



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A CRIAÇÃO DE VÍNCULOS: UM NOVO OLHAR

INCLUSIVE EDUCATION AND CREATION OF BONDS: A NEW LOOK

Rosita Edler Carvalho¹

RESUMO

As propostas de inclusão educacional escolar têm sido objeto de inúmeras reflexões críticas, particularmente relacionadas com os procedimentos adotados para sua efetivação na prática pedagógica. No campo axiológico, os que questionam a inclusão radical também são contrários a qualquer forma de discriminação e às suas consequências, mas não concordam com todas as medidas que levam ao “desmonte”, por decretos, das classes e escolas especiais, porque tais ofertas educacionais caracterizam a educação especial como atendimento educacional especializado contínuo. A natureza do trabalho descrito neste documento diz respeito a outro aspecto, um tanto negligenciado nas pesquisas realizadas sobre a efetividade dos procedimentos utilizados para a inclusão educacional escolar, na medida em que, em sua maioria, ou se referem a estatísticas ou defendem práticas político-pedagógicas que, supostamente, garantem a aprendizagem de todos(as) nas classes comuns. O estudo-piloto, realizado em Vitória (ES) em setembro de 2011, tem seu foco em outra faceta do processo de inclusão de pessoas em situação de deficiência nas classes comuns do ensino regular, por determinação superior. Trata-se do reconhecimento do “estado da arte” da criação de vínculos ou elos sociais nas relações entre estudantes com e sem deficiência, alunos(as) das classes regulares. Em outras palavras, procurou-se identificar, em termos práticos da convivência em sala de aula, como está o processo de integração para permitir que todos experimentem o sentimento de pertença, sem o desconforto de “ser estranho no ninho”. Os resultados alcançados justificam a realização de uma pesquisa exploratória de natureza qualitativa, com uma amostra mais expressiva do que a que foi possível usar no estudo-piloto realizado.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Criação de vínculos interpessoais. Processo de integração.

ABSTRACT

Proposals of educational school inclusion have been the object of innumerable critical reflections, especially related to the proceedings adopted for its effectivation, in pedagogical practice. In the axiological field, those who question radical inclusion are also against any form of discrimination and its consequences, but do not agree with all measures which take to the “dismounting” by decree of special classes and schools, since such educational offers characterize special education as continued specialized education. The nature of work described in this document is related to another aspect, somewhat abandoned in research effected of proceedings used for school educational education, in the sense that, for the most part, or they refer to statistics or defend political pedagogical practices which, supposedly, guarantee learning for all students in common classes. The pilot study, effected in Vitoria (ES) in September 2011, has as its focus another facet of the inclusion process of persons in situation of disability in common classes of regular teaching, by superior determination. It is the fact of the acknowledgment of “the state of art” in creation of bonds or social links in relationships between students and their disabilities, pupils from regular schools. In other works, it has been attempted identifying, in practical terms of living together in the classroom, how is the process of integration occurring, permitting that everybody experiences the feeling of belonging, without the discomfort of being “stranger in the nest”. Results

¹ Pedagoga, psicopedagoga, psicóloga, neuropsicóloga, mestre em psicologia, doutora em educação, pesquisadora em inclusão educacional escolar. Contato: edler@centroin.com.br.



attained justify the realization of an exploratory research of qualitative nature, with a more expressive sampling than what it has been possible to use in the pilot study realized.

Keywords: Inclusive education. Creation of interpersonal bonds. Integration process.

1 INTRODUÇÃO

Estamos convivendo com inúmeros debates sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva sem que fique suficientemente claro, no entendimento de muitos educadores, o sentido do termo “perspectiva”, que consta nas práticas discursivas dos que defendem, radicalmente, a inclusão educacional escolar.

Compreende-se a polêmica em torno do assunto porque “perspectiva” é um termo polissêmico que inclui as ideias de “vista ao longe, até onde os olhos alcançam; prospectiva; sentimento de esperança; expectativa; **configuração externa, aparência**” (HOUAISS, 2009). O grifo é meu e justifica-se porque este significado do verbete será retomado ao longo deste texto.

Até onde nossos olhos alcançam, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva caracteriza-se como matrícula, nas classes comuns do ensino regular, de qualquer pessoa com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com superdotação/altas habilidades, e para as quais deverá ser oferecido atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, no contraturno ao frequentado na classe comum.

