

DEMARCAÇÕES SOCIAIS E AS RELAÇÕES DIÁDICAS NA ESCOLA: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA INCLUSÃO

Dra. GRACIELE MASSOLI RODRIGUES

Faculdade de Educação Física da Universidade Presbiteriana Mackenzie
Escola Superior de Educação Física de Jundiaí
E-mail: masgra@terra.com.br

Ms. SONIA MARIA TOYOSHIMA LIMA

Universidade Estadual de Maringá e
Doutoranda na Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas – Apoio CNPq

Dr. EDISON DUARTE

Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada da Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas

Dra. MARIA DA CONSOLAÇÃO GOMES CUNHA FERNANDES TAVARES

Departamento de Estudos da Atividade Física Adaptada da Faculdade de Educação Física da
Universidade Estadual de Campinas

RESUMO

A questão da inclusão social vem sendo discutida em diversos segmentos da sociedade, mais particularmente no âmbito educacional em função da inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular. Esse paradigma vem removendo os alicerces pedagógicos e as organizações escolares que há anos estão consolidadas. A imersão nas relações que se estabelecem no meio escolar visa a ressignificar as interações viciosas que ali se configuram. Este trabalho propõe uma reflexão sobre a relevância dos arranjos diádicos sugeridos pelos educadores na escola, bem como a reformulação das demarcações pessoais instauradas na dinâmica escolar para uma esfera educacional menos alienada e excludente.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão educacional; dinâmica escolar; interações.

INTRODUÇÃO

A política de uma educação para todos vem situar um novo momento histórico social e essa nova tendência inclusiva tem gerado várias divergências e limitações no comportamento pedagógico. Submergir nesse tema é revolver e reequilibrar valores e conceitos, é adentrar as décadas que se apresentam em nossa sociedade. O paradigma em questão nos propicia mergulhar nas concepções, na ordem e desordem social, e principalmente na organização e reorganização política dos direitos humanos. Assim, refletir sobre a escola inclusiva é repensar as questões relacionadas com os envolvidos no meio escolar.

Como educadores, precisamos reconhecer que a terminologia “escola inclusiva” vai além da compreensão lingüística. Envolve questões referentes às relações estruturais e organizacionais das diversas esferas da sociedade, tanto macro como microcontextuais, tais como políticas educacionais, interações entre os indivíduos e, ainda, o enfrentamento das dimensões históricas subjacentes ao momento vivido. É nesse contexto que as décadas, relações entre dois ou mais indivíduos, concretizam-se.

Entender e usufruir o significado de uma escola para todos é termos que travar um embate contra uma sociedade que possui característica excludente e separatista, marcada pela busca da eficiência e pela competição que estigmatiza e segrega. Considerar as diferenças é imergir nos aspectos inerentes às relações humanas, é respeitar, aceitar e valorizar as limitações de cada um, tendo como indicativo a alteridade, pressuposto tanto teórico quanto metodológico da ação docente.

É necessário, portanto, reconhecer as diferenças, identificar que o tempo não é igual para todos e que todos têm direitos iguais e, ainda, compreender que devemos abandonar rótulos, classificações, conceitos e pré-conceitos que acabam sendo instalados e/ou formulados no coletivo social. Isso nos leva a refletir sobre o alicerce desse novo advento paradigmático, o sistema inclusivo na escola, no qual o professor de educação física está inserido.

ALGUNS FATOS SOBRE A INCLUSÃO DA PESSOA COM NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR

Os movimentos em favor da integração da criança com deficiência surgiram nos países nórdicos (Bank-Mikkelsen, 1980) quando se questionaram

as práticas sociais e escolares de segregação e as atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência intelectual.

Os informes históricos apontam que a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, foi relevante para desencadear em Salamanca, na Espanha, em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, reunindo delegados de 92 países, incluindo o Brasil, e 25 organizações internacionais.

