

# Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos <sup>1</sup>

Reinaldo Matias Fleuri \*

Universidade Federal de Santa Catarina

## Resumo

Desencadeou-se recentemente no Brasil um amplo processo de implantação de políticas públicas de inclusão de pessoas com deficiências no sistema educativo e nas empresas. Tal processo tem suscitado muitos impasses que põem em xeque tanto o sistema disciplinar da escola, quanto a organização do sistema empresarial. São muitas as questões operacionais, que revelam a perplexidade frente à dimensão política, econômica, ideológica, cultural, institucional, educacional, didática e, sobretudo, epistemológica do desafio de acolhimento institucional, social e educacional, de pessoas com deficiências. Neste artigo, discutimos algumas das questões focalizadas recentemente no grupo de trabalho sobre educação especial da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e analisamos as implicações para a formação das educadoras e dos educadores sob a perspectiva da complexidade e da interculturalidade.

**Palavras-chaves:** Educação inclusiva, interculturalidade, formação de educadores, complexidade, deficiência, educação especial.

## Sumário

<b>Sumário</b> .....	<b>1</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>2</b>
<b>Direito à diferença: propostas-respostas políticas</b> .....	<b>3</b>
Deficiências e necessidades especiais: definição legal .....	5
Educação inclusiva: impasses ideológicos .....	8
Deficiências: diferença e/ou discriminação pedagógica?.....	10
Sistema educacional: unidade e diversidade .....	12
<b>Inclusão e o desafio epistemológico da complexidade</b> .....	<b>13</b>
<b>Implicações da complexidade e da interculturalidade para a formação de educadores ..</b>	<b>15</b>
“Conteúdo” e diálogo educativo .....	17
Subjetividade e intersubjetividade na perspectiva complexa .....	18
Diferença, sujeição e subjetivação .....	21
Mediação e mediador educacional .....	22
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>24</b>

<sup>1</sup> Este texto foi elaborado, como um trabalho encomendado, para subsidiar o debate realizado no GT 15 - *Educação Especial*, por ocasião da 29ª. Reunião da ANPEd, em Caxambu, dia 16.out.2006, 08h30min. Para isso, retomamos alguns dos trabalhos, apresentados no mesmo GT na reunião anual precedente (2005), que focalizam a questão da formação de professores para a educação inclusiva, buscando refletir sobre problemas emergentes neste contexto, tendo como referência pesquisas que vimos desenvolvendo acerca da perspectiva da complexidade e interculturalidade.

**Texto publicado em** FLEURI, R. M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: FÁVERO, O.; IRELAND, T.; BARREIROS, D. (orgs) **Tornar a educação inclusiva**. Brasília, UNESCO, 2009, p. 65-88.

## **Introdução**

Assistimos hoje, no Brasil, um amplo movimento político para a inclusão de pessoas com deficiências na vida de diferentes instituições, particularmente nas escolas de ensino regular e em empresas. A obrigatoriedade legal (Brasil, 1999) de acolhimento e inserção de pessoas com deficiência em instituições educacionais e empresariais resulta de lutas históricas de movimentos sociais por garantia de direitos de cidadania e de igualdade de oportunidades para todos. Trata-se de uma estratégia política emergencial com o objetivo de apoiar determinados setores e grupos sócio-culturais a desenvolver capacidades pessoais e coletivas para desempenhar papéis de cidadania dos quais foram tradicionalmente marginalizados.

Este movimento enfrenta e promove múltiplas contradições, que se tornam focos de intensos debates. Os trabalhos apresentados recentemente, em 2005, no GT Educação Especial da ANPEd, configuram um indício do amplo debate que vem se articulando em nível nacional e internacional, destacando algumas das questões e propostas relevantes.

Evidencia-se que a inserção ativa de pessoas com deficiências nos processos institucionais escolares e empresariais requer, muito além de adaptações circunstanciais, transformações paradigmáticas e profundas no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referenciais culturais capazes de agenciar a complexidade e a conflitualidade inerente à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas. O desafio de fundo consiste em desenvolver processos institucionais capazes de *respeitar as diferenças* e de *integrá-las em uma unidade que não as anule*, mas que *ativem o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos* (Fleuri, 2003). Esta é a questão chave da interculturalidade, que se coloca, de fato, no discurso das diferenças físicas e mentais, étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola, na empresa e na sociedade, quanto na relação entre os povos, a ser considerada nos equilíbrios internacionais e planetários.

