

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FABIANA DA SILVEIRA

**A CONTRIBUIÇÃO DAS INTERAÇÕES HUMANAS E
SOCIAIS PARA O PROCESSO EDUCATIVO NO CONTEXTO
DA ESCOLA INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES**

Porto Alegre
2º semestre
2012

FABIANA DA SILVEIRA

**A CONTRIBUIÇÃO DAS INTERAÇÕES HUMANAS E
SOCIAIS PARA O PROCESSO EDUCATIVO NO CONTEXTO
DA ESCOLA INCLUSIVA NA PERCEPÇÃO DOS
PROFESSORES**

Trabalho de Conclusão de Curso de
Especialização em Educação Especial e
Processos Inclusivos, do Programa de Pós-
Graduação em Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio
Grande do Sul

Orientador
Prof^a Dra. Marlene Rozek

Porto Alegre

Agosto/2012

*Dedico ao meu marido, lindo, amado e
sempre companheiro*

Andre Buth.

Agradeço à

Deus,

também a

minha família,

pois sem eles eu não estaria aqui, e depois a

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

por nos ter oferecido um curso de tamanha importância e

reconhecimento, representado pelo querido

Professor Doutor Claudio Baptista,

para mim, o Mestre da Educação Especial no Brasil,

e outros tantos professores maravilhosos que puderam

contribuir com suas valiosas experiências, como a minha

querida orientadora

professora doutora Marlene Rozek.

Não posso deixar de agradecer à

Escola na qual trabalho,

a todos, Equipe Diretiva, que me quebrou muitos galhos,

me dando umas folquinhas para poder produzir meu

trabalho, às

colegas,

que responderam minha pesquisa e as

amigas

que sempre confiaram em mim.

RESUMO

Este estudo tem como tema a contribuição das interações humanas e sociais para o processo educativo no contexto da escola inclusiva na percepção dos professores. O problema de pesquisa que orientou este trabalho foi: “Qual a contribuição das interações humanas e sociais para o processo educativo no contexto da escola inclusiva na percepção dos professores? O presente trabalho tem como objetivo estudar a importância das interações humanas e sociais no processo educativo, conhecer as percepções dos professores a respeito das interações humanas e sociais com alunos de inclusão no contexto escolar e analisar, a partir das entrevistas, a contribuição das interações sociais para o processo educativo com os alunos de inclusão em uma escola de nível médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Ao longo da pesquisa, buscou-se conhecer as interações humanas e sociais existentes na escola sobre um prisma de acolhimento e amparo dos processos inclusivos, conhecendo mais sobre as crenças e conhecimentos dos professores acerca do tema inclusão escolar. O referencial teórico apoiou-se nos estudos de Maturana e Moraes. Realizou-se um estudo qualitativo e exploratório, a coleta de dados se deu através de questionário semi-estruturado respondido por professores que trabalham ou já trabalharam com os alunos público-alvo da educação especial. O estudo teve um olhar atento às crenças e discussões das professoras, entrelaçados com a vivência da pesquisadora na escola. Percebeu-se que existe avanço das práticas inclusivas bem como existência de interações humanas com os alunos de inclusão com vistas ao acolhimento e envolvimento dos professores para trabalhar com igualdade de oportunidades para todos. Notou-se que é necessário repensar posturas e práticas que favoreçam o trabalho pedagógico para a diversidade, bem como formação continuada/especializada para os professores no que tange a inclusão escolar com vistas a um novo paradigma educacional, inclusivo, complexo e transversal, que atenda a todos os níveis e modalidades de ensino. A escola da pesquisa está em processo de inclusão, mas percebe-se que para construção de uma escola inclusiva para o futuro, a vontade de inclusão precisa estar inerente a nossa prática.

Palavras-chave:

inclusão escolar – interações sociais - professores.

ABSTRACT

This research has as its theme the contribution of human interactions and social to the educational process in the context of the inclusive school teachers' perception. The search problem that guided this study was: "What is the contribution of human interactions and social to the educational process in the context of the inclusive school as perceived by teachers? This conclusion of course work aims to study the importance of human interactions in social and educational process, know the teachers' perceptions about the human interactions and social inclusion to with students in the school context and analyze, from the interviews, the contribution of social interactions to the educational process with students inclusion in a public high school of the state Rio Grande do Sul. During the research, tried to know the human interactions and social existing at school on a prism of care and support of the processes inclusives, knowing more about the beliefs and teachers' knowledge about the subject school inclusion. The theoretical framework relied on studies of Maturana and Moraes. We conducted a qualitative study and exploratory data collection was through semi-structured questionnaire answered by teachers who work or have worked with students target audience of special education. The study took a closer look at the teachers' beliefs and arguments, intertwined with the experience of the researcher in the school. It was noticed that there is advancement of inclusive practices and existence of human interactions with the inclusion of students with a view to acceptance and involvement of teachers to work with equal opportunities for all. It was noticed that it is necessary to reconsider the attitudes and practices that promote the educational work for diversity, as well as continuing education / specialized teachers regarding school inclusion with a view to a new educational paradigm, inclusive, complex and cross, which meets at all levels and types of education. The school of research is in the process of inclusion, but realizes that to build an inclusive school for the future, the inclusion will need to be inherent in our practice.

Key-words:

school inclusion – social interaction - teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR	11
2 UM PARADIGMA QUE ACOLHE AS DIFERENÇAS.....	18
3 INTERAÇÕES SOCIAIS: O BRINCAR.....	22
4 O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NOVAS PERSPECTIVAS.....	25
5 METODOLOGIA	29
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS.....	43
ANEXO	48

INTRODUÇÃO

O texto apresentado a seguir é resultado de processos não muito longos na educação especial, mas de uma trajetória larga e rica na educação de crianças das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Minha caminhada tem somente escolas públicas em seu percurso, crianças sempre muito carentes me acompanham desde muito nova, desde quando tinha apenas dezessete anos, já formada no curso Normal de uma escola tradicional católica do município de Gravataí, onde logo fui abruptamente inserida neste campo delicado de trabalho, convivendo com crianças que necessitavam de muita atenção, carinho e ensinamentos, acima de tudo.

Este estudo não é apenas fruto de uma realização profissional para obtenção do título de *Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos*, é também uma realização pessoal, por saber que com este curso poderei dar início a uma nova carreira de trabalho junto à diversidade, colaborar para a formação de uma sociedade mais igualitária e justa, com projeções de partilhar minhas conquistas, com todos os alunos que de mim dependerem, ou por mim passarem, e ainda com colegas e outras pessoas da sociedade em geral. Pretendo devolver ao meu país, como discípula de Humberto Maturana, o que ele me ajudou a ser, tenho responsabilidade social com meus alunos e com a sociedade, portanto, pretendo ser uma disseminadora da proposta de inclusão social e escolar de crianças e alunos com dificuldades, desvantagem ou com alguma deficiência.

Tenho trilhado empírica e incansavelmente em busca de respostas para minhas inquietações, procurado acalantar ou minimizar uma grande ansiedade em poder fazer algo de bom pelas crianças, de hoje e do futuro, através de minha profissão podendo deixar um registro de esperança na história de um mundo melhor para, pelo menos alguns deles. O desejo de estar sempre buscando e inovando em práticas pedagógicas me acompanha e me desacomoda, junto disso, há alguns

anos venho percebendo a necessidade de estudar mais e me especializar para trabalhar com a nova demanda de alunado, os sujeitos público-alvo da inclusão escolar. Com a crescente onda inclusiva motivada pelas políticas públicas de inclusão positivadas na última década, via-se cada vez mais a necessidade de formação especializada, sobre as possibilidades de acolher esse outro tão “diferente” do que já conhecíamos. Comecei a procura por um curso de especialização que contemplasse essa necessidade/vontade.

Depois de procurar em universidades particulares, e deparar-me com cursos que enfatizavam somente o estudo de uma especificidade da educação especial deparei-me com a oportunidade de participar do processo seletivo para a Especialização em Educação Especial com ênfase em Processos Inclusivos (essa viria ao encontro da realidade da qual vivenciamos neste momento em escolas públicas) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da qual tenho enorme orgulho em dizer “É nossa” - “É daqui”. Passadas as avaliações, chegada a hora da teoria. Enquanto isso na escola na qual leciono e será o lócus de minha pesquisa, a Escola Estadual de Ensino Médio Padre Nunes localizada no município de Gravataí, está acontecendo a implementação da Sala de Recursos Multifuncional, contando com o esforço grandioso da professora Josefa Maria Winckiewicz Lopes, então presidente da APAE deste mesmo município, que chegava para nos “amparar”. Movimentações acontecendo na escola e em minha vida. “Como trabalhar com a diversidade numa perspectiva inclusiva?” - “Como dar conta desse grupo de alunos com especificidades tão únicas e singelas?” – “Improviso não cabe mais, empirismo também não, mas e agora?” O curso de *Educação Especial e Processos Inclusivos* então vem para dar o aporte teórico necessário para embasar minhas práticas e inquietudes.

A partir destas considerações, elaboro o seguinte problema de pesquisa:
Qual a contribuição das interações humanas e sociais para o processo educativo no contexto da escola inclusiva na percepção de professores?