Em termos de prospectiva prevalecem os sentimentos de esperança de que, na classe comum, os professores estarão qualificados para ensinar a todos os aprendizes, egressos ou não das escolas especiais, mutuamente beneficiários do convívio na mesma sala de aula, socializando-se. Quanto às salas de recursos multifuncionais, a expectativa é de que serão em número adequado para atender à demanda e que vão oferecer o suporte de que necessitam “os incluídos”, para a garantia de sucesso em seu processo de escolarização. São espaços escolares de oferta do atendimento educacional especializado (AEE), limitado, tanto no tempo de permanência dos(as) alunos(as) quanto em sua frequência (duas ou três vezes por semana, com duas horas de atendimento por vez).

Assim, o primeiro entendimento que se constrói sobre a educação especial na perspectiva da inclusão está intimamente ligado aos locais, aos espaços escolares que devem ser oferecidos aos aprendizes: as classes comuns do ensino regular e as salas de recursos multifuncionais. As classes



ou escolas especiais, que podem oferecer atendimento educacional especializado contínuo, não fazem parte da perspectiva de oferta de educação escolar inclusiva. Ao contrário: são consideradas como segregadoras e excludentes, independentemente da especificidade e metodologia didática no emprego dos recursos pedagógicos utilizados, em atenção às características de aprendizagem e de participação do alunado que apresenta necessidades educacionais especiais.

O calor dos debates entre os que são contra ou a favor da permanência das classes e das escolas especiais acabou tornando-se ideológico e passional, mais próximo dos embates do que das análises críticas e construtivas que o tema merece, por sua complexidade. Defende-se ou as escolas especiais ou as escolas comuns, desconsiderando-se que as reflexões a respeito não podem estar pautadas em discursos de “ou isso ou aquilo”, pois a realidade educacional comporta o “isso e o aquilo”, com boa qualidade, para atender à multivariabilidade de características individuais.

Os dados de que dispomos são predominantemente estatísticos, pois há pouca divulgação de resultados de pesquisas de abordagem qualitativa e que nos permitam conhecer a qualidade do processo de aprendizagem e de integração entre os aprendizes, destes com seus educadores e funcionários da escola, bem como de suas relações com o saber (CHARLOT, 2000).

Dentre outros aspectos, faltam-nos maiores evidências, no contexto da convivência – valorizada como processo de socialização –, de como os aprendizes interagem e integram-se uns com os outros, criando (ou não) vínculos de reciprocidade, seja nos aspectos acadêmicos propriamente ditos, seja nos aspectos sociais e de trabalho escolar, com confiança e solidariedade orgânica (DURKHEIM, 1893).

Relatos de pais e de professores das classes comuns ou das salas de recursos multifuncionais levam-nos a questionar o que realmente ocorre na dinâmica das salas de aula nas quais estão alunos egressos das escolas especiais. Estarão, de fato, construindo conhecimentos e desenvolvendo a autoria de pensamento, ou a perspectiva de orientação inclusiva é apenas configuração externa, aparência? Esta pergunta contém mais um significado do verbete “perspectiva”, tal como assinalado antes.

Inúmeros estudos e pesquisas podem contribuir para a resposta a essa indagação e seria desejável que os órgãos responsáveis por políticas educacionais estivessem em parceria constante com instituições de ensino superior, estimulando a busca de dados qualitativos que ofereçam mais e melhores esclarecimentos do que os extraídos das análises de tabelas e mais tabelas, repletas de números.



Dentre os aspectos a serem pesquisados, a criação de vínculos emerge como um dos mais relevantes, porque é interveniente no processo de aprendizagem humana, seja em família, na comunidade ou na escola.

2 ASPECTOS TEÓRICOS

Os estudos sobre vínculos (elos, liames sociais) têm sido objeto de pesquisa de sociólogos e psicólogos, principalmente inspirados em autores como Jacob Levy Moreno (1889-1974) e Pichon Rivière (1907-1997). Dentre outros, estes se destacam por suas contribuições para o conhecimento do homem, entendido como **ser-em-relação**, o que o coloca em permanente processo interacional, desempenhando papéis e estabelecendo vínculos.

Graças aos inúmeros papéis que o ser humano desempenha em sua vida e tomando-se a escola como cenário, podem-se identificar diferentes formas vinculares, como a de aluno/professor; colega de turma/colega de turma; aluno/gestores da escola e alunos/pessoal do apoio administrativo.

