

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LP3 – EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSÃO E
DIFERENÇA

Cíntia Bissacotti

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Santa Maria, RS
2023

Cíntia Bissacotti

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof.^a Pós Dra.^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Santa Maria, RS
2023

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Bissacotti, Cíntia
RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA / Cíntia Bissacotti.- 2023.
112 p.; 30 cm

Orientadora: Silvia Maria de Oliveira Pavão
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2023

1. Relações interpessoais 2. Ensino colaborativo 3.
Inclusão escolar I. Pavão, Silvia Maria de Oliveira II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, CÍNTIA BISSACOTTI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Cíntia Bissacotti

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovada em 12 de julho de 2023:

Profa.^a Pós Dr^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão (UFSM)
(Orientadora)

Profa.^a Dr^a Ângela Balbina Neves Picada (EEEEB)
(Banca)

Profa.^a Dr^a Mariane Carloto da Silva (EMEF)
(Banca)

Profa.^a Dr^a Marcia Doralina Alves (UFSM)
(Banca)

Santa Maria, 12 de julho de 2023.

AGRADECIMENTOS

*“Não somos apenas o que pensamos ser.
Somos mais;
Somos também, o que lembramos,
e aquilo de que nos esquecemos;
Somos as palavras que trocamos, os
enganos que cometemos, os impulsos
que cedemos, “sem querer” “.*

Sigmund Freud (1856-1939).

Primeiramente, agradeço a Deus por guiar minha vida, e estar presente em todos os momentos.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a Dr^a Sílvia Maria de Oliveira Pavão, pela oportunidade de realizar esse sonho. Minha gratidão, a todas as conversas, orientações e por tantos aprendizados como mestranda.

Aos meus pais, Valdir e Rose por serem a minha base. Agradeço por todo incentivo, suporte, e pelas orientações nas decisões difíceis.

Ao tio Paco, que mesmo longe, é a pessoa que mais me encoraja e incentiva nos estudos. Agradeço, por toda preocupação que tens comigo. Obrigada por me ligar todos os dias perguntando se estou bem e preciso de alguma coisa. Gratidão!

Ao meu namorado Henrique, que me apoiou em todos os momentos, me incentivando e motivando e, que indiretamente contribuiu para que esse sonho se realizasse.

Aos meus amigos que fazem parte dessa caminhada. Agradeço pelas conversas e desabafos ao longo dessa trajetória.

Enfim, agradeço a todos que fizeram parte da concretização de mais um ciclo em minha vida.

RESUMO

RELAÇÕES INTERPESSOAIS E A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AUTOR: Cíntia Bissacotti

ORIENTADORA: Sílvia Maria de Oliveira Pavão

A presente pesquisa de Mestrado foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e inserida na linha de pesquisa “Educação Especial, Inclusão e Diferença”. Contou com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Este estudo parte do pressuposto de que as relações interpessoais são parte integrante e transformadora do ser humano, nesse sentido as relações entre os docentes podem influenciar no processo de inclusão escolar. No entanto, trabalhar em perspectiva inclusiva não é uma tarefa fácil, devido à grande diversidade de alunos que o contexto escolar abrange. Dessa forma, este estudo tem como objetivo compreender como se estabelecem as relações interpessoais entre o professor de Educação Especial e o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através do ensino colaborativo na perspectiva da inclusão escolar. O referencial teórico adotado no estudo baseou-se em uma abordagem psicanalítica das relações interpessoais, fundamentada em autores como Sigmund Freud (1856 –1939); Wilfred Bion (1897 – 1979) e Henri Wallon (1879 – 1962). Além disso, foram apresentadas informações sobre o processo de inclusão escolar com base na legislação brasileira e em autores que embasam a educação inclusiva, tais como: Mantoan (2003, 2007), Rabelo (2012), Vilaronga (2014), Capellini (2004) e Pereira (2009). De acordo com a metodologia, realizou-se um estudo de caso exploratório com uma abordagem qualitativa, fazendo-se do uso de entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados, abordando temas sobre a formação, as relações interpessoais e o ensino colaborativo, na qual foram respondidas pelos professores de Educação Especial e professores do ensino comum dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A análise foi por meio da técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposto por Laurence Bardin (2011), evidenciando as relações interpessoais na perspectiva inclusiva. Foram identificadas três categorias analíticas: 1) As relações interpessoais entre docentes e a influência no processo de inclusão. 2) Práticas Educativas inclusivas: o ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar a partir das relações interpessoais 3) A inclusão e a formação de professores no campo da Educação. Os resultados da pesquisa indicaram que as relações interpessoais e o ensino colaborativo acontecem por meio de diálogos e parcerias entre os professores. No entanto, alguns entraves foram identificados, como a falta de tempo para um planejamento colaborativo, lacunas existentes na formação inicial de professores, alta demanda de alunos em processo de inclusão escolar, a carga horária reduzida do professor de Educação Especial na escola. Portanto, estes fatores acabam dificultando as relações interpessoais e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo na perspectiva da inclusão escolar.

Palavras-chave: Relações interpessoais. Inclusão escolar. Ensino Colaborativo.

ABSTRACT

INTERPERSONAL RELATIONSHIPS AND THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

AUTHOR: Cíntia Bissacotti

ADVISOR: Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

This Master's research was developed within the scope of the Graduate Program in Education - Federal University of Santa Maria (UFSM) and inserted in the line of research "Special Education, Inclusion and Difference". It was funded by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). This study is based on the assumption that interpersonal relationships are an integral and transforming part of the human being, in this sense, relationships between teachers can influence the process of school inclusion. However, working in an inclusive perspective is not an easy task, due to the great diversity of students that the school context encompasses. Thus, this study aims to understand how interpersonal relationships are established between the Special Education teacher and the teacher in the early years of Elementary School, through collaborative teaching from the perspective of school inclusion. The theoretical framework adopted in the study was based on a psychoanalytic approach to interpersonal relationships, based on authors such as Sigmund Freud (1856 –1939); Wilfred Bion (1897 – 1979) and Henri Wallon (1879 – 1962). In addition, information on the process of school inclusion based on Brazilian legislation and on authors who support inclusive education, such as: Mantoan (2003, 2007), Rabelo (2012), Vilaronga (2014), Capellini (2004) and Pereira (2009). According to the methodology, an exploratory case study was carried out with a qualitative approach, making use of semistructured interviews for data collection, addressing themes about training, interpersonal relationships and collaborative teaching, in which were answered by Special Education teachers and common school teachers in the early years of Elementary School. The analysis was performed using the Content Analysis technique, as proposed by Laurence Bardin (2011), highlighting interpersonal relationships from an inclusive perspective. Three analytical categories were identified: 1) Interpersonal relationships between professors and influence on the inclusion process. 2) Inclusive Educational Practices: collaborative teaching as a school inclusion strategy based on interpersonal relationships 3) Inclusion and teacher training in the field of Education. The research results indicated that interpersonal relationships and collaborative teaching occur through dialogues and partnerships between teachers. However, some barriers were identified, such as lack of time for collaborative planning, existing gaps in initial teacher training, high demand from students in the process of school inclusion, reduced workload of Special Education teachers at school. Thus, these factors end up hindering interpersonal relationships and the development of collaborative work from the perspective of inclusion.

Keywords: Interpersonal relationships. School inclusion. Collaborative Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa da cidade de Santa Maria / RS.....	26
Figura 2 – Mapa Região Sul – escola A.....	28
Figura 3 – Mapa Região Norte – escola B.....	29
Figura 4 – Mapa Região Central – escola C.....	31
Figura 5 – Mapa Região Leste – escola D.....	32
Figura 6 – Mapa Região Oeste – escola E.....	33
Figura 7 – Síntese da categorização dos dados.....	40
Figura 8 – Síntese das palavras-chave do estudo	43
Tabela 1 – Artigos selecionados na base de dados da SciELO.....	21
Tabela 2 – Entrevistas realizadas por região	36-37

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISADORA	11
1.2	CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL DA PESQUISA	12
1.3	JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	17
1.3.1	Justificativa Pessoal	17
1.3.2	Justificativa Social	18
1.3.3	Justificativa científica	19
2	METODOLOGIA	24
2.1	TIPO DE ESTUDO.....	24
2.2	LOCAL.....	26
2.2.1	Participantes	34
2.2.2	Instrumento de coleta de dados	37
2.2.3	Método de análise	39
2.3	ETAPAS DA PESQUISA.....	40
2.3.1	- 1ª Etapa: Revisão da Literatura	41
2.3.2	- 2ª Etapa: Escrita do referencial teórico	41
2.3.3	- 3ª Etapa: Aspectos Éticos.....	41
2.3.4	- 4ª Etapa: Construção do instrumento de coleta de dados	42
2.3.5	5ª etapa: Resultados e discussões	42
3	REFERENCIAL TEÓRICO	45
3.1	ABORDAGEM PSICANALÍTICA E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	45
3.1.1	Concepções da psicanálise sobre as relações humanas	45
3.1.2	A afetividade nas relações sociais na teoria de Henri Wallon	53
3.2	AS RELAÇÕES DOCENTES COMO PRÁTICA PARA O TRABALHO COLABORATIVO, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	58
3.2.1	Trajetória da educação inclusiva, a partir da legislação brasileira	59
3.2.2	Educação inclusiva e o papel dos professores	64

3.2.3 O Ensino Colaborativo	67
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	71
4.1 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE DOCENTES E A INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO	71
4.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	81
4.3 A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES	106
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	107
APÊNDICE C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE- TC	110
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO - SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO	111

1 INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo da dissertação, será apresentado de forma breve a formação acadêmica e profissional da pesquisadora, os quais tiveram influência direta na construção do tema desta pesquisa. Também será abordado a estrutura organizacional da dissertação, incluindo a questão problema, o objetivo geral e específicos, as hipóteses levantadas, bem como a justificativa pessoal, social e científica para a realização deste estudo.

1.1 CAMINHOS PERCORRIDOS PELA PESQUISADORA

A construção desta Dissertação iniciou-se através de um processo histórico, que teve início antes mesmo do ingresso ao Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM.

Cursei Educação Especial/Licenciatura plena, nesta mesma instituição (2015 – 2019), durante toda graduação atuei como bolsista ou estagiária em instituições escolares. Trabalhei em uma escola pública do município de Santa Maria – RS, pelo período de quase dois anos, atuando diretamente com alunos que possuíam Necessidades Educacionais Especiais/NEE, vale ressaltar que alunos com NEE, são estudantes matriculados em instituições de ensino, que durante toda ou em parte da sua jornada acadêmica possa necessitar de algum recurso, método ou estratégia que venha a facilitar o seu processo de ensino/aprendizagem, desenvolvimento pessoal ou emocional.

Diferentemente, do termo público-alvo da Educação Especial, que passa a se constituir, segundo a legislação, por alunos com Deficiência, Transtorno Globais do Desenvolvimento, e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008).

Assim como, atuei nessa mesma perspectiva, em escolas particulares de Santa Maria, auxiliando professores do ensino comum. Ao longo da graduação, por um período de quase um ano, fui bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na qual eu tive a possibilidade de atuar diretamente no contexto educacional de alunos surdos, na escola de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser. No trabalho final de conclusão de curso, em 2019, tratei sobre “A acessibilidade como recurso de inclusão para surdos no cinema brasileiro” (BISSACOTTI, 2018).

Neste sentido, desde a graduação, eu sabia que gostaria de ingressar na Pós-Graduação. Sendo assim, em 2021, ingressei na especialização em “Espaços e possibilidades para a Educação Continuada”, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), no qual finalizei com a elaboração de um trabalho titulado como “Uma análise da Política Nacional na perspectiva inclusiva”, realizado no ano de 2022. No mesmo ano, no segundo semestre de 2022, fui aprovada no processo seletivo e ingressei no curso de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial, Inclusão e Diferença do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, com o anteprojeto intitulado “Diversidade e Inclusão: A Importância da Prática Educativa para a Educação Inclusiva”, o objetivo, no início era analisar a prática educativa do professor frente a diversidade de alunos que a instituição escolar recebe.

No entanto, a partir de várias leituras e reflexões realizadas durante as disciplinas e seminários no curso do Mestrado em Educação, abordando essa temática, percebi uma grande quantidade de publicações nessa área. Além do mais, com base nas experiências que vivenciei no contexto educacional ao decorrer da minha formação, alguns questionamentos sobre como se estabelecem os vínculos entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, a importância do ensino colaborativo para o processo de inclusão escolar, foram fazendo-me indagar sobre o processo da Educação Especial integrada na proposta pedagógica do ensino regular.

Nesse sentido, questioneimei-me sobre a relevância deste estudo, e o que de fato me inquietava, assim, compreendi que o tema sempre foi Educação Especial e inclusão, mas direcionei o foco do meu estudo apenas para a percepção da realidade dos professores sobre as relações estabelecidas no contexto educacional, e como esse vínculo pode influenciar no processo de ensino/aprendizagem dos estudantes.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL DA PESQUISA

Pode-se perceber, por meio de leituras de artigos publicados na Biblioteca Eletrônica Científica e *Online*, a *SciELO*, que o processo de inclusão escolar é uma realidade que produz muitas discussões sobre a temática. Porém, a maioria, senão todas as publicações científicas estão voltadas para compreender, analisar ou verificar

as relações entre professor/aluno, havendo uma lacuna em publicações sobre as relações interpessoais entre professor/professor para o processo de inclusão.

Além do mais, nota-se que as publicações científicas no campo da inclusão educacional avançaram muito nos últimos anos, principalmente a partir da elaboração de legislações que respaldam pessoas com deficiência no ensino comum. Todavia, mesmo com todos esses subsídios, pessoas com deficiência ainda parecem não contemplar seu lugar na sociedade, e especialmente no contexto escolar.

Dessa forma, a pesquisa em questão aborda sobre as relações interpessoais entre docentes na perspectiva da inclusão escolar. À vista disso, as relações surgem como uma forma de extrema importância para desenvolver habilidades pessoais, e ainda contribuir para a construção do conhecimento humano.

Sabe-se que as relações entre os sujeitos são fundamentais para o desenvolvimento humano, tanto individual quanto intelectual. Na realidade, os vínculos entre os indivíduos abrangem praticamente todas as esferas da vida, como no contexto familiar, escolar, profissional, pessoal, religioso, entre outros. Sendo assim, o passo seguinte foi definir e alinhar um estudo voltado para compreensão sobre as relações interpessoais entre docentes, através do trabalho colaborativo, na perspectiva inclusiva.

Assim, essa Dissertação passou a ser intitulada como “Relações interpessoais e a perspectiva da educação inclusiva”, e a pergunta central passou a ser: as relações interpessoais entre docentes influenciam nos resultados do processo de inclusão escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Com a finalidade de compreender as relações estabelecidas entre o professor de Educação Especial e o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da inclusão escolar.

Partindo desse pressuposto, a dissertação está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo, apresenta uma introdução que aborda os caminhos percorridos pela autora até a elaboração do estudo em questão. Nessa seção, a pesquisadora fornece uma visão geral sobre a trajetória acadêmica, destacando pontos relevantes, formações e experiências que são pertinentes para contextualizar a pesquisa. Além disso, a segunda seção do primeiro capítulo aborda sobre a estrutura e organização e contextualização da pesquisa, nesta parte, apresenta-se, como o estudo foi planejado e desenvolvido.

O segundo capítulo dessa dissertação, intitulado como “Metodologia”, são apontadas as estratégias metodológicas utilizadas para responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos deste estudo. A definição do contexto da pesquisa, sujeitos participantes, escolas, coleta e análise dos dados, foi elaborado a partir de alguns critérios pré-estabelecidos. Assim, o estudo constituiu-se apenas com professores de Educação Especial e professores do ensino comum, que haviam alunos público-alvo da Educação Especial matriculados em sua turma, nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No terceiro capítulo desta dissertação, será apresentado a fundamentação teórica a partir de uma abordagem psicanalítica, para discutir as temáticas da Educação Especial, relações interpessoais entre docentes e a inclusão escolar. Nesta primeira parte, intitulada como “Abordagem psicanalítica e as relações interpessoais”, será explorado conceitos de importantes autores da psicanálise, como Sigmund Freud, Wilfred Bion, e Henri Wallon. Este capítulo está dividido em duas partes: a primeira seção apresenta uma concepção sobre as relações interpessoais, fundamentado em Freud, destacando a importância do conceito de transferência, no campo educacional. Além disso, são apresentados conceitos de Wilfred Bion sobre as relações em grupo, essenciais para compreender as relações em grupos no ambiente escolar.

A construção teórica deste estudo, acredita que as relações interpessoais entre docentes podem influenciar no processo de inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial. Portanto, a abordagem psicanalítica salienta, que a forma como se estabelecem os vínculos entre os sujeitos, independentemente do tipo, seja uma relação amorosa, familiar ou profissional, podem ser influenciadas por experiências vivenciadas pelo sujeito desde a infância. Pois para Freud, as experiências da infância, influenciam diretamente na construção da personalidade do sujeito adulto.

O segundo subcapítulo, está traçado na perspectiva teórica psicanalítica sobre a afetividade nas relações interpessoais, delineada por Henri Wallon (1879 – 1962), no qual o autor apresenta que a afetividade é a primeira forma de interação social, sendo um meio mediador entre as relações interpessoais. Para Daniel Goleman (1999, p. 46) “A capacidade de se relacionar, de falar e ser ouvido, de se sentir à vontade consigo mesmo são características cruciais”, para que as pessoas realizem seus trabalhos de forma mais eficaz.

Neste sentido, os vínculos estabelecidos no ambiente de trabalho, são fontes de análise, essencialmente no desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os docentes, no contexto escolar. Além disso, outros fatores como respeito, a liderança, uma escuta ativa, autoconhecimento, produtividade, interesse e cooperação, que possam contribuir tanto, para que a relação seja positiva quanto negativa, também foram analisados.

Portanto, compreende-se relação interpessoal positiva quando as pessoas envolvidas no vínculo conseguem desenvolver um laço de confiança, respeito, diálogo, criando uma comunicação clara e efetiva. Além disso, sobretudo no ambiente de trabalho é relevante que as pessoas tenham empatia, cooperação e estejam abertas para críticas e feedbacks sobre a atuação profissional.

Nesse segmento, a relação interpessoal negativa pode ser caracterizada quando há uma ausência de confiança, respeito, e pela presença de sentimentos como insatisfação, tédio, insegurança, medo ou raiva. Assim, caso não haja essa conexão e afinidade, os indivíduos podem ter dificuldades para estabelecer essa cooperação e trabalhar em busca de um objetivo em comum, que nesse caso, é a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial.

Nessa perspectiva, entende-se que a comunicação entre as pessoas sempre foi primordial, desde os tempos antigos, quando o homem se comunicava por gestos, e artes rupestre. Assim, segundo Parellada (2009) a arte rupestre é uma forma de comunicação através de convenções, ou seja, é um tipo de linguagem simbólica organizada; é uma maneira de se relacionar com as pessoas e através do tempo. Dessa maneira, o ser humano sempre possuiu a necessidade de estabelecer vínculos com o meio em que vive.

Sendo assim, com o passar do tempo, os modos de relações sociais entre as pessoas foram se modificando e evoluindo até o período de hoje, na qual consegue-se, a partir da linguagem uma relação com o meio, exprimir nitidamente as ideias, sentimentos, emoções e vontades do ser humano. À vista disso, relacionar-se com o outro é fundamental para o sujeito e essa troca de informações e experiências é essencial para o processo de desenvolvimento dos seres humanos.

No campo educacional, as relações entre os sujeitos dentro do ambiente escolar são cruciais para a construção de conhecimentos, elaboração, desenvolvimento e realização do projeto pedagógico. Para isso, é necessário a construção de um espaço de trocas recíprocas, no qual exista respeito, capacidade

de entender o outro e o que o outro necessita, a partir do compartilhamento de ideias. Porém, caso exista um acúmulo de estresse no trabalho, pode causar um efeito negativo nas relações.

Visto que, para Daniel Goleman (1999, p. 89) “quando as tensões se amontoam, são mais do que cumulativas; parecem multiplicar a sensação de estresse”. Deste modo, quando a um acúmulo de emoções e sentimentos, pode haver um transbordamento dessas sensações, sejam elas boas ou ruins.

Com enfoque na Educação Especial na perspectiva inclusiva, buscou-se dar voz a percepção da realidade dos professores a respeito das relações estabelecidas no contexto educacional. Sendo assim, no subcapítulo intitulado “As relações docentes como prática para o trabalho colaborativo, na perspectiva da educação inclusiva”, de forma geral, abordam-se a legislação brasileira referente às políticas públicas inclusivas, na qual busca garantir a participação plena e efetiva de todos os estudantes. Também, apresenta uma compreensão acerca da educação inclusiva e o ensino colaborativo.

Assim, este subcapítulo está dividido em três seções: a primeira parte, apresenta brevemente a trajetória da educação inclusiva a partir da Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 que trouxe importantes avanços para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Na segunda parte, aborda-se sobre a educação inclusiva e o papel dos professores, no qual procura-se refletir um pouco a respeito da educação inclusiva e a atuação do professor de Educação Especial e o professor do ensino comum. Sendo assim, a fundamentação teórica dessa parte foi desenvolvida a partir de autores: Mantoan (2003, 2007); Glat (2008, 2018); Buss e Giacomazzo (2019), na qual salienta a importância da educação inclusiva, o qual pressupõem a participação de todos os alunos. Na terceira parte, deste subcapítulo, apresenta-se uma compreensão sobre o que é ensino colaborativo, fundamentado em teses e dissertações de estudos já realizados de autores como Rabelo (2012), Vilaronga (2014) Capellini (2004) e Pereira (2009).

No quarto capítulo, são apresentados a análise e discussão dos dados coletados, conforme a técnica da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011). Neste capítulo, foram elaboradas três categorias analíticas, na qual busca responder a questão norteadora deste estudo, vinculado com os objetivos e a fundamentação teórica.

Assim, essa pesquisa busca contribuir para novos estudos sobre as relações interpessoais entre professores no contexto educacional, compreender como se estabelecem esses vínculos, e como podem influenciar no processo de inclusão escolar. Nesse sentido, o problema de pesquisa proposto é: as relações interpessoais entre docentes influenciam nos resultados do processo de inclusão escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Nessa perspectiva, para responder o problema de pesquisa, foi delimitado como objetivo geral: compreender como se estabelecem as relações interpessoais entre o professor de Educação Especial e o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, através do ensino colaborativo na perspectiva da inclusão escolar.

Como objetivos específicos: conhecer como se estabelecem os vínculos entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para o processo de inclusão escolar; Discutir como as relações interpessoais estabelecidas entre os professores norteiam as práticas educativas inclusivas; Identificar a percepção dos professores sobre o ensino colaborativo como estratégia de inclusão.

A fim de atingir o objetivo deste estudo, definiu-se quatro hipóteses: 1) se houver a efetiva colaboração entre os professores da Educação Especial e os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, haverá inclusão. 2) as relações de interação e diálogo entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Fundamental possibilitam a inclusão de alunos com deficiência. 3) a falta de um planejamento colaborativo entre os docentes dificulta a inclusão escolar dos alunos. 4) a percepção dos professores sobre o ensino colaborativo influencia no processo de inclusão escolar.

1.3 JUSTIFICATIVA DO ESTUDO

1.3.1 Justificativa Pessoal

Ao refletir acerca do que me conduziu a pesquisar sobre as relações interpessoais entre o professor de Educação Especial e o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, questionei-me sobre o quanto esse vínculo entre os professores influenciam diretamente no processo de inclusão e na qualidade do ensino e aprendizagem dos alunos.

Além disso, desde a graduação, quando fui bolsista em algumas escolas do município de Santa Maria/RS, desenvolvendo atividades como monitoria de alunos com deficiência em sala de aula ou auxiliando diretamente os professores do ensino comum, notei que na maioria das vezes havia barreiras nos vínculos estabelecidos entre os docentes. Observei também, que o trabalho colaborativo como estratégia de inclusão era pouco utilizado.

Compreendi, dessa forma, a necessidade de investigar como se estabelecem essas relações interpessoais entre os professores no contexto escolar. A minha trajetória no contexto escolar tanto como aluna como professora de Educação Especial provoca alguns questionamentos como: as relações interpessoais entre os docentes influenciam no processo de inclusão? Como se estabelecem essas relações? Esses vínculos exercem influências para desenvolver um trabalho colaborativo? Quais as percepções dos professores que já atuam no contexto escolar há alguns anos sobre o ensino colaborativo? Questionamentos esses, que fazem-me pesquisar sobre a temática.

Diante disso, além dessas questões de observar como se estabelecem esses vínculos, a intenção é ter a possibilidade de registrar o que os professores têm a dizer, o que eles pensam sobre o tema. A voz e a percepção dos professores são de extrema importância, visto que, ao considerar e entender essa realidade, poderia ser pensado na criação de projetos que beneficiam de forma direta esses docentes e aspectos relatados por eles.

Portanto, o estudo pode proporcionar a extensão de conhecimentos científicos e contribuir de forma direta, a partir das informações coletadas, no processo de inclusão escolar. Além de, viabilizar a criação de ações que atuam beneficiando a qualidade do trabalho dos professores na escola, da mesma maneira que facilite o desenvolvimento da inclusão de alunos no ensino comum.

1.3.2 Justificativa Social

A educação é uma temática social que está sempre em constante discussão e transformação, por ser essencial e responsável pela formação dos sujeitos de uma sociedade. Neste sentido, este estudo avança, com o intuito de investigar as relações docentes entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva inclusiva.

A justificativa pela escolha desse tema, se dá devido a diversidade de alunos matriculados em uma instituição escolar e a importância de acolher toda essa demanda, e ter a capacidade de examinar os desafios encontrados no contexto escolar, sob o olhar dos professores. Porém, sabe-se que a inclusão não se limita exclusivamente, dentro da sala de aula, é de extrema importância que a escola como um todo esteja em sincronia para buscar o mesmo objetivo, compreendendo a realidade em que o aluno está inserido.

Dessa forma, as relações interpessoais estabelecidas entre os docentes na perspectiva inclusiva podem ser fundamentais para o processo de inclusão de alunos no ensino comum, considerando-se relevante, ressaltar que uma boa interação, diálogo, troca de experiência, respeito e confiança entre os educadores pode ocasionar uma melhora significativa em relação aos resultados no processo de inclusão escolar.

Nesse sentido, este estudo tem o intuito de contribuir no sentido de evidenciar a importância das relações interpessoais estabelecidas entre os docentes no processo de inclusão, no contexto educacional. Assim, as informações coletadas e analisadas apresentam um valor significativo sobre as relações entre professores, possibilitando saber se esses vínculos entre professores é um aspecto que influencia no processo de inclusão escolar. Além de que, poderá identificar os valores e meios manuseados nessas relações, o que será capaz de auxiliar na criação de projetos, ações que facilite e melhore ainda mais esse processo de inclusão escolar.