Tal repto traz implicações para a formação de educadores, que são interpelados a compreender criticamente os problemas emergentes e a desenvolver estratégias

educacionais pertinentes e eficazes. É a partir deste enfoque particular, da formação de educadores para a educação inclusiva, que vamos discutir algumas das questões colocadas por estudos apresentados, durante a 28ª. Reunião da ANPEd, em 2005, no GT Educação Especial: Que tensões emergem nas relações de saber e de poder em processos de educação inclusiva e quais suas implicações para a formação de educadores?

### ***Direito à diferença: propostas-respostas políticas***

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela ONU em 1948, desenvolveu-se um lento processo de reconhecimento dos direitos de pessoas com deficiência. Os direitos humanos, enumerados na Declaração Universal, podem ser classificados em três grandes categorias. Uma primeira categoria compreende os direitos civis relativos à proteção da integridade física, psicológica e moral dos indivíduos, visando a preservá-los de abusos, da tortura ou da ditadura. Em uma segunda categoria, encontram-se os direitos econômicos, sociais e culturais, que permitem às pessoas participar ativamente da sociedade, como o direito à educação, o direito ao trabalho, o direito ao lazer e o direito a uma remuneração decente. Finalmente, os direitos políticos constituem a terceira categoria de direitos, que se referem ao exercício de poder nas atividades públicas da nação, em uma sociedade democrática. A história da inclusão social das pessoas com deficiência corresponde ao reconhecimento progressivo e ao exercício crescente destas três categorias de direitos (Tremblay, 2006).

Recentemente esses direitos foram reforçados pela *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada em março de 1990, em Jomtiem, na Tailândia. Esta conferência foi convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial, com o propósito de gerar um compromisso mundial de buscar uma solução conjunta dos países para a crise na área educacional. Também a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), inspirada nos princípios de integração e de “escolas para todos”, contribuiu para construir um consenso mundial em torno do combate à exclusão escolar e da luta por reduzir a taxa de analfabetismo. A Declaração de Salamanca, ao mesmo tempo em que advoga uma escola para todos, menciona a importância de se educar algumas crianças em

escolas especiais e/ou salas especiais em escolas regulares. Esse documento é considerado um marco referencial para as novas tendências educacionais e principalmente para a Educação Especial.

A *propostas* formuladas mediante tais acordos e documentos constituem, no entanto, *respostas*<sup>2</sup> a múltiplas lutas sociais pelo reconhecimento dos direitos humanos, que vêm sendo historicamente travadas em diferentes dimensões e vertentes. Junto às lutas sociais no plano eminentemente econômico-político (como os movimentos operários e sindicais, os movimentos partidários, assim como os movimentos ligados aos bairros, ao consumo, à questão agrária), configuraram-se novos movimentos sociais. São movimentos que, transversalmente às lutas no plano político e econômico, articulam-se em torno do reconhecimento de suas identidades de caráter étnico (tal como os movimentos dos indígenas, dos afro-brasileiros), de gênero (os movimentos de mulheres, de homossexuais), de geração (assim como os meninos e meninas de rua, os movimentos de terceira idade), de diferenças físicas e mentais (com os movimentos de reconhecimento e inclusão social das pessoas portadoras de necessidades especiais, dos movimentos específicos dos surdos, dos cegos, de pessoas com deficiências físicas e mentais, etc.).