Para tanto tenho os seguintes objetivos:

- Estudar a importância das interações humanas e sociais no processo educativo.
- Conhecer as percepções dos professores a respeito das interações

humanas e sociais com alunos de inclusão no contexto escolar.

- Analisar, a partir das entrevistas, a contribuição das interações sociais para o processo educativo com os alunos de inclusão.

Trata-se de um estudo qualitativo e exploratório. A coleta de dados se deu através de questionário semi-estruturado respondido por professores que trabalham ou já trabalharam com os alunos público-alvo da educação especial.

Segundo Baptista (2006) há uma fragilidade no que diz respeito aos estudos que se pautam na escuta de professores, pois os estudos têm sido mais freqüentes em relação a viabilidade dos processos inclusivos e pouco tem-se problematizado a “complexidade do processo de um discurso sobre o outro” (p.27).

Continua o autor:

Os estudos que destacam os processos cotidianos podem ser uma alternativa para que valorizemos a educação como processo amplo, necessariamente contextualizado, favorecedor de novas relações, sintônico com a vida e com o futuro, fugaz e cheio de incertezas. (BAPTISTA, 2006, p.28)

O presente trabalho tem como compromisso esclarecer ao leitor sobre as minhas inquietações com as interações humanas e sociais existentes na escola desde que, há alguns anos os alunos ditos “especiais” entram para a escola, sobre as necessidades de pesquisar como as crianças e adultos interagem com este “novo” integrante da escola, como compartilham as relações sociais com seus pares e com os outros, pretende refletir sobre a importância de uma pedagogia renovada para contemplar a diversidade nas salas de aula deste novo milênio, refletir sobre nossas crenças e práticas, pois vejo que a cada ano que passa as escolas precisam estar mais preparadas para receber uma população cada vez mais heterogênea, e se a diversidade torna-se uma lógica crescente nas escolas públicas percebo também a necessidade emergencial de formações especializadas para os professores e profissionais da educação receberem as demandas do século XXI.

Como professora atuante há mais de uma década nos anos iniciais, sempre desacomodada e inquieta com as práticas pedagógicas vigentes, sempre em busca de desafios e novas possibilidades para acolher todos os meus alunos, vi, não há muito tempo uma latente necessidade de preparar-me para colaborar e partilhar de

uma formação especializada na área da Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

A educação especial encontra-se num momento histórico para a atual realidade educacional vivenciada nas escolas de todo país. Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), a educação especial assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e sobre a importância do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A lógica das escolas precisa ser repensada, tendo em vista uma mudança não somente nas ideologias, mas mudanças estruturais e culturais para que todos possam ser atendidos de acordo com suas especificidades.

A história da educação especial veio sempre unida à história da escolarização, onde se caracterizou por uma educação excludente e por privilegiar apenas um grupo. Somente com o processo de democratização da escola os sistemas de ensino evidenciam uma dicotomia entre inclusão/exclusão, mas ainda continuam excluindo os indivíduos e grupos que são considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola, as formas de segregação, integração continuam legitimando o fracasso escolar.

Para ter uma melhor compreensão deste fracasso anunciado culturalmente há muitos anos torna-se plausível uma reflexão sobre os processos de escolarização envolvendo a educação especial como era vista, distinta da educação regular. Para isso será feita uma breve retomada em forma de linha histórica sobre a educação especial a partir de um contexto internacional.

Os estudos sobre Educação Especial têm seus primeiros registros publicados pelo relatório do caso do menino selvagem Victor do Aveyron, redigidos por Jean Itard entre 1801 e 1805 na França. Victor fora considerado um ser desafortunado (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000) pelas autoridades francesas e passou por diversos exames dentre eles pelo diagnóstico de Philippe Pinel que o considerou também como todos os outros indivíduos que viviam no Instituto Nacional de Surdos-Mudos em Paris, sem a mínima possibilidade de educação, e que teria sido abandonado por ser idiota. Mas a história do menino-lobo, assim conhecido pela região, causou enorme interesse por Jean Itard, aluno de Pinel, que defendeu a ideia de educabilidade do menino e integração à sociedade. Não obteve total êxito em sua tarefa, mas conseguiu desafiar a visão estática e irreversível da época sobre idiotia, julgando como um compromisso ético atender um menino que a própria

sociedade excluía e o veria morrer num daqueles hospícios.

Segundo Banks-Leite e Galvão (2004) surge uma aproximação entre medicina e pedagogia, sendo que a primeira passa a estudar as possibilidades de educabilidade de pessoas com deficiência, e é na educação que os médicos buscam recursos para migrar para a educação especial com a contribuição de importantes médicos-pedagogos como Maria Montessori e Edouard Séguin.

Segundo Carneiro (in BAPTISTA, 2009), a educação de sujeitos com história de deficiência foi durante muito tempo tema tratado por especialistas na área, integrando a chamada educação especial, e, no Brasil a segregação que marcou a educação desses sujeitos se associa a uma história de exclusão por grande parte da população marginalizada.

No Brasil, o marco histórico para educação especial aconteceu com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, hoje chamado Instituto Benjamin Constant em 1854 e do Instituto dos Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, em 1857, na cidade do Rio de Janeiro.

Nosso país continua mantendo a segregação de pessoas com deficiências. As deficiências mentais e físicas não eram atendidas e nem sequer referenciadas, permaneciam às escondidas. As pessoas com surdez ou com deficiência visual, os quais ainda podiam produzir e render para a sociedade recebiam maior atenção.

Na história da educação formal ou escolar, segundo Beyer (2006) nunca houve uma escola que recebesse todos, sem exceção. As escolas sempre selecionaram, cada uma a seu modo, aqueles que serviam por algum tipo, assim como hoje em dia as escolas particulares de nosso país acolhem não todas as crianças, mas somente algumas delas, sendo assim, “escolas especiais”.

Na década de 60 surgem entidades filantrópicas e instituições privadas com atendimento para reabilitação de pessoas com deficiências, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61 o direito à educação dos “excepcionais” estaria garantido preferencialmente dentro de um sistema geral de ensino, mas a predominância desses atendimentos acontecia nas instituições privadas, como as APAES, por exemplo. Na LDB de 1971 o tratamento as crianças especiais é reforçado pelas escolas e classes especiais (e essas aumentam em todo Brasil), ainda sem promover um sistema de ensino que atenda as necessidades especiais.

Segundo Moraes (2011) é a partir da década de 1970 que amplia-se um

movimento em favor do aluno com deficiência e então surge a necessidade de institucionalizá-lo, sendo em escolas especiais, centros de reabilitação, classes especiais entre outros. Juntamente com esse movimento as práticas classificam, hierarquizam e posicionam os alunos com uma média que rege as práticas escolares. Um conceito de mainstreaming ou de sistema escolar de cascata, em que a integração do aluno se dava em níveis graduados (BEYER, 2006).

A educação especial nesse momento se caracterizava pela integração de um grupo homogêneo com deficiências similares envolvidos em uma mesma sala de aula, agrupados por necessidades educacionais específicas, um exemplo para Beyer (2006) é o agrupamento de alunos (turmas), obedecendo a critérios com idade, sexo, níveis de desempenho escolar, etc.

É relevante explicitar a diferença entre os termos integração e inclusão escolar, onde, segundo Beyer (2006) a primeira permanece para seu sucesso à deriva das individualidades e a segunda fazendo a chamada das instituições à responsabilidade, ou seja, entre os dois há um hiato muito forte separando o ideal de um e outro no que diz respeito os termos da lei e a viabilidade operacional do sistema escolar brasileiro, entre a proposta e recursos humanos e matérias disponíveis.

Após anos de muitas lutas sociais, com a garantia da Constituição Federal de 1988, em “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação”, seu artigo 208 estabelece no inciso 3º a integração escolar priorizando o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”.

Na década de 90, no Brasil começam discussões sobre um novo paradigma emergindo para a educação especial em contradição ao movimento de integração de alunos com deficiências numa mesma sala de aula, o paradigma aponta para o fim da homogeneização e segregação velada. Importantes manifestações políticas repercutem, nessa época, em nosso país, após ter participado de acordos feitos na Conferência Mundial de Educação para todos em 1990, em Jomtien, na Tailândia e na Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca na Espanha em 1994, de onde originou-se o importante documento chamado Declaração de Salamanca após isso no Brasil é publicada a Política Nacional de Educação Especial.

A Declaração de Salamanca (1994/UNESCO) tem como princípio fundamental que “todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem, assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade. Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1994).

A educação inclusiva enquanto diretriz política entra no cenário educacional mundial há quase duas décadas como uma das possibilidades de garantir o ensino público e gratuito às pessoas com deficiência, que em diferentes países não raramente viviam à margem desse direito humano (UNESCO, 1994).

Pela necessidade de reforçar a obrigatoriedade do país em garantir a educação para todos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é publicada, a Lei nº 9.394/96 e em seu capítulo V estabelece que a educação especial é uma modalidade da educação, dispõe no artigo 58 que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, anunciando que as escolas devem se adaptar para atender as necessidades educacionais especiais, devem modificar a sua organização pedagógica, acessibilidade, reestruturar ambientes escolares e preparar um planejamento pedagógico para acolher o processo de inclusão escolar. Para Tezzari (2010) o termo preferencialmente tem gerado muita discussão e é um ponto de tensionamento tanto nas bases da lei quanto no dia-a-dia das instituições de ensino.