Portanto, a pesquisa busca contribuir de maneira significativa com informações coletadas a partir da realidade de professores que ampliem o conhecimento científico sobre a educação inclusiva, no campo da Educação Especial, no sentido de proporcionar a elaboração de ações que integram professores de Educação Especial e professores do ensino comum, melhorando a qualidade do ensino e o processo de inclusão dos estudantes.

1.3.3 Justificativa científica

O presente estudo iniciou-se com uma revisão sistemática da literatura sobre o tema central da investigação, na qual têm por intuito analisar o que se tem estudado sobre as relações docentes entre o professor de Educação Especial e o professor do

ensino comum nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da inclusão escolar, em escolas públicas no Brasil.

Desse modo, o mapeamento da produção científica que trata sobre a temática da relação entre docentes na perspectiva da inclusão escolar, foi realizado um levantamento na base de dados da *Scientific Electronic Library Online – SciELO*.

Da mesma forma, ao fazer a busca na base de dados da *SciELO* foram utilizados os seguintes descritores (relações entre docentes) AND (educação especial) OR (trabalho colaborativo) OR (inclusão escolar). A busca também foi realizada nos meses de julho e agosto de 2022. Nessa lógica, foram encontrados 42 artigos com esses descritores, após a leitura do título e resumo foram selecionados 10, após a leitura completa, foi escolhido apenas quatro artigos (Tab. 1).

Assim sendo, estabeleceu-se alguns critérios de inclusão e exclusão dos artigos na plataforma da *SciELO*, na qual foram incluídos apenas artigos publicados entre os anos de 2018 e 2022, pesquisas com idioma em português. Foram escolhidos artigos publicados nesse recorte temporal, pelo fato de que há mais de uma década existem legislações que garantem a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Deste modo, levou-se em consideração o que se tem produzido na atualidade, nos últimos cinco anos.

Além disso, era necessário que as pesquisas fossem realizadas no contexto escolar, na qual abordassem sobre as relações entre docentes na perspectiva da inclusão escolar no Ensino Fundamental, e/ou a percepção do docente sobre o aluno no processo de inclusão. Por sua vez, foram excluídos estudos fora do período estabelecido, publicações que não falavam sobre a perspectiva inclusiva, e as relações entre docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, estudos em outro idioma e recortes de pesquisas.

Nessa perspectiva, os trabalhos que não foram selecionados não estavam dentro dos critérios estabelecidos anteriormente, a maior parte das publicações apresentavam estudos focados em práticas pedagógicas para alunos público-alvo da educação especial, ou pesquisa realizada em Institutos de Ensino Superior e universidades. Porém, poucos desses averiguaram em suas escritas sobre as relações entre os docentes da Educação Especial e professores do ensino regular, relataram sobre desafios, possibilidades, práticas e importância da inclusão.

Tais pesquisas em uma análise geral, apresentam um foco diretamente nas relações professor/aluno, quanto às práticas pedagógicas, e indiretamente sobre as

relações entre docentes. As pesquisas voltadas para as aprendizagens dos alunos, e de forma geral evidenciam os desafios da inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais/ NEE, no contexto escolar, não estabelecendo um estudo direto sobre as relações docentes no processo de inclusão. Percebe-se, dessa forma, uma lacuna em relação aos estudos sobre os vínculos estabelecidos entre os professores, na perspectiva inclusiva.

Tabela 1 - Artigos selecionados na base de dados da *SciElo*

Base de dados	Autor	Título	Considerações do estudo	link
<i>SciElo</i>	Samia Darcila Barros Maia; Cleverton José Farias de Souza; Lúcio Fernandes Ferreira	Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: um estudo de revisão integrativa	Verificar a existência de estudos envolvendo a percepção docente sobre o aluno, relatar quais instrumentos de coleta de dados, abrangendo a percepção docente, foram utilizados e identificar estudos que tratam da percepção docente sobre adolescentes com TDC.	https://www.scielo.br/j/rbeped/a/WBsYvBXLnbvMyQWdmkHjBC/?format=pdf&lang=pt
<i>SciELO</i>	Helena Venites Sardagna; Tatiane de Fraga Frozza.	Narrativas e práticas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência	Analisar as narrativas dos docentes sobre o aluno com deficiência.	https://www.scielo.br/j/edur/a/8HhJMkLYBXWDC7pfXHqwh7N/?format=pdf&lang=pt
<i>SciELO</i>	Paula Maria Ferreira de Faria; Denise de Camargo.	Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar	O estudo busca compreender as emoções do professor em relação ao processo de educação inclusiva e ao aluno da inclusão.	https://www.scielo.br/j/er/a/4nyNfD8g7LH6SgTbjv8RbHk/?format=pdf&lang=pt
<i>SciELO</i>	Washington Cesar Shoiti Nozu; Marilda Moraes Garcia Bruno	Inclusão e produção da diferença em escolas do campo	O objetivo do estudo, é problematizar os modos pelos quais as diferenças têm sido produzidas em escolas do campo em tempos de inclusão	https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SmxzbyB64rVcpTjyWNypMyG/?format=pdf&lang=pt

Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Pode-se perceber, por meio dos estudos realizados por Maia *et. al.* (2021), que no processo de inclusão o professor necessita colocar-se na posição de facilitador da aprendizagem, realizando seu trabalho com respeito mútuo, confiança e afeto. Os resultados da pesquisa dos autores, afirmam que o tema ainda carece de atenção dos estudiosos da Educação, pelo baixo número de estudos publicados sobre a temática, salientando que a inclusão ainda é um desafio. Percebe-se que, há poucos estudos que expressam diretamente sobre a temática das relações estabelecidas entre os docentes na perspectiva inclusiva.

Nessa perspectiva, os estudos de Sardagna e Fronza (2019), apresentam uma pesquisa baseada na teoria de Foucault, sobre a governamentalidade da população, compreendendo os métodos e estratégias que são utilizadas para tal finalidade, destacando a inclusão como um imperativo, isto é, a inclusão se constitui como algo inquestionável.

Nesse sentido, através dessa teoria a pesquisa busca analisar o caráter produtivo das práticas inclusivas em relação aos alunos com deficiência e seus educadores. Porém, essas análises sempre são feitas a partir da individualidade de cada professor, e não se fundamentando nas relações entre os docentes.

Sardagna e Fronza (2019), apontam em seus estudos, a partir das narrativas dos professores, que a preocupação está centrada no poder disciplinar e na aprendizagem dos alunos com deficiência. Portanto, o artigo propõe reflexões necessárias para a construção de novas possibilidades e de produção no ambiente escolar. Nesse sentido, percebe-se, que as narrativas dos professores estão voltadas no processo disciplinar do aluno, e frequentemente, esquecem de considerar a sua própria atuação para o processo de inclusão, relacionando apenas aspectos de técnicas e conhecimentos didáticos, desconsiderando as relações no contexto escolar, tanto professor-professor, quanto professor-aluno.

Para Faria e Camargo (2021), embora seja premente a necessidade de investimento na formação docente e do desenvolvimento de práticas de formação continuada para que o professor possa atuar de forma efetivamente inclusiva, esse não é o único aspecto necessário para a implementação da educação inclusiva; de fato, a efetivação do processo de inclusão escolar demanda o enfrentamento e a superação de vários desafios.

Dessa forma, pode-se dizer que muitas vezes a formação dos professores não abrangem as questões emocionais para exercer a atividade, o preparo está

voltado para o conhecimento teórico para a prática pedagógica, porém as relações e emoções do ambiente escolar, constantemente, são ignoradas, e é necessário ressaltar, que esses sentimentos, emoções e vínculos, são fundamentais para a construção do processo de inclusão escolar.

Nesse segmento, destaca-se que as emoções são reações comportamentais de algum acontecimento que ocorreu, é a resposta imediata de um estímulo emocional, que pode ocasionar sensações agradáveis ou desagradáveis. Nesse sentido, pode-se dizer que a alegria, amor, afeto, são consideradas agradáveis, já as desagradáveis podem ser, o medo, tristeza, raiva, a insegurança entre outros.

Além disso, as autoras destacam no estudo que a troca de saberes e experiências com outros professores em redes de apoio e aprendizagem gera um ambiente colaborativo, no qual o professor pode expressar suas dúvidas e angústias, receber apoio e também colaborar para com o desenvolvimento de outros professores (FARIA; CAMARGO, 2021). À vista disso, é possível afirmar, que é essencial uma boa relação interpessoal entre docentes no contexto escolar, como forma de aperfeiçoamento na atuação da perspectiva inclusiva.

Nozu e Bruno (2021), apresentam uma fala de um professor, “se o aluno não é indisciplinado, o professor não se incomoda e não vem atrás da gente (professor de Educação Especial)”. E complementa: “para eles [professores das classes comuns], o aluno que não consegue acompanhar da mesma forma que os outros também já tem alguma coisa, já é taxado com alguma coisa”.

Assim, pode-se observar pela fala dos professores, as percepções que os docentes apresentam sobre o aluno, na maioria das vezes, estigmatizando e focando sempre nas dificuldades e não nas suas potencialidades. Portanto, é essencial que o professor estimule e encoraje o seu aluno a tentar e experimentar novos conhecimentos e novas habilidades.

Portanto, através da Revisão da Literatura, constatou-se que o foco das pesquisas está diretamente nas relações entre professor/aluno, nenhuma pesquisa, com os descritores selecionados, evidenciam a relação professor/professor no processo de inclusão. Tornando evidente a lacuna existente na investigação dessa temática.

2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica determina uma direção de como o pesquisador conduz a pesquisa, tendo como função principal encaminhar e esclarecer os passos que foram realizados durante o estudo. A metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade (MINAYO, 2009, p. 14). Nesse sentido, este capítulo tem como intuito apresentar os procedimentos teórico-metodológicos que foram utilizados para a realização desta pesquisa, no qual buscou-se, alinhar a metodologia com o objetivo da pesquisa e solucionar a problemática. Para essa finalidade, foram elencados os meios de desenvolvimento e análise e discussões dos dados.

Além disso, apresenta-se o local que foi efetuado essa pesquisa, quais os participantes, e documentos que foram utilizados para este estudo de caso exploratório.

2.1 TIPO DE ESTUDO

Conforme Gil (1989) pode-se definir pesquisa como um recurso formal e sistemático, no qual o objetivo central da pesquisa é descobrir respostas para os problemas por meio de métodos científicos. Nessa perspectiva, através da utilização de metodologias científicas, busca-se novos conhecimentos sobre a realidade das instituições que foram exploradas.

Além do mais, pode-se dizer que dentro do universo acadêmico existem alguns tipos de abordagens metodológicas, este estudo é elaborado a partir de uma pesquisa qualitativa, o qual possibilitou examinar e compreender a realidade do sujeito investigado, fornecendo dados sobre o problema ou apoio para descobrir tendências de pensamentos e opiniões. Para Ludke e André (1986) “o estudo qualitativo, é o que se desenvolve em uma situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível, e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18).

Yin (2016, p. 27), evidencia que “o fascínio da pesquisa qualitativa é que ela permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos, incluindo seus favoritos, em termos simples e cotidianos”.

Para Minayo (2009, p. 21), o autor afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Neste contexto, propõe-se neste estudo, compreender as relações interpessoais entre o professor de Educação Especial e o Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da inclusão escolar. Assim, o presente estudo é desenvolvido por um estudo de caso exploratório com abordagem qualitativa.

Segundo Yin (2001, p. 17) “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”. Desse modo, o estudo de caso corrobora com a pesquisa no sentido de investigar em específico, as relações entre o professor de Educação especial e o professor do ensino comum, na perspectiva da inclusão escolar.

Além do mais, segundo o autor, “as exigências que um estudo de caso faz em relação ao intelecto, ao ego e às emoções de uma pessoa são muito maiores do que aquelas de qualquer outra estratégia de pesquisa” (YIN, 2001, p. 84). Neste sentido, essa técnica buscou alcançar os objetivos estabelecidos para esta pesquisa, através de um estudo flexível, fica visível, inicialmente, o que os professores pensam e anseiam sobre as relações estabelecidas na instituição escolar, em prol da inclusão.

À vista disso, Yin (2001) sugere que, o estudo de caso seja optado para analisar acontecimentos contemporâneos e além do mais, quando a pesquisa não for capaz de manipular comportamentos relevantes. Para mais, segundo Yin (2001, p. 32) “o estudo de caso pode incluir tantos estudos de caso único quanto de casos múltiplos”. Nesta pesquisa, abordou-se o estudo em cinco instituições escolares.

Dentre os tipos de estudo de caso, Yin (2001) define três tipos usados para fins de pesquisa, que são: estudos causais ou explanatórios; estudos descritivos; e estudos exploratórios. Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de um estudo de caso exploratório.

Gil (1989, p. 44), afirma que:

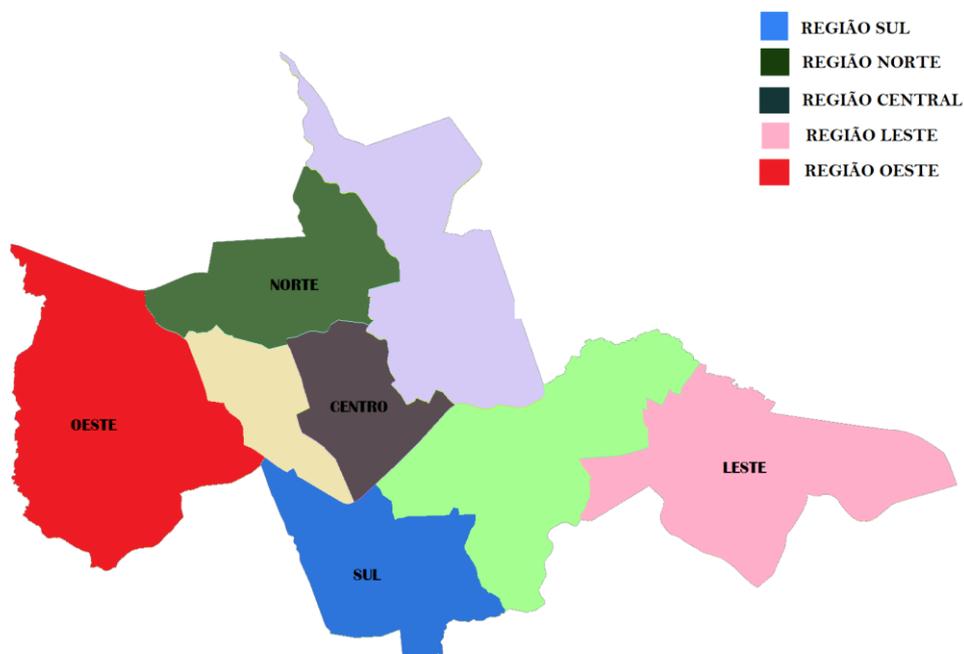
As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer, e modificar conceitos e ideias, com vista na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Em outras palavras, o estudo de caso exploratório, é realizado de forma singular ou variado, na qual explora determinado ambiente e preserva as características próprias e gerais dos eventos cotidianos.

2.2 LOCAL

O estudo foi realizado no município de Santa Maria, localizado na região centro do Estado do Rio Grande do Sul. A escolha do município ocorreu devido às condições que facilitam a pesquisadora na busca pelos dados, além de ser uma das cidades brasileiras com uma Universidade Federal (UFSM), a qual oferece o Curso de Educação Especial – Licenciatura plena, formando professores em Educação Especial.

Figura 1 – Mapa da cidade de Santa Maria/RS



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

DESCRIÇÃO DA FIGURA 1: Mapa de Localização das Regiões Administrativas de Santa Maria/RS, localizadas no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Cada região é identificada por uma cor diferente para facilitar a visualização. O mapa possui oito regiões, porém na imagem estão destacadas as regiões Leste, Oeste, Centro, Norte e Sul. A região leste está na cor rosa, Oeste em vermelho, Centro em cinza, Norte em verde, e Sul está na cor azul. No canto superior direito apresenta-se uma legenda das regiões conforme a cor de identificação.

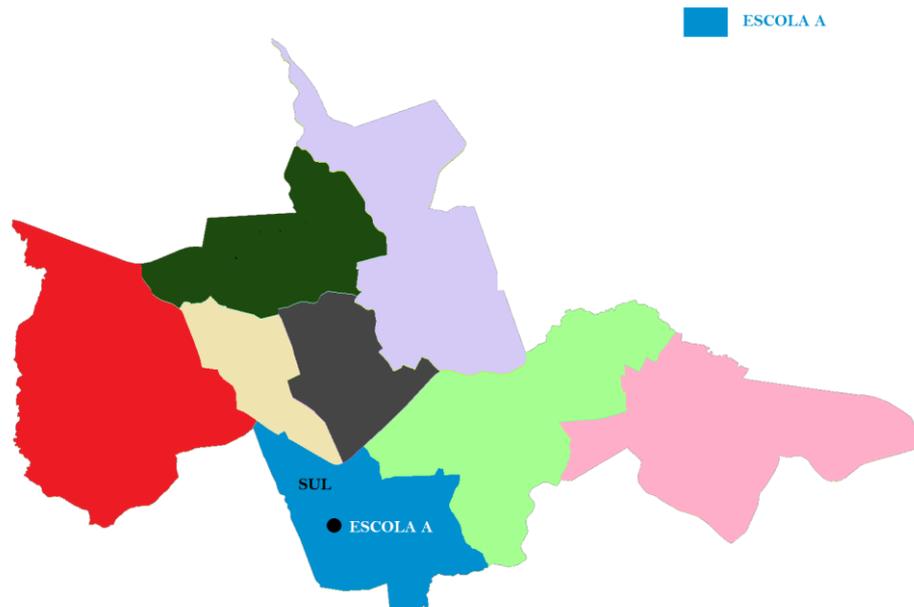
O município de Santa Maria, está localizado no centro do Estado do Rio Grande do Sul, e devido a essa posição geográfica é conhecido como “Coração do Rio Grande”. Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE (2022), a população estimada é de 271.633 habitantes. Além disso, a cidade é conhecida como universitária, por ter a Universidade Federal de Santa Maria/ UFSM como sede, e abranger aproximadamente cerca de 30 mil estudantes em cursos de graduação e pós-graduação.

Segundo o Catálogo de Escolas disponibilizado no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, Santa Maria possui 184 escolas, destas 80 escolas são municipais. Além do mais, conforme o documento que está posto à disposição no site da prefeitura da cidade, há 56 escolas que ofertam Ensino Fundamental, e destas, 54 colégios possuem professores de Educação Especial.

Para contextualizar a pesquisa, e visando abarcar a totalidade das instituições, foram visitadas cinco escolas, uma em cada região (Sul, Norte, Centro, Leste e Oeste) da cidade de Santa Maria/RS, no período de março a maio do ano de 2023. No tempo dedicado para a coleta de dados, alguns imprevistos aconteceram como: sem possibilidades de contato com a escola, escolas que não aceitaram realizar a pesquisa, escolas que desmarcaram e adiaram o estudo pela demanda alta na escola ou por programações de última hora, professores de atestado, professores que não havia sido avisado da entrevista. Nessa perspectiva, a pesquisadora realizou a entrevista com dezessete docentes no total.

Este estudo de caso exploratório, permitiu o levantamento de dados sobre as relações interpessoais entre docentes e uma perspectiva sobre a educação inclusiva, conforme a realidade das instituições. Dessa forma, a seguir se apresenta uma breve apresentação das escolas.

Figura 2 – Região Sul - Escola A



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

DESCRIÇÃO FIGURA 2: Mapa de Localização das Regiões Administrativas de Santa Maria/RS, localizadas no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Cada região é identificada por uma cor diferente para facilitar a visualização. No canto superior direito apresenta-se uma legenda da região em destaque, conforme a cor de identificação. Neste mapa, evidencia-se a região Sul, que está identificada na cor azul, representando a escola A.

A escola A, está localizada na região Sul de Santa Maria, na qual abrange os bairros: Dom Antônio Reis, Lorenzi, Tomazetti e Urlândia, conforme as Administrações Regionais da cidade. O contato inicial foi por telefone com a Coordenadora do turno da tarde, o qual marcou-se um dia para conversar, porém ao chegar no dia marcado os professores não estavam avisados. Nesse sentido foi realizada a entrevista apenas com a professora de Educação Especial, e os demais professores acabaram remarcando para outro dia.

O colégio possui aproximadamente, 170 alunos matriculados na instituição, abrangendo o Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Anos Finais. Destes, 90 alunos estão matriculados nos Anos Iniciais. Além disso, destas matrículas quatro são alunos público-alvo da Educação Especial, mais especificamente dois estão matriculados nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

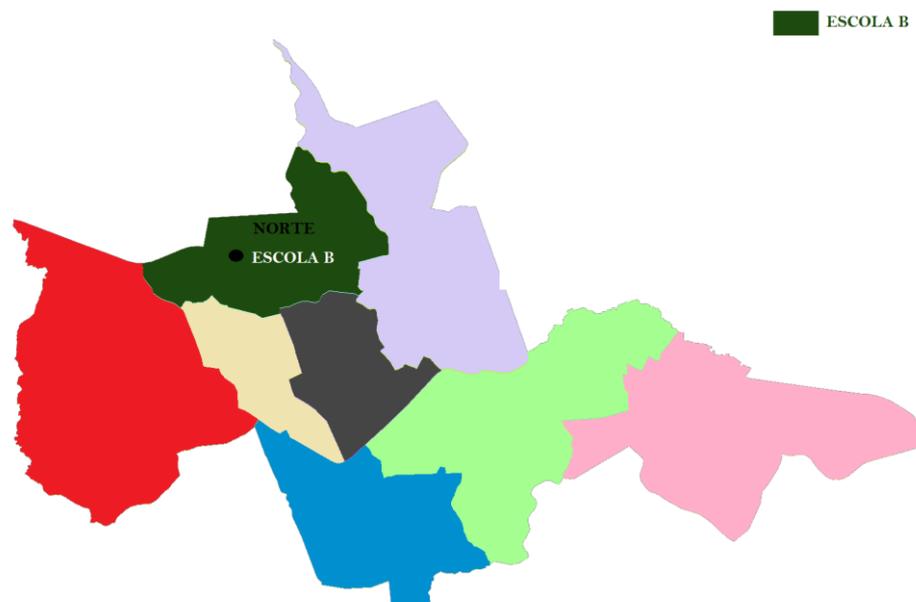
Referente à infraestrutura da escola, observou-se que a instituição é composta por 5 salas de aulas. A sala de recursos utilizada pela professora de

Educação Especial é bem pequena, contando apenas com uma classe da professora, uma mesa redonda para o atendimento dos estudantes e duas cadeiras. A sala está localizada ao lado da cozinha bem separada das demais salas.

Os primeiros anos do Ensino Fundamental são ofertados apenas no turno da tarde, sendo cinco turmas do 1º ao 5º ano. Os alunos incluídos estão nas turmas do primeiro e segundo ano dos Anos Iniciais, com diagnósticos de Deficiência Intelectual e Transtorno do Espectro Autista.

Portanto, nesta instituição foram realizadas três entrevistas, a primeira entrevista foi com a professora de Educação Especial, que ocorreu na sala do Atendimento Educacional Especializado/AEE. As outras duas entrevistas com os professores do primeiro e segundo ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental foram realizadas em uma sala de aula que estava sem alunos.

Figura 3 - Região Norte – Escola B



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

DESCRIÇÃO FIGURA 3: Mapa de Localização das Regiões Administrativas de Santa Maria/RS, localizadas no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Cada região é identificada por uma cor diferente para facilitar a visualização. No canto superior direito apresenta-se uma legenda das regiões em destaque, conforme a cor de identificação. Neste mapa, evidencia-se a região Norte, que está identificada na cor verde, representando a escola B.

A escola B, está localizada na região norte de Santa Maria, na qual abrange os bairros como: Carolina, Caturrita, Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, Chácara das Flores, Divina Providência e Salgado Filho. Devido alguns imprevistos que incluem um grande número de demandas na escola, e a disponibilidade de horários para a realização da pesquisa, as entrevistas que foram marcadas durante o primeiro encontro no dia 11 de maio de 2023, com a coordenadora dos Anos Iniciais, não ocorreram conforme o planejado, não foram realizadas as entrevistas nesta primeira instituição da região Norte.

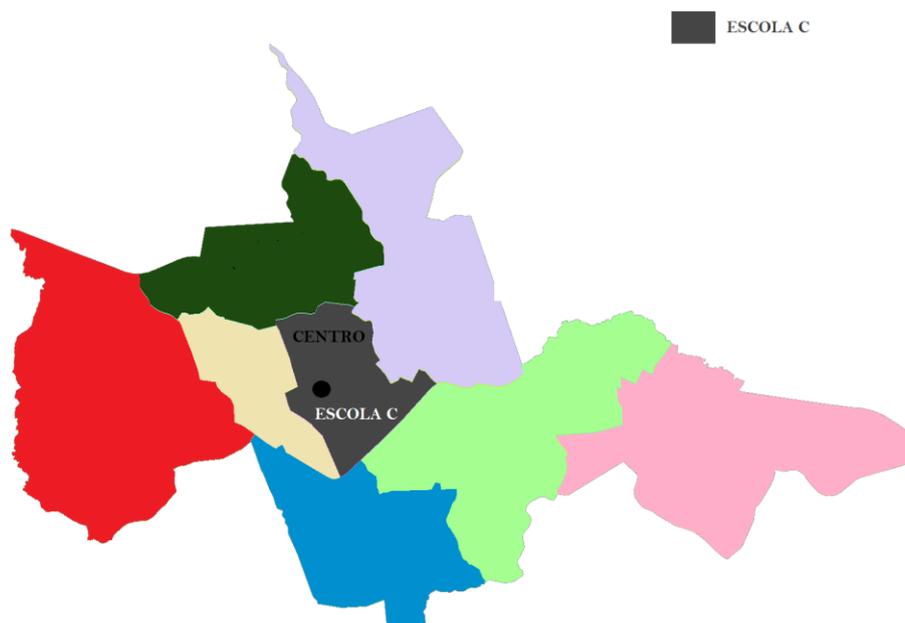
A segunda escola, foi marcado o primeiro encontro para o dia 25 de abril, porém não foi realizado pois a professora de Educação Especial, que atende na escola é formada em pedagogia e tem apenas uma especialização na área da Educação Especial. Sendo assim, foi entrado em contato com a terceira escola por telefone, e conversado com a Coordenadora dos Anos Iniciais do turno da tarde, o qual foi marcado o primeiro encontro para o dia 02 de maio deste ano. Ao chegar na escola, inicialmente houve uma conversa com a coordenadora e a professora de Educação Especial, que marcaram as entrevistas para outro dia, pois a demanda da escola estava alta naquele horário. As entrevistas aconteceram com a professora de Educação Especial e uma professora do segundo ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em outro dia e horário agendado.

A instituição possui cerca de 300 alunos matriculados entre os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e EJA - Educação de Jovens e Adultos. Cerca de 170 alunos matriculados nos Anos Iniciais, destes 13 são alunos público-alvo da Educação Especial, e quatro estão nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referente à infraestrutura da escola, observou-se que é uma escola de porte médio. A sala do AEE utilizada pela professora de Educação Especial, está localizada ao lado da sala de professores, é uma sala pequena com um armário, uma mesa redonda e um computador.

