

RESSIGNIFICANDO OS PROCESSOS INCLUSIVOS A PARTIR DA COMPLEXIDADE E DO PENSAMENTO ECO-SISTÊMICO

Roberta Galasso Nardi

rogalasso@terra.com.br

Resumo

O presente artigo contempla uma discussão sobre as possibilidades da Educação Especial nos processos inclusivos. Nesse cenário, buscamos compreender as relações entre educação especial e regular na construção de práticas inclusivas, analisar as especificidades do diálogo entre as áreas de saúde e educação e, finalmente, a formação de professores para construção desses processos. O cenário investigado foi um projeto de assessoria realizado pelo Lar Escola São Francisco/Unifesp à Secretaria de Formação e Educação Profissional do Município de Santo André. Os eixos da ação contemplaram diagnóstico de alunos com deficiência física, formação de professores, acessibilidade física e pedagógica ao contexto educacional. As questões que orientaram a investigação deram prioridade à análise dos processos vividos nas ações diagnósticas e de formação.

Abstract

This paper contemplates a debate about the possibilities of the Special Education in the inclusive processes. In this scenario we try to understand the relations between special and regular education in the building of inclusive practices, analyse the specific points in the dialog between the health and education areas and, finally, the formation of teachers to create this processes. The scenario was an accessory project which was made by Lar Escola São Francisco/ Unifesp with the Secretaria de Formação e Educação Profissional of Santo André. The actions contemplate the diagnosis of students with physical debilities, formation of teachers, physical and pedagogical accessibilities to the educational context. The questions which oriented this investigation prioritized the analysis of the processes lived through the diagnostic and formation actions.

Palavras-chave: educação especial; práticas inclusivas; deficiência física; formação de professores.

Key words: special education; inclusive practices; physical debilities; formation of teachers.

Introdução

A Educação Especial, apesar de seus méritos e conquistas, com a função de constituir um espaço para pessoas até então marginalizadas, tem apontado práticas segregatórias e excludentes.

A pesar de todos los méritos, nuestra escuela especial se distingue por el defecto fundamental de que ella encierra a su educando en el estrecho círculo del colectivo escolar; crea un mundo pequeño, separado y aislado, en el que

todo está adaptado y acomodado al defecto del niño, toda fija su atención en la deficiencia corporal y no lo incorpora a la verdadera vida. (VYGOTSKY, 1997, p. 40)

O momento atual sugere a construção de novas matrizes educativas, que têm como pressuposto fundamental inserir em suas propostas a diversidade, a partir de um olhar fundamentado na complexidade da realidade.

Na *Declaração de Salamanca* encontramos a seguinte referência:

Todas as escolas devem acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, emocionais, lingüísticas ou outras. Devem incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados. (Salamanca, 1994, p. 3)

A educação especial até quatro décadas atrás tinha como propósito atender pessoas com necessidades especiais. A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais — Lei n.º 4.024/61, art. 88 — reafirma o direito dos “excepcionais” à educação e, para integrá-los à comunidade escolar, sua educação deverá compor o sistema geral da educação.

Dando continuidade, constatamos alterações significativas quanto ao aparecimento da expressão *educando com necessidades especiais* em todos os documentos oficiais. A expressão “aluno excepcional” é substituída a partir da portaria Cenesp/MEC (n.º 69), que define normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial, nos sistemas de ensino público e privado. Mesmo tratando-se de uma importante mudança conceitual, ainda há a prevalência de ensino no modelo anterior; ou seja, alunos com necessidades especiais não são incluídos em salas regulares.

Ainda como processo de evolução, em outubro de 1988 é promulgada a Nova Constituição Brasileira, e encontramos, no Capítulo III, Art. 208, a seguinte declaração:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: Inciso I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a este não tiveram acesso na idade própria. Inciso II – Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio. Inciso III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Perante os aspectos legais constatados, percebe-se uma visão sistêmica da relação entre o deficiente e a educação escolar (regular ou especial), garantindo, assim, as diferentes alternativas ao atendimento educacional. No entanto, as práticas mostram uma relação linear, pois aos deficientes cabem apenas os serviços de educação especial, não havendo integração de fato em salas regulares.

Cabe aqui — mais uma vez — reafirmar os pressupostos legais apontados anteriormente, presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n.º 9.394/96, no Cap.V referente à educação especial:

Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais.