Descreve Will (1986), citado por Saint-Laurent (1997), que o movimento se inicia no Brasil na década de 1980, tendo seu transcorrer histórico até os dias de hoje em prol da efetivação e dos desejos de uma educação voltada para todos. Cabe destacar alguns fatos históricos em nosso país, como o texto constitucional de 1988, que consagra, no art. 205, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. No art. 206 são mencionados princípios eminentemente democráticos, cujo sentido é nortear a educação, quais sejam: a igualdade de convicções não só para o acesso mas também para a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas; a existência de ensino público gratuito e a gestão democrática do ensino público.

Podemos verificar também que a linha mestra estabelecida pela Constituição é detalhada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), a qual vem ratificar normas sobre a igualdade de oportunidades para todas as pessoas, inclusive as com deficiência. Essas idéias aparecem na já citada Declaração Mundial, na Declaração de Direitos Humanos, no Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros documentos.

Mas, nesse caminhar legal, torna-se interessante questionar: integrar ou incluir? Incluir e/ou integrar? E para dimensionar os novos paradigmas, procuramos reler e descrever algumas discussões sobre a temática.

Uma das opções de integração escolar, segundo Werneck (1997), denomina-se *mainstreaming*, ou seja, “corrente principal”, e seu sentido é análogo a um canal educativo geral, que em seu fluxo vai carregando todo tipo de aluno com ou sem necessidade específica. Para Glat (1995), esse processo de integração se traduz por uma estrutura intitulada sistema de cascata que, segundo a autora, deve favorecer o “ambiente o menos restrito possível”, onde o aluno, em todas as etapas da integração, transita no “sistema”, da classe regular ao ensino especial.

A outra opção de inserção, segundo Mantoan (1999), é a inclusão que questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e

regular, mas também o conceito de *mainstreaming*. A idéia de escola inclusiva, segundo a autora, abandona o vocábulo *integração*, uma vez que o objetivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos. A meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo¹.

A escola inclusiva, ainda para Mantoan (1997), propõe um modo de se constituir o sistema educacional, no qual se consideram as necessidades de todos os alunos estruturadas em virtude dessas necessidades. A autora comenta que a inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades escolares, mas apóia professores, alunos e pessoal técnico-administrativo, para que a escola efetue seu objetivo.

Outra abordagem da inclusão é a do caleidoscópio, descrita por Forest & Lusthaus (1987), citados por Mantoan (1999, p. 7), da seguinte maneira: "O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retiram pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado". Mantoan (1999) ainda complementa relatando que opiniões adversas às teses em questão são tanto de caráter prático como ideológico e, no geral, estão baseadas em preconceitos, nas percepções de pais, especialistas e de professores. Então, observa-se que a defesa sobre a inclusão escolar assinala a necessidade de se contemplar uma perspectiva nova.

Mas a questão principal é: como desenvolver um projeto transformador e democrático no interior de um movimento estatal, cuja lógica vai na contramão da democracia e da mudança? Preliminarmente, julgamos necessário conhecer e compreender alguns aspectos que se relacionam e inter-relacionam efetivamente enquanto sustentação desse exercício democrático.

IMPLICAÇÕES E ALTERNATIVAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA PARA OS EDUCADORES

Refletir sobre a inclusão é ter que pensar em mecanismos que possam extinguir e/ou reduzir progressivamente os preconceitos que estão planta-

1. Grifo nosso. E, para corroborar esse entendimento, recomendamos a pesquisa Lima e Camargo (2001), que destaca a importância da participação da criança desde o início escolar juntamente com todos os alunos. Embora o assunto da pesquisa não seja específico, o depoimento de uma professora na pesquisa denominada "Inclusão de alunos surdos no ensino fundamental sob a ótica dos

dos na sociedade, e isso pode ser realizado, segundo Sasaki (1998, p. 10): “[...] por meio das ações de sensibilização da sociedade, e, em seguida, mediante a convivência na diversidade humana dentro das escolas inclusivas [...]”.

Ações autoritárias e privativas asseguraram, até então, o sistema de privilégios e de exclusão. Relata Azevedo (1998, p. 310) que “isso gerou uma cultura autoritária que impregnou as instituições e o conjunto das relações em nossa sociedade, o que é absolutamente incompatível com o exercício da democracia e da cidadania”.