O artigo 59 ainda da mesma Lei, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37)

O Decreto nº 3.298, de 1999 que regulamenta a Lei nº 7.853/89 ao dispor

sobre a Política Nacional para a Integração da Portadora de Deficiência é que define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino, e enfatiza a atuação complementar da educação especial ao sistema regular de ensino.

Com Plano Nacional de Educação, PNE, Lei nº 10.172/01 o Brasil pretende concretizar as políticas de inclusão, e o Governo Federal elege a Escola como o lugar da criança-adolescente (KASSAR, 2006) num período que é consagrado como Década da Educação, e destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Num momento mais atual são criadas políticas numa perspectiva inclusiva como em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº2/01 estabelece as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades, determinam que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos e fazer a chamada para as escolas se organizarem para o atendimento das necessidades educativas especiais. A partir dessa resolução a educação especial é entendida como modalidade da educação escolar, em seu artigo 3º diz que:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº2/01).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Secretaria Especial de Educação do MEC (2008) preconiza como diretriz para o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes regulares de ensino, também visa garantir a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, garantir atendimento educacional especializado, participação da família e da comunidade, acessibilidade

e implementação de políticas públicas.

Segundo Moraes (2011) os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola e então parece que há um deslocamento nos apelos que até então visavam promover uma educação para todos para convocar toda sociedade, todos os segmentos serem cogestores da educação. As políticas educacionais, ao longo dos anos, foram concebendo diferentes práticas, sobretudo em favor da equidade que serviram de base para que hoje tenhamos uma sociedade inclusiva e de responsabilização de todos dessa sociedade pela educação.

A partir da Política Nacional do MEC de 2008 a Educação Inclusiva passa a ser uma modalidade da educação que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino. Nessa perspectiva a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido o Decreto 6.571/08 regulamenta o artigo 60 da LDBEN 9.394/96 sobre o atendimento educacional especializado como integrante da proposta pedagógica das escolas e seu financiamento como garantia de apoio aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do Atendimento Educacional Especializado.

Para essa perspectiva de educação inclusiva as escolas têm valor constitutivo. Vasques (2009) recorre a Kupfer para citar a função da escola ou seja, “mais que um exercício de cidadania, a escola tem um valor constitutivo, capaz de oferecer alternativas existenciais para seus alunos, ou seja, a retomada ou a reordenação do processo de subjetivação da criança” (p. 103). Para o Governo Federal, após a ampliação de várias medidas e implementações legais, ao final da década de 90, a escola é eleita “o lugar da criança-adolescente” (KASSAR, 2009, p.119).

A Resolução nº 04/09 dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica se realizar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, implementa o Decreto 6.571/08 sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino matricularem os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, sobre a oferta de AEE em salas de recursos multifuncionais, sobre a formação específica para o professor especializado em educação especial, sobre as

competências de elaboração e realização do plano de AEE.

A educação inclusiva pode ser vista como uma abertura para repensar uma nova pedagogia, baseada na premissa de educação para todos, fundamentada na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. Para Beyer (2006) a educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas.

Para Mantoan (2006) o que vem acontecendo na prática das salas de aulas do Brasil é o modelo de integração, que se diferencia do que propõe os princípios da educação inclusiva, pois a integração tinha como objetivo ajudar as pessoas com deficiência a obter uma existência mais próxima do normal possível.

Segundo conclui a UNESCO:

As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...] (UNESCO, 1994)

A partir desse novo paradigma, as relações entre professor e aluno na escola inclusiva ganham um novo sentido, um novo olhar, oposto ao que vinha sendo pesquisado ao longo do processo histórico da escola, onde cada qual tinha seu papel definido na sociedade: o professor, detentor do saber, colocado num pedestal, intocável; os alunos, na mera condição de receptores do conhecimento.

2 UM PARADIGMA QUE ACOLHE AS DIFERENÇAS

Com a necessidade emergente de uma escola para todos, na perspectiva de educação inclusiva como paradigma educacional, hoje, mais do que nunca é necessário que haja uma mudança na concepção da escola que temos e a escola que queremos, é necessário que uma nova consciência seja desenvolvida, uma revisão de conceitos sobre a compreensão humana, suas inter-relações, conosco mesmos, com o outro e com o mundo à nossa volta, uma pedagogia que priorize a formação integral do aluno. Segundo Moraes (2003) se acreditamos que nada é predeterminado de fora para dentro, então valorizaremos mais a experiência, a reflexão, a autonomia, a construção coletiva, o diálogo, a abertura ao novo, ao processo criativo, pois assim estaremos negando o condicionamento, a padronização, a prepotência e com isso superando a lógica da exclusão.

Vivemos um momento de ruptura de um paradigma com vistas a um novo, a ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada.

A histórica necessidade das ciências sociais em buscar 'uma causa' para os fenômenos humanos perde o sentido quando tomamos essa perspectiva como eixo de análise porque há um deslocamento de foco do sujeito em si para as relações que ele estabelece no seu meio social (DORZIAT, 2008, p.87).

O paradigma educacional atual precisa ser repensado, segundo Moraes(1997) a ciência está exigindo uma nova visão de mundo, diferente e não fragmentada, uma ciência tradicional que analisava o mundo em partes já não é mais suficiente para compreender a educação para todos. Educação e educadores, neste enfoque, poderão ser um eixo essencial para construção de um mundo menos divisível, para construção de uma sociedade mais justa, fraterna e estável. Para compreensão das interações humanas e sociais na escola com perspectiva inclusiva, é necessário que a proposta educacional seja revista, com fundamentos no novo paradigma da ciência.

A ciência que se configura hoje tem como premissa básica a importância da interdependência e interatividade existente entre sujeito e meio, numa teia de relações e interações presentes e significativas em todos os fenômenos vitais e não menos, nos educacionais.

A nova visão paradigmática da educação procura resgatar a visão de interdependência entre os seres e o meio, mostra que é necessário um

entendimento que sujeito e contexto não existiriam ou não sobreviveriam um sem o outro.

Segundo Moraes:

A noção de interconectividade existente entre as entidades e os fenômenos da natureza leva-nos a compreender que o indivíduo aprende não apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções, os sentimentos, [...] e a necessidade de conhecermos o indivíduo em sua inteireza, em sua totalidade (1997, p. 23)

Em função das atuais descobertas científicas já não podemos mais negar que educamos pelo exemplo, pelo que somos e fazemos, pelas formas de viver/conviver, através das nossas ações e atitudes pessoais. O professor preparado para as novas demandas da educação do século XXI pode ser um facilitador do processo humanizador, segundo Xavier (2010) o aluno precisa do professor para ser humanizado. Surge então a necessidade de ressignificação de como estamos ensinando e o que queremos com esta prática.

Ressignificar a ação docente, pensar os trilhos para a prática da educação inclusiva nos remete a refletir principalmente sobre o ato de educar, na convivência do professor com o aluno, no conhecimento e aceitação do outro, na relação, no lugar da vida e da amorosidade. O professor, também caracterizado como observador por Maturana, no ato de educar, tem função transformadora na identificação de seu outro:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro, e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 2009, p.29).

A interdependência da natureza da vida a partir de uma concepção sistêmica implica mudança de mentalidade, implica que a pedagogia seja reflexiva, envolvendo um pensamento complexo, que busque a totalidade, as interações, uma consciência de inter-relação e interdependência onde as pessoas convivam e nessa convivência aprendam a viver num mundo que ao mesmo tempo da diversidade seja de paz, harmonia, seja solidário e fraterno.

A teoria autopoietica de Maturana e Varela, segundo Pellanda (2009) nos propõe que a realidade inclui o observador, o que implica a questão do “como

conhecemos” e não “o que conhecemos” (p.42). O processo de ensino-aprendizagem é sempre um processo que articula todas as dimensões do ser, então nessa perspectiva o ensino solitário, sem interações entre os sujeitos, deve tornar-se um processo ilusório, pois o conhecimento está imbricado em conexões.

Para Maturana, citado por Pellanda (2009), a cognição é um fenômeno que se dá no processo de viver de cada sujeito, em sua experiência de se relacionar com o mundo e consigo mesmo. Para ela, a aprendizagem será o resultado de uma dança entre organismo e meio, onde ambos se transformam de maneira congruente. Maturana chama de acoplamento estrutural todo processo de interação entre sujeito e meio.

Pellanda (2009) relata que para Maturana, assim como para Piaget os pressupostos básicos de que o conhecimento não está no sujeito nem no objeto, mas sim na relação entre os dois, mas que Maturana vai muito mais longe pois questiona a objetividade de um mundo que, para ele, “somente existe na medida em que o criamos com o nosso fazer e o nosso linguajar” (p.17).

A cultura em que se vive hoje que supervaloriza a razão e em contra partida rejeita as emoções não possibilita o entendimento das ações humanas consensuais. A aceitação do outro como legítimo outro na convivência é chamada de amor pelo autor, mas não o amor com base no cristianismo. O amor como fundamento do social, como emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro na convivência.

Amor é emoção que se dá no fenômeno social, pois se não houver aceitação não haverá amor então não haverá relação social, pois se não houver aceitação em interações mútuas haverá a separação ou a destruição.