Na sala de aula os aprendizes vivem processos de ações coletivas (“co-ações”) e de experiências compartilhadas (coexperiências), nas quais desempenham múltiplos papéis e vivem inúmeras e contraditórias situações vinculares. Estas repercutem em seus processos de aprendizagem, na medida em que envolvem componentes afetivos e emocionais, intimamente ligados com a motivação e o desejo de construir conhecimentos.

O sentimento de aceitação repercute de forma positiva no desenvolvimento acadêmico do aprendiz, diferentemente dos sentimentos de rejeição, que criam sentimentos de menosvalia, com reflexos negativos nas funções processuais da aprendizagem. Essas funções estão igualmente interligadas aos componentes afetivos e emocionais que, afetados negativamente, podem dificultar ou bloquear a aprendizagem.

Embora cada aprendiz tenha seu próprio ritmo e estilo para apreender e construir conhecimentos, o processo de ensino é coletivo, o que implica em dinâmicas relacionais que interferem no êxito individual de aprendizagem.

Tendo como objetivo conhecer os elos psicossociais que estão se estabelecendo entre os(as) alunos(as) egressos das escolas e classes especiais e os colegas da educação regular, foi



desenvolvido, em setembro de 2011, um estudo-piloto em escolas da rede municipal de Vitória (ES), que se colocou muito receptiva ao trabalho de coleta e análise qualitativa dos dados.

O acesso aos gestores da educação especial na perspectiva da inclusão da referida rede foi facilitado pela equipe da APAE de Vitória, na qual muitos dos alunos “incluídos” estão sendo atendidos em suas salas de recursos multifuncionais.

A proposta tem como escopo epistemológico a teoria dos vínculos apresentada por autores como Enrique Pichon Riviere (1998), Robert Castel (2007) e Pedro Demo (1998). Como procedimento operacional, a técnica sociométrica foi inspirada nas ideias de Jacob Levy Moreno (1897-1974), devidamente adaptadas para os objetivos deste estudo.

Passemos a uma breve explicação da técnica sociométrica, criada pelo psiquiatra romeno Jacob Levy Moreno e que tem sido muito usada para conhecer os vínculos estabelecidos por forças sociais individuais em salas de aula ou em locais de trabalho. A partir da sua etimologia, a sociometria (medida social) pode ser conceituada como a “medição” e o mapeamento dos graus de vinculação entre os indivíduos de um mesmo grupo, relações sociais estas que nem sempre são perceptíveis ao olhar.

O emprego da técnica sociométrica permite descobrir de quem as pessoas gostam ou não, e com quem elas gostariam ou não de trabalhar ou de desenvolver outras atividades. As informações costumam ser obtidas por meio de questionários ou entrevistas e, uma vez organizadas em tabelas, contribuem para a criação de um diagrama denominado sociograma, no qual aparecem mapeadas (com representação gráfica) as interações preferidas, ou os vínculos existentes entre os sujeitos.

Costuma-se solicitar que cada participante relacione, em ordem de preferência (do mais ao menos preferido), o nome de três colegas com os quais gostaria de desenvolver alguma atividade. As respostas são tabuladas a partir dessa solicitação e inicialmente organizadas numa matriz sociométrica que tem a forma de uma tabela, como a apresentada a seguir, à guisa de exemplo. Na sequência, organiza-se o sociograma no qual as meninas são representadas por uma forma geométrica e os meninos por outra, assinalando-se os vínculos entre eles por meio de linhas.

Tabela 1 – Matriz sociométrica

Quem Escolhe \ Quem é escolhido	Aluno A	Aluno B	Aluno C
Aluno A		3	2	1
Aluno B	2		2	1
Aluno C	3	1		2
Aluno ...				
1ª escolha	--	1	--	2
2ª escolha	1	--	2	1
3ª escolha	1	1	--	--

Nota: Os números na intercessão representam a ordem das escolhas entre os alunos, e no final das tabelas constam os totais de escolhas, segundo as preferências.