Dessa forma, entendemos que, para que possamos sustentar o exercício democrático, necessitamos visualizar uma prática de ensino que mobilize o sujeito a pensar, a descobrir e a criar. Se a escola é um espaço de democratização para formar sujeitos na dimensão do romper os muros que o isolam da comunidade, faz-se necessário aprimorar as reflexões pedagógicas e sociais, no sentido de possibilitar a autonomia escolar, o que na atualidade não ocorre.

Para tanto, devemos criar espaços participativos de dimensão política e pedagógica, o que constitui fundamento sólido para uma ação educativa. Na escola, mais especificamente na educação física, parece-nos que há necessidade de re-significá-la como meio de consolidação para uma aprendizagem de todos e para todos, revendo posturas e atitudes. Dispor de mecanismos que valorizem o contexto diário dos indivíduos, também fora da escola, com suas histórias, crenças, valores e o embate com as transformações que a convivência pode desfrutar, é necessário, de alguma forma, na educação física. Então, a articulação aqui concebida depende também de diálogo com as leituras e atividades pessoais, interpessoais, intrapessoais, políticas, religiosas, comunitárias, entre outras.

Todas essas relações devem ser tomadas como possibilidades, mas nem sempre são passíveis de observação, pois são construções dos sujeitos envolvidos em interações e, conseqüentemente, interpretações derivadas dos envoltimentos nessas interações. Mesmo que estejamos conscientes desse processo de criação e transformação de uma realidade relacional, o possível sempre será reduzido à leitura do observador.

Acreditamos que a questão do envolvimento não deve ser confundida com discernimento, pois, para se assumir uma atitude, há que se incorporar

professores de Educação Física de Maringá-Paraná”, em *Anais do I Seminário Internacional de Educação*, Cianorte-PR, p. 1.721-1.725, setembro/2001, enriquece e fortalece o relacionar-se com todos na escola, desde o princípio da etapa escolar.

as responsabilidades implícitas em qualquer tipo de ação. E, com certeza, as implicações estarão nas distinções dos diferentes papéis que se processam nas relações vivenciadas.

Assim, reconhecer as possibilidades enquanto profissional é fazer prevalecer uma escola que, entre seus pares e a comunidade (na qual está inserida), possa identificar, refletir e concretizar ações que visam efetivar o exercício pleno da cidadania de todo e qualquer indivíduo.

McLaren (1998) enfatiza que esses aspectos são desafiadores para os educadores de todo meio escolar, comentando ainda que, embora difícil, faz-se necessário desenvolver conceitos de unidade e diferenças, reconfigurando valores para a mobilização política e cultural.

Em favor dessa nova abordagem sobre os fundamentos das diferenças, a escola inclusiva proporciona a mudança no processo de produção para a práxis do fortalecimento social, do individual para o seu coletivo, rumo à concretização da autonomia e do direito da pessoa. Sob essa perspectiva, Butler, citado por Deacon e Parker (1994), ressalta que os sujeitos terão, como possibilidade permanente, permitir-se desestabilizar e reelaborar as próprias relações de poder.

EDIFICANDO POSSIBILIDADES COM A DIVERSIDADE NA ESCOLA

Numa sociedade em que, a cada dia, expandem-se os territórios e interpõem-se culturas, o alargamento das interações sinaliza a necessidade de convivência com a diversidade. Nesse contexto, os diferentes espaços nos quais nos inserimos deveriam ser de experiências compartilhadas para o exercício dessas inter-relações. Seguramente a escola é um desses espaços de convivência, no qual relações se equalizam e concretizam.

Porém, sabemos que os mecanismos que estruturam as relações nesse espaço são construções historicamente edificadas que acabam por destruir muitas possibilidades de cooperação que possam surgir.