Para Maturana (2009) as emoções que negam o outro na convivência não são consideradas sociais. Toda história do humano, desde o seu surgimento se dá através do amor, que o constitui como central na história evolutiva, como condição necessária para o desenvolvimento físico, social, comportamental, psíquico, espiritual da pessoa. As doenças da humanidade têm a ver com a negação do amor, pois o amor é a emoção que funda o social como sistema de convivência, “relações humanas que não estão fundadas no amor - eu digo - não são sociais tampouco o são todas as comunidades humanas, porque nem todas se fundem na operacionalidade da aceitação mútua” (p. 26).

A partir da teoria de Humberto Maturana (2009), a Biologia do Conhecer, é

na linguagem nas palavras que vemos a possibilidade de viver o mundo que queremos, “viver o mundo que queremos é submergirmos nas conversações que o constituem, como prática social cotidiana” (p.91).

A importância do diálogo como elemento mediador de práticas e relações pedagógicas, favorece vínculos, capacidade de partilhar a palavra e escutar, capacidade de conhecer, educar e colocar-se no lugar do outro. Maturana chamaria o conceito de diálogo como linguagem, linguagem como espaço de ações que se tornam comuns. Pelo fato de serem tocados pela emoção e não mais pela razão, passando assim a constituir-se pela comunicação, tornando as relações mais humanizadoras e reflexivas, pois somos seres humanos na linguagem e só o somos fazendo reflexões sobre ela.

Para Zortéa (2011) não basta estar na escola, viver a condição de aluno para que uma criança com necessidades educacionais especiais tenha seu lugar de criança reconhecido (p.35). Meireu (2006) cita que a escola não é apenas um lugar de acolhimento ou de passagem, mas um local onde tudo faz sentido, em todas as relações há coerência, entre as pessoas, a gestão cotidiana e todo ambiente material trabalham juntos para atingirem o bem comum com valores específicos, o desenvolvimento da alteridade, exigências, verdades, aprendizagem conjunta e o pensar por si mesmo são exemplos.

Para esse autor, sentimentos de pertença, simpatia, convicções, amizades também constituem uma sala de aula, mas não somente, pois é na sala de aula que as pessoas vão para aprender juntas, “para aprender sem serem escolhidas” (MEIREU, 2006, p.69).

O autor esclarece ao leitor a verdadeira função da escola, lugar aonde as crianças vão para aprender que existe outro universo de referência senão sua a família, que outras crianças têm uma vida diferente, que ali ela irá descobrir que não é o centro do mundo, que não existe apenas a verdade de seus pais, que passará a conviver com outras verdades, com o trabalho coletivo, com as opiniões adversas as suas, com a existência de um mundo que já está organizado e que ela está ali para conhecer as coisas e agir a partir delas, como o exemplo do autor sobre ler o que está escrito e escrever um texto sobre o que ele diz. Assim a escola é vista como a instituição que busca a verdade e que todos os professores ensinam a escola como valor e como objeto.

3 INTERAÇÕES SOCIAIS: O BRINCAR

“Todo ser humano adquire status de pessoa, responsável por seu desenvolvimento, saúde e felicidade, assim como pelo bem-estar das pessoas com as quais convive” (OLIVEIRA, 2010, p.14), as dinâmicas comportamentais estudadas pelas ciências humanas hoje produzem resultados pessoais e sociais positivos, nesse sentido a autora acredita que atualmente as pessoas estão passando a acreditar mais na capacidade que têm em superar-se e autorregular-se na busca por melhor qualidade de vida, envoltos pela trama social dinâmica e acolhedora existente nas brincadeiras e jogos, e encontram no brincar mais aliados para desenvolverem-se e por ocasião é nesse sentido que trata mais de citar como principais atores desse processo, as crianças.

No ambiente escolar as crianças têm oportunidade de convivência umas com as outras, de serem acolhidas e acolher e por consequência disso desenvolverem-se plenamente e aprender. “No convívio com o outro é que conseguimos evoluir, uma vez que nesse contato podemos criar vínculos de afeto, desenvolver sentimentos de companheirismo e solidariedade” (OLIVEIRA, 2010, p.17), esse convívio será favorecido se ambientes adequados e motivadores propiciarem tais sensações de alegria.

Uma escola que se preocupe com a diversidade, uma “escola como espaço privilegiado para ser criança” (VASQUES, 2009), e que privilegie o direito de brincar (Princípio 7º da Declaração dos Direitos da Criança e artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente) como constitutivo do sujeito, aonde brincando a criança será aguçada por todos os sentidos. Sendo assim, é importante pensar a escola como espaço rico em significações para a criança:

Na trama das relações constitutivas do lugar de sujeito-aluno e sujeito-professor, ressalta-se a importância de um espaço rico em palavras, em cultura e experiências significativas para as crianças e adultos envolvidos na inclusão escolar (VASQUES, 2009, p.107).

Desde os meados dos anos 2000, após terem se concretizadas as políticas nacionais de inclusão e o Brasil ter decretado a “escola como lugar da criança-adolescente”, e a partir da Declaração de Salamanca (1994) que reforça o princípio fundamental das escolas inclusivas em “todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível”, as escolas teriam a difícil tarefa e o desafio de prepararem-se com

recursos adequados e currículos que contemplassem a diversidade acolhendo o conjunto das necessidades educacionais especiais.

Oliveira (2010) fundamenta a partir da Neurologia em Damásio (2003) que o “cérebro humano é um especialista em criar e descobrir relações tanto lógicas quanto sociais” (p.19). O aprender a conviver pode ser o mais nobre dos desafios dos seres humanos, com isso a escola passa a ser o ambiente facilitador dessas relações, na convivência de forma afetiva e efetiva com os outros.

A partir dos estudos sobre plasticidade cerebral, da neuropsicologia, o cérebro humano, como sistema dinâmico capaz de autorregular-se permite que a criança reaja emocionalmente de forma positiva e passe a interagir de melhor forma se for estimulado a participar ativamente de suas escolhas, para isso, a autora cita como exemplo estratégias de ensino bem elaboradas que atendam a complexidade e a diversidade de uma sala de aula (OLIVEIRA, 2010). A diversidade na sala de aula hoje em dia, não é exceção, é regra, desde as políticas de inclusão, que para acontecer um trabalho significativo em sala de aula é necessário que todos os envolvidos no processo educativo sejam humanizados.

Para Solé (2010) é necessário que a escola desenhe uma educação ecoformadora e uma didática intercultural, pois as diferenças da sociedade atual necessitam que todos estejam preparados para aceitar com respeito essas diferenças e que sejam desenvolvidas estratégias básicas para os alunos terem sucesso escolar e sócio-afetivo sabendo aceitar e valorizar as diferenças culturais. Segundo a autora, o ensino a partir da ótica intercultural “não consiste em apenas transmitir conhecimentos relativos a culturas, mas também em priorizar, nos alunos, a geração de disposições pessoais para compreender empaticamente o outro” (p.55), com isso, ele aceitará e conviverá com as diferenças, sendo neles mesmos ou nos outros. Uma didática intercultural visa o ensino sem segregar, onde todos podem viver e entenderem-se como parte integrante do todo, onde o diferente enriquece porque está ali para somar, onde cada indivíduo pode melhorar, em sua particularidade pessoal, acadêmica ou cultural, poderá melhorar também a convivência considerando a complexidade.

Através da brincadeira, uma perspectiva emancipatória pode desenvolver-se, através do aprendizado e da transformação social a brincadeira terá essa função. O brincar é consequência da interação social em que um indivíduo é lançado ao outro, ou seja, há um vínculo. Para isso, a autora reporta-se ao étimo da palavra

brincar, que vem do latim, vinculum, isto é, vínculo. A brincadeira permite o reconhecimento do “outro na sua diferença e singularidade”. O convívio, as trocas inter-humanas partilhadas com as brincadeiras são formas de eliminar ou tentar combater o individualismo e o narcisismo presentes em nossa época (FORTUNA, 2010, p.103).

Sentimento de pertencimento a um grupo ou a uma atividade é uma sensação que poderá ser despertada através da integração dinâmica existente nas brincadeiras, dos processos cognitivos, afetivos e emocionais. A criança passa a sentir-se parte integrante da realidade vivida e assim essas experiências vividas poderão fazer-lhe compreender regras cotidianas, sejam morais, de convivência ou lógico-matemáticas.

Oliveira (2010) diz que as regras são aprendizagens que as crianças só farão o processo mental se forem vividas na prática, em situações concertas. A experiência da compreensão e aceitação das regras poderão facilitar a afirmação do aluno como pertencente a um determinado grupo, ou seja, sentir-se-á indivíduo, no qual pensa, participa. “A familiaridade com as regras dá uma sensação de confiança em si mesmo e no outro” (p.34).

4 O PROFESSOR E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NOVAS PERSPECTIVAS

Para Moraes (2003), a necessidade dos professores aprenderem a viver/conviver com a mudança é uma necessidade emergencial da escola, viver/conviver com a diferenças, com a pluralidade cultural, com outras etnias e outros valores. Somente a necessidade de mudança de paradigma não é suficiente, é necessário, para ela, que haja uma atitude criativa e positiva diante da existência de um mundo e uma sociedade em rede. A globalização vem afetando e construindo um mundo de conexão, de intercâmbio, para isso a importância de se trabalhar em educação o preparo do indivíduo para o trabalho e para a continuação da aprendizagem ao longo da vida.