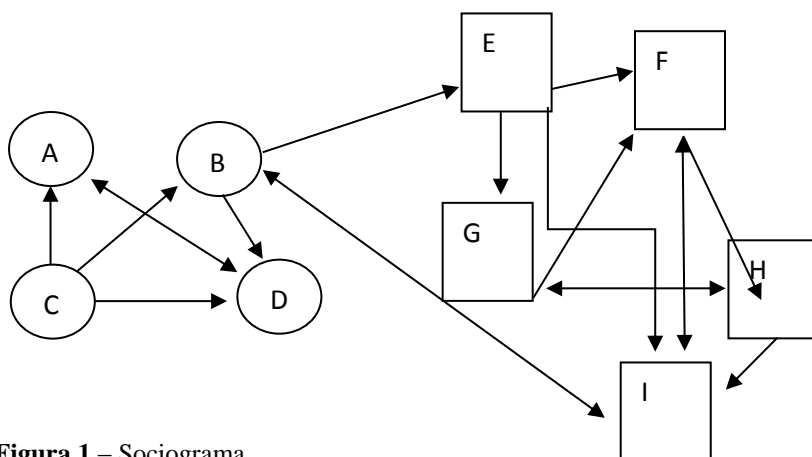


Figura 1 – Sociograma

A análise qualitativa da matriz sociométrica (Tabela 1) e do sociograma (Figura 1) oferece informações a respeito das relações sociais na classe, bem como permite identificar as lideranças; aqueles que estão marginalizados, isolados (porque não pertencem à rede social); as estrelas (os que aparecem em mais de um grupo sem pertencer a nenhum deles); e os que funcionam como “pontes” (elementos de ligação porque pertencem a dois ou mais grupos).

3 METODOLOGIA

Reiterando o que foi escrito anteriormente, a primeira etapa da aplicação da técnica sociométrica consiste em formular uma ou mais perguntas, pedindo aos indivíduos que escrevam os nomes de três colegas de sua preferência para desenvolverem, juntos, determinada atividade. Se



houver mais de uma pessoa com o mesmo nome na classe, pede-se para colocar, também, seu sobrenome ou apelido. Dessa forma, cada aluno(a) colocará o seu nome em uma folha de papel, na qual irá escrever os nomes dos três colegas, em ordem decrescente de preferência, para desenvolver a atividade indagada na pesquisa (estudar, fazer um trabalho em grupo, brincar, passear, viajar, etc.).

A segunda etapa consiste na tabulação das respostas com a elaboração da matriz sociométrica, onde aparecem todos os nomes dos participantes, tanto no eixo **x** quanto no eixo **y**. Suas escolhas, segundo as preferências, são escritas nas intercessões entre os nomes, assinaladas com os números 1, 2 ou 3 e correspondentes às preferências. No final da tabela constam os totais de primeiras, segundas e terceiras escolhas, o que permite, numa rápida visualização, identificar os mais e os menos escolhidos, inclusive os que ficaram isolados (sem escolhas).

A terceira etapa é a organização do sociograma, que é a representação gráfica da tabulação sociométrica. A estrutura dos grupos fica pictoricamente configurada, facilitando a visualização das relações existentes entre seus membros, seja dos indivíduos entre si, seja a de cada um com o grupo todo.

Neste estudo não foram construídos sociogramas, pois as análises das matrizes sociométricas permitiram conhecer a natureza dos vínculos entre os alunos do ensino comum com seus colegas egressos da educação especial, matriculados nas turmas do ensino regular.

3.1 Descrição da coleta

A aplicação foi bem simples (durou em torno de 30 a 40 minutos) e constou de duas solicitações: (a) que escrevessem, em sequência de prioridade, os nomes de três colegas com os quais cada qual **gostaria de estudar** e, uma vez findada essa tarefa, (b) solicitou-se a escrita de outros três nomes, de colegas com os quais **gostaria de passear**. Para a aplicação foram necessárias folhas de papel em branco, lápis apontados e borracha. Após a apresentação dos pesquisadores e os esclarecimentos sobre a importância da colaboração do grupo, houve o cuidado de verificar se todos(as) entenderam adequadamente. As dúvidas (poucas) que os participantes apresentaram foram esclarecidas, criando-se um “clima” favorável para a realização do trabalho.