Entendemos que o espaço escolar deve ser organizado de modo que se garanta uma atitude diádica que permita que as interações se constituam no encorajamento da cooperação de uns com os outros, para que as manifestações da aprendizagem possam ser compartilhadas na diversidade humana.

Para que isso ocorra, Costa et al. (2001) salientam a importância da mediação do professor na promoção e ajuda para formação do educando,

proporcionando suporte social e instrucional que favoreça a cooperação no âmbito educacional. Neste sentido, os autores citados anteriormente comentam que:

[...] o contacto e o convívio, no plano formal e informal, entre alunos com e sem dificuldades, entre alunos com e sem deficiências, é um meio insubstituível de normalização dos comportamentos. É uma oportunidade para a construção de laços de vinculação, de relações afetivas, que podem vir a revelar-se, ao longo dos anos, como um suporte emocional fundamental na construção da personalidade [...] (p. 1).

A tendência da convivência assegurada num espaço de aula pode redimensionar os equívocos provocados pelo alicerce de estigmas que invadem as possibilidades. A diversidade humana marca as interações, mas nem sempre tem a habilidade de soltar as amarras das propriedades de uma classe, ou, até mesmo, de um segmento social.

Não há como negarmos que a exclusão começa nas próprias relações que se findam dentro de um grupo. Isso se dá porque, quando nos relacionamos uns com os outros, transportamos conosco as construções sógnicas que foram historicamente dimensionadas e dificilmente atentamos para a possibilidade de mudança de uma situação. Nesse contexto, Rodrigues (2001, p. 4) pontua que “a seqüela de um corpo não passa despercebida na sociedade, porque sobre ele atuaram legitimações sógnicas, corroboradas pela sustentabilidade de um sistema que permeia como veredicto de verdade”.

Dessa forma, identificamos que nossas relações estão contaminadas pelo alicerce cultural no qual estamos imersos. Mesmo diante da defesa de uma atuação educacional inclusiva, vemos que existe um cenário que, violentamente, interfere nas relações que se efetivam.

Carmo, apoiando suas reflexões em Bourdieu e Passeron, enfatiza que, muitas vezes, nossas considerações sobre a inclusão parecem simplistas, pois nos esquecemos “[...] de todas as implicações que os estigmas e a violência simbólica possuem, principalmente enquanto elemento distintivo de classe, raça, crença e valores sociais [...]” (2001, p. 31).

A tensão da convivência com diferentes valores sociais expressos num grupo traz à tona os conflitos com que nos deparamos na sociedade. As relações parecem reconstituir em microesferas as distorções e disputas que vivenciamos.

O fato de dimensionarmos nossas análises para a constituição das interações grupais deve-se a enxergarmos nas díades a possibilidade de con-

fronto das aquisições simbólicas que herdamos e a realidade tal como ela se apresenta circunstancialmente. Verificamos, nesse contexto interacional, que as estratégias de valorização simbólica que mobilizamos nas relações que efetivamos podem ser redimensionadas.

É interessante ressaltar que, por muitas vezes, quando pensamos num espaço inclusivo que atenda a todos com suas especificidades, dicotomicamente estamos preocupados em atender aos excluídos, o que, geralmente, levamos a adaptar uma situação. Parece difícil entender se as interações que se desenvolvem traçam a necessidade de construir processos adaptativos, ou se, pelo próprio fato de lermos a realidade com um universo não uniforme, já elucida uma outra realidade na qual as adaptações poderão ser vistas como mero exercício contextual, como curso do processo de convivência emergente em aula.

Assim, as interações chamam-nos a atenção, pois não descartamos nossa prepotência de manipulá-las, mas visualizamos que a inclusão deve ser edificada no enfrentamento do alicerce cultural, nas relações que vivemos. Por esse motivo, vemos que o curso de uma relação instiga as sensações que mobilizamos para lermos uma dada realidade. É neste sentido que percebemos a importância de realizarmos uma leitura dos alunos, a partir da articulação das suas relações, para que possamos instigar a convivência com o diverso, o diferente, pois o ideário dominante de que somos iguais não se sustenta diante da configuração social que hoje vivemos.