Para desenvolver este estudo, buscou-se trabalhar as referências capazes de refletir o tema na perspectiva da educação, aliando teoria e os respectivos desdobramentos na prática sobre os processos inclusivos. Esse é um percurso gradual e dinâmico, que pode tomar distintas formas, de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A proposta é gerar reflexões e indicadores na criação de condições que facilitem a prática educativa, para que as escolas, de fato, tornem-se escolas inclusivas e de qualidade para todos.

Devemos considerar que a diversidade está presente no mundo e, no entanto, a circunstância “ser diferente” faz parte da condição humana. Numa sociedade democrática contemporânea, o conceito de diversidade abrange a compreensão do outro em sua totalidade, entretanto, vale desvelar a diversidade como sinônimo de diferença, mediante a multidimensionalidade humana (MORIN, 2003): aspectos físicos, étnicos, biológicos, culturais, de gênero e espirituais. No entanto, o debate sobre diversidade traz a percepção, a reflexão e a atuação sobre os mecanismos sociais que transformam as diferenças em desigualdades.

Partimos do princípio que o processo de aceitação das diferenças individuais é aquele, no qual a sociedade deve modificar-se e adaptar-se para atender às necessidades de seus indivíduos. Contudo, o que se observa no cotidiano não corresponde à teoria. Há diversos estudos demonstrando as diferenças entre o que é previsto e o que é realizado, entre o desejável e o real, pois nas situações da vida social ocorrem variações frequentes, em decorrência de vários fatores. Dentre eles, a integração que envolve diretamente o relacionamento entre os indivíduos e a sociedade.

Portanto, explicar a diversidade em um mundo globalizado é por demais complexo. Desse modo, alguns princípios devem nortear tal compreensão. A diversidade deve ser compreendida como um valor, e algumas idéias devem ser consideradas: valorizar a humanidade que provém de todo e qualquer indivíduo, baseando-se nos indicadores dos direitos humanos, de tal maneira que seja garantido ao sujeito a livre escolha e o convívio social. As especificidade das pessoas devem ser reconhecidas, na medida em que impliquem adaptações, para que sua participação social seja efetivada. O resgate dos direitos humanos e a valorização da diferença são modos de desconstrução das desigualdades.

No entanto, o grande desafio é estabelecer novas relações entre os espaços especiais e regulares, o deficiente e suas famílias, para que, por meio desse diálogo, possamos estabelecer a construção de processos inclusivos — nosso necessário e emergente aprendizado. É compreender e não apenas aceitar o outro como legítimo na convivência (MATURANA, 1998, p. 23) e, nesse percurso, procurar constituir uma relação de alteridade.

Encontramos referências e discussões em Bueno (1993), Mendes (2000), Akashi e Dakuzakuo (2001), Jannuzzi (2004), Mazzotta (2005), Andrade (2005), entre outros. Todos eles contemplam a temática na análise dos diferentes tempos históricos e, conseqüentemente, as práticas que os constituíram, bem como a visão de sujeito e educação, relacionando-os com a perspectiva educacional, social, econômica, política e da visão do ser humano.

Edgar Morin, em seu livro *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*, afirma que o ideal de educação deve levar em consideração a sociedade e suas especificidades e, portanto, tal proposta exige uma postura liberta de todo e qualquer preconceito.

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. (MORIN, 2000, p. 15)

Ora, sabemos das dificuldades existentes na compreensão da pessoa deficiente, juntamente com suas possibilidades de aprendizagem. Entender e, em especial, aceitar as diferenças e, a partir daí, criar novas estratégias de ensino esbarra na complexidade das habilidades que cada ser humano desenvolve em si, incluindo o sujeito com comprometimento físico. Assim diz Vygotsky:

La compensación del defecto se produce por una vía indirecta muy compleja, de carácter social y psicológico general; no se trata de que el ciego vea a través de los dedos, del tacto, sino de que se formen mecanismos psicológicos que permitan a través de esta vía, compensar la falta de la visión. [...] El análisis del carácter biológico y social del defecto lleva a Vigotski a plantear un concepto extremadamente importante para organizar y dirigir, de manera más acertada, el trabajo con este tipo de escolar. Nos referimos al concepto de defecto primario y secundario, el cual postula que el defecto primario es lo que resulta de carácter biológico: la visión, de audición, la lesión en el niño retrasado mental etc.; y el defecto secundario está referido a las consecuencias que en el desarrollo del niño pueden producir el defecto primario y la falta de una educación adecuada desde los primeros momentos. (VYGOSTKY, 1997)

Nesse sentido, o presente trabalho pretende discutir e repensar as relações que podem ser estabelecidas entre educação regular especial, por meio do pensamento ecossistêmico, e os desdobramentos provenientes desse novo conceito, que concebe a realidade como um objeto da transdisciplinaridade. Isso constitui uma coerência entre os diferentes níveis de percepção e de uma zona complementar, de não resistência à complexidade dos contextos apresentados: a escola regular e especial.