Nos casos em que não sabiam escrever, os pesquisadores auxiliaram, ouvindo em tom baixo e transcrevendo o nome dos colegas escolhidos, inicialmente para **estudar**. A solicitação feita foi:



Por favor escrevam os números 1, 2 e 3, um em baixo do outro, conforme escrevi no quadro de giz (a pesquisadora exemplifica no quadro de giz ou similar, existente na sala de aula). Agora escrevam o nome de três colegas, desta turma, com os quais vocês gostariam de estudar, seguindo a ordem da preferência. O mais preferido para estudar fica no número 1, depois escrevam o nome do segundo mais preferido e, no número três, escrevam o nome do terceiro mais preferido. Se tiver mais de um colega com o mesmo nome do preferido, vamos escrever seu sobrenome ou apelido. Se precisarem de ajuda, por favor, levantem o braço. O que foi mesmo que eu pedi?

A seguir, e no devido tempo, foi solicitado que virassem a página para escrever, também em ordem do mais ao menos preferido, o nome de três colegas com os quais gostariam de **passar**. A solicitação foi a mesma descrita anteriormente, substituindo-se o “estudar” por “passar”.

Todas as folhas foram recolhidas para o processamento das informações, tendo-se o cuidado de verificar se nelas constavam o nome do(a) participante e dos seis colegas escolhidos. Nas duas turmas em que havia acompanhantes, foram elas que escreveram os nomes dos escolhidos.

A lista com os nomes de todos os alunos com a indicação dos que têm deficiência foi oferecida pela escola, que também informou sobre a natureza da deficiência e do atendimento educacional especializado que recebem, seja em salas de recursos na APAE de Vitória, seja nas salas de recursos multifuncionais da própria rede municipal de educação.

4 RESULTADOS

Este estudo foi realizado em 12 (doze) turmas de 3 (três) escolas indicadas pelo grupo da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Vitória. O projeto deste estudo piloto foi enviado previamente e analisado em reunião ocorrida na Secretaria Municipal de Educação. O trabalho foi desenvolvido em parceria com representantes da APAE de Vitória, que contribuíram para a coleta de dados, efetivada tanto no turno da manhã quanto da tarde, dependendo dos horários das turmas “de inclusão”.

A receptividade da equipe da Secretaria Municipal de Educação, bem como dos gestores e professores das escolas nas quais o estudo foi desenvolvido, foi a melhor possível, o que facilitou a coleta dos dados. Estes foram organizados (Tabela 2) em 24 matrizes sociométricas (12 para a opção “estudar” e 12 para a opção “passar”), das quais saíram os comentários que seguem, inicialmente sob a forma descritiva e, na sequência, estão qualitativamente interpretados.



Tabela 2 – Dados informativos da amostra, por série

SÉRIE	TURMAS	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	TIPOLOGIA DA DEFICIÊNCIA
Segunda	2	53	3	Microcefalia, hidrocefalia, autismo.
Terceira	1	29	1	Paralisia cerebral (PC).
Quarta	3	86	5	Paralisia cerebral, deficiência intelectual (DI), síndrome de Down, surdez.
Quinta	1	33	6	Múltipla deficiência, surdez, deficiência intelectual.
Sexta	2	56	2	Hidrocefalia, surdez.
Sétima	3	67	4	Deficiência intelectual, síndrome de Down, surdez.
TOTAL	12	324	21	

Considerando-se o total de alunos estudados (324), a distribuição de pessoas com deficiência é a seguinte:

- Com deficiência intelectual: 8 ----- 2,46%
- Com autismo: 1 ----- 0,30%
- Com surdez profunda: 6 ----- 1,85%
- Com surdez leve e moderada: 2 ----- 0,61 %
- Com paralisia cerebral (PC): 2 ----- 0,61%
- Com múltipla deficiência: 2 ----- 0,61%

No que tange ao total de alunos com deficiência (21), a distribuição por área de sua manifestação é:

- Com deficiência intelectual: 8 ----- 21%
- Com autismo: 1 ----- 4,76%
- Com surdez profunda: 6 ----- 28 %
- Com surdez leve e moderada: 2 ----- 9,5%
- Com paralisia cerebral (PC): 2 ----- 9,5%
- Com múltipla deficiência (MD): 2 ----- 9,5%

Esses dados descritivos evidenciam que o tamanho da amostra é pequeno, devendo ser ampliado para que ofereça maior confiabilidade nos achados. Das áreas de manifestação de deficiência, a prevalência foi da deficiência intelectual, seguida da surdez profunda, embora o total



de surdos seja o mesmo de deficientes intelectuais (8). Os alunos com síndrome da Down constam nesse total porque uma das características desse quadro sindrômico é a deficiência intelectual. No entanto, eles aparecem separados na descrição da tipologia e nas escolhas em atenção às informações que foram oferecidas pelas escolas, o que se traduz como aspecto interessante de ser analisado.