Nesta escola foram realizadas duas entrevistas com a professora de Educação Especial e a professora do segundo ano dos anos iniciais. As entrevistas aconteceram na sala do AEE.

Figura 4 - Região Central – Escola C



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

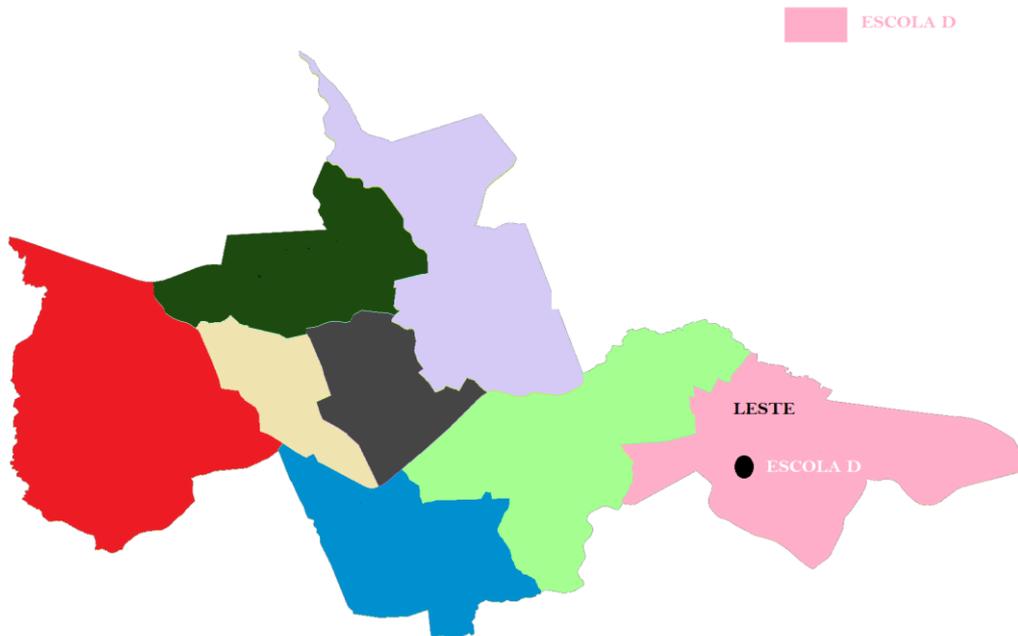
DESCRIÇÃO FIGURA 4: Mapa de Localização das Regiões Administrativas de Santa Maria/RS, localizadas no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Cada região é identificada por uma cor diferente para facilitar a visualização. No canto superior direito apresenta-se uma legenda das regiões em destaque, conforme a cor de identificação. Neste mapa, evidencia-se a região Central, que está identificada na cor cinza, representando a escola C.

A escola C, está localizada na região central de Santa Maria, os bairros constituintes são: Nonoai, Bonfim, Nossa Senhora de Fátima, Nossa Senhora de Lourdes, Nossa Senhora da Medianeira e Nossa Senhora do Rosário. O colégio abrange aproximadamente 200 alunos matriculados na instituição, que vai da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e o Ensino de Jovens e Adultos. O primeiro contato foi por telefone, na qual foi falado com o diretor da escola, o qual solicitou que ligasse outro dia em que a professora de Educação Especial estivesse na instituição. O primeiro encontro foi marcado para o dia 05 de abril deste mesmo ano. Assim, foram realizadas quatro entrevistas com professores, pela falta de tempo para fazer todas as entrevistas, marcou-se outro dia com a Coordenadora dos Anos Iniciais para realizar com dois professores que faltavam.

A escola abrange cerca de 16 alunos público-alvo da Educação Especial. A sala do Atendimento Educacional Especializado, é composta por armários, mesa do professor e mesas redondas para alunos. A sala está localizada aos fundos da sala

da direção, nesse sentido para ter acesso, é necessário passar inicialmente pela sala da direção da escola. Nesta instituição, foram realizadas seis entrevistas, com o professor de Educação Especial, e com todos os professores do primeiro ao quinto ano dos Anos Iniciais.

Figura 5 - Região Leste – Escola D



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

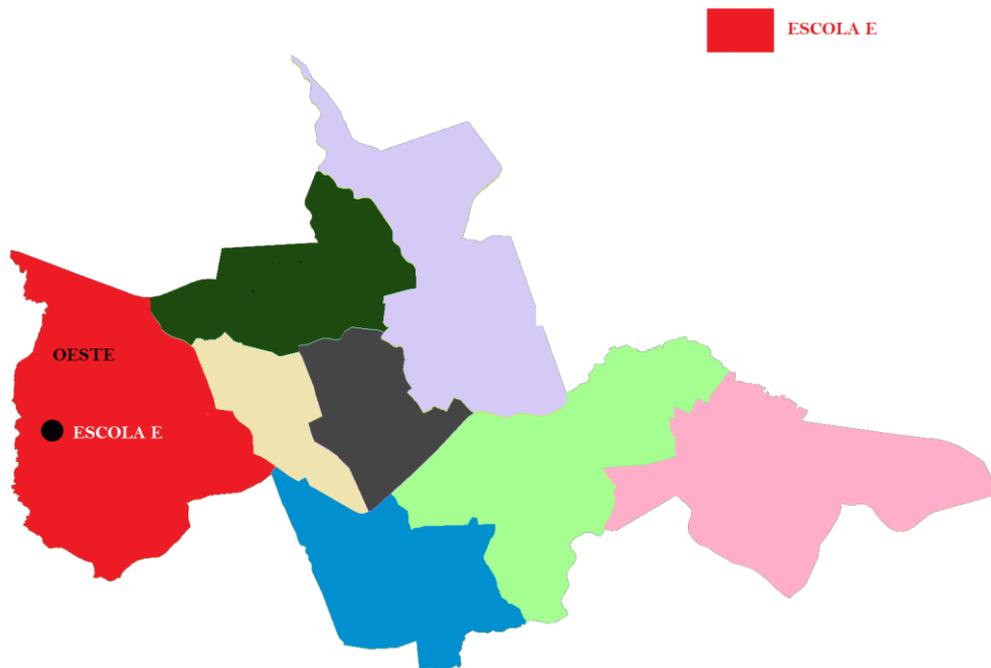
DESCRIÇÃO FIGURA 5: Mapa de Localização das Regiões Administrativas de Santa Maria/RS, localizadas no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Cada região é identificada por uma cor diferente para facilitar a visualização. No canto superior direito apresenta-se uma legenda das regiões em destaque, conforme a cor de identificação. Neste mapa, evidencia-se a região Leste, que está identificada na cor rosa, representando a escola D.

A escola D, está localizada na região Leste de Santa Maria, no bairro Camobi. O primeiro contato foi por telefone, na qual conversei com a Coordenadora dos Anos Iniciais da tarde, e com a professora de Educação Especial, em que foi marcado o primeiro encontro para o dia 18 de abril. Nesta região, devido à dificuldade de contato com outras duas primeiras instituições, esta foi a terceira escola que se entrou em contato para realização da pesquisa. O colégio é de pequeno porte, abrange cerca de 125 alunos matriculados, da educação infantil aos Anos Finais do Ensino Fundamental. A escola possui sete alunos público-alvo da Educação Especial ao todo, e desses dois matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Referente à infraestrutura, percebe-se que a instituição é composta por cinco salas de aulas pequenas. A sala do AEE está localizada no final do corredor, ao lado das outras salas de aulas, composta por duas mesas, um armário e um computador. Os primeiros anos do Ensino Fundamental são ofertados apenas no turno da tarde, sendo cinco turmas do 1º ao 5º ano, e os alunos em processo de inclusão estão matriculados no terceiro e quinto ano.

Portanto, nesta instituição foram realizadas três entrevistas, com a professora de Educação Especial, e os professores do terceiro e quinto ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todas realizadas na sala do AEE.

Figura 6- Região Oeste – Escola E



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

DESCRIÇÃO FIGURA 6: Mapa de Localização das Regiões Administrativas de Santa Maria/RS, localizadas no estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Cada região é identificada por uma cor diferente para facilitar a visualização. No canto superior direito apresenta-se uma legenda das regiões em destaque, conforme a cor de identificação. Neste mapa, evidencia-se a região Oeste, que está identificada na cor vermelha, representando a escola E.

A escola E, está localizada na região Oeste de Santa Maria, os bairros que compõem essa região são: Patronato, Boi Morto, Santa Marta, Pinheiro Machado,

Renascença, São João, Tancredo Neves. Esta foi a segunda escola que foi realizado contato, devido à falta de contato com a primeira instituição.

Nesta instituição, o primeiro contato foi por telefone, na qual foi conversado com a Coordenadora dos Anos Iniciais, nesse contato foram feitas algumas perguntas pela coordenadora referentes ao estudo, e posteriormente solicitou que enviasse o resumo da pesquisa para o *e-mail* da instituição. Passando dois dias, a professora respondeu o *e-mail* marcando o primeiro encontro para o dia 20 de abril de 2023, ao chegar na instituição não realizei a entrevista, pois a professora de Educação Especial estava de atestado.

Ao entrar em contato novamente com a professora foi marcado para o dia 24 de abril, na qual realizei a entrevista apenas com a professora de Educação Especial, na sala do AEE. As demais professoras do terceiro e quarto ano, foram remar cadas para outro dia, devido a alta demanda da escola. Com a professora do quarto ano a entrevista foi realizada em uma sala de aula vazia, com a professora do terceiro ano foi realizada na sala em que a professora atua, onde estavam os alunos, pois disse que não havia como sair da sala naquele horário.

Referente à infraestrutura da escola verificou-se que a escola é de porte médio, com aproximadamente 200 alunos matriculados, distribuídos em seis turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na escola há matriculados 12 alunos público-alvo da Educação Especial, abrangendo cerca de dois a três alunos por turma. Os alunos em processo de inclusão estão nas salas do terceiro e quarto ano, portanto foram realizadas três entrevistas nessa instituição.

2.2.1 Participantes

Nesta parte, estão contidas as informações sobre os participantes deste estudo, que foram geradas por meio de entrevistas semiestruturadas e a gravação do áudio, na qual foram realizadas nas instituições escolares do município. Assim, os constituintes desta pesquisa foram cinco professores de Educação Especial, e onze professores de 1ª a 5º ano, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas municipais de Santa Maria/RS, totalizando dezessete professores entrevistados. Os dados coletados são referentes às relações interpessoais estabelecidas entre os docentes no ambiente escolar, na qual trabalham na perspectiva inclusiva, de modo a

compreender como se estabelecem, além de entender e dar voz à realidade desses docentes em sala de aula.

A escolha dos participantes, professores de Educação Especial e professores do ensino comum, foi realizada de acordo com critérios de inclusão e exclusão. O primeiro critério de inclusão foi o de selecionar as escolas de Ensino Fundamental que também tivessem em seu quadro de servidores o Educador Especial. De acordo com o dado fornecido pela Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria, são 54 escolas em todo município dos Anos Iniciais.

A seguir foram elencados os seguintes critérios de inclusão/exclusão:

- Professores formados em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria;
- Professores efetivos ou temporários de cargos em escolas municipais da cidade.
- Professores regentes e que atuam nos primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, com alunos público-alvo da Educação Especial.
- Com o intuito de atingir a abrangência do município, foram selecionadas uma escola por região (Sul, Norte, Centro, Leste e Oeste).
- Foram selecionadas as escolas de pequeno a médio porte.
- Escolha aleatória, a partir da primeira que se entre em contato e aceite.

A partir dos critérios estabelecidos, a pesquisadora separou as regiões administrativas do município, colocando seus respectivos bairros. Além disso, em cada bairro colocou se haviam escolas municipais, caso tivesse, também separava o nome e o contato das instituições.

Assim, de forma aleatória, a pesquisadora entrou em contato com a escola, primeiramente por telefone, para saber se a instituição estava de acordo para a realização da pesquisa e marcar o primeiro encontro. A partir disso, o contato seguinte era com o professor de Educação Especial, e demais professores.

A seguir, foi realizado uma entrevista (APÊNDICE A) primeiramente com o professor de Educação Especial, e em seguida com os docentes do primeiro ao quinto ano, do Ensino Fundamental, que aceitaram fazer parte do estudo e trabalham com os alunos público-alvo da Educação Especial, para compreender como são estabelecidos os vínculos entre eles.

Importante destacar que para a realização da pesquisa, é necessário que na escola, haja o aceite do Educador Especial, principalmente para que em face de suas respostas nas entrevistas, sejam realizados os contrapontos com as entrevistas realizadas com os professores do ensino regular do 1º ao 5º ano e do Educador Especial da mesma escola.

A razão da escolha desses professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, está em entender-se que os primeiros anos são as primeiras experiências das crianças na escola e onde começam a vivenciar de maneira oficial/formal a diversidade e complexidade das relações entre as pessoas e por isso subtende-se os processos de inclusão escolar, na qual o professor tem um papel fundamental nesse desenvolvimento. Portanto, a intenção desta pesquisa não é fazer comparações entre os diferentes contextos escolares apresentados, mas ampliar as possibilidades e o desenvolvimento de projetos no campo da inclusão, a partir dos relatos dos professores.

No quadro abaixo, apresenta-se as escolas por regiões, a quantidade de entrevistados, a formação e o tempo de atuação destes professores que fazem parte do estudo. Nessa perspectiva, para manter a discrição das identidades dos voluntários e das instituições participantes, as escolas serão nomeadas por A, B, C, D e E, região Sul, Norte, Centro, Leste e Oeste, respectivamente, e os entrevistados por números, por exemplo escola A1, A2, A3, e assim por diante, conforme a quantidade de professores participantes. A tabela abaixo, apresenta a quantidade de participantes por região, a formação e quanto tempo de atuação.

Tabela 2 – Entrevistas realizadas por região

(continua)

ENTREVISTAS REALIZADAS		
Região	Formação	Tempo de atuação
Região Sul	A1 - Graduação EE; Pós-Graduação no AEE; Mestrado em Educação. A2 - Graduação em Biologia e Pedagogia; Mestrado e Doutorado em Ciências.	A1 - 15 anos. A2 - 8 anos.

Tabela 2 – Entrevistas realizadas por região

(conclusão)

ENTREVISTAS REALIZADAS		
Região	Formação	Tempo de atuação
Região Sul	A3- Graduação em Pedagogia; Especialização em Gestão.	A3- 10 anos.
Região Norte	B1- Graduação em EE e Pedagogia; Especialização em Psicopedagogia e em AEE; Mestrado em Educação B2- Graduação em Pedagogia; Especialização Orientação Supervisão e Gestão Escolar.	B1- 30 anos. B2- 7 anos.
Região Central	C1- Graduação em Educação Especial. C2- Graduação em Pedagogia; Especialização em Gestão Educacional; Mestrado em Educação. C3- Graduação em Pedagogia; Especialização em Gestão Educacional e Psicopedagogia. C4- Graduação em Pedagogia; Especialização em Gestão Educacional; Mestrado em Educação. C5- Graduação em Pedagogia. C6- Graduação em Pedagogia; Mestrado e Doutorado em Educação.	C2- 9 anos. C3- 20 anos C4- 8 anos. C5- 5 anos. C6- 7 anos.
Região Leste	D1- Graduação em Educação Especial; e Pós em Psicopedagogia. D2- Graduação em Pedagogia; Especialização em Filosofia; Mestrado e Doutorado em Educação. D3- Graduação em Pedagogia; Especialização em Gestão Educacional; Mestrado em Educação.	D1- 20 anos. D2- 7 anos. D3- 5 anos.
Região Oeste	E1- Graduação em EE; Mestrado e doutorado em Educação. E2- Graduação em Pedagogia. E3- Graduação em Pedagogia.	E1- 13 anos. E2- 20 anos. E3- 11 anos.

Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

2.2.2 Instrumento de coleta de dados

Conforme mencionado anteriormente, com o intuito de compreender as relações estabelecidas entre o professor de Educação Especial e o professor do Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais, foi elaborado um instrumento de pesquisa, um roteiro de entrevista semiestruturada (APÊNDICE A) que forneceu suporte a este estudo na coleta de dados. Para Gil (1989, p. 113) a entrevista “é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizadas no âmbito das ciências sociais”. O mesmo autor afirma que a entrevista na pesquisa social é bastante utilizada como recurso na obtenção de informações sobre determinado ambiente, nos mais diferentes aspectos da vida social, além disso, recolhe dados essenciais sobre o comportamento humano.

Foi elaborada uma entrevista semiestruturada pela pesquisadora (APÊNDICE A): O roteiro constitui-se “em enumerar de forma mais abrangente possível as questões que o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objetivo” (MINAYO, 2004, p. 121).

Nesse sentido, para compreender como se estabelecem as relações interpessoais entre os docentes, no contexto educacional, a entrevista foi um instrumento utilizado para a coleta de dados, por meio da captação de áudios, sendo gravadas por meio de um gravador de voz, para a obtenção de dados referente aos vínculos estabelecidos, posteriormente foi realizada a transcrição das entrevistas. Sendo assim, o instrumento foi organizado em três tópicos, sobre a formação dos professores, as relações interpessoais, e sobre a percepção do ensino colaborativo.

Portanto, essa ferramenta tem o intuito de conhecer a formação dos professores; titulação; tempo de trabalho na instituição; como avalia as relações estabelecidas entre o professor do ensino comum e o professor de Educação Especial e vice-versa. Além de, considerar a sua percepção sobre o ensino colaborativo e o processo de inclusão escolar.

Nessa perspectiva, todas as entrevistas foram realizadas na instituição escolar, preferencialmente em uma sala que estava apenas o entrevistador e o entrevistado. Também, sempre antes de começar a gravação da entrevista, era ressaltado que o estudo busca compreender as relações entre os professores, na qual eram realizadas algumas perguntas e era necessário gravar as informações coletadas com o uso de um gravador de voz, ainda era enfatizado sobre o resguardo da identidade do entrevistado e da instituição escolar.

Assim, as instituições escolares que aceitaram realizar o estudo, o primeiro a ser entrevistado sempre foi o professor de Educação Especial, e normalmente o local das entrevistas e os professores do ensino comum que participaram como voluntários, eram designados pelo Educador Especial. Sendo assim, de forma geral, as entrevistas aconteceram na sala do AEE, em salas de aulas vazias, e na sala de leitura das instituições escolares.

Convém frisar, que todos os docentes que se disponibilizaram a responder às questões assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/ TCLE, que é indispensável como pressuposto ético. As assinaturas de todos os professores foram concedidas no dia e antes de serem entrevistados.

2.2.3 Método de análise

Para esta etapa da pesquisa, foi utilizado para análise de dados coletados no desenvolvimento deste estudo, a Análise de Conteúdo Categorial, segundo Laurence Bardin (2011), e discutidos a partir do referencial teórico.

Conforme Bardin (2011, p. 48), denomina-se o termo análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativas ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Desta maneira, a partir deste método de análise, possibilitou ao pesquisador elaborar interpretações sobre o tema estudado. Ainda, para Bardin (2011) “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análises das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2011, p. 44).

Neste sentido, a organização dos dados foi pautada conforme as técnicas elencadas por Bardin (2011), em que a autora organiza em três fases. Conforme a autora, a primeira fase é chamada de pré-análise, que consiste em organizar e preparar o material coletado. Sendo assim, nesta fase foram realizadas as coletas e as transcrições das entrevistas.

Na segunda fase, chamada de codificação, é a parte que a pesquisadora explora os materiais, foram feitas várias leituras, organizando os dados a partir de eixos temáticos, destacando os temas para depois categorizá-los, de acordo com o que os dados coletados oferecem. Em relação a este estudo, as informações coletadas foram separadas por eixos temáticos como: Relações interpessoais, ensino colaborativo e formação inicial, além disso separou pelo campo lexical, isto é, associando as palavras ao tema central, conforme demonstra a figura 7.

Na terceira parte, chamada de categorização, a pesquisadora reuniu os dados para serem analisados, com o intuito de atingir os objetivos e responder o problema de pesquisa. Vale ressaltar que durante o processo de análise do material recolhido para este estudo, sempre houve a preocupação em relacionar com a fundamentação teórica da pesquisa, tendo como base os objetivos em compreender como se estabelecem as relações interpessoais entre os docentes, além de responder à

questão norteadora deste estudo: as relações interpessoais entre docentes influenciam nos resultados do processo de inclusão escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Assim, a categorização foi elaborada, a partir das seguintes categorias analíticas: (1) As relações interpessoais entre docentes e a influência no processo de inclusão; (2) O Ensino Colaborativo como estratégia de inclusão escolar a partir das relações interpessoais, (3) A inclusão e a formação de professores no campo da Educação.

Figura 7 - Síntese da categorização dos dados



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

DESCRIÇÃO DA FIGURA 7: A figura representa uma síntese de como foi realizada a análise do material coletado, conforme propõe Laurence Bardin (2011). Após a organização dos dados (1ª fase pré-análise), separou-se o material por temática: relações interpessoais, ensino colaborativo e formação inicial. Também, foi separada as informações pelo campo lexical, isto é, associou-se palavras ao tema central (2ª fase de codificação), e a partir disso foi realizada a categorização dos dados (3ª fase categorização), elaborando-se três categorias: 1) As relações interpessoais entre docentes e a influência no processo de inclusão. 2) Práticas educativas inclusivas: o ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar a partir das relações interpessoais. 3) A inclusão e a formação de professores no campo da educação.

2.3 ETAPAS DA PESQUISA

O presente estudo está dividido em etapas, apresentadas de forma descritiva.

2.3.1 - 1ª Etapa: Revisão da Literatura

Durante todo período de julho e agosto do ano de 2022, foi realizada uma extensa leitura de artigos publicados na Biblioteca *online* da *SciELO*, que debatem sobre as relações entre docentes no contexto escolar na perspectiva inclusiva.

Nesse sentido, essa revisão da literatura permitiu perceber uma lacuna nas publicações sobre a relação docente, e uma ampla divulgação sobre as relações entre professor/aluno para o processo de ensino aprendizagem. Assim, esse estudo apresenta uma relevância pelo fato de apresentar um baixo número de pesquisas nessa temática.

Além disso, as leituras realizadas auxiliaram maior a proximidade com conceitos utilizados no campo educacional, que favorecem uma melhor discussão e possivelmente facilitam a análise dos dados que foram coletados.

2.3.2 - 2ª Etapa: Escrita do referencial teórico

A fundamentação teórica deste estudo apresenta uma reflexão sobre as relações interpessoais, a construção teórica se deu a partir de conceitos da psicanálise. Para tanto, buscou-se o pensamento de Sigmund Freud (1856-1939) o pai da psicanálise, levou-se em consideração essencialmente, o conceito de Transferência para área da educação. Além disso, a teoria do psicanalista Wilfred Bion (1897-1979), trouxe conceitos fundamentais sobre trabalho em grupo e para complementar o primeiro capítulo, apresentou-se conceitos importantes sobre emoções e afetividade, baseando-se na teoria de Henri Wallon (1879 – 1962),

Na segunda parte do referencial teórico, apresenta-se uma abordagem a partir da legislação brasileira sobre a educação, e uma compreensão sobre a educação inclusiva e o ensino colaborativo, baseando-se em autores como Vilaronga (2014), Pereira (2009) e Capellini (2004).

2.3.3 - 3ª Etapa: Aspectos Éticos

Com a autorização da Secretaria do município de educação, foi solicitada a autorização do local da pesquisa (as escolas), após foi feito o convite para a adesão dos professores, atentando a todos os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos (BRASIL, 2012).

O Termo Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE (APÊNDICE B), o termo de confidencialidade (APÊNDICE C), Autorização institucional (ANEXO A), apresenta todas as informações do método e dos procedimentos que foram adotados na pesquisa.

Em relação aos **benefícios** da pesquisa, projeta-se que sejam diretos, possibilitando reflexões aos docentes acerca de suas relações interpessoais no ambiente escolar; e indiretos, fornecendo subsídios para a inclusão escolar e favorecendo práticas inclusivas.

E, os possíveis **riscos** seria o professor sentir algum desconforto psicológico, como certo nível de ansiedade ou angústia, por exemplo, decorrente da abordagem de questões relacionadas às relações interpessoais com colegas de trabalho.

2.3.4 - 4ª Etapa: Construção do instrumento de coleta de dados

O Apêndice A, corresponde ao roteiro da entrevista semiestruturada que foi utilizado na coleta de dados no campo da pesquisa, no qual foi elaborado no mês de dezembro de 2022. Assim, pode-se dizer que a construção deste método se deu a partir da escrita do referencial teórico que embasa essa dissertação.

Nesse sentido, para a produção desse roteiro, foram levados em consideração alguns aspectos como: clareza e fácil compreensão sobre os termos utilizados, além disso, foram elaboradas questões que abrangem os objetivos desta pesquisa, a fim de responder à questão problema deste estudo.

A aplicação deste instrumento foi no contexto educacional, em horários previamente agendados com os professores, para que pudessem responder a entrevista de forma calma e se sentir à vontade.

2.3.5 5ª etapa: Resultados e discussões

Nesta parte, será apresentada as análises do material coletado para este estudo. Neste sentido, foram analisadas 17 entrevistas ao todo, de acordo com a Análise Categrorial de Bardin (2011), no qual resultou em três categorias:

1) As relações interpessoais entre os docentes e a influência no processo de inclusão;

2) Práticas educativas inclusivas: O ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar, a partir das relações interpessoais.

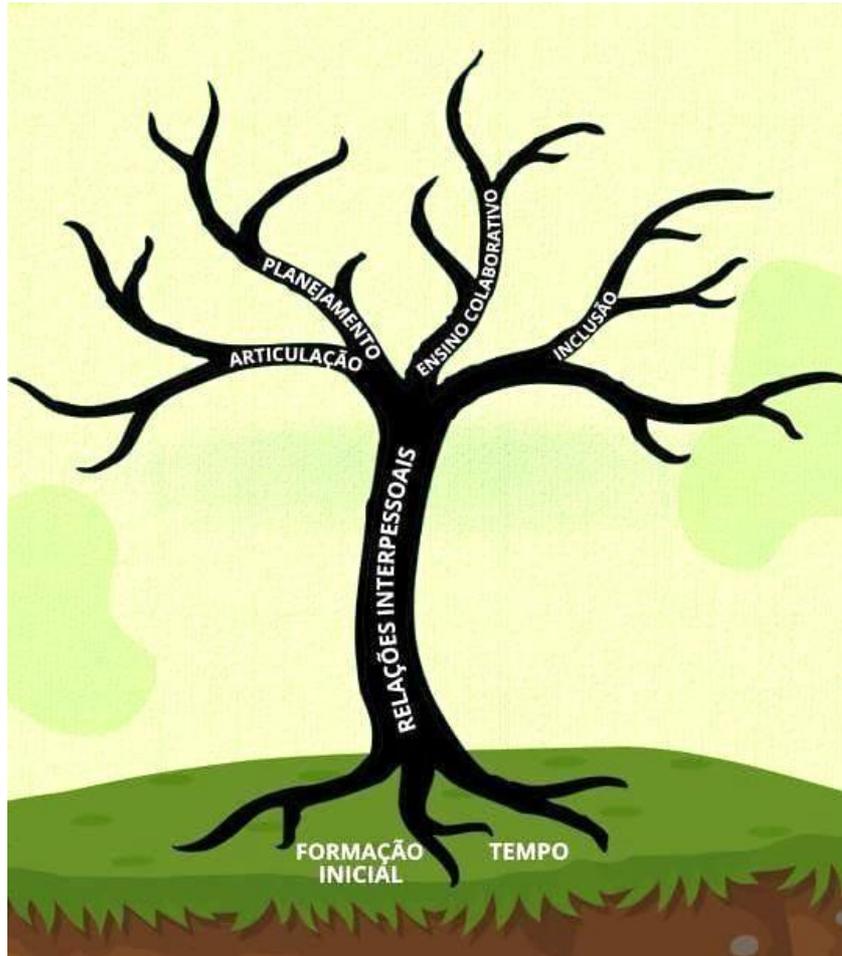
3) A inclusão e a formação de professores no campo da Educação.