Assim, conforme pontua Giroux:

A diferença não pode ser apenas experimentada ou estabelecida pelos alunos. Precisa ser também interpretada pelos professores que, embora não sejam capazes de falar como ou em nome daqueles que não ocupam um conjunto diferente de experiências de vida, podem fazer uso progressivo de sua autoridade, tratando a diferença como uma construção histórica e social em que os conhecimentos não estão todos igualmente implicados nas relações de poder (1999, p. 204-205).

ROMPENDO EDIFICAÇÕES E INCITANDO A EXPERIMENTAÇÃO DE DIFERENTES DÍADES

O advento da inclusão supõe a exclusão e, no nosso entender, deve produzir situações pelas quais emergem os conflitos das diferenças, para que possamos remodelar diretamente e implicitamente as relações intra e

intersubjetivas que se delinearão, preconizando uma nova base para as relações.

Como já mencionado anteriormente, como uma prática construída numa realidade circunstancial, as interações desencadeadas podem ser orientadas pela abordagem das atividades que são programadas, o que possibilitaria a experimentação da configuração de diferentes díades. Encarando as díades como instigadoras de relacionamentos que podem vir a se constituir dentro e fora do espaço de aula, objetivamos criar oportunidades de contínuas interações, para que as viciosas configurações possam dar passagem aos esforços de novas tentativas de arranjos. Isso nos leva a considerar que “à medida que os relacionamentos crescem e as amizades se desenvolvem, a necessidade de contribuições extrínsecas diminui, pois o aluno passa a ser reconhecido por seu próprio valor intrínseco e os colegas começam a perceber as potencialidades e as habilidades inerentes a um e a outro” (Bishop et al., 1999, p. 187).

Então, uma intervenção gerida pelas múltiplas possibilidades de compartilhamento desafia a participação contínua dos alunos, pois tanto os encorajamentos como os reconhecimentos das limitações e potencialidades se concentram na apreciação das habilidades interpessoais. Com isso, visamos à reciprocidade de reconhecer, dar e receber quando necessário, seja em forma de ajuda, reconhecimento ou estímulos, propiciando a experimentação cercada de oportunidades, mantendo, mesmo que temporariamente, um relacionamento guiado pela articulação dos diversos fatores que possam colaborar na criação de novas díades.

Partindo-se do conceito de diversidade, verificamos que as díades se dimensionariam tendo como pano de fundo a estrutura das atividades propostas, pois as diferenças concretas entre os envolvidos seriam percebidas no decorrer da vivência das atividades. Isso poderia sinalizar a dissimulação de relações pautadas na sobreposição de forças. Logicamente, estamos diante de conjecturas que podem ter rumos distintos dos considerados.

Entretanto, vê-se a possibilidade de as relações se constituírem respeitando as descobertas das diferenças, que muitas vezes são instaladas como fator de valorização ou descrédito no início de uma interação. Porém, é possível advogar esse processo visando a um objetivo comum entre os envolvidos, que pode ser a realização de determinada atividade. Com isso, abre-se oportunidade de que floresçam realidades inerentes aos indivíduos, que poderiam estar sendo sucumbidas até então. E isso pode ser realizado através de mecanismos metodológicos. Vemos que esse propósito faz parte das alter-

nativas pedagógicas que estão implícitas na educação inclusiva, conforme salientam Lima e Duarte (2001), pois operacionaliza a compactuação de experiências individuais e coletivas. Assim, a habilidade de resolver conflitos e apoiar uma atuação numa interação poderá emergir, incitando a convivência compartilhada.

Não estamos dizendo que ocorreria uma igualdade entre os membros de uma díade, mas concebemos que poderia haver similaridade e, inclusive, exaltação da diferença. Estamos pontuando, nesse instante, a condição das impurezas da mesmice, na qual a linearidade na identidade de um grupo se opõe à concepção das diferenças legítimas e relevantes.