Dessa maneira, a complexidade na Educação Especial e os pressupostos para construção dos processos inclusivos podem nortear as ações do paradigma da inclusão, bem como ressignificar os aspectos relacionais, fundamentais para o diálogo da escola especial com a regular. Como interlocutores desse diálogo, encontro autores que podem iluminar os percursos desse caminhar na compreensão de processo em transformação e na construção de novos significados e valores para a temática em questão. Podem oferecer, esses autores, aprofundamento e reflexões propositivas. Exemplos de estudiosos assim são Edgar Morin, Maria Cândida de Moraes, Basarab Nicolescu, Humberto Maturana, Lev Vygotski, entre outros.

Caminho

Na investigação da temática Educação Especial e Regular, um diálogo transdisciplinar, a perspectiva teórico-metodológica refere-se às características da abordagem qualitativa, constituindo uma pro-

posição definida por meio de princípios elaborados e articulados na transdisciplinaridade e pensamento ecossistêmico. Isso se dá de tal modo que esses princípios priorizam e caracterizam o envolvimento de sujeitos, pesquisador, cenário, levando à valorização de processo e à busca da compreensão dos significados atribuídos pelos envolvidos no decorrer do caminho.

A opção pela pesquisa na abordagem qualitativa diz respeito à natureza deste estudo, que permeia uma explicação da realidade em toda sua complexidade e em um contexto natural (BOGDAN e BIKLEN, 1994), privilegiando, essencialmente, a compreensão do significado, representações e comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. O significado que os protagonistas desse processo atribuem às experiências vividas, bem como ao processo de interpretação, são elementos essenciais e constitutivos, não acidentais ou secundários, daquilo que é a experiência. Para compreender o comportamento, é necessário compreender as definições e o processo que está subjacente à construção destas. Para tanto, a interpretação não é um ato autônomo; os sujeitos interpretam conforme o auxílio do outro, e os significados são construídos por meio das relações. (BOGDAN e BIKLEN, 1994)

Os procedimentos para a realização dessa investigação constituíram-se de atividades articuladas, envolvendo a observação participante de um grupo de professores assessores¹ e profissionais da saúde do Lesf/Unifesp²; práticas pedagógicas de professores da Escola de Educação Especial do Lar Escola São Francisco; análise documental dos relatórios interdisciplinares, resultado das avaliações realizadas nos alunos do município de Santo André; documentos avaliatórios dos professores do Município de Santo André referentes à participação nos cursos de formação e estágios de observação, contemplando as especificidades da deficiência; realização de entrevistas semi-estruturadas com ex-alunos do Lesf³, de seus familiares e de profissionais da área da reabilitação.

Dialogando no e com o caminho

A estrutura educacional especial ainda está ancorada por amplas formas de assistencialismo, aliadas à falta de compromisso das políticas públicas. A responsabilidade ainda é transferida a equipamentos sociais não públicos, na sua maioria filantrópicos, por meio de recursos financeiros ou recursos humanos especializados. Dessa maneira é constatada uma autonomia desses equipamentos que o poder público dificilmente consegue resgatar ou alterar (SILVA apud SILVA e VIZIM, 2001).

Quanto aos processos educacionais, as aprendizagens permeiam os princípios da individualização, ou seja, respeitar as possibilidades e diferenças próprias dos indivíduos. Contudo, a perspectiva de ensino está voltada para a aprendizagem de tarefas, aos processos de diagnósticos das patologias, à constatação das defasagens cognitivas, psicomotoras, afetivas e sociais e ao enquadramento dos alunos com base em níveis de desenvolvimento, classificando-os em etapas planejadas. O acompanhamento das aprendizagens segue um controle e programas rígidos, visando seu desenvolvimento pessoal.

O ensino está centrado em dimensões mais simplificadas, em tempos prolongados de tal modo que a aprendizagem reproduz saberes necessários para um processo de integração, atendendo aos processos de normalização. Dessa maneira, constatamos que não há mudanças significativas no que diz

1 Professor-assessor é um professor itinerante que fornece suporte pedagógico aos professores que possuem alunos com deficiência na classe, regula no Município de Santo André

2 Setor do Lar Escola São Francisco- Centro de Reabilitação/Unifesp.

3 Escola de Educação Especial do Lar Escola São Francisco.

respeito a especificidades do sujeito com deficiências e suas aprendizagens, mas somente um tempo maior para adquirir o exigido pela sociedade na perspectiva da normatização, o que vemos nas palavras de Vygotsky, 1997.