Portanto, a figura 8 representa uma síntese da análise de dados, por meio da imagem de uma árvore. Na base da árvore, onde estão as raízes, está representada a formação inicial e o tempo. Dois aspectos essenciais para o desenvolvimento das relações interpessoais no ambiente escolar. As raízes indicam que esses elementos são fundamentais para o processo educacional e, como uma árvore, é necessário que seja nutrida para crescer e florescer.

Nesse sentido, a formação inicial refere-se à capacitação dos educadores, que desempenham um papel crucial no ensino aprendizagem dos alunos, assim, é necessário que a formação forneça ferramentas, recursos e estratégias para que os professores tenham informações e conhecimentos para lidar com os desafios que possam encontrar no contexto escolar. Nessa perspectiva, o tempo é um fator fundamental nesse processo, pois o desenvolvimento das relações interpessoais, requer tempo para a construir a confiança, compreender as diferenças individuais e promover a empatia.

Logo, fortalecer as articulações entre professores, uma participação ativa, uma comunicação aberta, e um tempo específico para esses encontros são essenciais para proporcionar um ambiente inclusivo e acolhedor, melhorando a qualidade das relações interpessoais, conseqüentemente fortalecendo os vínculos entre todos os envolvidos, promovendo um planejamento colaborativo que é crucial para a educação inclusiva, contribuindo para criar um ambiente escolar enriquecedor.

Figura 8 – Síntese das palavras-chave do estudo



Fonte: Elaboração da pesquisadora, 2023.

DÊSCRIÇÃO FIGURA 8: A figura 8 mostra o desenho de uma árvore com um tronco na cor preta em um fundo verde claro, sobre um chão com a cor verde mais escura, na imagem pode-se observar as raízes e galhos da árvore sem folhas. Assim, na base da árvore entre as raízes, na cor branca estão escritas as palavras formação inicial e tempo. No tronco da árvore, está escrito relações interpessoais. A árvore possui cinco galhos e ramificações neles. E, em cada galho, uma palavra escrita: articulação, planejamento, ensino colaborativo, e inclusão. A imagem representa uma síntese a partir da análise e discussão dos dados, na qual apresenta temas e aspectos importantes que foram debatidos no quarto capítulo.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria de base que foi utilizada para a discussão dos dados desse estudo, foi a abordagem psicanalítica, aplicada à educação. Desse modo, essa parte é composta por subcapítulos: abordagem psicanalítica e as relações interpessoais, concepções da psicanálise sobre as relações humanas, e a afetividade nas relações sociais na teoria de Henri Wallon.

3.1 ABORDAGEM PSICANALÍTICA E AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

O presente trabalho teve como objetivo analisar as relações estabelecidas entre o professor de Educação Especial e o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da inclusão escolar. Definido o objetivo, o embasamento teórico deste capítulo, foi sustentado por conceitos psicanalíticos para a compreensão das relações interpessoais, além de concepções sobre o estudo de grupos, como Sigmund Freud (1856 – 1939), Wilfred Bion (1897- 1979), Henri Wallon (1879 – 1962), na qual apresentam contribuições sobre as relações do indivíduo na sociedade.

3.1.1 Concepções da psicanálise sobre as relações humanas

O estudo parte do pressuposto que a relação é parte integrante e transformadora do ser humano, e está presente no cotidiano do sujeito. Desse modo, os indivíduos, diferentemente dos animais, são seres racionais com uma complexa capacidade de relacionar-se de forma consciente. Para Laing (1972, p. 78) “não se pode fazer um relato fiel de uma pessoa, sem falar de seu relacionamento com os outros”.

Diante disso, para Laplanche e Pontalis (2001, p. 444), a palavra *relação*, trata-se, de fato, de uma inter-relação, isto é, não apenas da forma como o sujeito constitui os seus objetos, mas também da forma como estes modelam a sua atividade. Assim, relação interpessoal, traz a ideia de vínculo, ligação ou conexão entre pessoas, e a forma como interagimos um com o outro ao nosso redor.

Nessa lógica, apresenta-se o conceito geral do termo “interpessoal”. Conforme o Dicionário *Online* de Português (2022, s/p), a palavra interpessoal refere-se:

Ao que ocorre entre duas ou mais pessoas: relação interpessoal, comunicação interpessoal. Que se efetiva ou pode se efetivar entre duas ou mais pessoas: a empresa investe em técnicas de relacionamento interpessoal e de resolução de problemas com clientes.

A partir do conceito geral, percebe-se que o termo interpessoal, está sempre relacionado com duas pessoas ou mais, e não apenas uma pessoa só. Em vista disso, quando se procura o significado de “relacionamento interpessoal” no Dicionário online (2022, s/p), este pode ser definido como:

Relacionamento interpessoal é um conceito do âmbito da sociologia e psicologia que significa uma relação entre duas ou mais pessoas. Este tipo de relacionamento é marcado pelo contexto onde ele está inserido, podendo ser um contexto familiar, escolar, de trabalho ou de comunidade.

Dessa maneira, pode-se dizer que os relacionamentos sejam eles, profissionais, amistosos, familiares, ou sociais por exemplo, constituem-se de duas pessoas ou mais. Além disso, o que vai determinar se a relação é positiva ou negativa entre as pessoas, é uma série de elementos tais como, responsabilidade, diálogo, cordialidade, empatia, e essencialmente a troca e a cooperação.

Para Pagès, sempre e de imediato a relação humana é afetiva, evidenciando uma sensibilidade ao outro. Seguindo o autor, relata que a vida do grupo é baseada no diálogo, e as trocas entre os componentes, os sentimentos que sentem conscientemente, o modo de comunicação que adotam, a organização do grupo, a tarefa à qual ele se consagra, sua própria composição e suas fronteiras precisas, referem-se a uma experiência comum que eles tentam expressar (PAGÈS, 1982, p. 299).

Nessa perspectiva, Bion (1961) a partir de experimentos em grupos, apresenta o conceito de “grupo de trabalho”, na qual refere-se à relação de duas ou mais pessoas que se reúnem para trabalhar em uma tarefa específica, e normalmente os objetivos a serem alcançados são por meio da cooperação entre os componentes. Além disso, o autor afirma que o grupo é essencial para a realização da vida mental humana de um homem - tão essencial para isto quanto para a economia e a guerra” (BION, 1961, p. 53- 54).

Assim, pode-se dizer que grupo, refere-se a relações entre dois indivíduos ou mais, que estão envolvidas afetivamente e que buscam cumprir tarefas com objetivos semelhantes. Sendo assim, Bion, na interpretação de Pagès, constata em primeiro

lugar a existência de afetos inconscientes, compartilhados por todos os participantes do grupo (PAGÈS, 1982, p. 291).

Na perspectiva psicanalítica, evidencia-se inegável o impacto que a obra de Sigmund Freud (1900 – 1939), o pai da psicanálise, trouxe para sociedade, essencialmente para a compreensão do mundo e das relações humanas. Por esse ângulo, segundo o autor afirma, que o relacionamento interpessoal é uma característica natural do sujeito, pois acredita que todos os seres são relacionais.

Freud, trouxe amplas contribuições significativas para o entendimento sobre o desenvolvimento do ser humano, desde a infância até a vida adulta, e como se constitui a personalidade do sujeito. O autor acima, investiga a psique, que significa a análise da mente e a alma, a partir das indagações sobre a mente humana, seu principal objeto de estudo é o inconsciente. Para Laplanche e Pontalis (2001, p. 235), “o inconsciente designa um dos sistemas definidos por Freud no quadro da sua primeira teoria do aparelho psíquico”. É constituído por conteúdos recalcados aos quais foi recusado o acesso ao sistema pré-consciente-consciente”. Dessa forma, pode-se dizer que o inconsciente é como se fosse um reservatório de sentimentos, memórias, impulsos e pensamentos, que não estão na percepção do consciente, e é nesse sistema, no qual Freud considera que estão as raízes dos problemas emocionais.

Para representar de forma mais didática sobre o inconsciente, Freud desenvolveu a metáfora do *iceberg*, que tem o intuito de representar a mente humana. A respeito disso, a representação da ponta do *iceberg* é o consciente, é aquilo que se pode ser e sentir, e a parte submersa representa o inconsciente, o desconhecido, repleto de conteúdos até então inacessíveis. Esta seria a origem de tudo o que se conhece hoje sobre a teoria psicanalítica, algo pensado e criado por Freud (1900).

Na teoria psicanalítica da personalidade do autor, o inconsciente tem um papel fundamental na construção da personalidade do indivíduo, e inicia desde o nascimento. Esse processo é caracterizado pelo autor por cinco fases, que são elas: fase oral, fase anal, fase fálica, fase de latência e a fase genital. Dessa maneira, cada estágio que a criança passa é essencial para a formação da personalidade, e conforme esse processo vai se desenvolvendo influenciará diretamente na forma como o sujeito se relaciona com o mundo na vida adulta. Pois, cada fase corresponde a uma determinada zona de conflito a forma como se vive essas experiências podem influenciar e deixar marcas na personalidade adulta.

Portanto, se caso alguma dessas fases for traumática, ocorre o que Freud chama de fixação, a criança poderá desenvolver complicações mais tarde na vida adulta e no cotidiano.

Laplanche e Pontalis (2001, p. 190) trazem o entendimento sobre fixação:

A noção de fixação encontra-se constantemente na doutrina psicanalítica para explicar este dado manifesto da experiência: o neurótico, ou mais geralmente todo sujeito humano, está marcado por experiências infantis, mantém-se ligado, de forma mais ou menos disfarçada, a modos de satisfação, a tipos arcaicos de objeto ou de relação; o tratamento psicanalítico confirma a influência e a repetição das experiências passadas, tal como a resistência do sujeito a libertar-se delas.

Em vista disso, a construção da personalidade passa por uma sequência de estágios que ocorrem desde o nascimento, e é inteiramente constituída por volta dos seis ou sete anos. Assim, as experiências infantis vivenciadas em cada fase da personalidade, vão estabelecer o jeito que a pessoa é e se relaciona com o mundo ao seu redor.

Neste sentido, a psicanálise de Freud iniciou como uma forma de tratamento, com métodos interpretativos do inconsciente para fenômenos psicológicos emocionais apresentados pelas pessoas, a partir da escuta do analisador e a fala do paciente. Segundo a teoria de Freud, esse processo era chamado de transferência, no qual o paciente transferia para o psicanalista suas angústias, sofrimento, e/ou afetos vivenciados na infância que estavam "guardados" no inconsciente do sujeito, para acontecer a cura.

O conceito de transferência utilizado por Freud, apareceu pela primeira vez em 1895, no livro "Estudos sobre histeria", sendo um dos conceitos centrais da psicanálise. À vista disso, o conceito também foi utilizado em outras áreas, no campo da educação o termo é utilizado para referenciar, essencialmente as relações professor/aluno.

Segundo Kupfer (2001, p. 88), Freud refere-se à transferência como:

São reedições dos impulsos e fantasias despertadas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade características a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizê-lo de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico.

Em outras palavras, transferência para a psicanálise, significa transferir significados e sentidos, afetos que foram experimentados na infância para outra

pessoa, de forma natural. Freud (1912) percebeu através de seus estudos, que a transferência está em todos os tipos de relações, tanto amorosa quanto familiar ou profissional, entre outros, presentes no cotidiano dos seres humanos, e não apenas na ênfase clínica, de paciente para analista. Além disso, o autor afirma que o processo de transferência pode ser tanto positivo quanto negativo.

Nas palavras de Salomão, a transferência pode apresentar um aspecto de afeição ou hostil:

Essa transferência logo demonstra ser um fator de importância inimaginável, por um lado instrumento de insubstituível valor, e por outro, uma fonte de sérios perigos. A transferência é ambivalente: ela abrange atitudes positivas (de afeição), bem como atitudes negativas (hostis) para com o analista, que, via de regra, é colocado no lugar de um ou outro dos pais do paciente, de seu pai ou de sua mãe (SALOMÃO, 1974, p. 125).

Ou seja, a forma como se vivenciou os relacionamentos na infância, é um aspecto que influenciará diretamente nas relações no presente. Além disso, a maneira como será realizada a troca de afetos entre as pessoas dependerá de como o sujeito constitui sua personalidade desde os primeiros anos de vida. Portanto, toda vez que acontecer a transferência de forma fluída e agradável, no qual a comunicação entre ambas as partes, neste caso entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, sendo possível ver afeto nas ações entre as propostas dos educadores, constata-se que houve transferência positiva.

A teoria de Freud não está diretamente ligada à educação, mas trouxe conceitos relevantes que são utilizados nos dias de hoje, como a compreensão sobre o conceito de transferência. Muito se fala na relação professor – aluno para o processo de ensino e aprendizagem, e a transferência de sentidos e representações do aluno para o professor. Porém, pouco se fala sobre a relação professor – professor para o desenvolvimento da aprendizagem do educando, já que o autor assegura que a transferência está em todo tipo de relação.

No campo educacional, a qualidade das relações estabelecidas entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino regular, é fundamental para a prática pedagógica. Visto que, através das interações e diálogos entre os docentes, pode possibilitar a construção do saber tanto entre os docentes como no próprio desenvolvimento da prática educativa. Nessa concepção, a forma de transferência que ocorre entre os professores, antes mesmo da transferência entre professor – aluno é essencial para o processo de ensino e aprendizagem e a construção de

saberes. Além disso, reconhece-se a existência e a importância das legislações que asseguram o processo educacional e a escola inclusiva para todos. Contudo, além dessas diretrizes para a educação na perspectiva inclusiva, existem outros fatores que corroboram para a inclusão, sendo o professor um fator decisivo.

Dessa forma, as relações entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, influenciará nesse processo de ensino aprendizagem do aluno. Pois, cada indivíduo apresenta suas crenças, valores e formas de estabelecer vínculos, dado que, cada pessoa tem suas histórias de vida, seus conflitos, suas dificuldades, sua maneira de ser e estar no mundo, ao reportar todas estas situações ao contexto da escola inclusiva permite-se algumas reflexões sobre essas relações.

Dentro deste contexto, percebe-se em algumas relações envolvendo o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum dificuldades e vínculos negativos. Ou seja, quando se estabelece uma relação que a comunicação não flui, que o objetivo em comum não é o mesmo, o resultado disso pode ser o fracasso nas estratégias utilizadas para a inclusão, ou algumas barreiras para o desenvolvimento de métodos para a prática pedagógica.

Para Freud (1912) algumas relações podem apresentar uma transferência negativa, sob uma forma de rivalidade, ciúmes, inveja, o que pode gerar conflitos, ou uma certa resistência que contribuem para o insucesso nas propostas educativas. Dessa forma, pode-se dizer que se ocorrer uma transferência negativa entre os professores, também pode haver uma dificuldade em manter uma qualidade e consolidar o ensino colaborativo entre os docentes.

Nesse sentido, pode-se considerar a hipótese de que, quando os docentes apresentam dificuldades no processo de relação e trocas de conhecimentos e informações, a inveja ou a rivalidade, ou outro aspecto envolvendo emoções ou sentimentos, poderiam estar por trás das dificuldades encontradas na troca de ideias entre os docentes, o que causa uma troca não recíproca entre as partes envolvidas. Além disso, vale salientar que a transferência é um processo complexo, que quando positiva, constitui-se como uma aliada para o trabalho colaborativo entre os professores. Porém, quando ocorre de forma negativa, acarreta barreiras, dificultando a construção do conhecimento.

Sabe-se, que muitas vezes trabalhar em grupo não é uma tarefa fácil, pois é necessário que aconteçam trocas recíprocas, diálogos e cooperação de ambas as partes. Como posto anteriormente, Bion (1961) entende grupo de trabalho por um

agrupamento de duas ou mais pessoas, para a realização de uma atividade específica. Porém sua teoria se difere de Freud, pois o autor leva em consideração aspectos do consciente.

Neste sentido, segundo Laplanche e Pontalis (2001, p. 93) a consciência é “qualidade momentânea que caracteriza as percepções externas e internas no conjunto dos fenômenos psíquicos”. Em outras palavras, a consciência é uma particularidade da mente que inclui qualidades como subjetividade, emoções, inteligências e a capacidade de ver a relação entre o eu e o ambiente, no qual de forma consciente o ser humano busca mudar determinados comportamentos para se adaptar ao meio em que está inserido.

Em relação ao ambiente de trabalho, essencialmente no contexto escolar, desenvolver uma ação consciente seria olhar para as necessidades do social, do trabalho colaborativo e do objetivo em comum, através das relações estabelecidas com os outros membros da equipe, e se necessário, mudar para se adequar ao que é exigido do ambiente. Bion (1961) corrobora, assegurando que o ser humano é um ser social, e que existe pelo fato, de estar sempre se relacionando de forma grupal, e reconhece a existência de afetos nesse vínculo.

Para Freud (1922, p. 90-91), os componentes de um grupo buscam objetivos em comum quando estão em grupos:

Antes que os membros de uma multidão ocasional de pessoas possam constituir algo semelhante a um grupo no sentido psicológico, uma condição tem de ser satisfeita: esses indivíduos devem ter algo em comum uns com os outros, um interesse comum num objeto, uma inclinação emocional semelhante numa situação e [...] certo grau de influência recíproca.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que independente do contexto que ocorre essas relações, é essencial que esses vínculos sejam agradáveis, para o bom funcionamento, qualidade e convívio entre as pessoas. Para Laing, “somente quando duas pessoas realizam atos de atribuição reciprocamente, bem-sucedidos, pode haver entre elas genuíno relacionamento” (LAING, 1972, p. 164).

No campo educacional, o vínculo estabelecido entre os docentes é fundamental e determina a forma que os sujeitos vão trabalhar, pois o trabalho necessita ser colaborativo e cooperativo. Bion, na interpretação de Zimerman (2008), destaca algumas características importantes sobre esse processo que ele chama de “espírito de grupo”, que são:

Um objetivo comum de todos os componentes; o reconhecimento dos limites do grupo e das posições e funções do grupo em relação a outros grupos; a capacidade para absorver e perder membros; a liberdade e o valor em relação aos subgrupos que se formam; a valorização das individualidades dentro do grupo; a capacidade para enfrentar o descontentamento interno; a tradição do grupo como possível oposição ao surgimento de ideias novas deste grupo; o líder e o grupo comungando uma mesma "fé" (ZIMERMAN, 2008, p. 109).

Percebe-se, que os grupos segundo Bion, trabalham em busca de um objetivo comum. Da mesma forma, deveria acontecer entre a relação do professor de Educação Especial e os professores do ensino comum, trabalhar na perspectiva inclusiva do aluno, buscar meios, estratégias e recursos que contemplem todos os discentes. Além disso, apresentar a liberdade entre os docentes de conversarem sobre ideias novas e a valorização da individualidade de cada um.

Dessa maneira, a atuação dos professores aqui é de trabalhar colaborativamente em prol da inclusão. Ou seja, a partir de uma relação com diálogo, afetos, como Freud (1912), relata que ocorre uma transferência positiva, ambas as partes possam desenvolver metodologias de ensino que facilitam e melhoram o desempenho acadêmico.

No entanto, Bion também revela que nas observações de seus grupos, os sujeitos se relacionam de maneiras diversas. Assim, por questões inconscientes, ligadas ao emocional de cada indivíduo, não acontecia a cooperação, o que poderia levar à falha do grupo.

Nessa perspectiva, pode-se comparar com o que Freud (1912) chamou de transferência negativa, na qual o sujeito não apresenta uma relação de trocas recíprocas, não havia cooperação e diálogos entre os indivíduos, devido a emoções inconscientes do sujeito. Portanto, as relações entre os docentes podem ser influenciadas por questões psicológicas e emocionais do sujeito, devido às suas relações e histórias de vida particular, proveniente desde a infância. O que pode significar que essas pessoas tenham dificuldades nas suas relações interpessoais no presente.

Em vista disso, no campo educacional, as relações entre os docentes merecem um destaque, pois, sabe-se que a qualidade das interações entre os professores e o diálogo estabelecido, são fundamentais para uma prática mais diversificada e inclusiva, no processo de ensino aprendizagem de todos os alunos. Nessa lógica, trabalhar com outras pessoas ou em grupo de forma colaborativa, se torna um processo complexo, que pode ocasionar grandes desafios, mas também são

capazes de trazer grandes contribuições de forma coletiva, dependendo das emoções e sentimentos atrelados nesse vínculo.

Dessa forma, como os professores apresentam um papel fundamental no processo de inclusão, espera-se que estes, estejam preparados e com formação adequada para que as experiências dessas crianças possam ser as mais positivas no plano da inclusão. Isso quer dizer que parte do processo inclusivo é delegado ao professor, pois ela dirige e coordena as ações das crianças na instituição escolar. Assim, a medida como o professor se relaciona consigo e com os demais, no ambiente escolar, é o que pode determinar como se desenvolverá o processo de ensino aprendizagem dos alunos, na perspectiva inclusiva.

É válido ressaltar que, a realidade do contexto escolar é demarcada por relações de cooperação e conflitos entre os sujeitos que a compõem. Sendo assim, dependendo da forma que se estabelece o vínculo entre os docentes, essa realidade pode ser mais ou menos cooperativa, ou conflituosa.

Com base nessas considerações, fica evidente que os seres humanos estão conectados em suas interações, geralmente motivados por interesses mútuos e a necessidade de trocas afetivas de ambas as partes. Diante disso, as relações afetivas assumem um papel de extrema importância, revelando-se como um elemento crucial para a compreensão do impacto direto da afetividade nas dinâmicas interpessoais dos indivíduos.

3.1.2 A afetividade nas relações sociais na teoria de Henri Wallon

A partir desse momento, refere-se às relações interpessoais do ser humano, relacionando diretamente sobre as contribuições do desenvolvimento do sujeito a partir da afetividade, fundamentado na teoria do psicanalista Henri Wallon (1879 – 1962). Assim, busca-se uma ampliação maior sobre a compreensão das relações interpessoais entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, e como esse vínculo pode intencionalmente favorecer o processo de inclusão na perspectiva inclusiva, baseando-se, essencialmente em conceitos sobre afetividade, emoção e sentimento.

Conforme Dantas (2019, p. 102) “a psicogenética de Henri Wallon, a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”. Deste modo, pode-se dizer que Henri Wallon (1879 – 1962)

foi um psicólogo, que defendeu que a afetividade é como um componente essencial e mediador das relações sociais.

Nessa perspectiva, no entendimento de Wallon (1968, p. 15) a psicogenética de Wallon expressa que “desde o seu nascimento, geneticamente, a criança é um ser social”. Nesse segmento, na compreensão de Helène, o psicanalista acreditava que, desde as primeiras semanas e desde os primeiros dias, constituem-se encadeamentos de onde surgirão as bases das relações interindividuais (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 53).

Assim, pode-se compreender que a afetividade está presente na vida do indivíduo desde o seu nascimento. Na compreensão de Souza (2013), Wallon salienta a importância das emoções no desenvolvimento humano, além disso, ressalta que:

A afetividade depende de dois fatores: o orgânico e o social que possuem uma importante relação, tanto que as dificuldades de uma situação podem ser superadas pelas condições mais favoráveis do outro. Essa ligação durante o desenvolvimento do indivíduo modifica a fonte de onde provêm as manifestações afetivas, ou seja, a afetividade que no início era uma reação basicamente orgânica passa a sofrer influência do meio social, a constituição biológica da criança ao nascer não será a lei única do seu futuro destino (SOUZA, 2013, p. 13).

De outro modo, pode-se dizer que o ser humano é constituído na integração do seu organismo, com o meio social em que está inserido, isto é, constituídos fisiologicamente, porém também é social, pois desde que o indivíduo nasce ele está inserido na sociedade.

Na interpretação de Mahoney e Almeida (2005, p. 19), Wallon, relata que a “afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”. Além disso, a afetividade para o autor é a primeira forma de interação com o meio social, sendo um meio mediador entre as relações interpessoais. Dantas (2019) corrobora, afirmando que desde o nascimento o ser humano é um ser afetivo.

Ou seja, as pessoas são afetadas por elementos externos e sensações internas, o que pode gerar reações negativas ou positivas. Por exemplo, os elementos externos podem ser o contato visual, o tom da voz, o olhar do outro, quanto por sensações internas, a amizade, alegria, confiança, medo, irritação, são diversas formas de expressar uma reação de afeto para com o outro.

Neste contexto, Wallon, na compreensão de Mahoney e Almeida (2005), afirma que a afetividade é constituída por três dimensões: a emoção, o sentimento e

a paixão. Porém, nesse estudo, faz-se uma análise maior sobre os conceitos de emoção e sentimento. Galvão (1995, p. 43), corrobora dizendo que “as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva”.

Dessa forma, observa-se que o afeto está presente em todas as relações, momentos e interações dos seres humanos. Sendo que, dependendo do tipo de afetividade estabelecida no ambiente entre os sujeitos, é um fator que pode gerar uma sensação de bem-estar ou mal-estar, desenvolver um ambiente de cooperação ou de conflitos.

Wallon, da mesma forma, apresenta o conceito de emoção:

A emoção é a exteriorização da afetividade, ou seja, é a sua expressão corporal, motora. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o primeiro recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e através dele com o mundo físico. A emoção da rapidez às respostas, de fugir ou atacar, em que não há tempo para deliberar. É apta para suscitar reflexos condicionados. A emoção é uma forma concreta de participação mútua, é uma forma primitiva de comunhão, que se apresenta nos ritos coletivos, que funde as relações interindividuais, que funde os indivíduos e circunstâncias exteriores. É também um instrumento de sociabilidade que une os indivíduos entre si (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 20).