O professor, como novo ator social, intrincado nesse processo de mudança na sociedade e educação é chamado de agente transformador,

um agente transformador é aquele que vive num espaço diferente do espaço cartesiano e que possui a capacidade de antecipar os problemas, de aceitar bem as inovações e, ao mesmo tempo, ser capaz de inventar o que não existe de construir mundos mais significativos para viver/conviver (MORAES, 2003, p.26).

Assim, para Moraes (2003), é necessário que o professor tenha fé e coragem para preparar os alunos para eles mesmo inventarem o seu futuro, deixando que a esperança flua, formando um ser humano com uma identidade cultural complexa.

A teoria autopoietica de Maturana e Varela (1995) nos mostra que nosso viver se dá em relação ao meio, e assim a educação e aprendizagem dos alunos só se efetivará de acordo com as circunstâncias que vivem, ao mundo, pois estamos todos acoplados às circunstâncias em que vivemos e de processos onde o que acontece com o sujeito influencia o meio e vice-versa.

A aprendizagem é uma expressão do acoplamento estrutural (MATURANA; VARELA, 1995), pois sujeito e objeto se influenciam mutuamente e se transformam. Como cada sujeito decide o caminho a seguir, o comportamento será sempre relacional pois dependerá da interação entre os dois. “O processo de ensino-aprendizagem é sempre um processo que articula todas as dimensões do ser. Nessa perspectiva o ensino de forma solitária torna-se um processo ilusório, pois conhecer é sempre conexão” (PELLANDA, 2009, p.43).

Segundo Moraes (2003, p.83) “o processo de conhecer e aprender são processos autopoieticos”, pois envolvem o ser humano na sua totalidade, todas as expressões do comportamento humano, emoções, sentimentos. A epistemologia genética de Piaget é uma epistemologia interacionista, mas a autora a vê como insuficiente, pois esse autor dá mais importância às construções que o sujeito faz apoiado em sua relação ao objeto, do que o que acontece com o próprio objeto, sendo que na teoria de Maturana, mais especificamente em Varela é dada significância para o objeto, ou seja, há um acoplamento estrutural, onde as relações entre sujeito e mundo se influenciam levando o sujeito a interpretar a sua própria realidade.

Com o passar dos anos, a interação e as relações pessoais começam a ser percebidas como fundamentais na humanização do saber (XAVIER, 2010), para o processo ensino-aprendizagem, para a formação da cidadania, para as relações de afeto na sala de aula, para o bem-estar e convivência agradáveis.

Para Xavier (2010), os novos professores precisam estar preparados para dar aulas para o público que não sabe ser aluno e não está disposto a aprender. É necessário que, na mediação do adulto, o aluno seja humanizado, civilizado, preparado para as relações culturais, “o educador precisa conhecer a dimensão de seu papel na sociedade. Não nascemos humanos, a tarefa de humanizar é nossa, dos pais e educadores, da sociedade” (SIMKA; MENEGHETTI, 2010, p.115).

O professor não deve omitir-se dessa função, pois é dele, como adulto, professor, modelo de construção da identidade de seus alunos. Os processos culturais, sociais e humanizadores precisam ser ensinados (XAVIER, 2010).

A dimensão humana da sala de aula é a chave para todas as dificuldades encontradas nos dias atuais. E, para a dimensão humana não há receita pronta. Cada ser humano pede um olhar diferente, um jeito novo. Não digo que é fácil, mas não é impossível (SIMKA; MENEGHETTI, 2010, p.117).

O professor pode facilitar os encontros, pode ser mediador, um professor de perspectivas inclusivas. Ele assume agora a importante função de acolher, promover a aprendizagem, a amorosidade (MATURANA, 2009) nessas relações. O amor, para esse autor, “não é um sentimento, é um domínio de ações nas quais o outro é constituído como legítimo outro na convivência” (p. 33).

Segundo Baptista (2009) discutir a intervenção e o contexto tem sido o

caminho para repensar os sujeitos, pois

O conhecimento que podemos ter deles depende diretamente de uma análise que integre a história das relações e das instituições que têm forjado e sustentado formas de viver, as quais nos são apresentados muitas vezes como quadros estáticos: o autista, o deficiente mental, o portador de altas habilidades, etc. Nessa perspectiva, nosso trabalho é também um esforço no sentido de colocar em evidência a relação entre as formas identificadas de vida, presentes no perfil dos sujeitos da educação e a nossa representação mental relativa a tais sujeitos” (p. 84).

Partindo da premissa de que todos podem ter igualdade de condições e acesso a escolarização, é visto que uma mudança na postura dos atores desse processo é necessária, uma pedagogia comprometida com a diversidade pode ser desejada.

Para Eizirik (2002), a educação inclusiva só se aprende fazendo, ensaiando, experimentando, ousando, errando e aprendendo. Mexendo com razão e paixão, medo e desejo, sofrimento e prazer.

Segundo Zortéa (2011) viabilizar a inclusão pressupõe um espaço escolar que repense os modos de existir de todos permanentemente, a partir da diversidade que se apresenta construindo as condições de aprendizagem seja de quais forem as suas especificidades, origens, histórias, enfim significaria lidar com a complexidade na sala de aula e não negá-las.

Ressignificar a ação docente, pensar os trilhos para a prática da educação inclusiva nos remete a refletir principalmente sobre o ato de educar, na convivência do professor com o aluno, no conhecimento e aceitação do outro, na relação, no lugar da vida e da amorosidade. O professor, também caracterizado como observador por Maturana, no ato de educar, tem função transformadora na identificação de seu outro.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro, e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 2009, p.29).

O ato de educar exige uma comunicação mais ou menos tensa entre professor e aluno; com a possibilidade de abertura ao diálogo é possível que um compreenda o horizonte do outro. Para Rozek (2010, p.150) “ educar é impregnar a vida de sentido, e tornar o estar no mundo um processo permanente de

humanização que somente é possível na convivência com os outros”.

Segundo Jesus (2009, p. 98) há necessidade de trabalhar com os profissionais da educação para uma prática reflexiva, para a inovação e a cooperação.

5 METODOLOGIA

Este estudo tem como tema a contribuição das interações humanas e sociais para o processo educativo no contexto da escola inclusiva na percepção de professores. O problema de pesquisa que orientou este estudo foi: Qual a contribuição das interações humanas e sociais para o processo educativo no contexto da escola inclusiva na percepção dos professores?

O caminho metodológico escolhido para ser trilhado neste trabalho foi a pesquisa qualitativa e exploratória.

Segundo Silva (2010) a pesquisa qualitativa como ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentada pelos entrevistados.

Para Dias (2006) a pesquisa qualitativa caracteriza-se principalmente, pela ausência de medidas numéricas e análises estatísticas, examina aspectos mais profundos e subjetivos do tema em estudo. Neste mesmo estudo, Dias refere-se à Liebscher (1998) para ainda dizer que para aprender métodos qualitativos é preciso aprender a observar, registrar e analisar interações reais entre pessoas e sistemas. Dentre as técnicas mais utilizadas em pesquisa qualitativa destacam-se as entrevistas e as entrevistas semi-estruturadas.

A abordagem exploratória, segundo Calder (1977 apud DIAS, 2006), ocorre com o objetivo de estimular o próprio pensamento científico para uma geração de novas ideias e hipóteses futuras. Possui ainda, a finalidade básica desenvolver, esclarecer conceitos e ideias para formulação de abordagens posteriores. Ainda para Dias, as pesquisas qualitativas são exploratórias porque estimulam os entrevistados a pensarem sobre o tema em questão.

O tipo de estudo exploratório, segundo Martins Junior (2008, apud SILVA, 2010) é utilizado quando há que se aumentar o conhecimento do pesquisador acerca do fenômeno que deseja investigar.

Os dados foram coletados através de um questionário semi - estruturado com 06 questões, a saber:

- a) Você considera a escola em que você trabalha inclusiva? Por quê?
- b) O que você pensa sobre a inclusão de alunos com necessidades

educacionais especiais estejam incluídos na rede regular de ensino?

- c) Como você desenvolve seu trabalho com os alunos considerados de inclusão?
- d) Como você percebe as interações humanas entre as crianças na sala de aula com os alunos ditos "diferentes"?
- e) Como você percebe a interação dos alunos com deficiência em relação às outras pessoas em espaços da escola, fora da sala de aula?
- f) Como são os momentos de interação entre os alunos de inclusão e os outros nas brincadeiras e nos momentos de aprendizagem?

A pesquisa aconteceu na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Nunes, localizada no município de Gravataí, da qual sou professora nomeada lecionando para os Anos Iniciais do Ensino fundamental, manhã e tarde.