Então, na medida em que submetemos a um grupo a não-sedimentação de díades, estamos evocando o descongelamento do poderio estruturado nas identidades de cada um dos participantes. O domínio que penetra as relações vividas, quase sempre, impede a compreensão da erradicação da opressão.

Como ressalta Amaral:

Diante dessa manifestação (então considerada legítima) da diversidade, diante da diferença significativa/deficiência, talvez possa surgir uma nova mentalidade. E dessa nova mentalidade talvez surja uma nova configuração no jogo de poder. E dessa nova configuração poderá brotar uma nova dinâmica nas interações sociais, quando o “centro do poder” estará então, dinamicamente, passando (nas relações mistas de acordo com as circunstâncias) de um pólo a outro (1998, p. 26).

As questões referentes às diferenças necessitam ser analisadas, para que possamos refletir que não existe um vácuo entre elas, e, sim, um poder assimétrico. Interrogar essa natureza e transcender nossas atitudes exige um posicionamento reformulado em torno das hierarquias e identidades traçadas pela sociedade. É com esse desafio que partimos do mapeamento para desconstruir, a fim de declarar a identidade como unidade na diversidade.

Essas considerações têm como premissa o fortalecimento dos esforços das descobertas significativas para a maturação das interações humanas, porque reforça a dimensão dos conflitos concretos pessoais e interpessoais que dimensionam as análises das situações vividas e as tentativas de superação do momento reconhecido. Portanto, não estamos defendendo um sistema inclusivo de uma ou outra excepcionalidade, mas da diversidade humana, que é inerente à constituição de toda humanidade.

Conforme descreve Giroux (1999, p. 205), a autoridade do professor

pode ser usada a fim de criar as condições para os alunos tratarem a diferença não como a proliferação de discursos iguais fundamentados em experiências distintas, mas como construções contingentes e relacionais que produzem formas e identidades sociais que devem ser tornadas problemáticas e sujeitas a análises históricas e contextuais.

Com certeza, os obstáculos para potencializar a renovação dos arranjos diádicos esbarram nas demarcações pessoais construídas. Nota-se que os dispositivos que marcam os ambientes inclusivos devem perturbar a homogeneização instalada e impregnada na escola. A atenção criteriosa para a gestão dos conflitos instalados pode transformar o espaço, principalmente agindo sobre a valorização do singular na constituição do grupo. Isso pode dar-se pontuando o papel das individualidades na comunidade.

Superando a visão de que, ao se falar de inclusão, estamos nos referindo apenas às pessoas com necessidades especiais, vemos que estamos de frente as exigências expressas na humanidade, que são o multiculturalismo, as desigualdades sociais, as diferenças pessoais, enfim, a inserção do que é mais humano no humano, a diversidade. É neste sentido que concordamos com Karagiannis et al. (1999), que definem a inclusão ressaltando-a muito mais que um simples modelo de prestar serviços educacionais. Os autores comentam que esse “é um novo paradigma de pensamento e ação, no sentido de incluir todos os indivíduos em uma sociedade na qual a diversidade está se tornando mais norma do que exceção” (idem, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que fortalecemos a idéia de inclusão, estamos conscientes de que essa discussão se desenvolve nas bases da arquitetura social, pois remete-nos à configuração das aprendizagens interpessoais que extrapolam os muros escolares e se expandem na articulação do sistema social, no qual nos inserimos. Ante esse raciocínio, o empenho em estimular os novos arranjos diádicos dentro de uma aula tem um profundo compromisso: a transformação social organizada inicialmente na microesfera da escola.

Acreditamos que na intercambialidade das esferas estruturais da sociedade e na trajetória delineada em alguns espaços, como a escola, esta pode gerar novos fluxos de reflexão sobre a diversidade humana, impulsionando novos paradigmas. Portanto, a relevância da significação da formação e criação dos arranjos diádicos no âmbito escolar deve permanecer nas reflexões

cotidianas dos educadores para que se possa desconstruir toda e qualquer moldura alicerçada em momentos históricos precedentes ao inclusivo, visando a uma nova perspectiva relacional na sociedade.