Pode-se perceber, que a emoção é um aspecto fundamental nas relações interpessoais, por ser considerada um instrumento que forma vínculos entre as pessoas, através de reações boas ou ruins. Dessa maneira, as emoções podem sinalizar como está sendo a troca a comunicação e a interação entre as pessoas, determinando a qualidade dos relacionamentos, sejam eles de trabalho, social ou familiar. Conforme o Dicionário *Online* de Português (2022) a comunicação é a “ação ou ato de comunicar, de transmitir, ou receber ideias, conhecimento, mensagens”.

Dessa forma, pode-se dizer que a interação social se estabelece por meio da comunicação verbal ou não. Desse modo, como vai se desenvolver o processo de afetividade nas relações entre as pessoas, dependerá de como estão sendo expressas as reações de emoções e sentimentos, entre os sujeitos, nesse caso, entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum. Além disso, essa relação pode ser positiva, quando há uma aproximação nas relações entre os indivíduos e uma troca de ideias fluída, ou negativa, quando há um afastamento entre as partes envolvidas, apresentando dificuldades na comunicação. Segundo Galvão (1995, p. 46), “devido a seu poder de contágio, as emoções propiciam relações interindividuais nas quais diluem-se os contornos da personalidade de cada um”.

Em outras palavras, o autor relata que as emoções são contaminantes, isto é, se o ambiente de trabalho estiver com uma emoção de alegria, a energia do ambiente será levada por essa sensação para todos que ali estão presentes. Ainda Galvão (1995, p. 45), “a emoção nutre-se do efeito que causa no outro, isto é, as reações que as emoções suscitam no ambiente funcionam como uma espécie de combustível para sua manifestação”. Porém, caso a emoção seja negativa, pode deixar o ambiente mais tenso, influenciando diretamente nas emoções de cada um.

Para Mahoney e Almeida (2005), o conceito de sentimento corresponde:

À expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas e diretas como na emoção; opõe-se ao arrebatamento, que é uma emoção autêntica: tende a reprimi-la, impor controles e obstáculos que quebrem sua potência. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem, que multiplicam as tonalidades, as cumplicidades tácitas ou subentendidas; O adulto tem maiores recursos de expressão representacional: observa, reflete antes de agir; sabe onde, como e quando se expressar; traduz intelectualmente seus motivos ou circunstâncias (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 21).

Pode-se dizer, que os sentimentos são reações humanas, na qual são expressadas quando o indivíduo passa por algum tipo de acontecimento, ou decorrentes de uma ação no cotidiano. Além disso, essa reação pode ser percebida por meio de expressões físicas ou corporais.

No âmbito do trabalho, os sentimentos e emoções expressos no vínculo entre as pessoas, são determinantes no que se refere a produtividade do trabalho em equipe, para o desenvolvimento de alguma tarefa. No contexto educacional, os sentimentos manifestados pelos professores no trabalho colaborativo, será crucial para a atividade ser satisfatória ou aquém. Além do mais, conforme a atitude do professor com outro professor, se a reação for de indiferença, por exemplo, a tendência é que essa reação seja recíproca, o que causa dificuldade no processo do trabalho colaborativo.

Porém, no entendimento de Galvão (1995), os sentimentos se diferem das emoções, pois na teoria Wallon, o autor acredita, que os sentimentos não implicam obrigatoriamente em alterações corporais visíveis. Tal como, um sentimento de inveja na relação de trabalho, pode se passar despercebido, e ser um fator que esteja desencadeando desentendimentos nas relações. À vista disso, um bom relacionamento afetivo, seja ele no lugar de trabalho, familiar ou social presume,

respeito pelas ideias abordadas pelo outro, interação, diálogo, trocas recíprocas, e bons sentimentos de afeto para com o outro.

Com as mudanças que vêm ocorrendo no contexto educacional, essencialmente na perspectiva da inclusão, é necessário que as relações docentes no âmbito escolar, levem em consideração os aspectos afetivos e emocionais. Neste contexto, o profissional deve saber controlar suas emoções, pois isso pode influenciar diretamente nas relações com outros professores, essencialmente no trabalho colaborativo.

Na área da educação, são numerosas as contribuições de Wallon, o autor apresenta ideias acerca das mudanças e sobre a evolução do contexto educativo. Conforme Galvão (1995), Wallon propõe uma escola “engajada, inserida na sociedade e na cultura, e, ao mesmo tempo, uma escola comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos, numa prática que integre a dimensão social, e a individual” (GALVÃO, 1995, p. 80).

Portanto, compreende-se que para a formação integral do indivíduo, é essencial que os profissionais que integram a instituição estejam engajados em elaborar estratégias inclusivas que abranjam todos os envolvidos. No caso dos professores de Educação Especial e os professores de ensino comum, as relações afetivas, como Wallon, afirma que é a primeira forma que se tem com o mundo, tem um papel fundamental na construção do conhecimento e a interação entre os docentes.

Nessa perspectiva, entende-se afetividade no âmbito educacional como um vínculo, uma relação, elo, ou ligação que une os professores. Sendo assim, quem afeta, também de alguma maneira é afetado.

A partir dos pressupostos teóricos de Henri Wallon, que toda relação é constituída pela afetividade, tanto positiva quanto negativa. Entende-se, que dentro do ambiente escolar, as relações estabelecidas entre os docentes a partir da afetividade, é um vínculo de confiança que vai se desenvolvendo.

Nas últimas décadas a afetividade tornou-se um tema pesquisado no âmbito escolar, porém nas bibliografias muito se fala sobre a afetividade sobre a relação professor/aluno. Porém, acredita-se que antes desse vínculo acontecer, é primordial uma boa relação entre professor/professor, no desenvolvimento de atividades que abrangem todos os alunos.

Entende-se que é necessário o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, criarem condições efetivas para o seu fazer pedagógico. Assim, as relações interpessoais estabelecidas entre professor/professor, influenciam diretamente no processo de inclusão escolar dos estudantes, antes mesmo de iniciar a relação professor/aluno. Além disso, considera-se que uma estratégia para se efetivar o fazer pedagógico na perspectiva inclusiva, seja o trabalho colaborativo.

Por conseguinte, percebe-se que os autores com abordagens psicanalíticas, entram em consenso sobre o sujeito ser um ser social, e que está sempre permeado por relações afetivas. Para Dantas (2019, p. 126) a teoria de Wallon, evidencia que “é pela interação que o sujeito se constrói, é pela interação dialética”.

Além disso, a teoria psicanalítica salientada, que é inegável que os sentimentos e emoções influenciam diretamente nas relações interpessoais. Nesse sentido, quando a afetividade entre o grupo for negativa, podem trazer desvantagens no desenvolvimento de saberes, gerando situações de conflitos entre os professores.

Ademais, no contexto educacional, as relações docentes se formam a partir do compartilhamento de inúmeros sentimentos, bons ou ruins. Manter uma boa relação é imprescindível para um trabalho em equipe, no mínimo satisfatório.

No próximo capítulo apresenta-se um breve histórico sobre a trajetória da educação inclusiva no Brasil, seus marcos legais e conceitos relevantes para o desenvolvimento de uma escola inclusiva para todos.

3.2 AS RELAÇÕES DOCENTES COMO PRÁTICA PARA O TRABALHO COLABORATIVO, NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este subcapítulo aborda sobre a história da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, a partir da legislação brasileira, indicando alguns marcos legais no campo da educação, que norteiam o desenvolvimento de uma escola inclusiva, desde 1988 a contar, da Constituição brasileira.

Além disso, discute-se sobre a inclusão escolar, mencionando teóricos como Mantoan (2003, 2007), Glat (2008, 2018), Buss e Giacomazzo (2019), que apresentam reflexões importantes no cenário na perspectiva inclusiva.

Destaca-se o ensino colaborativo do professor de Educação Especial e o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de pressupostos teóricos

de autores como Vilaronga (2014), Pereira (2009), Rabelo (2012), Capellini (2004), Capellini e Zerbato (2019).

3.2.1 Trajetória da educação inclusiva, a partir da legislação brasileira

Historicamente, sabe-se que as pessoas que nasciam com alguma deficiência, em épocas passadas, eram excluídas da sociedade ou até mesmo mortas, eram vistas como doentes, incapazes, essencialmente na área do saber, sendo consideradas indignas da educação escolar. Para Honra e Frizanco (2008) o tratamento destinado às pessoas com deficiência, na antiguidade, assumiu dois aspectos: extermínio ou proteção e sustento, para ganhar a simpatia dos deuses. Em épocas passadas, não existiam normas que garantiam as mesmas oportunidades a esses sujeitos. Apenas, a partir do século XX, passou-se a dispor de legislações que garantem os direitos dessas pessoas.

Por muito tempo a Educação Especial estruturou-se de forma substitutiva ao ensino comum, ou seja, segregando as pessoas com deficiência, excluindo-as do convívio com os demais. Nesse sentido, através de movimentos que tentam romper com a exclusão de qualquer minoria, foi elaborando-se legislações que garantem a inclusão, e as políticas públicas se estruturam em prol da inclusão. Assim, estabeleceu-se a modalidade de ensino da Educação Especial a partir da perspectiva inclusiva.

Dessa forma, um dos primeiros movimentos ocorreu na década de 90, em uma Conferência Mundial sobre Educação Especial. Conforme Honora e Frizanco, “o documento reforça que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional” (HONORA; FRIZANCO, 2008, p. 19).

Nesse contexto, o primeiro passo em direção à inclusão estava sendo dado, no Brasil ao longo dos anos também foram se estabelecendo algumas legislações voltadas para pessoas com deficiência. Assim, a legislação brasileira garante acesso à educação para todos, além de trazer mudanças significativas para pessoas com deficiência. Entretanto, é válido ressaltar que a implementação das leis, é realizada de modo lento e muitas vezes ignorado por grande parte da população.

Conforme o art. 205, da Constituição Brasileira de 1988, a educação, é direito de toda pessoa e dever do Estado e da família, é promovida e apoiada em parceria

com a sociedade para o pleno desenvolvimento do indivíduo, preparação para o exercício da cidadania e qualificação profissional (BRASIL, 1988).

Assim, nota-se que após 1988, no que diz respeito à educação para todos, passou a ser um direito fundamental, além de ser obrigação do Estado, ofertar e garantir acesso e permanência nas instituições de ensino, enquanto poder público. Além disso, a família também tem o dever de prover a educação para seus constituintes. Em vista disso, se é um direito de todos, independente das condições do aluno o contexto educacional, necessita urgentemente transformar, criar e avançar em suas propostas pedagógicas.

Além do mais, pode-se perceber que ao instituir essas legislações sobre a educação, vem acarretando diversas reflexões e desafios para tornar a escola um espaço mais inclusivo. Porém, sabe-se que, mesmo o Brasil apresentando leis que asseguram a educação inclusiva, as instituições ainda enfrentam muitos obstáculos para promover a inclusão de qualidade.

Nessa lógica, sobre a educação para todos, a partir da legislação, em 1996 foi estabelecido a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de nº 9.349/96 na qual determina e regula a organização dos sistemas educacionais brasileiros, baseando-se nos princípios da Constituição. Com base no que foi mencionado, as diretrizes em questão enfatizam a relevância e a abordagem da Educação Especial dentro do âmbito do ensino regular. De acordo com o Art.58, essas diretrizes têm como objetivo identificar e esclarecer o significado da Educação Especial.

Deste modo, nos termos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Especial é compreendida e aplicada no âmbito escolar como um conjunto de ações e práticas voltadas para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (BRASIL, 1996). Essas medidas educacionais, são oferecidas de forma inclusiva, integrada a rede regular de ensino, com o propósito de garantir uma educação adequada e equitativa a todos estudantes, independente de suas características individuais. Nesse contexto, a Educação Especial busca promover a igualdade de oportunidades e o pleno desenvolvimento de alunos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado. Além disso, essa modalidade de ensino deve estar prevista no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, no qual deve considerar o aluno conforme suas peculiaridades, complementando o ensino comum.

É importante salientar que a Educação Especial foi desenvolvendo-se com o passar dos anos, assim como afirma Fávero *et. al.*, (2009) que houve muitos estágios no desenvolvimento da Educação Especial, e os sistemas educacionais exploraram diferentes maneiras de acolher as crianças com deficiências e outras dificuldades de aprendizagem. Às vezes, a educação especial era oferecida como complemento à educação geral e, às vezes, era completamente segregada.

Pode-se perceber, que desde a década de 90, as legislações brasileiras passaram a declarar a importância da educação para todos, elaborando normas para o processo no sistema de ensino. Em outras palavras, os documentos apresentam a palavra “todos”, no qual indica que independentemente das condições do sujeito com ou sem deficiência, é garantido por lei o acesso em todos os espaços.

A partir dos anos 2000, a educação inclusiva começou a ter mais destaque, em vista disso, determinou-se a Resolução CNE/CEB, nº 2 de 11 de setembro de 2001, na qual institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Conforme, o Art. 2º da Resolução CNE/CEB, nº 2 de 11 de setembro de 2001:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001, s/p).

Sendo assim, as escolas são desafiadas a trabalharem na perspectiva inclusiva, isto é, o espaço escolar e principalmente as práticas escolares devem estar adaptadas para trabalhar com diversidade que abrange a instituição.

Para Honora e Frizanco (2008, p. 27) “a permanência também está garantida em termos legais, mas na prática não é isso que acontece”. Nesse sentido, vale ressaltar que, a inclusão não é apenas a matrícula do aluno na escola, e sim acolher a todos com métodos e estratégias para permanência e a qualidade do ensino/aprendizagem do aluno de fato.

Em 2008, foi instaurada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial, elaborada por professores e pesquisadores da área da educação, juntamente com o Ministério da Educação, na qual apresenta no item IV, a finalidade da Educação Especial no ensino regular a partir dessa legislação, visa garantir a educação inclusiva para alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades e superdotação para garantir que o sistema

educacional: aumente a educação, a transversalidade das modalidades de Educação Especial desde a Educação Infantil ao Ensino Superior; Oferecer Serviços com profissionais da Educação Especial, formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e outros profissionais da educação para a inclusão; participação na família e na comunidade. Acessibilidade em arquitetura, transporte, mobiliário, comunicação e informação. Colaboração intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, 2008).

Por conseguinte, pode-se dizer que esta legislação é fundamental, no processo de inclusão escolar para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais. Além disso, norteia o sistema educacional a proporcionar acesso e participação ao ensino regular, abrangendo todos os profissionais da instituição.

Conforme a legislação brasileira, torna-se necessário que todos os profissionais sejam capacitados para atender toda a diversidade de alunos que o contexto escolar engloba. De acordo com o Art.62 da Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996, é enfatizado que a formação de professores para as atividades pedagógicas fundamentais é realizada em nível superior, sendo reconhecida como uma qualificação completa e essencial para a prática docente na Educação Infantil e nos primeiros cinco anos da educação básica, considerada um requisito mínimo para assegurar a preparação adequada para os professores, habilitando-os a promover um ambiente educacional enriquecedor e eficaz para o ensino/aprendizagem das crianças (BRASIL, 1996).

Nessa mesma sequência, em seu § 1º da Resolução CNE/CEB, nº 2 de 11 de setembro de 2001, destaca que sobre o professor do ensino comum:

São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre Educação Especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – Perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - Flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - Avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - Atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial (BRASIL, 2001, p. 05).

Percebe-se que além da formação acadêmica adequada do professor, os docentes contribuem diretamente desenvolvimento, formação e construção do sujeito

como membro da sociedade, proporcionando-lhes com a prática vivenciar experiências que transcendem a esfera intelectual. Além disso, reconhecer as peculiaridades e especificidades de seus alunos conforme o contexto que eles estão inseridos para desenvolver suas habilidades e potencialidades, favorecendo o aprendizado.

No que se refere ao professor de Educação Especial, o § 2º da Resolução CNE/CEB, nº 2 de 11 de setembro de 2001, considera que os professores especialistas em Educação Especial identificam as necessidades educativas especiais, definem, implementam, orientam e apoiam estratégias flexíveis, adaptações curriculares, métodos de ensino e práticas alternativas adequadas ao seu tratamento, e trabalham em equipe junto com o professor do ensino comum para proporcionar e desenvolver um trabalho na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2001).

Percebe-se, que a atuação dos professores de Educação Especial e dos professores do ensino comum, a partir da legislação, na perspectiva inclusiva, propõe-se um trabalho compartilhado, no qual o objetivo é preparar materiais pedagógicos que auxiliam os alunos no processo de ensino/aprendizagem. Além do mais, o professor de Educação Especial, tende a planejar e orientar alunos e professores quanto ao processo de inclusão nas salas de ensino comum.

A proposta da Educação Inclusiva é incluir os alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino comum, isto acontece, a partir de uma parceria com o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum. Segundo a orientação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Na perspectiva da educação inclusiva, 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. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008, p. 09).

Portanto, embora as instituições venham tentando trabalhar em uma perspectiva inclusiva, na qual possa contemplar todos os alunos, ainda pode-se perceber alguns obstáculos encontrados nas instituições que dificultam este processo. Segundo Fávero *et. al.* (2009, p. 11) “há evidências de crescente interesse na ideia da inclusão educacional. No entanto, esta área permanece confusa quanto às ações que precisam ser realizadas para que a política e a prática avancem”.

Dessa maneira, a próxima seção trata sobre a educação inclusiva e a importância do papel dos professores nesse processo de inclusão.

3.2.2 Educação inclusiva e o papel dos professores

A partir dessas contribuições sobre uma breve história da legislação brasileira acerca da, inclusão educacional, procura-se refletir um pouco a respeito da educação inclusiva em relação à atuação do professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, nas escolas. Percebe-se, a partir da legislação abordada anteriormente, que há um amparo legal garantindo o direito à inclusão em todos os espaços. No contexto educacional, trabalhar na perspectiva inclusiva é de extrema importância, porém, vale ressaltar que também é um dos maiores desafios dos sistemas de ensino.

No entanto, segundo Mantoan (2007, p. 45):

A inclusão é um desafio que, ao ser devidamente enfrentado pela escola comum, provoca a melhoria da qualidade da educação básica e superior, pois para que os alunos com e sem deficiência possam exercer o direito à educação em sua plenitude, é indispensável que essa escola aprimore suas práticas, a fim de entender às diferenças.

Sendo assim, conforme a autora, se a inclusão fosse devidamente abordada e trabalhada de forma conjunta com todos que compõem a instituição escolar, poderia ocasionar uma melhoria na qualidade do ensino em todas as modalidades. Pois, é imperativo que as escolas melhorem a sua forma de trabalhar para abranger e possibilitar um ensino mais inclusivo, para que pessoas com deficiência possam usufruir plenamente do seu direito à educação, além de praticar a compreensão da diferença. Nessa sequência, “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis” (MANTOAN, 2003, p. 43).

Em vista disso, o objetivo principal da escola inclusiva é acolher a todos, promover o desenvolvimento e aprendizagem de forma geral. Assim, como Ferreira (1997), define que é dever do Estado o Atendimento Educacional Especializado/ AEE gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino. Contudo, nem sempre é o que acontece, principalmente para as

pessoas com deficiência, o ambiente escolar muitas vezes não apresenta métodos diferenciados para a inclusão e educação de qualidade deste aluno.

A sociedade contemporânea, marcada por elementos que a caracterizam como interferências políticas, econômicas, sociais, e tecnológicas, vem influenciando cada vez mais a transformação na instituição escolar. Assim, como afirma Aranha (2006), o século XX exprime um período de transformações sociais, culturais, políticas e conseqüentemente educacionais. As transformações da sociedade contemporânea, apresenta forte impacto no campo educativo, trazendo diversas discussões, como por exemplo, a inclusão e a diversidade no contexto escolar.

Para Fávero *et. al.* (2009) a inclusão educacional pode, portanto, ser vista como o processo de traduzir valores em ação, levando a práticas e serviços educacionais, sistemas e estruturas que incorporam tais valores. Neste sentido, a inclusão nada mais é que um processo de inovação e ressignificação do contexto escolar. Além disso, vale ressaltar que o princípio básico da educação inclusiva consiste que:

Todas as crianças deveriam aprender juntas, independente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, usam de recursos e parceria com a comunidade (UNESCO, 1994, p. 05).

A educação inclusiva implica em uma reorganização nas políticas educacionais e na implementação de ações em prol da inclusão, no campo educacional. Além de ser fundamental, para permitir que os alunos, incluindo aqueles com deficiência seja ela intelectual, física ou sensorial, cresçam ao lado de outros alunos em escolas regulares e se tornem parte integrante e ativa da sociedade, tornando a educação mais potente.

Conforme as ideias de Mantoan (2003), é fundamental que em outros ambientes educacionais seja enfatizado o aprendizado que busca proporcionar experiências de aprendizagens significativas e relevantes para os alunos, sendo necessário perceber e valorizar a singularidade de cada pessoa. Através dessas interações, nasce uma compreensão profunda e um entendimento enriquecedor acerca das diversidades e peculiaridades de cada sujeito. Em estudos recentes sobre o processo de inclusão escolar, como o de Glat (2008, 2018); Buss e Giacomazzo

(2019) ressaltam a importância dessas mudanças e da prática pedagógica dos professores.

Glat (2018) percebe que a inclusão escolar, busca mudanças na organização da construção de práticas mais diversificadas e como o professor vai manusear esses métodos em sala de aula, faz toda a diferença no processo de inclusão. A autora ainda afirma que, além dessas transformações, o ingresso no ensino comum de alunos com deficiências trouxe, no seu bojo, uma reconfiguração substancial das relações interpessoais entre os diferentes atores escolares (GLAT, 2008).

Dessa forma, em decorrência dessas adaptações da sociedade a partir do século XX, o campo de trabalho do professor, especificamente, ampliou em consequência da complexidade, necessitando estar sempre atento as essas mudanças, os novos paradigmas, analisando sobre suas estratégias cotidianas, principalmente o professor em sala de aula, para que consiga promover o sucesso de todos os alunos sem exclusão.

Buss e Giacomazzo (2019) salientam que para acontecer a inclusão no ambiente escolar é necessário que todos os profissionais se percebam como agentes da educação inclusiva, possibilitando a integração, o acolhimento e a inclusão dos estudantes de forma igualitária, com as mesmas regras e atendimento. Sendo assim, o processo de inclusão escolar é realizado por todos que compõem a escola, visto que, é atribuição dos docentes criarem meios, métodos e estratégias que proporcionam ao estudante a aprendizagem e melhoram a qualidade do ensino, que tem amparo legal.

O papel do professor de Educação Especial e o professor do Ensino comum é de suma importância nesse processo, uma vez que é por meio da atuação conjunta de ambos que a criança com Necessidades Educacionais Especiais tem a oportunidade de desenvolver atividades semelhantes às demais crianças. A colaboração entre os docentes é fundamental para a promoção de uma educação inclusiva e equitativa. Ao trabalharem em conjunto, podem identificar as necessidades específicas de cada aluno e planejar estratégias pedagógicas adequadas, levando em conta a singularidade e potencialidades de cada criança.

O ensino colaborativo entre os docentes emerge como uma estratégia essencial para promover a perspectiva inclusiva na educação. Os professores assumem um papel fundamental como agentes facilitadores, cuja missão é oferecer uma aprendizagem de qualidade e proporcionar novas experiências aos alunos. Isso

é alcançado por meio do estabelecimento de boas relações interpessoais entre os professores, da implementação de um planejamento contínuo e de respeito mútuo.

3.2.3 O Ensino Colaborativo

O processo de inclusão escolar vem acarretando para dentro da escola uma nova abordagem, na qual as instituições são desafiadas a trabalhar na perspectiva inclusiva. Neste sentido, a colaboração entre os docentes pode ser uma estratégia utilizada para favorecer o processo de ensino/ aprendizagem dos alunos.

Para Rabelo (2012, p. 60) os sistemas de ensino precisam:

Garantir a efetividade dos princípios da educação inclusiva, atendendo a diversidade e diferenças existentes no contexto escolar. A materialização da inclusão escolar depende em grande medida do trabalho pedagógico dos professores que atuam no ensino comum e no ensino especializado, que de modo pontual significa oportunizar uma escolarização de qualidade a todos os alunos, incluindo os alunos com NEEs contribuindo com seu sucesso acadêmico.

Esse trabalho pedagógico, planejamento, trocas de conhecimentos ou as relações estabelecidas entre os professores que atuam no ensino comum e os professores de Educação Especial em prol da inclusão, é conhecido como ensino colaborativo/coensino. Conforme Vilaronga (2014, p. 20):

O ensino colaborativo ou coensino é uma das propostas de apoio na qual um professor comum e um professor especializado dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes.

Para Capellini e Zerbato (2019, p. 35) “o ensino colaborativo envolve um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor de Educação Especial”. Neste sentido, o ensino colaborativo pode contribuir de maneira significativa no processo de inclusão escolar, através de um planejamento compartilhado entre os docentes, na qual abrange a diversidade de alunos que o contexto escolar recebe.

Desse modo, torna-se uma alternativa de trabalho entre professores, na qual, a partir do compartilhamento e planejamento de tarefas, na qual visa a inclusão de todos os estudantes, com ou sem deficiência. Porém, cabe salientar que esse processo não acontece só dentro da sala de aula e sim em toda instituição escolar. Para Rabelo (2012) o desenvolvimento do ensino colaborativo se realiza efetivamente, somente se a escola como um todo estiver aberta para assumir esse compromisso,

torna-se necessário o apoio da administração que é responsável pela organização e condução das atividades na escola.

Capellini (2004, p. 89), salienta que:

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno.

Nesse sentido, as relações estabelecidas entre os docentes, em prol da inclusão requerem uma parceria, compartilhamento de ideias e respeito mútuo na troca de experiências, para beneficiar o aluno. Além do mais, por meio da participação ativa do professor de Educação Especial e do professor do ensino comum, podem tornar a aprendizagem mais significativa.

De acordo com a Resolução CMESM nº 31 de 12 de dezembro de 2011, institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial do município de Santa Maria – RS, no qual em seu Art. 31, estabelece as atribuições do professor de Educação Especial. Assim, o docente deve planejar e executar o plano do Atendimento Educacional Especializado, orientar e estabelecer articulações com os professores do ensino comum que tenham alunos incluídos, promover atividades com a participação da família e multiprofissionais. Entende-se que essa articulação entre os professores necessitaria ser de forma conjunta, dentro da sala de aula, com todos os alunos, pois de forma compartilhada a prática pedagógica simultânea se torna mais potente.

Percebe-se, que no contexto educacional brasileiro, há amparo legal para estabelecer o ensino colaborativo entre os professores, porém muitas vezes na prática não é o que acontece. Para Rabelo (2012) existe legislação que garante o desenvolvimento da proposta de coensino, porém este método de ensino ainda não é valorizado como merece ser.

Ademais, Vilaronga (2014) destaca que vários documentos oficiais mencionam a importância da construção de uma cultura de cooperação entre os profissionais envolvidos, mas um dos entraves para a implementação de políticas de integração escolar é a falta de profissionais qualificados, professores profissionais e/ou menor investimento na contratação para apoiar equipes multidisciplinares e espaço comunitário. Isso agrega a responsabilidade desses profissionais para

enfrentar esse desafio na escolarização dos alunos, além de outros fatores vivenciados na instabilidade da carreira docente.