O questionário foi encaminhado para as professoras que atuam na sala de aula com Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em turmas com as quais se encontram alunos público-alvo da Educação Especial, as perguntas tratam-se diretamente sobre o tema Inclusão e suas interações na escola regular.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são professoras e apresentam-se como:

- E1 – Professora com 46 anos de idade, formada em Literatura e Língua Portuguesa com Especialização em Língua e Literatura, docente na Escola da pesquisa desde 2003, atualmente leciona para os anos iniciais com 3º ano e com Ensino Religioso para os anos finais e Ensino médio.
- E2 – Professora com 48 anos de idade, formada em Ciências (Licenciatura Curta) e Pedagogia (com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais), possui 18 anos de profissão, leciona na citada Escola há 18 anos, atualmente leciona para o 6º com a disciplina de matemática.

- E3 - Professora com 30 anos de idade, Formada em Letras (Licenciatura Plena), possui oito anos de profissão e trabalha há um ano na Escola de pesquisa.
- E4 – Professora com 49 anos de idade, formada em Geografia, leciona há 27 anos e atualmente atua nos anos iniciais do ensino fundamental na escola da pesquisa, na qual está trabalhando há três anos.
- E5 – Professora com 41 anos de idade, formada em Biologia, com especialização em Meio Ambiente e Sustentabilidade, tem 20 anos de profissão, trabalha na Escola Padre Nunes há 12 anos, atualmente leciona nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio com a disciplina de Ciências e Biologia, por muitos anos lecionou nos anos iniciais do Ensino Fundamental tendo experiência com muitos alunos com NEE desde que os mesmos começaram a ingressar na Escola.
- E6 – Professora com 48 anos de idade, formada em Letras (Licenciatura para 2º grau) especialização em Psicopedagogia, leciona há 24 anos e está na Escola de pesquisa há oito anos.

Os dados das entrevistas serão analisados a seguir considerando o problema de pesquisa, os objetivos, o referencial teórico utilizado e a experiência da pesquisadora, o que permite um cruzamento dessas questões.

Segundo os estudos de Moraes e Galiazzi (2006) as pesquisas de caráter qualitativo buscam um movimento intenso entre interpretação e produção de argumentos. Para a análise de respostas dos questionários percebe-se duas reconstruções importantes: 1) do entendimento de ciência e de seus caminhos de produção, 2) do objeto da pesquisa e de sua compreensão. Ainda segundo os estudiosos citados acima, o sentido atribuído a pesquisa se dá a partir das vivências, de quem já passou pelo processo, como também uma reconstrução de significados dos fenômenos envolvidos.

Os sentimentos de insegurança e satisfação que acontecem concomitantemente com o processo de pesquisa é visto como mais uma possibilidade de aprendizagem, entrelaçando a visão de ciência da pesquisadora

com a busca por novos paradigmas científicos para reconstrução de sentidos a partir da vivência na citada escola.

Este tipo de análise de pesquisa constitui uma rede complexa de certezas que se transformam em dúvidas, os argumentos nem sempre se configuram com os discursos cotidianos. A metodologia com perguntas abertas leva a um pensamento investigativo coberto de incertezas e inseguranças, num processo de investigação das verdades e participante de sua reconstrução.

Quando fazemos uma pergunta, não temos como prever suas respostas, não existem respostas certas ou erradas, para Maturana (1997), citado nos estudos de Moraes e Galiazzi (2006), sempre que há uma pergunta há uma resposta aceitável. A dicotomia entre o que é certo e o que é errado, para a pesquisadora, estavam presentes em muitos momentos de construção do trabalho. As dúvidas iam e vinham, um olhar atento remetia a análise e a busca pela compreensão da realidade. Segundo Moraes e Galiazzi (2006), as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas são incertas e instáveis, mostrando que muitas leituras são possíveis. “Ler é descortinar, é dilatar os horizontes das próprias percepções, horizontes dos muitos mundos abertos à inventividade criativa” (MARQUES, 1997 p. 10 in MORAES; GALIAZZI, 2006).

Em relação ao questionamento proposto pela pergunta 1: “Você considera a escola em que você trabalha Inclusiva? Por quê”? O grupo de amostra manifestou-se em sua absoluta maioria de forma afirmativa. Dos seis entrevistados apenas um acredita que a escola está em vias de inclusão, elencando adequações que em seu ponto de vista estão sendo instalados.

Pela professora caracterizada como (E1) foi dito o seguinte: “praticamente em todas as turmas há alunos de inclusão, que são atendidos na Sala de Recursos, mas infelizmente existem muitos casos sem laudo oficial que não podem frequentar a Sala de Recursos”.

Segundo Zortéa (2011) no Brasil a Escola Inclusiva tem sido muitas vezes considerada como a que possui alunos de inclusão (termo utilizado para os alunos que foram encaminhados pelo ensino especializado ao ensino regular) e ainda referencia-se a Soares (2006) para alertar que a inclusão compreendida dessa forma têm-se sobreposto em muitos momentos à discussão da inclusão como política educacional mais ampla.

A educação inclusiva enquanto diretriz entrou para o cenário educacional

mundial como uma das possibilidades de garantir ensino público e gratuito às pessoas com deficiência. E com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9394/96 ela é estabelecida como modalidade da educação, uma modalidade transversal a todos os níveis e etapas de ensino como direito a todos estarem e conviverem na mesma sala de aula. Para essa perspectiva de educação inclusiva as escolas têm valor constitutivo.

Outro exemplo de resposta é o da professora (E6) “penso que minha escola está no caminho. A escola está fazendo a inclusão de forma gradativa oferecendo formação aos professores e fazendo as adequações necessárias tanto na parte pedagógica quanto do ambiente escolar”.

Para Beyer (2006), a Educação Inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, e ainda julga necessário que os sujeitos envolvidos nesse processo busquem uma pedagogia voltada para as diferenças do alunado. O referido autor considera a Inclusão como conceito fundamental que defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas.

Nesse sentido estar incluído não quer dizer que as crianças vão aprender como as outras, contradizendo o movimento de integração, a busca é por não produzir uma categorização de alunos, e sim pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia comum para todos, capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada (BEYER, 2006) assim como sugere a professora que considera importante a busca por condições favoráveis para aprendizagem.

Como constatado pelas referidas entrevistadas percebe-se que as mesmas consideram que a Escola que atuam está no caminho da Inclusão, observa-se caminho o mesmo que processo, e este como sendo gradual e lento percebe-se que a escola está realmente buscando implementar as atuais políticas para Inclusão. De acordo com a experiência da pesquisadora com esse grupo na escola, percebe-se que há necessidade na revisão de seus paradigmas, que a proposta pedagógica esteja carente de teorias atualizadas, revisão de conceitos, explicitação sobre qual a real função de uma Sala de Recursos Multifuncionais e da função de cada um dos participantes desse processo na escola, assim como definir qual a função da profissional especializada e de cada um dos professores bem como da equipe pedagógica.

Percebe-se com o discurso a seguir que há uma crença na profissional do Atendimento Educacional Especializado para considerar a Escola Inclusiva: (E2) “na escola que trabalho temos uma sala com vários recursos e uma profissional competente que atende os vários alunos de inclusão”.

O professor do Atendimento Educacional Especializado e o professor da sala de aula entrelaçam suas funções, na interlocução com os outros sujeitos envolvidos no processo, principalmente com a escuta e atenção às famílias dos alunos da inclusão. Conforme orientação da Política Nacional de Educação Especial do MEC (2008) o Atendimento Educacional Especializado tem função importante junto aos demais serviços educacionais, e pretende planejar, organizar, diagnosticar habilidades e competências que valorizem o auxílio mútuo, na busca de estratégias e objetivos de ensino específicos para cada aluno, numa perspectiva de ensinar a todos.

Sobre a questão 2 - “O que você pensa sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais estarem incluídos na rede regular de ensino?” - notou-se unanimidade nas respostas, a maioria julga importante o convívio, a sociabilidade para adaptarem-se e viver em grupo como segue uma das respostas: (E1) “Acredito que eles têm que ter essa sociabilidade, pois precisam adaptar-se para viver em grupo. Mas não devem deixar de ter um atendimento especializado fora da escola, pois o ensino regular não tem o suporte necessário para atendê-los, profissionais qualificados, mais salas de recursos, espaço físico adequado”.

Conforme Oliveira (2010) é no ambiente escolar que as crianças têm oportunidade de convivência umas com as outras, de serem acolhidas e de acolher e criar vínculos de afeto no convívio com o outro.

Uma criança se constitui como ser social nas relações escolares na interação com o outro. Segundo Maturana (2009) a criança aprende a aceitar-se e respeitar-se ao ser aceita e respeitada em seu ser, na escola e nas interações com o outro. Ela assume uma postura de aceitação e respeito por si mesma ou não, se for lido pelo outro que o que ela é não é o que o outro deseja ou o que a sociedade ou a escola pensam que é dentro da normalidade, por exemplo, se uma criança for pré-julgada ou pré-conceituada como incapaz ou inábil, boa, má, inteligente ou boba cairá na “armadilha” da não-aceitação e do não respeito por si mesma, (MATURANA, 2009, p.30), aceitando-se assim, pois depende da aceitação e respeito do outro.

Percebe-se a necessidade de formação especializada dos professores, como referem duas professoras:

(E2) - “Percebo que a maior dificuldade ocorre em relação ao despreparo do professor para trabalhar com estes alunos. Observo que o convívio com outras pessoas, diferentes deles é extremamente importante. Infelizmente muitas escolas não apresentam condições para atender esta clientela”.

