aprender. Brasília: Editora universidade de Brasília, 1999. 268p. (Fórum Permanente de Professores)
- TEIXEIRA, M.C.S. Administração e o trabalho na escola: a questão do controle In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, setembro/dezembro, 1985.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Politico-Pedagógico da Escola: Uma construção coletiva In Projeto Político- Pedagógico, uma construção possível. PASSOS, Ilma (org.) - Campinas – SP: Papirus,
-

## 7. ANEXOS

### ANEXO A – MODELO DE TERMO CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO DO CORPO DOCENTE



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor Professor,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil – Universidade de Brasília (UAB-UNB) e estou realizando um estudo sobre Relações de Poder e Inclusão Escolar no CEF 11 de Ceilândia. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e , ainda favorecer o processo de formação continuada dos professores nesse contexto de ensino.

Constam da pesquisa entrevistas gravadas aplicadas ao corpo docente. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo o (a) senhor (a) poderá me contatar pelo telefone 33736089 / 96082680 ou no endereço eletrônico [valmircampos710@hotmail.com](mailto:valmircampos710@hotmail.com). Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Respeitosamente,

\_\_\_\_\_

Valmir Marcos Pereira Campos

Concorda em participar do estudo ( ) SIM ( ) NÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

e-mail (opcional): \_\_\_\_\_

## ANEXO B - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ALUNOS



Universidade de Brasília

Instituto de Psicologia – IP

Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento

Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhor Aluno,

Sou orientando do Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano e Inclusão Escolar, realizado pelo Instituto de Psicologia por meio da Universidade Aberta do Brasil – Universidade de Brasília (UAB-UNB) e estou realizando um estudo sobre Relações de Poder e Inclusão Escolar no CEF 11 de Ceilândia. Este estudo poderá fornecer às instituições de ensino subsídios para o planejamento de atividades com vistas à promoção de condições favoráveis ao pleno desenvolvimento dos alunos em contextos inclusivos e , ainda favorecer o processo de formação continuada dos professores contribuindo para melhorar a qualidade do ensino.

Constam da pesquisa entrevistas gravadas aplicadas aos alunos. Para isso, solicito sua autorização para participação no estudo.

Esclareço que a participação no estudo é voluntária. Você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar e isso não acarretará qualquer prejuízo a você. Asseguro-lhe que sua identificação não será divulgada em hipótese alguma e que os dados obtidos serão mantidos em total sigilo, sendo analisados coletivamente.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo o (a) senhor (a) poderá me contatar pelo telefone 33736089 / 96082680 ou no endereço eletrônico [valmircampos710@hotmail.com](mailto:valmircampos710@hotmail.com). Se tiver interesse em conhecer os resultados desta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Respeitosamente,

---

Valmir Marcos Pereira Campos

Concorda em participar do estudo ( ) SIM ( ) NÃO

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

e-mail (opcional): \_\_\_\_\_