Entende-se, que para a escola ser um espaço inclusivo, é necessário que as políticas públicas em prol da inclusão sejam implementadas de fato. Que os educadores cobrem das autoridades e façam a diferença, demonstrando que a inclusão é um direito inegociável, sendo indispensável a organização de uma escola inclusiva. No entanto, vale ressaltar que as pesquisas realizadas sobre o ensino colaborativo no Brasil são recentes, e essa prática muitas vezes não é usufruída, por uma série de questões dentro do ambiente escolar. Porém, acredita-se que o ensino colaborativo organizado e planejado entre os docentes seja uma estratégia para desenvolver melhor este processo de inclusão.

O ensino colaborativo entre os docentes, no qual envolve de uma forma direta os professores de Educação Especial e professores do ensino comum, sendo bem estabelecido e executado na prática por ambos, pode favorecer o processo de inclusão escolar. O trabalho em equipe dos docentes, a partir de planejamentos, o desenvolvimento de currículo diferenciado, na qual visa a aprendizagem favorece a todos estudantes.

As relações interpessoais entre os professores devem estar bem estabelecidas, para ter uma troca recíproca e desenvolver uma parceria em colaboração. Conforme Pereira (2009), dada a importância do ensino colaborativo com as escolas, os professores podem, com base na sua experiência, ajudar a resolver problemas de aprendizagem e/ou comportamentais mais graves dos alunos. Dessa forma, cria-se uma parceria em que professores da Educação Especial e do ensino comum e orientadores, na qual tem a oportunidade de ensinar e aprender ao mesmo tempo.

Percebe-se, no ensino colaborativo entre os profissionais da educação, uma estratégia para solucionar dificuldades no auxílio a todos alunos que compõem os sistemas de ensino. Porém, é necessário que aconteçam algumas mudanças no sistema de ensino, Pereira (2009, p. 137) afirma “a mudança necessária não está na segregação, mas em uma inclusão que realmente saia do papel”. Portanto, com base nesses pressupostos teóricos, a pesquisa propôs compreender como se estabelece as relações interpessoais entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, na perspectiva inclusiva. A partir da revisão da literatura, percebe-se que os estudos realizados, essencialmente nos últimos cinco anos, destacam apenas

as relações entre professor e aluno no processo de ensino aprendizagem. No entanto, este estudo considera que o estabelecimento das relações interpessoais entre professor/professor no processo de inclusão de alunos é de extrema importância, e a maneira como essas relações vão sendo marcadas, é um fator que contribui diretamente no processo de inclusão escolar.

Ao trabalharem de forma colaborativa, os professores de Educação Especial e os professores do ensino comum, podem combinar suas habilidades, conhecimentos e experiências para atender as singularidades de cada estudante. A troca de ideias e perspectivas no ambiente enriquece o planejamento e a implementação de atividades pedagógicas, possibilitando abranger todos os alunos.

Essa parceria permite que sejam criadas estratégias de ensino adequadas, adaptadas às diferentes formas de aprendizagem dos alunos, considerando suas peculiaridades.

O ensino colaborativo também proporciona uma oportunidade para o aprimoramento da atuação profissional dos professores, visto que, na troca compartilhada de experiências eles aprendem um com os outros e expandem suas habilidades pedagógicas. Essa contínua busca por aperfeiçoamento beneficia diretamente o desenvolvimento dos alunos, pois os professores estão mais preparados para enfrentar os desafios que a diversidade de suas turmas pode apresentar.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por intuito apresentar os resultados obtidos a partir de um estudo de caso exploratório, assim através da análise e da interpretação dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada, que buscou responder a problemática desta investigação: “As relações interpessoais entre docentes influenciam nos resultados do processo de inclusão escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental?”.

Neste sentido, o enfoque principal da pesquisa foi compreender como se estabelecem as relações interpessoais entre o professor de Educação Especial, e o professor do ensino comum, através do ensino colaborativo, na perspectiva da inclusão escolar, em escolas municipais de Santa Maria/RS.

A partir, da exploração, da escuta e da leitura repetida da transcrição do material coletado, construiu-se o *corpus* do estudo, na qual foi categorizado as entrevistas por eixos temáticos, e por associação de palavras com o intuito de verificar a existência da predominância de determinados assuntos

Portanto, estruturou-se as seguintes categorias analíticas: (1) As relações interpessoais entre docentes e a influência no processo de inclusão; (2) O Ensino Colaborativo como estratégia de inclusão escolar a partir das relações interpessoais; (3) A inclusão e a formação inicial de professores no campo da Educação.

4.1 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE DOCENTES E A INFLUÊNCIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

Esta categoria tem por intuito compreender como se estabelecem as relações interpessoais entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, fundamentado por meio de elementos da teoria psicanalítica sobre as relações interpessoais. Além da influência desse vínculo no ambiente escolar no processo de inclusão dos alunos. Nesse sentido, permite dar voz aos docentes, ou seja, compreender o que eles têm a dizer sobre a sua realidade escolar.

Nos dias de hoje, é inquestionável a relevância de um contexto escolar que proporcione o convívio e as relações no ambiente de trabalho de forma harmônica. Visto que, no âmbito educacional os objetivos do professor de Educação Especial e o

professor do ensino comum, são os mesmos, o ensino/aprendizagem da criança. Assim, como afirma o professor D3 que é necessário o “diálogo, no sentido de atender os objetivos das crianças”. Nesse mesmo ponto de vista, a professora E1, da região Norte corrobora, afirmando que:

[...] aproximar duas áreas, estou falando duas áreas, porque aqui a gente só tem professores pedagogos (né)... essa possibilidade da gente aproximar essas duas áreas que são tão... que trabalham, que dedicam por um mesmo objetivo... que é o ensino... das crianças (PROFESSORA E1, 2023).

Dessa forma, considera-se importante a participação desses professores, possibilitando que seu ponto de vista, a partir da sua experiência, permita mudanças necessárias que possam influenciar na qualidade do ensino. Por esse motivo, se pegar como referência elementos da psicanálise, sobre as relações interpessoais, percebe-se a importância de uma boa relação para o desenvolvimento de um trabalho em conjunto. Posto isto, a partir da teoria psicanalítica, Freud (1912), na qual discute sobre o processo de transferência que ocorre inconscientemente, e em todos os tipos de relações humanas. O autor afirma que as relações positivas podem ser resultantes da manifestação de bons sentimentos, como diálogo, respeito e trocas mútuas.

No campo da educação, especificamente entre professores de Educação Especial e professores do ensino comum, percebe-se, a partir da análise dos dados, que de forma geral, as relações interpessoais se estabelecem de forma positiva, e podem ser observadas nos relatos dos professores.

Desse modo, compreende-se, que as relações entre os docentes se estabelecem de forma positiva quando os professores se expressam por palavras como: conversas e diálogos, relatado pela professora D2 “*nós temos diálogos e conversas que convergem para o mesmo ponto*”; por parceria como a fala da professora B2, “*a meu ver é uma relação fundamental, uma parceria que tem que existir*”; sintonia expressa pelo professor D2 quando diz “*é uma relação muito proveitosa, estamos em sintonia*”; trocas, relatado pela professora C3 “*nós sempre trabalhamos em parceria, tanto que fazemos trocas constantes*”; *de aliança, conforme a professora D3 “a gente tem uma...uma a proximidade assim, de aliança*”; *ligação, como coloca a professora A2 “é um ponto forte esse trabalho, esse caminho, essa ligação que ela tem conosco professores*”, *uma relação lado a lado*, como acredita a professora A3 “*no meu ponto de vista, é esse termo lado a lado*”; boa articulação

expresso pela professora C5 *“é uma boa articulação entre... a professora, de Educação Especial...e no caso eu”*.

Constata-se, que todas essas formas de se estabelecer as relações interpessoais, parte de ambas as partes, por isso se torna positiva, os dois professores conversam sobre a prática educativa, se articulam da melhor maneira para auxiliarem-se um a outro, e também beneficiar diretamente o aluno. Além do mais, criam uma ligação, uma aliança, uma sintonia, para que o processo de inclusão se desenvolva, no ambiente escolar. Nesse contexto, é relevante enfatizar que as palavras “conversas” e “diálogos” foram as mais frequentes, quanto à percepção dos professores sobre a forma como as relações são estabelecidas, essa compreensão é obtida a partir dos relatos dos docentes. Nesse segmento, a professora E1 da região norte, assegura que *“então, a gente tem ... esse diálogo bem importante... eu e o professor do ensino comum. [...] a gente sempre teve uma relação muito bacana assim, muito respeitosa também”* (PROFESSORA E1, 2023). Sendo assim, vale salientar que o respeito e o diálogo são de extrema importância para o desenvolvimento de um trabalho conjunto, e é necessário partir de ambas as partes. Nesse sentido, essas formas de estabelecer o vínculo podem contribuir conexões fundamentais entre os docentes, essencialmente para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.

Entretanto, compreende-se que essas relações interpessoais são construções contínuas de diálogo, parceria, e se estabelecem aos poucos, passando pelo processo de conhecimento, de adaptação dos professores nas instituições. Observa-se, a partir de alguns relatos, que quanto mais aproximação entre os professores, mais fácil o diálogo, mais fácil o desenvolvimento das práticas educativas, no qual são pontos considerados pelos docentes e que podem fazer a diferença.

De acordo com, a professora de Educação Especial da região Oeste, ao chegar na escola em que atua, necessitou passar pelo processo de adaptação, conhecer os professores e principalmente os alunos, um progresso que ocorre no dia a dia, na conversa e na prática escolar. Nesse sentido, em virtude da sua maneira de trabalhar ser diferente da metodologia da outra professora que trabalhava na instituição, ela considera que aos poucos foram criando novos métodos de atender e abranger todos os alunos em conjunto com o professor do ensino comum, conforme relata:

Claro que, logo que eu comecei aqui era tudo... uma novidade, a implementação de um novo perfil de trabalho, porque a professora que trabalhava aqui antes...tinha uma outra metodologia... Então, eles foram conhecendo meu modo de trabalhar e a gente foi construindo novos modos de atender os alunos, em conjunto. Então, a gente tem esse diálogo bem importante... eu e o professor do ensino comum (PROFESSORA E1, 2023).

Nesse segmento, na região norte, a professora de Educação Especial - B1, acredita que os avanços maiores no processo de ensino aprendizagem dos alunos, melhora quando os professores apresentam um vínculo maior, percebendo que o desenvolvimento das relações e da educação inclusiva acontece melhor, mas mesmo assim, é um processo lento, como expressa *“é passo de formiguinha, com alguns a gente conquista assim, que a gente tem um vínculo maior, a gente consegue mais coisas, mais avanços”*.

Segundo a professora C3, que já conhecia a professora de Educação Especial, por ter trabalhado com ela em outras escolas e ter um pouco de conhecimento sobre a inclusão, devido a pós-graduação em psicopedagogia e em Gestão Educacional, acredita que as relações ocorrem de forma mais tranquila e fácil, como assegura a seguir:

Olha, como eu tenho um pouco de conhecimento da área, pra mim sempre foi tranquilo, foi fácil, tanto aqui na escola... a professora de Educação Especial e eu já nos conhecemos da escola que eu estava anteriormente no município também, e nós sempre trabalhamos em parceria, tanto que fazemos trocas constantes (PROFESSORA C3, 2023).

Dessa forma, as relações podem ser baseadas no respeito, diálogo, trocas mútuas entre os professores e serem de certa forma positivas, em consequência da maneira que se estabelecem. Conforme, a Resolução CMESM nº 32 de 18 de julho de 2012, que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS, em seu Art. 5, inciso III, estabelece que *“ao desenvolvimento de propostas pedagógicas construídas compartilhadamente”*. A legislação municipal, destaca que a elaboração das formas de como o ensino ocorrerá aconteçam de maneira compartilhada. No entanto, em oposição, nota-se em todas as respostas dos participantes entrevistados que o principal ponto fraco, é a falta de tempo para desenvolver melhor essas relações interpessoais e dar um segmento para as propostas pedagógicas compartilhadas e inclusivas.

Conforme, a professora E2 da região Oeste, sobre as relações interpessoais *“aqui na escola acontecem com essa... acontece muito facilmente, embora a gente*

não tenha tempo de reunião, é o que nos falta, mais tempo". Na região Leste a professora D3, afirma que *"não tem tempo hábil para conversar. [...] mais espaço de diálogo, de tempo de diálogo entre os professores, acho fundamental"*. Na região Sul, a professora A2, menciona a falta de tempo para conversar com a professora de Educação Especial *"é pouco tempo que tenho com ela para ficar conversando, sobre os alunos que eu tenho necessidade de um acompanhamento"*. Na região Central, a professora de Educação Especial fala que *"tu não tem tempo de chegar e conversar e/ou planejar uma atividade ou de trocar [...] então, com certeza o tempo afeta bastante"*. Na região Norte, a professora B1 relata que *"a questão da falta de horários, de planejamento em conjunto, que isso faz uma falta enorme"*.

Sendo assim, o recorte dos relatos exposto acima, foi retirado de uma entrevista de cada região, para exemplificar sobre um ponto elencado em todos os relatos dos participantes envolvidos de todas as regiões do município de Santa Maria, sobre a falta de tempo entre os professores para conversas, planejamentos, propostas e avaliações compartilhadas. O planejamento da aula é essencial, pois, norteia as atividades dos professores para proporcionar o ensino/aprendizagem do aluno. De acordo com, a Resolução municipal de Santa Maria, que estabelece as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, em seu Art. 10, considera que é responsabilidade das instituições escolares assegurar o planejamento, projetos, e avaliações da Educação Especial na construção da Educação Inclusiva.

Nesse sentido, o planejamento da aula, principalmente de maneira compartilhada com a professora de Educação Especial, faz toda a diferença para o desenvolvimento da educação inclusiva, para abranger a totalidade de alunos. Conforme, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), estabelece que as escolas devem criar condições para que o professor da turma consiga explorar o potencial e habilidades de todos os alunos, usando uma pedagogia dialógica, de interação, de interdisciplinaridade e inclusiva compartilhada com o professor de Educação Especial (BRASIL, 2010, p. 11). Portanto, planejar, executar e avaliar colaborativamente beneficia diretamente o aluno, como assegura a professora B1, *"eu acredito que seja enorme. E, é visto, porque não só tu enriqueces o aluno, como tu também abre um leque de possibilidades"*.

A legislação define na teoria que as práticas devem ser inclusivas e compartilhadas, na prática os professores queixam-se da falta de tempo, como aspecto principal que dificulta as trocas entre docentes. Na realidade escolar dos

professores entrevistados a grande maioria relata que as conversas, diálogos sobre determinado aluno, sobre o planejamento, acontecem de forma rápida, como por exemplo, no corredor, na porta da sala, no intervalo, são momentos rápidos, em razão da grande demanda de alunos, e a pouca carga horária do professor de Educação Especial, falta tempo para se reunirem. Conforme, a professora C6 da região Central e a professora E1 da região Oeste:

Então é bem difícil assim, a gente tenta conversar um pouquinho... mais é na hora do recreio, como nós temos alunos incluídos na sala, então, a gente tenta conversar um pouquinho. Se o aluno não vem no atendimento ela consegue descer na sala..., mas é uma relação bem ... rapidinha assim, sabe, não é muito... muito tempo para sentar, conversar, para produzir um recurso junto, assim (PROFESSORA C6, 2023).

E a minha maior dificuldade... a maior fragilidade, penso que não só daqui, mas de toda a rede é esses momentos de encontro. Porque, por exemplo, se eu tenho a minha hora atividade, raramente vai ser no mesmo dia, no mesmo horário daquele... daquele colega que é da sala de aula comum, vai fazer seu planejamento. Então, muitas vezes eu estou na escola e..., mas o professor está em hora planejamento, mas eu estou atendendo outras crianças e não consigo dialogar com ele. Então, eu acredito, que isso é um problema, uma fragilidade assim, da rede, e acredito que não seja só da rede aqui do Santa Maria (PROFESSORA E1, 2023).

Nos discursos dos professores, é evidente o quanto a carga horária excessiva, a demanda alta de alunos, influencia diretamente nas relações interpessoais. Nesse sentido, a professora B2, acredita que “*poderia ter uma aproximação maior, em relação à eu professor dos anos iniciais com a Educadora Especial*”. Porém, observa-se que não há muito tempo para encontros, para planejar, executar e avaliar junto. Assim, o fato de apresentar dificuldades em manter um diálogo de forma calma e com tempo, de não ter como marcar horários em conjunto, pode acabar influenciando na qualidade das relações e até mesmo do ensino, pois acredita-se na hipótese que o ensino compartilhado acaba melhorando o ensino/aprendizagem de todos envolvidos, em razão do planejamento, execução e avaliação serem realizados em conjunto.

Na perspectiva da psicanálise, Freud (1912) assegura que as relações também poderiam apresentar sentimentos mais hostis, também chamada pelo autor de transferência negativa. Assim, usando esse conceito diretamente entre analista e o paciente, o sujeito se torna mais resistente ao trabalho analítico. Dessa forma, trazer esse conceito de transferência negativa para o âmbito educacional, pode-se dizer que as relações são compostas por sentimentos como resistência em desenvolver atividades compartilhadas, sentimentos de inveja, ciúmes, ou sentimentos que não são prazerosos e podem ocasionar algum desconforto. No entanto, é válido

evidenciar, que não se pode afirmar que nos locais em que foram realizados a pesquisa ocorre uma transferência negativa, mas a partir do relato dos participantes, nota-se alguns sentimentos que não são tão positivos, como relata a professora B1:

Olha, é uma relação, assim, não muito satisfatória dentro do ideal da Educação Especial. Porque, a gente tem assim, ah... ainda, por mais que já tenha acontecido a política já há muito tempo, a gente... a gente ainda encontra assim entraves, assim, não estudei isso no meu curso [...] agora aqueles que são mais resistentes, que dizem eu não estudei pra fazer isso, eu não estudei pra... pra fazer uma...uma adequação mais satisfatória para o aluno, dentro das possibilidades dele, é um passo bem lento, mas a gente vai tentando (PROFESSORA B1, 2023).

Nota-se, em alguns casos, uma dificuldade em manter o contato, diálogo e trocas sobre as práticas educativas entre os professores, além disso, a professora B1, utiliza a palavra resistência, de forma negativa, um ato de se opor, tornando-se um desafio o desenvolvimento de uma educação inclusiva. É fundamental salientar, que a palavra resistência está de forma negativa devido ao contexto na fala, assim, se torna negativo pelo fato de determinado professor ser contrário à forma de planejar colaborativamente, por aspectos como tempo, não possuir um conhecimento base da formação inicial, por exemplo.

Na região central a professora de Educação Especial C1, coloca que:

A relação interpessoal com o professor do ensino comum é um pouco difícil. Porque parece que sempre eu tenho a impressão de que o aluno é meu e que não é do outro professor da classe regular, e parece que eu que estou pedindo, eu estou exigindo, eu que estou querendo, sabe, eu sinto isso (PROFESSORA C1, 2023).

Observa-se, a partir da fala da professora C1, quando expressa “*parece que eu que estou pedindo, eu estou exigindo, eu que estou querendo*”, que surgem sentimentos de incômodos ou que não sejam prazerosos, em razão da falta de colaboração, e compartilhamento das práticas educacionais. Devido à professora de Educação Especial possuir formação para trabalhar diretamente com alunos em processo de inclusão, há um entendimento que a responsabilidade maior da aprendizagem do aluno é dela. Assim, acaba de certa forma sendo julgada, por tentar manter uma prática educativa inclusiva com o professor do ensino comum de forma colaborativa, na qual ambos trabalham juntos com foco na aprendizagem dos estudantes. Deste modo, alguns colegas podem não compreender inteiramente a necessidade e a complexidade de desenvolver adaptações pedagógicas de forma compartilhada para o processo de inclusão escolar. O que pode causar uma certa

desconfiança, ou opiniões em relação a maneira que a professora de Educação Especial busca trabalhar. Algumas vezes, o desenvolvimento de um trabalho colaborativo entre os professores não acontece com a justificativa de que os docentes do ensino comum não têm conhecimento base para atuar dessa forma.

Nesse ponto de vista, a professora E1, da região Oeste, corrobora, expressando que:

Então, por exemplo, se tem um... uma professora, ou um professor que... se nega, a fazer algum trabalho em conjunto, um trabalho em colaboração... é como se ele estivesse se fechando nas suas próprias crenças, nas suas próprias... seus próprios ideais de pensar que, por exemplo, a inclusão não funciona, que é inclusão é... que não dá certo, enfim [...] Porque, eu acredito que, o professor que tem determinada postura, como essa de... de não querer fazer trocas, de não querer, não querer colaborar tem os seus motivos... e muitas vezes são motivos bem pessoais, não são nem... motivos assim, profissionais, que tu possas, tentar resolver... aqui na escola (PROFESSORA E1, 2023).

Com o relato dessa professora, pode-se fazer uma comparação com a teoria de Freud (1912), em que o autor falava sobre as crenças pessoais que cada indivíduo possui, esboça nas atitudes de seu dia a dia, mesmo que sejam crenças inconscientes, são motivos pessoais. Como relata a E1, não se sabe quais os motivos que levam o sujeito a não realizar um trabalho conjunto de trocas entre ambos os docentes. Porém, pode-se dizer que poderia ser por não acreditar na inclusão, como destaca a professora, por não ter conhecimentos específicos da formação inicial e se sentir inseguro quanto a isso, possuir algum outro sentimento que o deixe desconfortável ao compartilhar as tarefas com outro professor, não se sabe ao certo quais sentimentos são desencadeados. No entanto, compreende-se que não são sentimentos positivos, pois não tem diálogos, trocas recíprocas, e uma ligação entre ambos, para trabalhar em conjunto e na perspectiva inclusiva, conforme o contexto exposto.

Nesse âmbito, na região Sul, a professora A2 formada em pedagogia e ciências, relata que, pela falta de disciplinas na formação inicial, que dão suporte sobre o processo de inclusão escolar, e em razão da alta demanda de alunos em processo de inclusão que abrangem o contexto educacional, para ela causa sentimento de insegurança e tristeza, como destaca:

Mas a deficiência, realmente é muito grande, isso causa insegurança... nossa como professores... e também, tristeza de certa forma, porque... quando tu não consegues atingir um aluno, que quer muito aprender muitas vezes, isso faz a gente refletir também o ... que está faltando na nossa formação? (PROFESSORA A2, 2023).

Na interpretação de Mahoney e Almeida (2005, p. 19), Wallon, expressa que a afetividade se refere à capacidade e propensão humana de ser influenciado pelo mundo interno e externo, por meio de sensações associadas a tons agradáveis ou desagradáveis. Percebe-se, a partir do que expõe a professora A2, que a insegurança e a tristeza, devido aos desafios encontrados no processo de inclusão, estão relacionadas a sensações, sentimentos desagradáveis em razão do contexto que se encontra. No entanto, podem trazer consequências positivas, pois ao se questionar sobre a sua prática, a professora busca conhecimentos em cursos extra, busca dialogar com a professora de Educação Especial sobre como nortear melhor a prática pedagógica. Nesse sentido, os sentimentos desagradáveis, podem causar respostas positivas na prática, pois o professor busca saber, busca dialogar e não gera resistência diante do desafio e busca melhorar.

Torna-se válido frisar, que os conceitos de transferência tanto positiva quanto negativa elaborados por Freud (1912), não são fixos. Por exemplo, nem sempre vai ocorrer uma transferência só negativa, ou apenas positiva, o desencadeamento dessas transferências vai depender do sujeito, devido suas crenças inconscientes, e suas experiências pessoais que foram desenvolvidas desde o nascimento. Portanto, conforme a situação e contexto exposto, pode começar com uma transferência positiva e terminar como uma transferência negativa ou vice e versa.

Assim, na maioria dos relatos, acaba que o desafio encontrado pelos professores em ter horários disponíveis e compatíveis para conversas e trocas sobre o planejamento, aspectos como a demanda alta de alunos, pouca carga horária do professor de Educação Especial na escola, lacunas existentes na formação inicial, dificulta as relações interpessoais, e influência no desenvolvimento e na qualidade da inclusão, com o surgimento de sentimentos desagradáveis.

Segundo a professora E2 *“para que aconteça esse processo de inclusão é necessário sim, essa comunicação e participação”*. A professora B1 e B2, acreditam que a maneira que as relações se estabelecem influencia diretamente no ensino/aprendizagem, como expressa:

Com certeza. Porque, no momento assim, que tu tem uma... um vínculo grande com um colega e tu começa a trocar ideias, aquele... aquele professor da sala regular ele tem lá, vinte e poucos alunos, ele começa a se apropriar daquele aluno também, e acreditando na capacidade, nas condições que ele tá ali (né), acredita nele, faz pensando que ele vai conseguir. Agora, se não

existir isso, ele... o professor acaba deixando de lado (PROFESSORA B1, 2023).

Diretamente, certamente, influencia diretamente. Se não houvesse esse olhar diferenciado, essa comunicação entre educador especial e professor, eu acho que seria um... não existiria inclusão a meu ver, porque é um conjunto...a sala de aula, a escola é... é um grupo único (PROFESSORA B2, 2023).

Nas palavras de Galvão (1995), Wallon evidencia que tem que ter participação da escola como um todo, integração social e cultural, e ao mesmo tempo, uma escola voltada para o desenvolvimento pessoal que integra na prática as dimensões pessoais e sociais, da mesma maneira que a professora B1, relata acima, quando diz que a escola é um grupo único. Pois, vale lembrar que a inclusão de fato, não ocorre apenas com a prática do professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, como relata a professora C2: “[...] *processo de inclusão ele não tem tanto a ver é... não tem só a ver comigo professora, e com a educadora especial, ele tem a ver com todo o conjunto da escola é... com os colegas*” (PROFESSORA C2, 2023).

Nesse ponto de vista, os estudos de Buss e Giacomazzo (2019), as autoras expressam que para alcançar a inclusão nos ambientes escolares, todos os profissionais devem se ver como facilitadores da educação inclusiva, capazes de acolher e incluir os alunos. Portanto, grande parte dos professores entrevistados apresentam essa visão, de que a maneira como se estabelecem as relações influencia no processo de inclusão e aprendizagem do aluno. Visto que, quando os professores apresentam um vínculo maior, os dois trabalham na mesma perspectiva, o trabalho flui melhor, conseguem avanços em conjunto.

Na teoria de Bion (1961), o desenvolvimento do trabalho em equipe, na qual os participantes buscam os mesmos objetivos e compartilham juntos todo processo, além de, vincular sentimentos semelhantes no desenvolvimento de determinada tarefa, tem a tendência de ser bem-sucedido. Porém, caso o trabalho em equipe não apresente um consenso e o compartilhamento de ideias, com o papel bem definido de o que cada um vai fazer, pode acarretar o insucesso desse trabalho.