(E3) - “É importante, entretanto nem sempre estamos preparados para recebê-los e não só os professores, mas a escola como um todo”.

Observa-se a importância de formação continuada de professores para trabalhar com a Inclusão no Ensino Comum, segundo Jesus (2009, p.97) pesquisas evidenciam que os professores manifestam dificuldade em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência, “isso decorre da dificuldade de trabalhar pedagogicamente com a diversidade” (FIGUEIREDO, 2002, p. 76 apud JESUS, 2009 p. 97).

Para trabalhar com a diversidade nas salas de aula do ensino comum percebe-se a necessidade de apoio aos profissionais docentes assim como sugere Alarcão (2000, apud JESUS, 2009, p.98) sobre uma “nova forma de ‘supervisão’ que entre nós teria características de coordenação pedagógica, no entanto reconceptualizada. Sua responsabilidade seria a de criar condições e cultura de formação profissional”.

Portanto a autora vê como uma nova forma de estar nessa profissão, “entendendo que a imprevisibilidade e a mudança constantes dos contextos de atuação exigirão dos profissionais da escola uma formação ao longo da vida” (JESUS, 2009, p.99).

(E6) “Penso que é necessária, porém ainda temos muito a avançar. Contudo, há casos de inclusões que deveriam estar em escola especial, pois não temos como atendê-los diante da nossa realidade (turmas grandes e sem monitor). A criança acaba sendo excluída”.

Para Beyer:

O projeto pedagógico inclusivo busca escapar desta dicotomia, ou seja, objetiva não produzir uma categorização ‘alunos com e sem deficiência’, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais, para tal abordagem educacional não existem dois tipos de alunos (2006, p. 75).

É necessário que a Escola como um todo assuma em seu projeto Político Pedagógico a viabilidade para se trabalhar com a Inclusão. Morin (2002, apud

ZORTÉA, 2011) chama a atenção para uma reforma de pensamento na educação, que não é simplesmente programática, mas precisa ser paradigmática.

Pode-se concluir com essa questão que o grupo de amostras acredita que os alunos com necessidades educacionais especiais precisam ser inseridos no ensino regular, porém em seu olhar houve uma negligência no tocante a aplicação da aplicabilidade da adaptação a que as escolas públicas vêm sendo orientadas desde 1996, por meio das normas desde então.

Sobre a questão 3 - “Como você desenvolve seu trabalho com os alunos considerados de inclusão?” - os entrevistados, em relação a esta pergunta revelam já terem realizado atividades com alunos com necessidades educacionais especiais e que procuram desenvolver atividades dirigidas às necessidades específicas de cada um.

A professora (E1) cita: “Criando oportunidades de atividades em grupo, jogos pedagógicos também me ajudaram pois desenvolve a questão do respeito e limites. Que muitas vezes essas crianças são superprotegidas pelos pais e tornam-se egoístas. Música e dança ajuda bastante, ampliando a sua coordenação motora. Mas confesso que o cognitivo é mais difícil, pois não consegui avançar muito”.

Segundo Vasques (2009) a escola é um lugar rico em significações, é o lugar onde há riqueza em palavras e em cultura, brincadeiras, onde brincando ela será aguçada por todos os sentidos. Ainda considera que “assim como a educação em geral a educação especial deve envolver seu aluno na trama do mundo comum, valorizar seu acesso a diferentes esferas de atividades” (p. 107).

(E3) “Tento valorizar as habilidades já desenvolvidas e tento buscar alternativas para despertar novos interesses, novas conquistas, tentando assim ampliar o conhecimento do aluno”.

(E4) “Além de realizar atividades diferenciadas, o aluno participava das demais atividades realizadas pela turma”.

(E5) “Primeiramente deve-se conhecer o aluno de inclusão como um todo, suas necessidades, capacidades e limites, para depois elaborar um planejamento que esteja de acordo com a interação desse aluno no grupo em que está inserido para que este possa participar do desenvolvimento da aula junto com o grupo”.

De acordo com Vasques nosso aluno não é óbvio, para a autora

A intervenção se constrói por via dupla entre o conhecimento e a ética, conhecer a história pessoal/social/escolar como uma narrativa a ser escrita e inscrita e a partir de múltiplas vozes e olhares permite pensar, por exemplo, que o que se constrói na relação com o outro pode ser recontado, reconstruído, possibilitando outras significações e sentidos (2009, p.105).

(E6) “No começo foi muito difícil, mas depois vamos nos adaptando a realidade de cada um. Alguns precisam de atividades extras, outros temos que dispor um momento para eles, e assim vamos entendendo cada um”.

Sobre a questão 4 - “Como você percebe as interações humanas entre as crianças na sala de aula com os alunos ditos ‘diferentes’? - apresentam-se alguns relatos:

(E1) “A interação é ótima, eles praticamente ‘adotam’ esses alunos, todos ajudam a cuidar. Às vezes é um pouco mais difícil quando há o comportamento agressivo, então há uma tendência a se afastarem dele”.

(E2) “Eles têm um bom relacionamento, pois como eu já disse anteriormente, estudam juntos desde a quarta série”. (Agora esses alunos citados já encontram-se na sexta série)

(E3) “É complicado. Alguns entendem, mas outros ironizam, discriminam. Muitas vezes isolam. Normalmente o ‘diferente’ se aproxima de outro que também é ‘diferente’, como uma forma de identificação”.

(E4) “A criança tem menos preconceito que o adulto. Na experiência que vivi, o que percebi foi uma relação de acolhimento e proteção”.

(E5) “Na escola em que atuo, já faz parte da rotina escolar a convivência com alunos de inclusão. A escola, já há algum tempo vem se adaptando e conscientizando a comunidade sobre a inclusão. Os alunos compreendem e, cada um do seu jeito, acolhe o aluno de inclusão”.

(E6) “A experiência que eu tenho em uma turma que possui alunos ‘diferentes’ é muito boa. O relacionamento deles é muito bom tendo em vista que estão juntos desde a pré-escola. São pacientes e amigos desses colegas”.

Em relação a esta questão fica claro que as observações realizadas pelas colegas professoras têm um conceito de aprovação no que diz respeito às interações dos alunos ditos “normais” e os alunos considerados de inclusão. Contudo há que se destacar que conforme foi relatado há um comportamento solidário do grande grupo em relação aos incluídos, podendo este ser justificado pela falta de formação especializada para o trabalho com esses alunos.

Sobre a questão 5 - “Como você percebe a interação dos alunos com deficiência em relação às outras pessoas em espaços da escola, fora da sala de aula”? - a maioria dos entrevistados referem-se à capacidade de interação como satisfatória, ainda que o convívio repetido estabeleça uma maior tolerância entre todo grupo e que ainda assim haja indivíduos em desacordo com a convivência em espaços e horários extraclasses. A procura por parte dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais é, em alguns casos, por relacionarem-se com colegas que demonstram maior grau de aceitação.

(E1) “Bom, pais de alunos ditos ‘normais’ às vezes são preconceituosos, alguns colegas também, talvez por não se sentirem preparados para a situação. Mas a maioria procura interagir com esse aluno”.

Assumir a sua incompletude, assumir a importante missão de acolher, promover a aprendizagem, a amorosidade nessas relações é tarefa árdua para o professor.

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro, e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 2009, p.29).

(E2) “Dos três alunos que tenho somente um fica isolado na hora do recreio.”

O aluno em destaque pela professora é um aluno com Síndrome de Asperger, (conhecido pela pesquisadora e integrante do Atendimento Educacional Especializado da Escola) o qual apresenta dificuldade típica de interação entre seus pares. Segundo Vasques (2009) os manuais classificatórios como a CID-10 (Organização Mundial Da Saúde, 1993) as crianças ou adolescentes como o citado aluno encontram-se na categoria diagnóstica dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), seja o autismo ou a psicose infantil. Sabendo-se das condições mínimas de interação com os outros o desafio seria não estigmatizar o aluno por seu organismo. Para Maturana (2009), nenhum organismo está determinado em sua origem, então busca-se a construção de alternativas existenciais e subjetivas na escola. “Tal diagnóstico define-se pela presença em diferentes níveis ou graus de patologias da fala e linguagem, comprometimento nas áreas social, ocupacional e alterações no comportamento” (VASQUES, 2009, p.105).

Outra professora refere-se aos três alunos que estão nesta mesma turma:

(E3) “Normalmente eles não interagem. Eles vão se aproximar daqueles que tem um carinho por eles. Não os vejo perto de pessoas que eles não confiam”.

Com relação a isto Vasques e Baptista asseveram: “A inclusão escolar dessas crianças é considerada raramente como possível devido ao despreparo da escola, de professores e de toda a comunidade” (2009, p.154).

Sobre a última questão - “Como são os momentos de interação entre os lunos de inclusão e os outros nas brincadeiras e nos momentos de aprendizagem?” - houve maior diversidade em relação à percepção dos entrevistados, que tanto afirmaram que as interações ocorrem de maneira natural e espontânea como afirmaram também que há sim dificuldade de aceitação dos alunos de inclusão por parte do grande grupo, principalmente em atividades não cotidianas.

(E1) “Bom, observo que os outros alunos procuram integrar os alunos de inclusão nas brincadeiras e jogos. E que a maioria cuida desse colega. Infelizmente o que existe são pais preconceituosos que interferem nesse relacionamento”.