A emergência destes movimentos sociais constitui o que Stoer (2004) denomina “rebelião das diferenças”. Com efeito, grupos e indivíduos – cujas identidades têm sido historicamente definidas, descritas e produzidas com base na cidadania constituída pelo

---

<sup>2</sup> Rosalba Garcia (2005) nota que “as fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e consenso de idéias travadas por diferentes forças sociais. Tais documentos representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjunto de pensamentos, políticas, ações vividas pelas distintas populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas práticas e pensamentos, desqualificam, obscurecem e desprezam outros. Assim, as fontes documentais (...) possibilitam a compreensão da realidade naquilo que está sendo divulgado como um conjunto de conceitos, concepções, princípios que passam a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros” (Garcia, 2005, p. 1). Entretanto, Victor Valla (1986, p. 27) constata que “muitos programas propostos pelas autoridades não são, na realidade, propostas, mas respostas às ações dos populares”. Com isso, o autor ressalta a “atividade” de grupos sociais, tradicionalmente identificados como “passivos” e “inertes”. As normas legais constituem-se, ao nosso ver, como dispositivos de normalização, resultantes das relações de força entre os diferentes sujeitos e processos sociais (inerentemente contraditórios, paradoxais, em mutação) e, ao mesmo tempo, úteis como balizas referenciais para mediar conflitos e governar as interações sociais. Entretanto, a vitalidade das relações sociais deriva das fricções entre as múltiplas iniciativas das pessoas e dos grupos em interação, geradoras de tensões e contradições, com o potencial ambivalentemente destruidor e criativo, contido (ao mesmo tempo, sustentado, limitado, potencializado) pelos dispositivos reguladores e religadores tanto da interação entre os elementos, quanto entre os contextos (constituídos, cada um, por cadeias retroalimentadas de seqüências de ações).

estado-nação – vêm pouco a pouco assumindo suas respectivas singularidades, manifestando-as mediante suas próprias linguagens e defendendo-as mediante suas próprias estratégias. As ações de tais movimentos sociais ultrapassam o âmbito dos direitos de cidadania ditados pela modernidade, assim como as suas respectivas moral e política de tolerância que, muitas vezes, se configuram como indiferença e estigmatização do diferente. São movimentos que irrompem no interior das próprias sociedades ocidentais, articulando-se em torno de variadas especificidades humanas e socioculturais como, entre outras, as diferenças identitárias de caráter étnico, de orientações sexuais ou opções de estilos de vida, de preferências religiosas, de pertencimentos geracionais ou de limitações físicas de comunicação e locomoção. Estes novos movimentos sociais propõem novas dimensões de soberania, na medida em que reclamam o direito de conduzir a própria vida pessoal e coletiva segundo padrões próprios de conduta, o direito de educar os filhos de acordo com suas convicções, o direito de cuidar de sua saúde segundo suas tradições de cura, etc.

As rebeliões das diferenças se voltam contra o jugo da modernidade ocidental, não apenas do ponto de vista político e cultural, mas também epistemológico. Ao lutar por seu reconhecimento como sujeitos socioculturais e políticos, tais grupos sociais recusam-se a ser considerados como “objetos” passivos de conhecimento (tal como os “primitivos” que a Antropologia tomava como objetos de suas investigações). Ao mesmo tempo, questionam os ideais normativos a partir dos quais são definidos como “subalternos”, “carentes”, “deficientes”, “menores” e, com isso, induzidos a se sujeitarem aos padrões de normalidade. Neste sentido, tais sujeitos socioculturais apresentam-se como sujeitos coletivos que buscam interagir e dialogar com outros sujeitos, lutando por construir condições de equidade de oportunidades e de direitos, para se reconhecerem em suas diferenças.

### ***Deficiências e necessidades especiais: definição legal***

As lutas por conceituação e definição legal das diferentes categorias de cidadãos, e de seus respectivos direitos, constituem um importante campo de *luta ideológica* e de constituição de *identidades socioculturais*.

De modo particular, a educação inclusiva, formulada originalmente como “full inclusion” (Stainback & Stainback, 1992), prescreve que todas as crianças devem ser incluídas na vida social e educacional da escola e de seu bairro. Este movimento, iniciado nos países escandinavos, solidificou-se nos Estados Unidos e no Canadá, e em particular no Québec, tendo se tornado presente na maioria dos países da Europa. No Brasil, o princípio da integração vem sendo defendido desde 1970 por um movimento que visava a acabar com a segregação, favorecendo a interação entre alunos com deficiência e alunos considerados “normais”.