Em vista disso, percebe-se que as relações interpessoais entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum se estabelecem, na maioria dos casos, a partir do diálogo, trocas e respeito mútuo. Porém, em razão da alta demanda de alunos público-alvo da Educação Especial, pouca carga horária da educadora especial na escola, falta de tempo para o planejamento, execução e avaliação em conjunto, falta de conhecimentos relacionados ao processo de inclusão desde a

formação inicial de professores, acaba que essas relações acontecem em encontros realizados de forma rápida, no intervalo, no corredor, sem que tenha um horário específico para isso. Conseqüentemente, isso afeta o processo de inclusão e a qualidade do ensino/aprendizagem dos alunos, pois se houvesse mais tempo disponibilizado para o planejamento em conjunto, houvesse mais professores de Educação Especial nas escolas, e um foco maior na formação inicial de professores sobre o ensino colaborativo a qualidade da educação inclusiva poderia ser melhor.

4.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS: O ENSINO COLABORATIVO COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR A PARTIR DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Nesta parte buscou-se identificar, através da transcrição, leitura do conteúdo coletado, a partir do relato dos professores, a respeito da percepção sobre o ensino colaborativo como estratégia de inclusão. Sendo assim, foi possível analisar, de maneira geral, que os professores compreendem de fato a importância de se estabelecer um trabalho colaborativo entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum. Porém, é um grande desafio pôr em prática, e um dos principais fatores que dificulta o desenvolvimento do ensino colaborativo, é a questão do tempo.

Em estudos realizados há quase uma década, Vilaronga (2014), apresentava o conceito de ensino colaborativo/coensino, o qual salienta que essa proposta deveria ser desenvolvida pelo professor de Educação Especial e o professor do ensino comum em que os dois professores partilham a responsabilidade de planejar, executar e avaliar o ensino a todos os alunos. No entanto, na prática não é uma tarefa tão simples assim.

Os professores entrevistados compreendem a importância desse ensino colaborativo e o quanto é fundamental para o desenvolvimento do processo de inclusão. Conforme a professora D3, e a professora C6 relatam:

O ensino colaborativo é o ponto chave, eu acredito que com a colaboração do educador especial a gente, não só garante, mas dá um suporte muito melhor para essas crianças, pensando no comprometimento que ele tem no aprendizado, que a criança tem na aprendizagem. Eu acredito que o ensino colaborativo é fundamental... ele é fundamental, por conta da... das especificidades do CID (PROFESSORA D3, 2023).

[...] eu acho que é essencial, é fundamental ter, esse ensino colaborativo, tanto para ajudar o professor na questão do planejamento, na organização das atividades, quanto em sala de aula também (PROFESSORA C6, 2023).

Observa-se, a partir dos relatos das professoras do ensino comum, de diferentes regiões, que os docentes compreendem que o ensino colaborativo é uma construção conjunta com professor de Educação Especial, e é importante para o desenvolvimento da educação inclusiva. Neste contexto, pode-se observar, a partir do uso das palavras como, ponto chave e essencial, expresso por D3 e C6, respectivamente no discurso acima, fundamental quando o professor D2 fala “*é fundamental, não tem como não pensar, no ensino colaborativo, ainda mais no sentido da inclusão*”, importante, relatado pela professora C3, “*é muito importante, porque, eu não vou fazer nada sozinha*”. Na região Oeste a professora acredita que o ensino colaborativo seja o futuro “*eu acredito que o ensino colaborativo é o futuro, ou pelo menos deveria ser*”.

Nessa perspectiva, por meio da percepção dos professores, constata-se que os docentes reconhecem que o ensino colaborativo é fundamental para o desenvolvimento do processo de inclusão. Além disso, contribui para o norteamento da prática pedagógica do professor do ensino comum, o qual contribui diretamente na aprendizagem dos alunos. Sendo assim, compreende-se que o desenvolvimento do ensino colaborativo pode contribuir e proporcionar trocas de experiências enriquecedora para os professores, conforme a professora da região sul relata:

Eu acho que o ensino colaborativo ele vem ajudar de várias formas, eu acho que quando tem um ensino colaborativo não é só o olhar, por exemplo da professora regente, não é só o meu olhar, com minha turma de segundo ano, mas eu acho que é um olhar de... vários profissionais, principalmente profissional da Educação Especial, ali enriquecendo a nossa prática pedagógica (PROFESSORA A2).

O ensino colaborativo é uma proposta que se constitui entre a parceria do professor de Educação Especial, que possui conhecimentos mais específicos da área, e o professor do ensino comum que tem a formação em conteúdos específicos, juntos podem realizar estratégias e adaptações enriquecedoras e que melhoram significativamente o processo de ensino aprendizagem, assegurados por estudos já realizados por Capellini (2004), Rabelo (2012) e Pereira (2009). Sabe-se, sobre o amparo das legislações para o desenvolvimento desse ensino, porém, como expressa Rabelo (2012, p. 53), “parece não ter sido dada ainda a importância merecida a esta filosofia de trabalho”.

Em vista disso, alguns fatores, como a formação inicial, a alta demanda de alunos, a pouca carga horária de professores de Educação Especial na instituição, a falta de tempo para o planejamento conjunto, elencados pelos professores entrevistados, acaba que o ensino colaborativo se torna um grande desafio para se colocar em prática. Como afirma a professora C6, *“então, a carga horária dela (prof.^a Ed. Especial), o número de alunos dela, já dificulta esse trabalho colaborativo ali”*.

Desse modo, ao entrar em contato por *e-mail* com a Secretaria da Educação do Município de Santa Maria, sobre como é estabelecido o quantitativo de professores de Educação Especial por escola, na rede municipal da cidade, a mesma informou que, não há uma legislação municipal que especifique a quantidade de professor de Educação Especial por escola. A documentação em vigência é a Resolução CMESM 31/2011, que em seu Art. 16, no inciso 2º, apresenta uma tabela sobre a quantidade de alunos incluídos por turma, no qual prevê, para os Anos Iniciais, o máximo de 2 alunos incluídos por sala. Além disso, o inciso 3º, evidencia que cabe à escola em conjunto com a Central de Matrículas, observar a quantidade de alunos incluídos por turma (SANTA MARIA, 2011).

Nesse sentido, a justificativa basicamente por ter apenas um professor na instituição é referente ao número de estudantes a serem atendidos no AEE, considerando que os atendimentos devem acontecer duas vezes na semana de forma individual ou em grupos até 5, segundo a Resolução 31/2011.

Compreende-se, dessa forma, que a realidade escolar apresenta grandes desafios pela pouca carga horária do professor de Educação Especial na escola e a demanda alta de alunos público-alvo da Educação Especial, havendo tempo apenas para o atendimento individual na maioria das vezes, de certa forma segregando e não incluindo efetivamente. A Resolução é de 2011, está vigente há mais de uma década, é necessário que haja mudanças com urgência na legislação também, visto que, essa lei restringe a metas voltadas ao atendimento no AEE. Contudo, é evidente que o professor que está vivenciando a prática diariamente, percebe essa falta de olhar das autoridades públicas em relação ao contexto escolar, além disso, compreende-se, que não tem como a educação inclusiva estar voltada com metas restritivas ao AEE.

Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto que o ensino colaborativo, se fosse efetivado de fato, apresenta vários benefícios, dentre esses, o principal deles é o foco no ensino/aprendizagem do aluno, além de que, todos envolvidos aprendem significativamente. Em 2004, Capellini efetuou um estudo sobre o ensino colaborativo

e as suas contribuições para o processo de inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, no qual constatou, através de uma intervenção direta em sala de aula com os estudantes, um progresso enorme no desenvolvimento da inclusão escolar.

A percepção dos professores envolvidos neste estudo, consta que o ensino colaborativo é o caminho, é fundamental, é essencial, mas ainda não se efetiva de fato, devido alguns aspectos como, falta de tempo, falta de conhecimentos na formação inicial, e a pouca carga horária do professor de Educação Especial, na escola, pontos mais elencados pelos entrevistados. Há quase 20 anos dos estudos realizados por Capellini (2004), e a quase 15 anos depois da elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), os entraves continuam sendo semelhantes, a falta de tempo e as lacunas existentes na formação inicial de professores.

Então, se fizer esse trabalho colaborativo, tanto o aluno pode desenvolver as potencialidades, como a inclusão pode acontecer de uma melhor forma. Porque, as crianças podem se integrar melhor, através de uma atividade ou de uma prática educativa na sala de aula (Professora C4).

O relato da professora mostra que se “fizer” esse trabalho, pois ele não é efetivado de fato. Nesse contexto, o desenvolvimento de um ensino colaborativo entre os docentes na perspectiva inclusiva, possibilitaria o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas, as trocas de experiências e o diálogo poderia ampliar as possibilidades e proporcionar uma melhora significativa no processo de inclusão e na qualidade do ensino/aprendizagem de todos os envolvidos.

A professora de Educação Especial D1, afirma “*eu acho bem interessante essa proposta, mas eu confesso que acabo não fazendo em função da demanda do tempo*”. Mas, acredita, junto com os professores D2 e D3, que a proposta do ensino colaborativo proporciona diferentes possibilidades aos alunos no processo de aprender, na qual asseguram que:

Eu acho que é essa troca que a gente pode ter, e esse resultado e assim, o professor do ensino regular têm mais possibilidades às vezes de atividades, no momento que tu leva alguma coisa diferenciada... ou que tu tá junto ali para articular o atendimento ou a aula, às vezes dois professores acabam facilitando (PROFESSORA D1, 2023).

Eu penso que o grande beneficiário disso tudo é o estudante, porque, com várias cabeças pensando sobre, e dialogando sobre... então ele só tende a ser mais rico (PROFESSORA D2, 2023).

Eu acho que quanto mais a gente pensa colaborativamente com os colegas, mais direitos de aprendizagem a gente garante para eles, a gente amplia esse horizonte de aprendizado para eles (PROFESSORA D3, 2023).

Na prática educativa compartilhada, os professores têm a possibilidade de atuarem em conjunto e refletir sobre a prática pedagógica, encontrando alternativas, métodos e adaptações de conteúdo que proporcionam melhorias significativas na aprendizagem. Porém, vale ressaltar que essa reflexão não tem o intuito de julgar a prática do outro professor, e sim dar continuidade do ensino com diversas possibilidades, ou até mesmo um olhar diferente sobre determinada situação.

Além disso, a educação inclusiva, sendo realizada através do ensino colaborativo, pode ocasionar um sentimento de pertencimento e de participação ativa dos estudantes, no contexto educacional. De acordo com, a professora E2, ela acredita que:

Eu creio que no ensino colaborativo, desenvolve na criança público-alvo da Educação Especial um sentimento de pertencimento, de inclusão mesmo. Porque é um momento em que ele é o protagonista na verdade (PROFESSORA, E2, 2023).

Dessa forma, observa-se que o desenvolvimento de um ensino colaborativo, quem ganha com esse processo concretizado, é o aluno, o qual poderá enriquecer significativamente a aprendizagem do discente, tornando-se protagonista das suas atividades.

No entanto, conforme a professora D1, na qual tem a formação em Educação Especial, acredita que seja uma proposta relevante, mas por falta de tempo acaba não fazendo. Assim, o planejamento é realizado por meio de conversas rápidas, a professora de Educação Especial entra na sala para dar uma olhada no material do aluno, como salienta:

Então assim, a gente faz mais essa questão do... elas me enviam atividade, eu dou uma olhada, eu sugiro dentro da sala de aula às vezes no turno... eu entro pra dá uma olhada no caderno... para gente fazer algumas trocas assim, mas dentro... de aplicar uma atividade que envolva o aluno e os colegas assim, confesso que eu ainda não fiz (PROFESSORA D1, 2023).

Percebe-se que a proposta do ensino colaborativo de planejar, executar e avaliar de forma compartilhada não ocorre de fato, e um dos fatores que mais prejudica a não efetivação é a carga horária dos professores. Nessa mesma perspectiva, a professora C1 e C2 da região central e a professora A1 da região Sul, corrobora afirmando que:

O ensino colaborativo é muito difícil, porque nós temos pouca carga horária. Os professores têm pouca carga horária também, nós não temos um horário de planejamento. O ensino colaborativo, a gente tinha que sentar e planejar, porque é pra toda turma. Então a gente não tem um tempo para planejar, a gente meio que se organiza assim, no recreio, no intervalo aqui, no intervalo ali... vão fazer, que tal? o que estão trabalhando? Vamos fazer uma atividade assim, não tem aquele planejamento como deveria ser feito (PROFESSORA C1, 2023).

Eu acredito que a gente aqui na escola precise ter maior tempo para que isso seja concretizado, porque senão fica mais um... me diz para fazer, mas não me diz como fazer. Daí eu faço, daí eu não sei se tá certo, ou se não tá. Aí, a gente não tem aquele tempo (PROFESSORA C2, 2023).

Mas, a questão de conseguir fazer as atividades de ensino colaborativo... como realmente deveria ser... o planejar junto com o professor, é o executar junto com a professora e depois a gente avaliar esse processo...eu acho mais difícil, por falta desse tempo de planejamento (PROFESSORA A1, 2023).

Observa-se, que de maneira geral o ensino colaborativo não é efetivado de fato, ele acontece em conversas informais, no intervalo, no corredor, na porta da sala, essencialmente devido à falta de tempo dos professores e demanda muito alta de alunos. A mais de uma década, estudos realizados por Rabelo (2012), já evidenciaram a falta de tempo para os diálogos, planejamento e práticas educativas entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino, como um ponto negativo, e continua reverberando atualmente.

À vista disso, percebe-se que a maioria dos professores entrevistados relatam o fator do tempo, sendo um aspecto que dificulta o desenvolvimento do ensino colaborativo e que ao mesmo tempo causa influência nas relações interpessoais. Motivo este, que já foi destacado em outros estudos, porém não houve medidas e intervenções que pudessem melhorar a qualidade do ensino, ressaltando a falta de investimentos nas condições de trabalho dos professores.

A partir de estudos sobre o desenvolvimento do ensino colaborativo de fato, como apresenta a literatura, na qual ocorre um espaço que prevê uma parceria para o planejamento, ensino e avaliação dos estudantes, pode-se dizer que há um ganho significativo na aprendizagem dos alunos. Segundo Mendes (2011), salienta que o ensino colaborativo é:

É um modelo de prestação de serviço de Educação Especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes (MENDES, 2011, p. 85).

O modelo do ensino colaborativo, conforme Mendes (2011), busca uma colaboração mútua entre os professores, na qual esse apoio é realizado em conjunto dentro da sala de aula regular, sendo uma alternativa de ensino. Ao invés de o aluno ser atendido separadamente no Atendimento Educacional Especializado, como a Resolução 31/2011 da rede municipal traz como foco. Assim, o professor de Educação Especial realiza um trabalho colaborativo com o outro professor, contribuindo na aprendizagem do aluno a partir de uma parceria entre os docentes.

No entanto, mostra-se um desafio constante, conforme relatam os professores de todas as regiões. De forma geral, os limites do desenvolvimento do ensino colaborativo entre os professores são na maioria das vezes o mesmo. Um dado importante sobre a carga horária do professor de Educação Especial, é que todos estão na escola trabalhando um ou dois dias na semana, e devido a demanda muito alta de alunos, é difícil sobrar tempo para conversar e planejar com os demais professores, conforme o relato dessa professora C1:

O ensino colaborativo é muito difícil, porque nós temos pouca carga horária. Os professores têm pouca carga horária também, nós não temos um horário de planejamento. O ensino colaborativo, a gente tinha que sentar e planejar, porque é pra toda turma. Então a gente não tem um tempo para planejar, a gente meio que se organiza assim, no recreio, no intervalo aqui, no intervalo aqui...há vão fazer, que tal? o que estão trabalhando? Vamos fazer uma atividade assim, não tem aquele planejamento como deveria ser feito (PROFESSORA C1, 2023).

A fala da professora C1, corresponde com a maioria das respostas dos professores participantes. Nota-se que a falta de tempo para planejar, executar e avaliar, afeta o processo de inclusão e a qualidade do ensino, nesse sentido como sugestões para aprimorar o desenvolvimento do ensino colaborativo no âmbito escolar, os professores acreditam que, poderia ter mais reuniões, encontros, mais momentos específicos para o planejamento como afirma a professora A3, da região Sul “*mas eu acredito que é isso assim, que é ter um momento para... trabalhar juntas, a chave toda é trabalhar juntas*”. Nesse segmento, as professoras A2, B1 e C1, região Sul, Norte e Centro, respectivamente, relatam que:

Eu acho que poderia ter mais reuniões, mais encontros assim, que a gente conseguisse montar uma proposta mais colaborativa assim (PROFESSORA A2, 2023).

Então, tem que ter esse momento acho, uma vez na semana, ou que seja quinze dias, mas tem que ter esse momento todos juntos, falando as

possibilidades para aqueles alunos eu acho que é o ideal (PROFESSORA B1, 2023).

Eu acho que teria que ter tempo. Teria que ter assim, um tempo sistemático para a... para o planejamento, acho que mudar não, acho que teria que ter tempo para o planejamento (PROFESSORA C1, 2023).

As professoras tanto do ensino comum, como professoras de Educação Especial, acreditam que um tempo determinado para se sentar e planejar de forma colaborativa é essencial para que esse processo aconteça. Além do tempo, alguns professores entram em consenso apresentando ideias semelhantes, pois entendem que é necessário, mais palestras, como assegura a professora C5 “*Se houvesse mais palestras quem sabe... trazendo à tona esse tema nos dias que temos formações*”. Nessa mesma perspectiva, a professora B2 acredita que “*eu acho que inclusive a rede, pode focar mais porque a gente tem nossas formações mensais*”. A professora B1, corrobora quando expressa “*a mudança está nos gestores, principalmente das redes*”. E a professora C4, considera que “*acredito muito na formação continuada*”.

Nessa lógica, observa-se que alguns entrevistados sugeriram que a instituição escolar tenha mais professores de Educação Especial, como relata o D1 “*ter mais profissionais da Educação Especial, dependendo do número de alunos das escolas*”. Observa-se que a professora C6, também apresenta o mesmo pensamento quando relata “*ou talvez, seria outra educadora especial na escola então, não um só, para toda a demanda que ela tem*”. Para a professora E1, a esperança dela é um trabalhar com a Bidocência como expressa:

Um dia a gente ainda consegue falar sobre educação inclusiva, a partir de um sistema de bidocência. [...] que a gente pudesse ter dois professores, um professor pedagogo ou de área, e um professor de Educação Especial (PROFESSORA E1, 2023).

Pode-se dizer, que a bidocência é um trabalho em que dois professores atuam e compartilham a docência em sala de aula, na mesma turma, de forma colaborativa. Contudo, a legislação municipal, prevê que as escolas devem assegurar um ensino unidocente. Segundo a Resolução CEMSM nº 32, de 18 de junho de 2012 em seu inciso 1º, estabelece que:

§ 1º – As escolas de Ensino Fundamental, nos Anos Iniciais (1º ao 5º), devem assegurar o ensino unidocente, integrado e interdisciplinar, contemplando as diferentes áreas do conhecimento (SANTA MARIA, 2012, s/p).

Assim, ao dar voz à realidade escolar dos professores, percebe-se a partir da entrevista que as sugestões dos docentes se concentram essencialmente em ter mais momentos específicos para o planejamento, mais formações sobre o tema, além de, mais professores de Educação Especial na escola. Portanto, de modo geral, os entrevistados acreditam que o ensino colaborativo é fundamental para o desenvolvimento do processo de inclusão escolar. Além disso, compreendem os benefícios desse trabalho para as propostas pedagógicas, partilham da mesma opinião relatando que o maior beneficiário é na aprendizagem dos estudantes, sem contar as trocas entre docentes enriquecedoras.

No entanto, mesmo com estudos já realizados que afirmam sobre os benefícios e os desafios, encontrados há mais de uma década, sobre o ensino colaborativo, poucas mudanças se efetivaram e as dificuldades continuam semelhantes na realidade escolar, faltando um olhar das autoridades públicas sobre as “vozes” desses profissionais. Como sugestões de melhoria, os professores acreditam que deve haver mais diálogo, mais palestras, formações da rede municipal, mais professores de Educação Especial na instituição, e integração de cursos desde a formação inicial, e com a maioria das respostas, ter um tempo, um momento específico para esses encontros.

4.3 A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CAMPO DA EDUCAÇÃO

O contexto atual visa assegurar o ensino/aprendizagem e o acesso à educação para todas as crianças. Conseqüentemente, o professor responsável poderá atuar em uma turma bem heterogênea, devido a diversidade de alunos que a escola abrange, na qual cada estudante possui a sua singularidade, tempo e forma de aprender. Nesse sentido, é necessário que os professores do ensino comum tenham algum conhecimento sobre trabalhar na perspectiva inclusiva, e de outro lado, a formação de professores de Educação Especial para atuarem com todos os alunos que compõem uma turma.

No entanto, ao analisar os dados coletados, a partir da fala dos professores, observa-se uma lacuna existente na formação inicial de docentes na área da educação, essencialmente na formação dos pedagogos. Vale ressaltar, que esse olhar está voltado mais para a formação de pedagogos, visto que, a coleta de dados

foi realizada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e todos os docentes têm como base o curso de Pedagogia, exceto os professores de Educação Especial.

Conforme, a professora A2 da região sul, que possui graduação em Ciências Biológicas e Pedagogia, ambas pela Universidade Federal de Santa Maria, evidencia essas lacunas existentes nos cursos de Licenciatura, sobre a questão da educação inclusiva.

[...] Porque nós professores, eu por exemplo, professora de ciências e pedagoga, eu tive uma deficiência muito grande nos meus dois cursos de formação de professores, que é a falta... é, dessa compreensão maior sobre... diversas necessidades especiais que vem surgindo (PROFESSORA A2, 2023).

Compreende-se, por meio da fala da professora, a fragilidade na formação inicial em cursos de Licenciaturas, no que se refere a prática inclusiva, e isso pode influenciar de maneira significativa no processo de inclusão. Pois, o professor é o mediador do conhecimento, e cabe ao professor elaborar estratégias em conjunto com o professor de Educação Especial, que contemplam todos os estudantes, sendo necessário o docente responsável pela turma ter acesso a essa temática.

Como assegura a Resolução CMESM 31/2011 da rede municipal de Santa Maria, evidência em seu Art. 31 as atribuições do professor de Educação especial, que diz:

V- Estabelecer articulação com os professores de turmas com alunos incluídos no ensino regular, acompanhando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como em outros ambientes da escola (SANTA MARIA, 2011, s/p).

Nesse contexto, destaca-se que a legislação municipal prevê essa articulação entre professores para o processo de inclusão escolar. Porém, é válido ressaltar, que a mesma Resolução apresenta como foco principal atingir metas no Atendimento Educacional Especializado, pouco se fala sobre a educação inclusiva a partir de um modelo colaborativo. Além disso, essa articulação entre os professores fica inviável pela demanda alta de alunos e a escola possuir apenas um professor de Educação Especial na instituição.

Entende-se, que trabalhar na perspectiva inclusiva é uma tarefa desafiadora, devido a sua complexidade, *“o trabalho na perspectiva da inclusão ela é uma busca constante... por conhecimento, por informação e principalmente de conhecer aquele sujeito”* (Professora E1, 2023). Assim, a formação de pedagogos e a formação de

professores de Educação Especial, possuem a mesma finalidade, que é a educação, ensino e aprendizagem do aluno.

Compreende-se, que os professores do ensino comum e professores de Educação Especial, praticamente necessitam atuar juntos, pois ambos têm em vista a aprendizagem dos alunos. Porém, na prática e até mesmo na teoria desde a formação parecem ser campos bem distantes. Na percepção da professora E1, da região oeste, que já atuou como professora na Universidade Federal de Santa Maria e atualmente é professora do município, destaca que:

[...] qualificar e aprimorar ainda cada vez mais os nossos cursos de formação inicial, porque, hoje a gente tem uma divisão, uma bipolaridade dentro das universidades que é como se fossem... duas casas separadas e essas casas não têm nenhuma ligação, máximo que tem uma janelinha aberta que às vezes te abana uma para outra. Então... o próprio centro de formação de professores deveria pensar no currículo de maneira mais integrada (PROFESSORA E1, 2023).

A fala da professora expõe, a partir da experiência dela, essa divisão entre os cursos de Pedagogia e Educação Especial, desde a formação inicial. Observa-se, a falta de disciplinas, projetos, seminários ou até mesmo estágios obrigatórios que estabelecem vínculos entre os docentes antes mesmo de atuarem de forma efetiva na escola. Nesse sentido, a formação inicial dos docentes se torna essencial, pois é ela que fomenta e instiga a prática educativa.

Como pode-se perceber, a partir do relato da professora C4 da região central:

Assim, a gente tem, uma carga que vem da nossa formação... que às vezes um pouco divergem, em algumas questões de pensamentos as vezes em práticas ou a gente não tem um tempo às vezes para conversar, e isso também eu vejo desde a formação inicial, os cursos de Pedagogia e de Educação Especial bem separados, não fazendo atividades integradas (PROFESSORA C4, 2023).

Nesse sentido, ao observar e analisar esses relatos, buscou-se informações sobre a versão corrente curricular do curso de Pedagogia - Licenciatura Plena Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, na qual percebe-se uma lacuna com base no Curso de Educação Especial. Dentre as 60 disciplinas obrigatórias do curso que formam pedagogos, distribuídas entre nove semestre, apenas três disciplinas destas salientam, de forma geral, a perspectiva inclusiva.

Dentre elas, a disciplina de Educação Especial e Processos de Inclusão A, conforme a ementa, propõem-se compreender os aspectos referentes à escola comum na perspectiva inclusiva, a articulação entre o Atendimento Educacional

Especializado e a classe comum e a organização escolar na proposta da educação inclusiva. A disciplina de Seminário Integrador II: Desafios do Pedagogo no Campo da Diversidade, que tem por objetivo compreender as relações acerca da diversidade cultural nos espaços de atuação do pedagogo. E a disciplina de Libras: Licenciaturas que conforme o programa da disciplina, pretende alcançar conhecimentos sobre o desenvolvimento linguístico e cultural dos surdos. Ter condições de iniciar contato interativo com surdos por meio da Libras. Conhecer estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. Compreender o papel do tradutor/intérprete educacional.

Apenas três disciplinas teóricas, mas nenhuma disciplina, atividade ou estágio que desde a formação inicial os futuros pedagogos e professores de Educação Especial possam realizar atividades que sejam integradoras, e obrigatórias a cursar, nenhuma disciplina que aborde sobre o ensino colaborativo entre ambos os docentes e possua alguma prática, entre alunos da Pedagogia e Educação Especial. Nessa perspectiva, a lacuna na formação inicial pode ser ainda maior em outros cursos de Licenciatura.

Segundo a professora A2 da região sul:

[...] em Ciências Biológicas, eu não tive nenhuma cadeira assim, que eu conseguisse ver... que eu me sentisse preparada para trabalhar com esse público de alunos, eu... o que eu soube foi... por fazer cursos extras, ou entrar em um projeto de extensão, palestras também, de profissionais da área (PROFESSORA A2, 2023).