(E2) “Na minha aula não percebo maiores problemas. No momento que participam de trabalhos em grupo eles interagem bem com os colegas. Muitas vezes eles auxiliam os colegas explicando os exercícios”.

No ambiente escolar as crianças têm oportunidade de convivência umas com as outras, de serem acolhidas e acolher e por consequência disso desenvolverem-se e aprender. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) todos os alunos tem o direito de aprender juntas, independente de qualquer dificuldade ou diferença que possam ter.

A professora E3 considera difícil, conforme transcrito: “Difícil. Muitas vezes eles inserem os alunos de inclusão, mas muitas vezes alguns aproveitam para ironizar”.

(E5) “Os alunos de inclusão geralmente apreciam muito esses momentos, quando os outros alunos podem envolvê-los nas brincadeiras, através de uma maior aproximação tanto física como emocional. O grande grupo, que já se adaptou com a inclusão, reage muito bem nesses momentos”.

(E6) “Eles conseguem participar das brincadeiras de forma natural. Quanto à aprendizagem algumas dificuldades são percebidas, mas cabe ao professor identificá-las e saber conduzir da melhor forma”.

A relação com o outro, o brincar, as situações do cotidiano escolar, integram a historicidade de cada aluno. O processo de subjetivação da criança se dá nos

encontros com os outros e nas transformações vividas ao longo de sua história, pensando sobre teoria de Maturana, só irá existir um aluno, se houver outro, e um professor, sendo que o que caracterizaria esse outro possa ser o olhar dele sobre si mesmo e sobre o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou as interações humanas e sociais no processo educativo, através da percepção das professoras, e notou-se que este veio de encontro com os objetivos propostos, pois a maioria das professoras percebe o avanço das práticas inclusivas mesmo que ainda prevaleça muito dos discursos e crenças no que tange às crianças com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar. Nota-se que o apoio do Estado e as políticas públicas inerentes a implantação desta temática são fundamentais para a proteção do acesso à rede regular de ensino, que precisa viabilizar em primeiro lugar o direito à educação de todas as crianças, sem discriminação e com a mesma igualdade de oportunidades e em segundo lugar assegurar uma educação apropriada a cada especificidade, com currículo e métodos apropriados, formação continuada/especializada que atendam as diferentes necessidades.

Sobre a análise das entrevistas pode-se constatar que há muitos desafios sobre o processo de interação entre as crianças com necessidades educacionais especiais e as crianças ditas “normais” pela percepção das professoras, que existe ainda muita queixa por parte destas sobre como trabalhar com “esse aluno”, e por serem estes os desafios da inclusão educacional. Analisando por uma perspectiva de análise das questões e sobre o conhecimento e prática engajada na escola pensa-se que para tornar viável um processo de emancipação (autonomia) futuro para as crianças com necessidades educacionais especiais, há necessidade de revisão paradigmática, onde as relações entre professor e aluno na Escola Inclusiva busquem um novo sentido, um novo olhar. Pensa-se que não basta “estar” na escola, não bastam políticas públicas para Educação Especial, se não houver vontade pedagógica. Para as crianças, não basta viver a condição de aluno, “estarem incluídas” na rede regular de ensino se não houver vontade de todos

envolvidos no ato educativo. É necessária uma união de esforços, da escola, da família e de toda sociedade.

As dúvidas permanecem inerentes à nossa prática. As impossibilidades ainda se tornam fatores complexos merecedores de cuidados e atenção por parte de toda organização escolar, os desafios, constantes em nossa realidade na busca de sentido para o ato de incluir.

Não obstante, as reflexões que este trabalho suscita, é importante perceber que para acontecer a Inclusão de fato e todas as interações vindas desse encontro deve haver, o desejo, antes de tudo, de realizar mudanças profundas em termos de concepções e práticas educacionais. Desejo este, capaz de criar expectativas diferentes, fundamentadas no princípio do envolvimento da coletividade.

Conclui-se a partir da análise deste trabalho que educar é um ato de responsabilidade e amor (o amor enquanto aceitação do outro), onde alunos e professores envolvem-se num processo comum, principalmente quando se trata de Inclusão Educacional. É necessário e emergencial que uma nova postura e uma nova pedagogia sejam construídas a partir das necessidades do alunado e políticas atuais, valorizando o processo educativo num todo, cada sujeito em sua essência, posicionando-se com o outro e não somente a partir dele. Construir uma pedagogia para alunos sem separar social, humano e raízes biológicas, numa dinâmica entre o vivo e o viver.

Vê-se que um importante encaminhamento para novas pesquisas nesta área seria o estudo de um grupo maior de professores e sobre formação especializada no que refere-se às possibilidades de educar para a diversidade. Pensar inclusão requer um olhar atento e responsável na trama da vida, pois se são múltiplos e únicos os sujeitos e se são muitas dificuldades também são múltiplas possibilidades e múltiplos olhares. Múltiplos são os fios que tecem essa teia.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, Maria Salete Fábio. **A interação social e o desenvolvimento humano**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X1993000300004&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 jul. 2012.
- BAPTISTA, Cláudio R. et. al. **Educação Especial: Diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- BAPTISTA, Claudio Roberto (org.). **Inclusão e Escolarização: Múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Avanços em políticas de inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles (org.). **Conhecimento e Margens: Ação pedagógica e pesquisa em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BATISTA, Marcus Welby; ENUMO, Sônia Regina Fiorim. **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v9n1/22386.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 11 jul. 2012.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. **Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. Disponível em: <<http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/DIAS%20Grupo%20Focal.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Disponível em: <<http://livrosdamara.pbworks.com/f/historiadeficiencia.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Candida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papirus, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, [s.l.], v.12, n.1, p.117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

OLIVEIRA, Vera Barros de; SOLÉ, María Borja; FORTUNA, Tânia Ramos. (org.). **Brincar com o outro**: Caminho de saúde e bem-estar. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Pensadores e Educação).

RODRIGUES, William Costa. **Metodologia Científica**. Disponível em: <http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3922/material/Willian%20Costa%20Rodrigues_metodologia_cientifica.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012.

ROZEK, Marlene. **Subjetividade, formação e educação especial**: histórias de vida de professoras. 2010. 176p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SILVA, Marcelo Oliveria; VITÓRIA, Maria Inês Corte. **Formação Continuada de Professores e Projetos Interdisciplinares**: uma experiência no Curso de Tecnologia em Hotelaria da Faculdade de Tecnologia Senac RS. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/Vmostra/V_MOSTRA_PDF/Educacao/82408-MARCELO_OLIVEIRA_DA_SILVA.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012.

SOUZA, Flavia Faissal de. **A escola como lugar de desenvolvimento de corpos/sujeitos com deficiência**. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT15/GT15-1122%20int.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

STRIEDER, Roque; ZIMMERMANN, Rose Laura Gross. **A inclusão escolar e os desafios da aprendizagem**. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/10_a_inclusao_cp10.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2012.

TEIXEIRA, Fernanda Cascaes; KUBO, Olga Mitsue. **Características das interações entre alunos com síndrome de down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v14n1/a07v14n1.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

TORRE, Saturnino de La. MORAES, Maria Candida. **Sentipensar**. Porto Alegre: Vozes, 2004.

VASQUES, Carla Karnoppi. SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira (org.). **Educação e Infância**: múltiplos olhares, outras leituras. Ijuí: Unijuí, 2009.

VIEIRA, Adriano J. H. **Humberto Maturana e o espaço relacional da construção do conhecimento**. Disponível em: <<http://www.humanitates.ucb.br/2/maturana.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

WESTPHAL, Cândida Clenir da Costa Peres. **Inclusão escolar e deficiência mental**: análise da interação social entre companheiros. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/17905/000726050.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 jul. 2012.

ZORTÉA, Ana Maira. **Inclusão na Educação Infantil**: as crianças nos (des) encontros com seus pares. Porto Alegre: Redes, 2011.

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

Aluna: Fabiana da Silveira

Orientadora: Professora Dra. Marlene Rozek

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Trata-se de termo relativo à construção da monografia de final de curso intitulada: **As interações humanas e sociais no processo educativo de alunos com necessidades educacionais especiais no contexto da escola inclusiva**, que tem como objetivo estudar a importância das interações humanas e sociais no processo educativo, conhecer as percepções dos professores a respeito das interações sociais com alunos de inclusão no contexto escolar e analisar, a partir das entrevistas, a contribuição das interações sociais para o processo educativo.

Solicita-se aos participantes a leitura, e, em caso de concordância, a assinatura deste “Termo” para que se resguarde a ética e se preservem seus direitos legais.

É dada a liberdade de colaborar, de não participar ou desistir a qualquer momento deste estudo, não havendo nenhuma alteração ou prejuízo presente ou futuro. Todas as informações obtidas durante a coleta de dados (entrevistas, conversas e observações) serão confidenciais e utilizadas exclusivamente para cumprir os objetivos deste projeto de pesquisa. Tais dados estarão sempre sobre sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Eu, _____, estou ciente e de acordo com os termos acima apresentados para a realização da entrevista

Gravataí, _____ de abril de 2012.

Assinatura do (a) participante da pesquisa

Fabiana da Silveira