Segundo a *Política Nacional de Educação Especial* (Brasil, 1994), a integração se justifica como princípio na medida em que se refere aos valores democráticos de igualdade, participação ativa, respeito, direitos e deveres socialmente estabelecidos. Entretanto, Sônia Sousa e Rossana Silva (2005, p. 10) argumentam que o “princípio da integração”, ao pressupor que todos somos iguais e por isso podemos estar juntos, desconsidera que somos todos diferentes, únicos, singulares. Mesmo defendendo a inserção da pessoa com deficiência no âmbito escolar e social, ignora sua história cultural e pode ainda reforçar uma idéia de deficiência vinculada à doença, à anormalidade. A realidade mostra que esses mesmos estudantes com deficiência, por não conseguirem se adaptar na escola regular, são encaminhados de volta à escola especial, que acaba por segregá-los novamente.

Já a proposição do conceito de necessidades educacionais especiais<sup>3</sup> representa uma das tentativas de se reconfigurar as possibilidades de interação e reconhecimento civil das pessoas com deficiência, retirando-se o foco dos diagnósticos de deficiência e colocando-o sobre as necessidades de aprendizagem.

No caso da inclusão destes sujeitos na vida escolar, ao invés de focalizar a deficiência da pessoa, busca-se enfatizar o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem. Ao invés de se atribuir ao estudante, a origem de um problema, define-se seu tipo de inserção no contexto escolar pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha

---

<sup>3</sup> O conceito de necessidades educacionais especiais foi utilizado no Relatório Warnock sobre a educação especial inglesa, publicado em 1978 (Carvalho, 2000). No Brasil popularizou-se a partir da divulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO,1994) e foi incorporada em legislação recente (Brasil, 2001a; 2001b).

sucesso escolar. Ao invés de se esperar que o estudante se ajuste unilateralmente a padrões de “normalidade” para aprender, interpela-se à própria organização escolar a se reestruturar para atender à diversidade de seus educandos (Brasil, 2001b, p. 14).

Nesta direção, o *Parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação* (Brasil, 2001b) afirma o conceito de necessidades educacionais especiais como “nova abordagem”. Propõe ampliar o atendimento escolar, com sistemas de apoio específicos, a todos os estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais ao longo de seus processos de aprendizagem. Desta forma, o *Parecer* enfatiza três grupos de pessoas com necessidades especiais, reunindo (1.) aquelas que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem, tanto as não vinculadas a uma causa orgânica específica, quanto aquelas necessidades relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; (2.) aquelas pessoas que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes, particularmente os que apresentam surdez, cegueira, surdo-cegueira ou distúrbios acentuados de linguagem; (3.) aquelas pessoas que apresentam altas habilidades/superdotação e, que recebendo apoio específico, podem concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (Brasil, 2001b, p. 19).

A Declaração de Salamanca, além de considerar as crianças com deficiência e as superdotadas, já ampliava a concepção de necessidades especiais para englobar também as crianças que vivem nas ruas e que trabalham, as crianças de populações distantes ou nômades, as crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e as crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (UNESCO, 1994). Verifica-se, portanto, nesta conceituação, uma preocupação com outras categorias para além da deficiência, altas habilidades e condutas típicas, tais como etnia, classe, enfim, um conjunto representativo daquilo que vem sendo tratado como “minorias” ou como “excluídos”.

A definição de deficiências e de necessidades especiais amplia a concepção de diferenças e de trabalho educativo com a diversidade, referenciando-se a categorias e dimensões lógicas de variados domínios de conhecimento – fisiológicas, psicológicas, sociológicas (classe), antropológicas (étnicas, culturais). Tal complexificação conceitual (certamente motivada pelas lutas dos diferentes movimentos socioculturais que requerem o reconhecimento de suas respectivas construções identitárias no contexto social e

educacional) enseja compreensões e condutas mais flexíveis e polissêmicas, facilitando o trabalho educativo com as singularidades e com as diferentes histórias e trajetórias de construção identitária dos sujeitos e dos movimentos sociais pertinentes. Buscam-se instrumentos lingüísticos e conceituais que permitam a expressão, a comunicação, a interação e o reconhecimento das diferentes subjetividades e identidades que se constroem e se transformam continuamente, em processos de interação recíproca.

### ***Educação inclusiva: impasses ideológicos***

As formulações discursivas e políticas sobre a educação inclusiva são produzidas por processos extremamente tensos e contraditórios, tanto em nível das formulações legais, quanto em nível das representações sociais (Alves e Naujorks, 2005) que incidem nos contextos e nas relações educacionais.