Ya que “la reducción del material de estudio y la prolongación del tiempo de su estudio profundizado, es decir, las particularidades puramente cuantitativas, constituyen hasta el momento la diferencia característica de la escuela especial. (VYGOTSKY, 1997, p. 2)

Essas práticas com tempos maiores são permeadas por conteúdos, técnicas, recursos, procedimentos e formas de avaliação, sempre garantindo o processo de individualização. “Constituem-se em verdadeiras cartilhas e guias de ação para os trabalhos a ser desenvolvidos, fazendo com que essa área se torne ‘especial’, e que tenha regras próprias” (SILVA apud SILVA e VIZIM, 2001, p. 181).

Notamos ainda que a Educação Especial está associada à idéia de técnicas e métodos que possibilitem a habilitação e reabilitação⁴ das pessoas com deficiência. Encontramos, assim, esses indicadores em diversos documentos da Secretaria de Educação especial do MEC⁵.

Dessa maneira temos uma educação caracterizada pelos aspectos físicos da deficiência. Nesse caso, perdemos de vista as características sociais, pois entre o homem e o mundo há um meio social que reflete e dirige tudo que parte do homem para o mundo e tudo que do mundo parte para o homem. Priorizar as deficiências e ausências orgânicas nos processos educativos é fazer desaparecer as funções sociais, importantes para transformações das relações sociais e a destruição de todos os sistemas de conduta.

Es preciso considerar este problema como um problema social. Si en el aspecto psicológico la deficiencia corporal significa una desviación social, entonces en el aspecto pedagógico, educar a este niño significa incorporarlo a la vida, como se cura el órgano enfermo afectado. Algunas razones muy simples están llamadas a confirmar esta Idea. (VYGOTSKY, 1997, p. 54)

Os professores que atuam na Educação Especial ou Regular percebem-se em mundos distintos, como se a caracterização dos sujeitos dessa educação descaracterizasse o conceito universal do que é educar. Esse fator, sem dúvida, traz fortes conseqüências para ambas as áreas da Educação Especial e Regular.

El descenso de la posición social provocado por la “escuela para retrasados” actúa parcialmente también sobre los maestros, colocándolos aparentemente em una posición inferior em comparación com los maestros de la escuela normal. La escuela terapéutica pedagógica especial, la escuela para deficientes mentales y otros nombres [...]. (VYGOTSKY, 1997, p. 9)

De tal modo o caráter excludente dentro da Educação se potencializa, marginalizando os modos de viver socialmente, como percebemos pela crítica na citação de Vygotsky. Diferencia-se assim o papel do professor de ambos os espaços educativos, o regular e o especial.

4 Entende-se por reabilitação a idéia de recuperação ou aquisição das funções, tendo como referência o que é considerado normal.

5 Documento MEC, 1993

Entretanto, não é essa escola que iremos discutir, mas uma escola que garanta os processos de aprendizagem que transformem as práticas vigentes, que ainda limitam as formas de vida e criam obstáculos quanto à participação na comunidade, influenciando de maneira negativa a integração social.

Acredita-se que não podemos caracterizar a deficiência como doença a partir de uma lógica métrica. De outra maneira, devemos levar em consideração os potenciais cognitivos definidos por escalas de inteligência. Dessa maneira vemos somente a “deficiência” e, conseqüentemente, o tratamento educacional oferecido caracteriza-se pela constatação das dificuldades.

Para que possamos mudar essa perspectiva, temos como premissa, nos processos educativos, que a escola especial deve ser um espaço de aprendizagem que não diferencie os processos educativos para o sujeito com deficiência. Afinal, não há diferença na educação do sujeito com deficiência, bem como na organização psicológica de sua personalidade, como identificamos na citação de Vygotsky.

Es errôneo ver em la anormalidad solo una enfermedad. En el niño anormal nosotros vemos solo el defecto y por eso nuestra teoría sobre el niño, el tratamiento dado a él, se limitan a la constatación de un porcentaje de ceguera, sordera o perversiones del gusto. [...] Notamos los defectos y no advertimos las esferas colosales enriquecidas por la vida que poseen los niños que presentan anormalidades. Estas verdades evidentes que, al parecer, son difíciles de rebater, se oponen radicalmente a lo que tenemos en la teoría y en la práctica de nuestra pedagogía especial. (VYGOTSKY, 1997, p. 45)

A perspectiva apresentada traz princípios relevantes na construção de novos processos para Educação Especial, pois qualquer questão da educação especial é, ao mesmo tempo, uma questão da educação geral. Dessa maneira, a reflexão sobre novas práticas se faz necessária, considerando a compensação da deficiência.