Em relação ao gênero/manifestação da deficiência, tem-se:

MENINOS: 10

Deficiência intelectual 2 (20%)

Autismo: 1 (10%)

Surdez profunda: 4 (40%)

Surdez leve e moderada: 2 (20%)

Múltipla deficiência: 1 (10%)

MENINAS: 11

Deficiência intelectual 6 (55%)

Surdez profunda: 2 (18%)

Múltipla deficiência : 1 (9%)

Paralisia cerebral: 2 (18%)

Dos oito alunos com deficiência intelectual, seis são meninas, e dentre os oito surdos, seis são meninos. Cumpre observar que a faixa etária dos alunos variou entre 10 e 17 anos.

4.1 As escolhas para estudar

- a) Na sétima série, a menina com síndrome de Down não recebeu nenhuma escolha;
- b) O menino com D.I. foi a terceira escolha da líder da turma;
- c) Os alunos com surdez profunda (2) não receberam nenhuma escolha;
- d) Na sexta série, a menina surda foi a terceira escolha da colega mais popular da turma e a com hidrocefalia não recebeu nenhuma escolha;
- e) Na quinta série, o menino e a menina múltiplo-deficientes (DI com surdez) foram escolhidos por colegas surdos, e o mesmo ocorreu com os meninos com surdez leve e



moderada; a menina surda profunda não foi escolhida e o menino com DI foi escolhido por um MD, com DI.

- f) Na quarta série, as meninas com síndrome de Down, com PC e com DI não receberam nenhuma escolha. Dos alunos com surdez profunda, um não recebeu nenhuma escolha e o outro foi a terceira escolha de um menino que não recebeu voto algum;
- g) Na terceira série, a mocinha (17 anos) com PC recebeu votos de três crianças que não foram escolhidas por ninguém;
- h) Na segunda série, o menino com autismo recebeu um voto de um menino que não recebeu voto algum; e as duas meninas com DI não receberam nenhuma escolha.

Esses dados organizados de outra maneira indicam que, dos 21 alunos com deficiência que compuseram a amostra deste estudo, em relação às escolhas “para estudar”: **12 (doze)** não foram escolhidos por ninguém (57% do total); **5 (cinco, 24%)** foram escolhidos por seus pares: quatro surdos e um com deficiência intelectual; **2 (dois, 9,5%)** alunos receberam a terceira escolha de alunos que não foram escolhidos por ninguém, isolados, portanto; e os outros **2 (dois, 9,5%)** foram a última escolha da líder da turma.

Qualitativamente interpretados, esses índices revelam que pessoas com deficiência que participaram deste estudo-piloto não estão, ainda, integradas com seus pares ditos normais. Quando são escolhidos por algum deles, ou são a terceira escolha da líder da turma, que no seu papel é mais acolhedora, ou receberam votos de alunos que não foram escolhidos por ninguém e que, assim como eles, se sentem isolados, preferindo estar entre “pares”.

A maioria (**57%**) não recebeu nenhuma escolha, o que é indicador de que a deficiência representa uma barreira percebida pelos demais como dificultadora do processo de aprendizagem, de troca de conhecimentos.

4.2 As escolhas para passear

- a) Na sétima série, a menina com síndrome de Down não recebeu nenhuma escolha;
- b) O menino com DI foi a primeira escolha da líder da turma;
- c) Dos alunos com surdez profunda, um foi escolhido por outro surdo e o outro não recebeu nenhuma escolha;



- d) Na sexta série, a menina surda e a menina com DI não receberam nenhuma escolha;
- e) Na quinta série, o menino e a menina múltiplo-deficientes (MD com surdez), foram escolhidos por colegas surdos, o mesmo ocorrendo com os meninos com surdez leve e moderada e com a menina surda profunda. O menino com DI não recebeu nenhuma escolha;
- f) Na quarta série, as meninas com síndrome de Down, com PC e com DI não receberam nenhuma escolha;
- g) Dos alunos com surdez profunda, um não recebeu nenhuma escolha e o outro foi a terceira escolha de um menino que não recebeu voto algum;
- h) Na terceira série, a menina com PC recebeu dois votos de duas crianças: uma que não foi escolhida por ninguém e outra que foi a primeira escolha de uma colega que só obteve um voto de terceira escolha;
- i) Na segunda série, o menino com autismo recebeu dois votos de colegas que não receberam voto algum; e as duas meninas com DI não receberam nenhuma escolha.