Na opinião de Rosalba Garcia, a legislação brasileira recente (Brasil, 2001b), ao fundamentar o atendimento educacional para as pessoas com deficiência nos modelos médico (que tem como objeto a etiologia da deficiência) e psicológico (preocupado em descrever e medir a *in*-capacidade dos sujeitos), tende a “tomar as características relacionadas à deficiência como representativas do aluno como um todo – o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive” (Garcia, 2005, p. 3).

Decorre desta compreensão a proposição de políticas de educação inclusiva que prevêem, para os alunos com necessidades educacionais especiais, um atendimento educacional inferior, fornecendo-lhes apenas aprendizagens de conteúdos básicos em seus “significados práticos e instrumentais” ligados aos autocuidados (higiene, vestuário, alimentação, deslocamento etc.) e desvinculados do saber crítico e dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Por exemplo, a noção de ‘flexibilização curricular’, enunciada em contraposição à rigidez e ao caráter massificador da escola seriada, pode ser interpretada como incentivo à redução da aprendizagem dos saberes escolares a ser proporcionada aos estudantes com necessidades educacionais especiais (Garcia, 2005, p. 8).

Tal leitura reducionista pode ser motivada por uma perspectiva ideológica e político-econômico liberal. “A filiação da política educacional às bases liberais e

economicistas remetem para a lógica do custo-benefício, segundo a qual a educação é permeada pela valorização do menor gasto com maior eficiência” (Garcia, 2005, p. 12). A busca deste tipo de racionalização administrativa dos serviços sociais e educativos pode induzir à redução de investimentos nesta área, comprometendo a qualidade da organização e do desenvolvimento das práticas inovadoras. Os discursos da educação inclusiva são, assim, aligeirados e simplificados de modo a se justificar a diminuição de investimentos, mesmo em prejuízo da qualidade e da eficácia dos serviços educacionais.

A partir deste entendimento, o poder público – conforme constata Ronice Quadros (2005, p. 3) – cria algumas estratégias para burlar e reduzir o custo da contratação de professores da língua de sinais, mantendo a idéia de que a educação de surdos deva ser disponibilizada no ensino regular. Ao invés de oferecer o ensino regular da Língua Brasileira de Sinais, assim como as oportunidades para que todos (re-)conheçam a cultura surda, apenas oferece-se o intérprete de língua de sinais nas escolas onde houver surdos matriculados. Tal distância entre o prescrito e o executado, em alguns estados brasileiros, tem sido motivo de mobilização dos próprios surdos ou seus familiares, que têm acionado judicialmente o estado.

Estudos indicam também que tal perspectiva economicista e liberal, que atravessa a formulação dos documentos legais, se consolida na medida em que o modelo epistemológico médico-psicológico se configura como a base de organização dos cursos de formação de professores. As disciplinas, e suas respectivas ementas, de cursos de Pedagogia, particularmente na área de formação de professores para a educação de pessoas com deficiência, revelam, segundo Maria Helena Michels (2005, p. 16-17), uma compreensão do fenômeno educacional sob o enfoque preponderante da Biologia e da Psicologia, que encobre a compreensão segundo a qual os sujeitos se constituem nas e pelas relações sociais, explicando o sujeito pelas suas marcas de deficiência e atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso escolar e social.

Verifica-se, pois, nos processos inclusivos uma profunda contradição entre o proposto e requerido pelos diferentes sujeitos socioculturais – identificados como pessoas com deficiência ou com necessidades especiais – e o formulado e viabilizado institucionalmente. Isto fica muito evidente no caso dos movimentos socioculturais mais organizados, como é o caso do movimento dos surdos, que denuncia a proposta de

inclusão de surdos na rede escolar, onde o ensino é ministrado exclusivamente na língua portuguesa para ouvintes (Quadros, 2005, p. 16).