A compensação da deficiência ocorre por caminhos complexos de caráter social e psicológico, não se trata simplesmente de substituir as funções ausentes, mas de constituir mecanismos psicológicos que permitam, por meio das vias preservadas, compensar a falta das vias deficitárias, como o cego que enxerga por meio do tato. A característica principal de compensação do cego é criar mecanismos de adaptação, em que o tato passa a ter uma função mais refinada. Esse processo leva em consideração as experiências que o meio social oferece, bem como os processos cognitivos que serão alterados mediante tal vivência.

Vygotsky apresenta essa idéia por meio de dois aspectos: o biológico e o social, ou seja, a dimensão primária que leva em consideração as características orgânicas ou biológicas da deficiência; e a dimensão secundária, diz respeito às formas qualitativas de interação do sujeito com seus pares.

Nessa perspectiva, considerar os aspectos biológico e social da deficiência apresenta-nos um conceito extremamente relevante para reflexões e possíveis reorientações das práticas pedagógicas vigentes, sejam nas escolas especiais ou regulares. E, dessa maneira, garantir ações educativas inovadoras e infinitamente diversas, que considerem aprendizes e processos das pessoas com deficiência.

El defecto originado por la desviación del tipo biológico estable del hombre, al provocar la desaparición de algunas funciones, la insuficiencia e el deterioro de los órganos y la desaparición de algunas funciones, y la reorganización más o

menos esencial de todo el desarrollo em nuevas condiciones, según el nuevo tipo, como es natural, altera de esta forma el transcurso normal del proceso de arraigo del niño em la cultura. Em verdad, la cultura está adaptada al hombre típico, normal, a su constitución, y el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigarse em la cultura de um modo diferente e indirecto como tiene lugar em el niño normal. (VYGOTSKY, 1997, p. 17)

Essa afirmação nos leva a considerar que as práticas sociais e pedagógicas são diferenciadas para os sujeitos deficientes. Não é possível comparar deficientes e normais com as mesmas medidas. Acreditamos no contrário: é possível considerarmos mecanismos e práticas igualitárias. Entretanto, vale considerar que a diferença consiste somente no modo de desenvolvimento e em como o sujeito irá se apropriar do mundo.

Dessa maneira, o sujeito se constrói no contato social que é originado social e historicamente. O sujeito estabelece relações com a experiência de outros sujeitos e, na experiência com outros sujeitos, pela inter-subjetividade. É importante enfatizar que a experiência social, para Vygotsky, extrapola as interações sociais; isto é, o sujeito se apropria da experiência dos outros sujeitos não somente em condições de interação imediata, mas, também, por meio de inter-subjetividade, mediante o caráter dialético da mediação intrapsicológica, exercício das funções psicológicas superiores, contribuindo para a constituição do sujeito, e interpsicológica, exercício das funções psicológicas superiores nas interações que o sujeito estabelece com o meio.

Nessa perspectiva, o que determina o desenvolvimento das funções psicológicas superiores não é somente a mudança biológica — a evolução biológica das espécies animais —, mas primordialmente a utilização dos instrumentos. Na ontogênese, a questão essencial são os instrumentos, pois eles fazem a mediação social.

É importante sinalizar que Vygotsky ressaltou o papel ativo do homem e da cultura: o homem constitui a cultura ao mesmo tempo que é por ela constituído; entretanto, o desenvolvimento cultural humano encontra sustentação nos processos biológicos, no crescimento e na maturação orgânica, formando um processo complexo, em que o biológico e o cultural constituem-se mutuamente no desenvolvimento humano.

Vygotsky trabalhou com o pressuposto de que os desenvolvimentos biológico e cultural formam uma unidade, na qual o processo de desenvolvimento psicológico é determinado tanto pelo nível de desenvolvimento orgânico — biológico — quanto pelo nível de utilização de instrumentos e signos — cultural.

Nesse sentido, o sentimento, o pensamento e a vontade que formam a tríade da natureza social da consciência são historicamente constituídos no contexto ideológico, psicológico e cultural, considerando o biologicamente constituído.

No processo de constituição do sujeito, as atividades humanas são operacionalizadas ao longo do desenvolvimento humano pelos signos, que são meios de comunicação e meios de conexão das funções psicológicas superiores, presentes em todo o processo de constituição do sujeito.