Nesse sentido, compreende-se que seriam necessárias algumas mudanças desde a formação inicial de professores, no que diz respeito ao currículo desses educadores, para que não houvesse uma negligência em relação a disciplinas que permeiam a Educação Especial. Além de, ter a oportunidade de compreender um pouco sobre o processo de inclusão e ter a compreensão e um olhar mais inclusivo.

Nessa perspectiva a professora pedagoga, da região sul, corrobora, afirmando que:

[...] como na nossa formação é um conhecimento muito raso... eu preciso desse apoio, desse lado a lado com a educadora especial, para eu poder compreender melhor a necessidade do meu aluno. Porque, quando eu planejo a minha aula, eu consigo olhar para aquilo que necessito. [...] eu sozinha não conseguiria com certeza, porque a minha formação não me dá esse suporte (PROFESSOR A3, 2023).

A partir da fala do professor A3, percebe-se a falta de conhecimentos mais aprofundados sobre a educação inclusiva na formação inicial. Além de, destacar a

importância da parceria entre o professor de Educação Especial e o professor do ensino comum, para que juntos consigam atingir o mesmo objetivo, que é a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, essa falta de disciplinas integradoras na formação inicial acaba reverberando na prática escolar, no desenvolvimento das atividades e alguns questionamentos vão surgindo, como relata o professor A2:

[...] quanto tu não consegues atingir um aluno, que quer muito aprender muitas vezes, isso faz a gente refletir também, o que que está faltando na nossa formação? (PROFESSOR A2, 2023).

Questionamentos como esses surgem na medida que os professores se deparam com a diversidade do contexto escolar. É válido ressaltar, que não existe uma receita pronta com a solução de todos os problemas, porém esses questionamentos sobre a prática, formação, sobre como melhorar, são passos que aos poucos podem gerar mudanças. Questionar-se, sobre o que está faltando na formação inicial, é fundamental, pois observa-se lacunas entre dois cursos que apresentam o mesmo objetivo, porém a maneira de atingir essa meta pode ser variada.

Além disso, na prática essa falta da base inicial sobre o processo de inclusão e o desenvolvimento de um trabalho colaborativo na perspectiva inclusiva entre os docentes, pode ser percebido na fala da professora C1:

Porque, parece que sempre, eu tenho a impressão de que o aluno é meu e que não é do outro professor da classe regular, e parece que eu que estou pedindo, eu estou exigindo, eu que estou querendo, sabe, eu sinto isso (PROFESSOR C1, 2023).

Percebe-se, a partir desse relato a falta de diálogos, a falta de atividades integradoras, de projetos que aproximem estes professores, desde a formação inicial. Essa falta, pode ocasionar situações como relatado acima, na qual, alguns professores do ensino comum acreditam que alunos público-alvo da Educação Especial, sejam alunos apenas do professor de Educação Especial e que o professor da turma não seja responsável do aprendizado dele, ocorrendo alguns sentimentos de desconforto e podendo influenciar até mesmo nas relações entre os docentes.

Entende-se, dessa forma, que esse distanciamento na ementa curricular dos dois cursos de graduação, devido à falta de projetos, disciplinas ou estágios integradores, pode estar ocasionando um afastamento na prática educativa entre os

professores. E é fundamental que essa prática docente seja conjunta, contribuindo de modo significativo no processo de inclusão. Porém, vale evidenciar que esse poderia ser apenas um fator, dentre outros que existem, como apenas um professor de Educação Especial na instituição escolar, a demanda muito grande de alunos público-alvo e pouca carga horária.

Para a Professora A1, da região sul “às vezes tem muita informação para quem é da Educação Especial...e as formações específicas da Educação Especial”, porém faltam informações, palestra, cursos integradores que abordam esse tema junto com os professores de ensino comum, pois também são responsáveis pela aprendizagem do aluno.

Neste contexto da falta de estrutura para a perspectiva inclusiva na formação inicial, alguns professores que se deparam com esses desafios no dia a dia, acabam buscando o conhecimento de outras maneiras. Assim, percebe-se que para tentar desenvolver a educação na perspectiva inclusiva, eles vão em busca de cursos de formação continuada. Conforme, manifesta a professora C5 da região central:

[...] a minha sugestão foi que a gente pudesse explorar mais o assunto da inclusão, porque eu não tenho muito domínio. Até agora, eu estou fazendo um curso que é um curso de aperfeiçoamento em Altas Habilidades, que é com as professoras do curso de Educação Especial da UFSM. E eu noto assim, que... tem muitas coisas que convergem, mas tem outras que são bem diferentes e eu tenho dificuldade, sabe? Então é um desafio e eu gostaria... eu tenho... eu tenho, essa vontade assim, de entender mais, e me aprofundar mais nessas questões da inclusão de Educação Especial (PROFESSORA C5, 2023).

O relato da professora expõe a importância da formação continuada, e a preocupação com o seu fazer pedagógico, pelos desafios encontrados na sua realidade cotidiana. Compreende-se, a relevância de estudos continuados e a busca por novos conhecimentos, pelo fato que o campo da educação estar sempre em constantes ressignificações, até mesmo, porque não existe uma prática pedagógica inquestionável e inflexível. As práticas devem ser constantemente questionadas, pois cada aluno tem suas necessidades, e formas de aprender, não existe um molde pronto, como evidencia a professora E1:

Porque, ainda por incrível que pareça... alguns professores ainda entendem que... ah, com Síndrome Down eu tenho que trabalhar assim, com autismo têm que trabalhar “assado”, que existe um padrão de atendimento para cada uma das deficiências, sendo que é ao contrário, cada criança é um sujeito único, que não tem como eu...Seria a mesma coisa que eu dizer assim... “ah, com todas as Marias vou trabalhar com a metodologia x, com todos os João eu vou trabalhar com a metodologia y” (PROFESSORA E1, 2023).

Sabe-se, que cada sujeito é único, sendo assim, o trabalho compartilhado dos professores, dividindo as responsabilidades visam atender essa demanda de alunos, conforme suas necessidades. De acordo com, a professora E3 *“eu acredito que o diálogo maior entre alguns professores... que em alguns momentos assim, não colaboram com a Educação Especial”*. Para a professora C4, da região central, acredita que é necessário *“seguir estudando sobre isso, tendo formações que afirmam essa importância da relação entre educador especial e também professor, regente de classe... para que se legitime”*.

Portanto, a falta de uma interação entre professor de Educação Especial e o professor do ensino comum desde a formação inicial, pode dificultar diretamente as relações e o desenvolvimento do ensino colaborativo. Visto que, para o desenvolvimento do ensino colaborativo é necessário que as relações interpessoais sejam harmônicas, e se houvesse uma integração maior nos cursos de formação, a qualidade das relações e o trabalho na perspectiva da inclusão escolar poderiam ter mais avanços. Contudo, vale ressaltar que além desses pontos elencados, deveria haver algumas mudanças tanto na legislação brasileira, quanto municipal, pois a rede deveria ofertar mais professores de Educação Especial por escola, deveria haver mudanças essencialmente, em relação ao tempo de planejamento, na formação inicial em relação a integração de cursos para que os professores conseguissem de fato realizar uma articulação com foco na inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto que os vínculos estabelecidos entre os docentes são essenciais tanto para o desenvolvimento profissional, quanto diretamente no processo de ensino/aprendizagem dos alunos, esta pesquisa possibilitou compreender como se estabelecem as relações interpessoais entre o professor de Educação Especial e o professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva inclusão escolar, no município de Santa Maria/ RS. No que diz respeito aos dados gerados a partir de entrevistas, trouxe informações essenciais para o conhecimento de como são estabelecidos esses vínculos entre os educadores e a partir disso, como se desenvolve a prática educativa inclusiva. Dessa maneira, percebeu-se que as análises realizadas permitem ampliar o escopo da discussão a respeito das interações entre os docentes e o ensino colaborativo como estratégia de inclusão.

A partir da teoria psicanalítica de Freud (1912), Bion (1969) e Wallon (1995), que foi usada como base teórica deste estudo, obteve-se suporte para a compreensão das relações interpessoais. Dentro dessa perspectiva, os relacionamentos interpessoais são vistos como interações complexas que se desenvolvem desde a infância, sendo que as primeiras relações afetivas exercem uma influência direta na construção da personalidade e na forma como as pessoas se relacionam com as outras. O psicanalista Wilfred Bion, aprofundou a compreensão das relações em grupo, o qual enfatiza a dinâmica em grupo e a influência dos processos emocionais na elaboração de opiniões e tomadas de decisões coletivamente. Henri Wallon, por sua vez, contribuiu com sua teoria sobre o desenvolvimento humano, enfocando as relações interpessoais no desenvolvimento emocional e cognitivo.

Nessa lógica, essas teorias compartilham alguns pontos em comum: a ênfase na compreensão das emoções, conflitos internos, dinâmicas interpessoais que influenciam diretamente nos relacionamentos entre os sujeitos. Além do mais, ao levar em consideração os aspectos conscientes e inconscientes, as dimensões emocionais, e experiências vivenciadas desde a infância, essas teorias fornecem uma base sólida para compreender o papel das relações interpessoais na construção da personalidade de cada indivíduo e na complexidade das interações sociais.

Neste contexto, percebe-se a partir deste estudo que as relações interpessoais entre os professores se estabelecem a partir de diálogos, parceria, articulações e comunicação, palavras mais frequentes utilizadas pelos entrevistados.

No entanto, pela falta de tempo e alta demanda escolar essas comunicações são bem rápidas, e em lugares como: o corredor da escola, porta da sala de aula, no intervalo, sem um tempo destinado para esses encontros e conversas, e influencia diretamente no desenvolvimento e na qualidade da inclusão, analisados na primeira etapa.

Nota-se, que o município investigado também apresenta algumas lacunas no que se refere a diretrizes para a Educação Especial, considerando que há uma significativa demanda de alunos em processo de inclusão escolar, essencialmente após a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008) muitas instituições escolares enfrentam a realidade de ter apenas um professor de Educação Especial responsável por atender toda a demanda de alunos. Essa situação acaba sendo insuficiente para garantir uma educação inclusiva de qualidade, levando em conta as necessidades individuais e a diversidade de alunos em processo de inclusão escolar. A sobrecarga sobre esse único professor pode comprometer a efetividade do ensino e dificultar o cumprimento dos objetivos de inclusão educacional previstos na legislação. É imprescindível que sejam tomadas medidas para proporcionar mais recursos e apoio especializado. Da mesma forma, a sobrecarga dos professores tanto especializados como do ensino comum, a falta de tempo disponibilizado para os professores realizarem um planejamento compartilhado, dificulta o desenvolvimento do ensino colaborativo. Nesse sentido, constatou-se que o ensino colaborativo não se efetiva de fato na realidade escolar principalmente, pela falta de tempo e pela falta de conhecimento sobre a educação inclusiva, especialmente para professores pedagogos, que relatam a falta de informações na formação inicial, percebidas na segunda seção analisada.

Observou-se também, que a formação inicial de professores é outro aspecto mencionado pelos docentes entrevistados. Visto que, muitas vezes as justificativas de alguns professores para não trabalharem de forma partilhada, é a falta de conhecimento sobre como trabalhar na perspectiva inclusiva e avaliam que essa lacuna acontece desde a formação inicial. Nesse sentido, entende-se que há uma falta de preparo na base inicial para educadores no que se refere ao processo de inclusão, pois, há uma ausência de disciplinas curriculares obrigatórias, ou projetos integradores oferecidos nos cursos de Pedagogia e Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria.

Como conclusões finais, realizou-se uma síntese dessa investigação comparando com um desenho de uma árvore, o qual a base é a formação inicial e o

tempo. A formação inicial de professores é fundamental para desencadear na escola as práticas educativas inclusivas, uma vez que a teoria deve estar ligada à prática, como questionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas dos professores não serem inclusivas, se a formação não proporciona uma base de conhecimento? Como cobrar um planejamento compartilhado, realizado e avaliado em conjunto, se as legislações nacionais e municipais não proporcionam um tempo hábil para este fim? São perguntas que ainda estão em aberto, e possibilitam investigações futuras.

Portanto, a falta de tempo para o planejamento e lacunas existentes na formação inicial são fatores limitantes que dificultam a efetivação do ensino colaborativo. Além disso, não é possível estender os resultados obtidos para escolas municipais de outros estados brasileiros. Visto que, essa pesquisa foi realizada apenas com pedagogos e professores de Educação Especial, e apenas 17 professores participantes, o que poderia haver uma quantidade maior de amostra de professores entrevistados.

Nesse segmento, o tronco da árvore é como se fosse as relações interpessoais estabelecidas entre os professores. É pelo tronco que passa a seiva que alimenta os galhos. O tronco são os professores, e a maneira que estabelecem as relações vão definir como são realizadas as estratégias para desenvolvimento da inclusão. Além do mais, os galhos são as articulações, o planejamento compartilhado, ensino colaborativo e a educação inclusiva. E todos se cruzam de alguma maneira.

Portanto, se houvesse uma base, a qual proporciona uma integração maior entre futuros pedagogos e professores de Educação Especial, além de ocorrer mudanças em relação às diretrizes e nas legislações para a Educação Especial, em relação a uma carga horária maior, dispor de mais professores na instituição escolar. As relações interpessoais também poderiam melhorar, pois haveria um tempo maior destinado especificamente para esses encontros, para planejar, executar e avaliar, norteando as práticas educativas inclusivas, e podendo desenvolver um ensino colaborativo, melhorando o processo de inclusão e conseqüentemente o ensino/aprendizagem dos alunos.

Compreende-se, a complexidade em desenvolver uma educação inclusiva efetiva, em razão dos desafios encontrados na realidade escolar, além disso a falta de atenção das autoridades públicas na área da educação, dificulta ainda mais esse processo. Em vista disso, é necessário pensar em alternativas que melhorem e possibilitem a reflexão sobre a educação inclusiva, desenvolver pesquisas que

tenham mais ação, buscando aperfeiçoar as estratégias para desenvolver um ensino colaborativo, por exemplo.

Portanto, por meio de uma análise crítica, essa pesquisa pretende contribuir com discussões sobre a importância das relações interpessoais entre os docentes e a educação inclusiva, além de, utilizar o ensino colaborativo como estratégia de inclusão, oferecendo suporte para futuras intervenções nessa temática.

REFERÊNCIAS

AFRANDÉRY, H. G. **Henri Wallon**. Tradução: Patrícia Junqueira. Org. Elaine T.D.M. Dias, Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELISÁRIO, J.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2009.

BION, W. R. **Experiences in groups: and other papers**. 29. ed. New York: Taylor & Francis e-Library, 1961.

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil de 1988**. Emendas constitucionais. Brasília/DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília - Janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho nacional de saúde. **Comissão nacional de ética em pesquisa**. Resolução Nº196/96 versão 2012. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/aquivos/resolucoes/23_out_verso_final_196_ENCEP2012.pdf. Acesso em: 19 mar. 2013.

BISSACOTTI, Cíntia. **A acessibilidade como recurso de inclusão para surdos no cinema brasileiro**. 2018. 35p. Trabalho de Final de Curso (Licenciatura Plena em Educação Especial). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/24556/Bissacotti_Cintia.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 19 mar. 2013

BUSS, B.; GIACOMAZZO, G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.25, n.4, p.655-674, Out.-Dez., 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 marc. 2023.

CAMARGO, P. M. F. D. F. D. D. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, n. 64536, p. 861-870, jun./2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/4nyNfD8g7LH6SgTbjv8RbHk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f.

(Tese de Doutorado) do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2921/TeseVLMFC.pdf?sequence>. Acesso em: 02 dez. 2022.

CAPELLINI, V. L. F.; ZERBATO, A. P. **O que é ensino colaborativo**. São Paulo: Edicon, 2019.

COMUNICAÇÃO. *In*: DICIO. **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/comunicacao/>. Acesso em: 9 nov. 2022.

DELGADO, L. de A. N. **História oral**: memória, tempo, identidades. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FARIA, P. M. F. de; CAMARGO, D. de. Emoções docentes em relação ao processo de inclusão escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/4nyNfD8g7LH6SgTbjv8RbHk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

FÁVERO, O.; FERREIRA, W.; IRELAND, T; BARREIROS, D. **Tornar a Educação Inclusiva**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2009.

FRIZANCO, M. H. M. L. **Esclarecendo as deficiências**: Aspectos teóricos e práticos para contribuir para uma sociedade inclusiva. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

FREUD, S. (1912a). **A dinâmica da transferência**. Obras Completas. Rio de Janeiro: Imago, 1976, 129-143. (Edição Standard Brasileira, Vol. XII).

FREUD, S. (1920-1922) **Além do princípio de prazer e outros trabalhos**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GIACOMAZZO, B. B. G. F. As Interações Pedagógicas na Perspectiva do Ensino Colaborativo (Coensino): Diálogos com o Segundo Professor de Turma em Santa Catarina. **Revista Brasileira em Educação Especial**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 655-674, dez./2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/kzFtgbFkKF5MKKYND8w4NZK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GLAT, R. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira em Educação**, Marília, v. 24, n. 1, p. 9-20, dez./2018. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2022.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Tradução de M. H. C. Côrtes. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1998.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Tradução e organização de Patrícia Junqueira. - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santamaria/panorama>. Acesso em: 05 maio 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Catálogo de escolas**. Disponível em <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 05 maio 2023.

INTERPESSOAL. *In*: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/interpeessoal/>. Acesso em: 09 nov. 2022.

KUPFER, M. C. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2001.

LAING, R. D. **O eu e os outros**: O relacionamento interpessoal. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J. B. **Vocabulário de psicanálise**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de Educação e Ensino).

MAHONEY, A. A; ALMEIDA, L. R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 20, n. 002, p. 11-30, nov./2005. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2022.

MAIA, S. D. B; SOUZA, C. J. F. D; FERREIRA, Lúcio Fernandes. Percepção do docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação: um estudo de revisão integrativa. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 102, n. 261, p. 398-414, mai./2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/WBsYvBXLnbnvMyQWdmkHjBC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **O que é inclusão escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. Educação inclusiva: orientações pedagógicas. *In*: FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. de; MANTOAN, M. T. E. **Atendimento educacional especializado: Aspectos legais e orientações pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre Educação Especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 05 maio 2023.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo. Hucitec, 2004.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NOZU, W. C. S; BRUNO, M. M. G. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 131-143, ago./2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SmxzbyB64rVcppTyWNypMyG/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 12 jun. 2022.

PAGÈS, M. **A vida afetiva dos grupos: esboço de uma teoria da relação humana**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

PARELLADA, C. I. Arte Rupestre no Paraná. **Revista Científica de Artes/FAP**, Curitiba, v. 4, n. 1, p 1-25, jun./2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/70524>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PEREIRA, V. A. **Consultoria Colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2859/2643.pdf?sequence=1> . Acesso em: 10 mar. 2023.

TAILLE, Y. de La; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon [recurso eletrônico]: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus,

2019. Disponível em: <https://www.gruposummus.com.br/wp-content/uploads/primeiras-paginas/11126.pdf>
. Acesso em: 10 mar. 2023.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3103?show=full>
. Acesso em: 10 mar. 2023.

RELACIONAMENTO INTERPESSOAL. *In*: Significados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/relacionamento-interpessoal/> . Acesso em: 09 nov. 2002.

SALOMÃO, J. **Os pensadores**: Cinco Lições da Psicanálise; A história do movimento psicanalítico; Esboço da Psicanálise. 1. ed. São Paulo: Cultural e Industrial, 1974.

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. Resolução nº 30, de 21 de novembro de 2011. **Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS**, 2011. Disponível em: <https://www.santamaria.rs.gov.br/arquivos/baixar-arquivo/conteudo/D19-1468.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SANTA MARIA. Conselho Municipal de Educação de Santa Maria. Resolução nº 32, de 18 de junho de 2012. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema Municipal de Ensino de Santa Maria – RS**, 2012. Disponível em: <https://repositorio.santamaria.rs.gov.br/docs/noticia/2017/08/D23-1179.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SARDAGNA, H. V; FROZZA, T. D. F. Narrativas e práticas de governamentalidade: a perspectiva do docente sobre o aluno com deficiência. **EDUR - Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, n. 188848, p. 1-23, jun./2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/8HhJMkLYBXWDC7pfXHgwh7N/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SOUZA, C. B. de. **A afetividade na visão de docentes da Educação Infantil**. 2013. 42 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013. Disponível em: https://riut.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/20863/2/MD_EDUMTE_2014_2_21.pdf. Acesso em: 10 nov. 2022.

SIQUEIRA, M. S. M. M. Ensino de ciências e inclusão: representações sociais de professoras do ensino fundamental II. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 22, n. 14878, p. 1-23, mar./2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/14878>
. Acesso em: 10 mar. 2023.

VILARONGA, C, A, R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino**. Tese de doutorado. Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2934?show=full>
. Acesso em: 10 marc. 2023.

WALLON, H. **A Evolução Psicológica da criança**. Tradução e organização: Ana Maria Bessa. 70. ed. São Paulo: Martins fontes, 1968.

YIN, R. K. **Estudos de caso**: Planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim** [recurso eletrônico]. Tradução de Daniel Bueno. Revisão técnica de Dirceu da Silva. Porto Alegre, Penso, 2016.

ZIMERMAN, D. E. **Bion da teoria à prática**: uma leitura didática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Dados de Identificação:

Formação:

Turma:

Tempo de atuação:

Quanto tempo trabalha como professor na escola da pesquisa:

2. Relações interpessoais:

- Qual a sua percepção sobre as relações interpessoais entre os professores, na instituição, qual a importância?
- Quais os pontos que você considera fortes nessas relações? E teria algum ponto que poderia melhorar?
- Você acredita que a maneira como se estabelecem as relações entre você e o outro professor podem influenciar no processo de ensino aprendizagem dos alunos, se sim, como?

3. Ensino Colaborativo

- Qual a sua percepção sobre o Ensino colaborativo?
- Quais são os benefícios do trabalho colaborativo, tanto para vocês professores, como diretamente na aprendizagem do aluno?
- Faça sugestões de mudanças que poderiam aprimorar o ensino colaborativo entre os docentes.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: Relações interpessoais e a perspectiva da educação inclusiva

Pesquisadora responsável: Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Discente de Pós-Graduação: Cíntia Bissacotti

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Endereço postal: Avenida Roraima, 1000; 97105-900 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Escolas municipais de Santa Maria/ RS

Eu, Sílvia Maria de Oliveira Pavão, responsável pela pesquisa “Relações interpessoais e a perspectiva da educação inclusiva” o convidamos a participar como voluntário deste estudo.

Por meio desta pesquisa pretende-se compreender as relações estabelecidas entre o professor de Educação Especial e o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na perspectiva da inclusão escolar.

Acreditamos que ela seja importante pois devido a diversidade de alunos matriculados em uma instituição escolar e a importância de acolher toda essa demanda, e ter a capacidade de examinar os desafios encontrados no contexto escolar, sob o olhar dos professores. Dessa forma, as relações interpessoais estabelecidas entre os docentes na perspectiva inclusiva podem ser fundamentais para o processo de inclusão de alunos no ensino comum, considerando-se relevante, ressaltar que uma boa interação, diálogo, troca de experiência, respeito e confiança entre os educadores pode ocasionar uma melhora significativa em relação aos resultados no processo de inclusão escolar. Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi realizado um estudo de caso exploratório com abordagem qualitativa, e os dados foram coletados por meio de entrevistas com professores do ensino comum e professores de Educação Especial. Sua participação constará em responder algumas perguntas, na qual foi utilizado um gravador.

A pesquisa foi realizada com professores, e contou com a sua participação em espaço individual, em que a pesquisadora se valerá de alguns instrumentos para facilitar a conversa entre os participantes sobre o tema do estudo. Para tanto, solicita-

se a permissão para a gravação de voz, para fins exclusivos desta pesquisa.

Sendo sua participação voluntária, você não terá ressarcimento, indenização, ou recebimento de valores caso aceite fazer parte do estudo, como também não terá nenhum tipo de ônus financeiro.

Em relação aos **benefícios** da pesquisa, projeta-se que sejam diretos, possibilitando reflexões aos docentes acerca de suas relações interpessoais no ambiente escolar; e indiretos, fornecendo subsídios para a inclusão escolar e favorecendo práticas inclusivas.

E, os possíveis **riscos** seria o professor sentir algum desconforto psicológico, como certo nível de ansiedade ou angústia, por exemplo, decorrente da abordagem de questões relacionadas às relações interpessoais com colegas de trabalho. Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores ou com o Comitê de Ética em Pesquisa.

Em caso de algum problema relacionado com a pesquisa, você terá direito à assistência gratuita que será prestada por meio de acompanhamento dos pesquisadores. Fica, também, garantido o seu direito de requerer indenização em caso de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa. As estratégias e procedimentos utilizados para prestar esse atendimento, a problemas que sejam comprovadamente causados por essa pesquisa, se dará por meio de esclarecimento de qualquer dúvida referente à pesquisa, explicação de termos e conceitos utilizados na pesquisa, indicação de leituras para complementar a prática, e também poderá orientar, caso necessário, a busca de outros acompanhamentos pertinentes à situação apresentada.

Você tem garantida a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Durante todo o período da pesquisa você terá a oportunidade de tirar qualquer dúvida ou pedir esclarecimentos. Para isso, entre em contato com alguma das pesquisadoras ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

As informações desta pesquisa são confidenciais, mantidas em arquivo confidencial sob a responsabilidade da pesquisadora responsável, por cinco anos e sendo utilizadas somente para fins científicos. Os resultados serão divulgados em eventos ou publicações, sem a identificação dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Uma cópia da dissertação (em versão digital) lhe será

enviada, após a redação final.

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo e assino este termo em duas vias, uma das quais foi-me entregue.

Santa Maria, ____ de ____ de 2023.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

APÊNDICE C - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE- TC

Título do estudo: Relações interpessoais e a perspectiva da educação inclusiva

Pesquisadora responsável: Dra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão

Discente de Pós-Graduação: Cíntia Bissacotti

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Endereço postal: Avenida Roraima, 1000; 97105-900 - Santa Maria - RS.

Local da coleta de dados: Escolas municipais de Santa Maria/ RS

Os responsáveis pelo presente projeto se comprometem a preservar a confidencialidade dos dados dos participantes envolvidos no trabalho, que serão coletados por meio de instrumentos escritos e orais.

Informam, ainda, que estas informações serão utilizadas, única e exclusivamente, no decorrer da execução do presente projeto e que as mesmas somente serão divulgadas de forma anônima, bem como serão mantidas no seguinte local: UFSM, Avenida Roraima, 1000, Santa Maria – RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade da Sra. Sílvia Maria de Oliveira Pavão. Após este período os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM, com o número de registro Caae.

Santa Maria, ____ de ____ de 2023.

Silvia Maria de Oliveira Pavão

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO - SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO

(suprimido por conter dados pessoais).