Totalizando, temos **11 (onze)** alunos que ficaram sem nenhum voto (52%); **6 (seis)** foram escolhidos por seus pares (28%); **1 (um)** foi escolhido pela líder da turma (4,8%); e **3 (três)** que receberam votos de colegas sem nenhuma votação – isolados (14,2%).

Uma vez mais se evidencia que são frágeis os vínculos estabelecidos entre os ditos normais e os que apresentam deficiência – seus colegas de classe –, sendo similares os percentuais de não escolhas, seja para estudar ou para passear.

Ao que essa amostra indica, a situação **de estudo** que envolve questões acadêmicas e o **passeio** (aparecer em companhia de alguém diferente) não geraram diferenças em termos de aceitação e participação, na medida em que os resultados se assemelham. Os vínculos estão fragilizados em ambas as situações.

Por fim, cabe indagar se, nessas turmas, a inclusão está ocorrendo de fato ou se a educação especial na perspectiva da educação inclusiva está se caracterizando como configuração externa, aparente, mais próxima do processo de inserção como presença física do que da desejada inclusão na aprendizagem e na participação.



Ainda que com uma amostra muito pequena, os dados encontrados permitem construir hipóteses – a serem testadas na prática – de que nem a socialização, nem a participação na aprendizagem, como cooperação entre colegas, se efetivaram ainda.

5 CONCLUSÃO

Espera-se, como desdobramento deste trabalho, que outros pesquisadores repliquem o procedimento e façam suas análises quantitativas e qualitativas. Os resultados obtidos certamente reverterão para o aprimoramento das respostas educativas que têm sido oferecidas aos nossos alunos “incluídos”. A única maneira de aprimorar o processo educativo é percebê-lo em suas idiossincrasias, sem mascarar a realidade com casuísmos isolados. Compreender que ainda temos muito a conhecer, além das tabelas estatísticas que o INEP nos oferece, é sinal de maturidade e, principalmente, do desejo de conhecer a realidade tal como ela se apresenta, para que se tomem as providências necessárias em busca de aprimoramento do processo ensino-aprendizagem para todos e todas.

Em outras palavras, faz-se urgente conhecer a realidade sob a ótica da teoria dos vínculos, vetor da qualidade da aprendizagem e da participação de todos. Afinal, a escola é o espaço social da apropriação dos bens acadêmicos, culturais, científicos e tecnológicos que a humanidade construiu; espaço para a construção de conhecimentos, de conquista da independência e da autonomia do pensamento. E não será na marginalidade do processo de integração psicossocial, com sentimentos de baixa autoestima que bloqueiam a motivação para aprender, que vamos levar a escola a cumprir seu papel de oferecer a todos o exercício do direito à educação de boa qualidade, ou seja, de cumprir o dever de oferecer a educação inclusiva com responsabilidade.

Desejável será replicarmos este estudo em todas as turmas do ensino regular nas quais estejam matriculados alunos com deficiência e recebendo o atendimento educacional especializado complementar. Novos resultados poderão oferecer as pistas do que precisa ou não ser modificado, em nome da qualidade da oferta educacional de nossas escolas, nas quais o desenvolvimento integral dos alunos(as), com felicidade, deve ser ideal prioritário.

Mãos à obra e... boa sorte!



REFERÊNCIAS

CASTEL, Robert. **Discriminação negativa**. Paris: A república das ideias/Seuil, 2007.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEMO, Pedro. **O charme da exclusão social**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DURRKHEIM, Émile. **Divisão do trabalho social**. Paris: Biblioteca de Filosofia Contemporânea, 1893.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Eletrônico. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MORENO, Jacob Levy. **Sociograma**. Porto: Porto Editora, 2003-2013. Disponível em: <[www.infopedia.pt/\\$sociograma](http://www.infopedia.pt/$sociograma)>. Acesso em: 04 mar. 2013.

RIVIÈRE, Enrique P. **Teoria do vínculo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.