Considerando tal discussão, temos de situar a todos a relevância dos aspectos sociais nesse processo. Temos como grandes contribuições de Vygotsky, a teoria sócio-histórica e a relevância das interações do sujeito com o meio, bem como as alterações de conduta dos organismos vivos nas formas sociais de interação.

La palabra social tiene gran importancia en su aplicación en nuestra asignatura. Ante todo, en el sentido más amplio, esta palabra significa todo lo cultural que es social. La cultura es el producto de la vida social y de actividad social del hombre y por eso el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. (VYGOTSKY, 1997, p. 147)

Desta maneira, a deficiência provoca alterações nas interações sociais. As trocas sociais se caracterizam como condições essenciais para os processos normais de conduta; sendo assim, as particularidades psicológicas do deficiente têm como base o núcleo social, não o biológico (VYGOTSKY, 1997).

Ao considerar esses princípios, teremos um grande trabalho criador e dirigido à reorganização de novos princípios que permearão as práticas educativas nas escolas regulares e especiais. Percebemos que a deficiência é um conceito socialmente construído; é um signo que diferencia a conduta do sujeito com deficiência das demais pessoas.

Sendo assim, a educação pode contribuir para vencer estigmas e preconceitos e, provavelmente, tratar de maneira comum, respeitando, é claro, as especificidades como quaisquer outras necessidades. “[...] entonces no nos entenderán si decimos que el niño ciego es un niño con defecto y dirán que el ciego es ciego y que el sordo es sordo y nada más” (VYGOTSKY, 1997, p. 62).

Somos diferentes uns dos outros do ponto de vista biológico, social, psicológico, cultural. Cada um se caracteriza como um sujeito rico em possibilidades de crescimento na vida em sociedade. O ser humano é uma combinação de condições e qualidades que vão sendo atualizadas e concretizadas ao longo das histórias e existências de acordo com relacionamentos, experiências e contextos de vida.

O cotidiano escolar, “espaço-tempo” de complexidade, multiplicidade, incerteza e possibilidades, ao contrário do modo como aprendemos a compreendê-lo, ou seja, definido pela ordem, regularidade, previsibilidade e repetição, pode revelar, nas ações mais rotineiras, a tensão entre regulação e emancipação. Como nos alerta Santos (2000), é necessário e urgente perseguir a revalorização, reinvenção e primazia do conhecimento para a emancipação, uma das tradições marginalizadas na modernidade ocidental, sobre o conhecimento. Essa ação implica a (re)valorização da solidariedade como forma de saber (SANTOS, 2000), subsidiando um fazer pedagógico em que não se compreenda o outro como um ser incompleto, insuficiente e que deve, portanto, ser corrigido e normalizado. Isso é condição de desenvolvimento, estimula o exercício da liberdade e a conquista da autonomia.

O problema está no ser humano que quer conviver com seus iguais. É mais fácil e dá menos trabalho? A maioria das pessoas não quer encarar conflitos. Todo mundo foge do que não é normal. E, aqui, normal é entendido como o mais freqüente no próprio grupo de convivência.

É preciso que o ser humano reconheça nas diferenças uma posição de contato e igualdade com o outro, porque quando vê só a diferença ou a deficiência não consegue se reconhecer. É imprescindível que o outro seja visto como um todo, inclusive com a parte diferente, para que possa se reconhecer nas demais partes, construindo de fato sua identidade a partir do outro, com suas diferenças presentes, no sentido que nos aponta Deleuze:

Quando a diferença é subordinada pelo sujeito pensante à identidade do conceito [...], o que desaparece é a diferença do pensamento, a diferença do pensar com o pensamento, a origem do pensar, a profundidade da ra-

chadura do Eu que só leva a pensar pensando sua própria paixão e mesmo sua própria morte na forma pura e vazia do tempo. Restaurar a diferença no pensamento é desfazer este primeiro nó que consiste em representar a diferença sob a identidade do conceito e do sujeito pensante. (DELEUZE, 1988, p. 420-421)

Portanto, a idéia de diferença se encontra no aspecto relacional do sujeito com o outro e com o meio, criando um terceiro movimento, que é o de distinguir. Em diferentes culturas, qualquer que seja o modo de agir, os seres humanos estão buscando atender e desenvolver essas estruturas básicas. Dependendo das condições culturais, sociais, políticas e ambientais, novas estruturas se impõem, por exemplo: os hábitos alimentares, as uniões, a educação das crianças etc. O ser humano caracteriza-se como um ser de relações, necessidades e ação.