Social demarcations and the relations between people in the school:
considerations concerning inclusion

ABSTRACT: The subject of the social inclusion has been discussed in several segments of the society, more specifically in the educational context in regards to the inclusion of people with special needs in regular schools. This paradigm is changing the pedagogic foundations of school organizations that have been consolidated over the years. Therefore, to study the relationships that are established in the school environment is an attempt to redefine the underlying vicious interactions. This work proposes a reflection on the relevance of the dual interactions suggested by educators in the school, as well as the reorganization of personal demarcations established in school dynamics towards a less alienated and exclusive environment.

KEY-WORDS: Educational inclusion; school dynamics; interactions.

Demarcaciones sociales y relaciones entre las personas en la escuela:
consideraciones acerca de la inclusión

RESUMEN: El tema de la inclusión social viene siendo discutido en varios segmentos de la sociedad, principalmente en el ámbito educativo en función de la inclusión de personas con necesidades especiales en la escuela regular. Esto genera que los paradigmas tradicionales consolidados desde hace años vengán siendo cuestionados, y por lo tanto comiencen a ser transformadas las funciones pedagógicas y las organizaciones escolares. Los cuestionamientos generados en el medio escolar permiten resignificar las interacciones viciosas que allí se configuran. Este trabajo propone una reflexión sobre la relevancia de las interacciones y las propuestas sugeridas por los educadores en la escuela, así como reformular las demarcaciones personales instauradas en la dinámica escolar, a los fines de generar una esfera educativa menos alienada y excluyente.

PALABRAS CLAVES: Inclusión educativa; dinámica escolar; interacciones.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, G.J. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998.

AZEVEDO, J. C. de. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, L.H. da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BANK-MIKKELSEN, N.E. The normalization principle. In: FLYNN, R.J.; NITSH, L.E. *Normalization, social integration and community services*. Baltimore, MD: University Park Press, 1980.

BISHOP, K.D.; JUBALA, K.A.; STAINBACK, W. et al. Promovendo amizades. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BRASIL. Lei n. 9394 – 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

_____. Constituição Federal. Brasília: Congresso Nacional, 1998.

CARMO, A.A. Inclusão escolar e educação física: que movimentos são estes? In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DANÇA EM CADEIRA DE RODAS, I. Campinas. *Anais...* Unicamp, 2001, p. 26-52.

COSTA, A.M.B.; LEITÃO, F.R.; SANTOS, J.; PINTO, V.J.; FINO, N.D. *Diferenciação curricular e inclusão*. Disponível em: <<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/Inclusao.htm>>. Acesso em: 18 set. 2001.

DEACON, R.; PARKER, B. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/Espanha: Ministério da Educação e Ciência, 1994.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas da aprendizagem. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Jomtien, Tailândia, 1990.

GIROUX, H.A. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação*. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1995.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Visão geral histórica da inclusão. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Trad. de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, S.M.T.; DUARTE, E. Educação física e a escola inclusiva. In: LIMA, S.M.T.; DUARTE, E. *Temas em educação física adaptada*. Curitiba: Sobama, 2001, p. 39-47.

MANTOAN, M.T.E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

_____. *Educação escolar de deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*. Departamento de Metodologia de Ensino. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas Deficientes – Leped/Unicamp, 1999. Mimeó.

McLAREN, P. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. In: SILVA, L.H. da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. Salamanca: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ Espanha, 1994.

RODRIGUES, G.M. Arquitetura urbana de um corpo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12. Caxambu. *Anais...* Caxambu: Conbrace, 2001. (CD-ROM).

SAINT-LAURENT, L. A educação de alunos com necessidades especiais. In: MANTOAN, M.T.E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon, 1997.

SASSAKI, R.K. *Revista Integração*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, ano 8, n. 20, 1998, p. 9-11.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Recebido: 3 nov. 2003

Aprovado: 30 jan. 2004

Endereço para correspondência

Graciele Massoli Rodrigues

Rua Santa Marta, n. 40

Jardim Angélica

Jundiaí-SP

CEP 13206-771