A satisfação de suas necessidades garante ao ser humano vigor fisiológico e psicológico para viver e desenvolver-se, compartilhando a vida. A complexidade da vida humana fica expressa no reconhecimento das necessidades pelos indivíduos e pela sociedade. Complexidade refere-se à quantidade de informações que possui um organismo ou um sistema qualquer, indicando a existência de uma grande quantidade de interações e interferências nos mais diversos níveis. (MORIN, 1990 apud MORAES, 2004). A realidade é percebida pelo indivíduo, segundo a sua estrutura biopsicossocial num dado momento. Essa estrutura muda a partir da interação do organismo com o meio e aumenta a diversidade de elementos que constituem esse sistema.

É no processo de reconhecimento de suas necessidades e na busca dos meios de satisfazê-las que o ser humano elabora o conhecimento e sua própria identidade. É na ação e no movimento que ele se constitui. O importante é observar, explicar e compreender o ser humano para poder trabalhar com ele e não para ele.

No seu desenvolvimento, dependendo das situações, o sujeito escolhe maneiras de agir mais ou menos conscientes, de acordo com o contexto. No seu processo de vida, a pessoa desenvolve uma competência social para usar, relacionar-se e apropriar-se das objetivações culturais disponíveis. O processo de apropriação é lento, é dialógico, não é simultâneo nem acaba quando a pessoa fica adulta, por ser um processo permanente. A diversidade de olhares não impede que cheguemos a acordos sobre o mundo em que vivemos. Esses consensos é que vão determinar as práticas sociais. Para que possamos compreender esse processo amplo, diferente e enriquecedor, precisamos desenvolver um pensamento complexo⁶, mais profundo e abrangente, para melhor compreender a inter-subjetividade presente e levar em conta o respeito à diversidade.

Surge, assim, a idéia de diferentes visões que podem se complementar, não sendo possível um ponto de vista que dê conta da totalidade do real. Algumas vezes tem-se usado a expressão “pensamento dialógico”, definido como “entrecruzamento de perspectivas”, referindo-se à riqueza que pode advir de múltiplas visões da realidade. Nesse caso, em geral, está-se mantendo a idéia de diferentes visões ou perspectivas sobre algo que é real (VASCONCELLOS, 2002, p. 133).

Aceitar o outro como legítimo outro na convivência (MATURANA, 1998), compreendendo as diferenças e respeitando-as, esse é nosso emergente aprendizado, a condição de rever o que significa ser humano. Pois essa será uma crença fundamental, convicção indispensável aos participantes de qualquer

6 Complexo significa aquilo que é tecido em conjunto (MORIN, 2003, p. 20).

comunidade humana, para que se estabeleçam espaços de inter-subjetividade criativos e produtivos, no qual se dê, por consenso, a construção da realidade (VASCONCELLOS, 2002).

A inteireza e a rede de relações estabelecidas nos diferentes contextos inclusivos, que concomitantemente são antagônicos e complementares, oportunizam um retorno imediato de entendimento e necessidade de ações diferenciadas nas práticas educativas que contemplem a diferença. Conseqüentemente, essas novas ações sistêmicas e dinâmicas emergem para compreensão dessa nova estrutura que se modifica continuamente. Citamos a modificabilidade dos processos e práticas educativas que mantêm sua organização na deficiência. Entretanto, esses sistemas não são isolados, apresentam uma congruência estrutural, que são potencializadas mediante o contexto em que estão inseridos.

Relacionando a complementariedade de um mundo com outro, o ser humano vai perceber seus limites, suas características e suas possibilidades. A personalidade humana se auto-organiza, ou seja, cria novas estruturas e novos comportamentos na vida cotidiana. O modo de cada um responder às situações é heterogêneo. A elaboração dos parâmetros comuns, das normas e das regras de vida em sociedade é que vão se constituir na referência dos indivíduos e grupos sociais. É produto da troca de respostas e fazeres dessas pessoas nos espaços em que circulam. É do seu lugar social que cada indivíduo questiona, problematiza e reflete sobre as situações, assumindo-as ou não como suas, vivendo assim quatro valores fundamentais do ser humano: vontade, liberdade, reflexão e decisão.

É característica do cidadão e do ser humano desenvolver a autonomia. No entanto, a construção desse cidadão depende de um processo de auto-organização, que, fundamentalmente, está vinculado aos processos de autonomia, interatividade e interdependência em contextos complexos. Isso se dá de tal maneira, que essa autonomia depende da relação desse sujeito com o outro e com o mundo, por meio do respeito mútuo, da capacidade de questionar, manter e propor regras, do respeito às regras construídas na relação entre pares.

A autonomia supõe o indivíduo situado no grupo social em que acontecem as trocas de pontos de vista, no qual se exercitam a cooperação, a solidariedade e se constroem as regras e valores da convivência social. Nessa dinâmica surgem conflitos individuais e de convivência, choques de pontos de vista e interesses pessoais que, ao mesmo tempo, provocam o conhecimento mútuo, a confiança e a união entre os indivíduos. É nessa relação entre participantes, com sentimentos contraditórios, que a construção da autonomia se torna possível.

Isso também nos indica que somos co-autores e co-produtores dos objetos do conhecimento, que somos influenciados pelos pensamentos e idéias dos outros, e que nossa autonomia é sempre relativa. Uma autonomia que depende das relações que construímos no ambiente no qual estamos inseridos; que depende dos processos de auto-organização que garantem a natureza autopoiética dos sistemas vivos como condição para o desenvolvimento de sua autonomia. Na realidade, somos profundamente dependentes em nossa independência, dependentes dos fluxos nutridores que alimentam os vários processos, que, ao mesmo tempo, nos permitem desenvolver nossa autonomia, como sujeitos que somos (MORAES; LA TORRE, 2004, p. 37).

Nesse sentido, o princípio de equidade, equiparação de oportunidades entre pessoas com ou sem deficiência, significa que as necessidades de todo indivíduo devem ser levadas em conta com o mesmo grau de importância na sociedade. Todos os recursos devem ser empregados, de maneira que garantam iguais oportunidades de participação a todas as pessoas.

Para tanto consideramos o objetivo fundamental da educação: formação do cidadão em todas as dimensões de sua relação com o mundo e consigo mesmo. A necessidade de discutir e elaborar vai se

constituir motor das relações que se estabelecem em todos os lugares, situações e momentos ao longo da vida de cada um. Essa discussão traz a necessidade da sistematização do conhecimento, o desenvolvimento da argumentação e a elaboração dos processos de cognição. Segundo Varela, as atitudes cognitivas estão emaranhadas com o percurso e história de vida dos sujeitos. A cognição significa ação efetiva que traduz uma história de acoplamento estrutural, que faz emergir um mundo [...] (VARELLA, 1996 apud MORAES e LA TORRE, 2004).

Referências

ANDRADE, Simone Girardi. *Ação docente, formação continuada e inclusão escolar*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

AKASHI, Lucy T.; DAKUZAKU, Regina Y. Pessoas com deficiência: direitos e deveres. In: FELICIDADE, Norma (Org). *Caminhos da cidadania: um percurso universitário em prol dos direitos humanos*. São Carlos: EDUFSCar, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994

BRASIL. Constituição (1998). Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Declaração de Salamanca, 1994. *Linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. 1. ed. Brasília: Ministério da Justiça/Secretária Nacional dos Direitos Humanos, 1994.

_____. Lei n.º 4.024, 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 21 dez. 1961.

_____. Lei n.º 9.394, 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BUENO, José Geraldo S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ, 1993.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. *A educação do deficiente no Brasil*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

MATURANA, H. R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MAZZOTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Bases históricas da educação especial no Brasil e a perspectiva da educação inclusiva*. Texto produzido para a disciplina A Educação Especial no Brasil – UFSCar, 2000. Mimeo.

NARDI, Roberta Galasso. Ressignificando os processos inclusivos a partir da complexidade e do pensamento ecossistêmico.

MORAES, Maria Cândida de. *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida de; LA TORRE, Saturnino de. *Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 4. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Unesco, 2000.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Cortez, 2000.

SILVA, S.; VIZIM, M. *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento sistêmico*. São Paulo: Papyrus, 2002.

VYGOTSKY, Lev. *Obras completas, tomo cinco: fundamentos de defectología*. Cuba: Pueblo y Educación, 1997.

Roberta Galasso Nardi

Mestre e doutora pela PUC/SP no Programa de Educação e Currículo. Docente do curso de Pedagogia do Centro Universitário São Camilo – São Paulo, coordenadora do curso de especialização da Unifesp – Educação

Especial Fundamentos para Educação Inclusiva com ênfase na Deficiência Física, pesquisadora colaboradora do CNPq, no projeto de docência transdisciplinar: a complexidade de uma prática a ser construída a partir de cenários e redes de aprendizagem integrada e ecoformadora, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria Cândida de Moraes, e coordenadora pedagógica da Escola de Educação Especial do Lar Escola São Francisco – Centro de Reabilitação/Unifesp – Universidade Federal de São Paulo.

*Recebido em 30 de maio de 2008
Aprovado em 14 de junho de 2008*