### ***Deficiências: diferença e/ou discriminação pedagógica?***

No cotidiano escolar, as dificuldades de inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola resultam em grande parte da estrutura padronizada do conhecimento escolar. “Se os alunos chegam de maneira diferente e são tratados de forma igual, as diferenças de rendimento escolar são constituídas nesse processo” (Lunardi, 2005, p. 6). Desta maneira – enfatiza a mesma autora – “a forma como uma diferença tem sido considerada na escola pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar. Desigualdade e exclusão muitas vezes, já anteriores e exteriores à escola, e que a mesma ajuda a ratificar” (p. 5).

As situações de desvantagem, dificuldade, deficiência, desvio, são vistas como dizendo respeito exclusivamente ao sujeito. Entretanto, uma deficiência ou dificuldade de aprendizagem dos estudantes só pode ser entendida na relação ensino-aprendizagem. Geovana Lunardi (2005), em sua pesquisa junto a turmas de Séries Iniciais, verificou que as diferenciações de aprendizagem se configuravam principalmente em relação a dificuldades de leitura e escrita, dada a ênfase curricular das Séries Iniciais, no domínio do código lingüístico<sup>4</sup>. As diferenças de ritmo e de eficácia na aprendizagem vivenciadas pelos estudantes na escola, têm relação direta com aquilo que a escola prima por ensinar: a leitura e a escrita. As dificuldades de aprendizagem nesta área criam mais situações de desvantagens para os estudantes em todas as outras dimensões e relações escolares.

Desta forma, se o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita é desenvolvido com base na linguagem oral, torna-se evidente que as crianças surdas – por não ter acesso à linguagem oral, mas principal ou exclusivamente à língua de sinais – estarão em posição

---

<sup>4</sup> Lunardi (2005, p. 9) categoriza em três grupos as diferenças dos estudantes constituídas em seu processo de aprendizagem, tal como identificadas pelos professores em uma escola específica: (1.) Algumas crianças são identificadas como portadoras de “dificuldades de aprendizagem” em relação ao seu processo de alfabetização, de aprendizagem da matemática, da leitura e a interpretação de texto, assim como também em suas capacidades de autonomia; (2.) Outras são identificadas pelas suas dificuldades de adaptação ao tempo e ao espaço da sala de aula e da escola, ou seja, de compreender o que se espera delas e, conseqüentemente, de assumirem o comportamento considerado adequado ao espaço escolar; (3.) Outras, ainda, são diferenciadas por deficiências legitimadas, ou seja, por deficiências evidentes e visivelmente identificadas ou diagnosticadas como tal.

de desvantagem aos colegas ouvintes. O mesmo acontece em relação aos cegos, num contexto em que a comunicação visual é predominante, ou aos estrangeiros e pertencentes a culturas diferentes da hegemônica, ou às pessoas com deficiências físicas e motoras, em ambientes ou atividades não adaptadas.

Os processos de sujeição e de exclusão dos sujeitos diferentes se constitui pela própria dinâmica da prática curricular, que prevê aprendizagem de conhecimentos e habilidades predefinidas a priori, mediante exercitação e fixação. Neste contexto, a diferença é identificada pelo grau de “incômodo” produzido pelo desempenho não esperado pelo professor. A diferença que mais incomoda a prática docente – conforme observou Geovana Lunardi (2005, p. 12) – é a do estudante que não domina e não acompanha a forma de funcionamento escolar. O estudante que não vê sentido na atividade escolar logo acaba se desinteressando por segui-la, porque não compreende, e depois porque já não se importa mais em acompanhar. A escola, ao centrar-se no ensino de “conteúdos” e no treinamento de habilidades sem significado para os educandos, estabelecendo, para isso, uma relação coercitiva entre professor e aluno, demarca que o sucesso é restrito àqueles que sujeitarem ativamente a esta estrutura.

A mesma autora (Lunardi, 2005, p. 13) notou que o grupo de crianças identificado por um diagnóstico de deficiência mental leve aparentemente apresentavam as mesmas dificuldades de alfabetização e de operar com a lógica matemática apresentadas pelas outras crianças. Mas o fato de terem tal diagnóstico de “aluno especial” parecia justificar um tratamento diferente. Estes estudantes eram tratados pelos professores com algum tipo de comiseração, sem serem interpelados para a interação e para a aprendizagem. Desta maneira, os professores deixavam de criar processos para favorecer a interação dessas crianças consigo e com as colegas, de modo que elas acabavam por ser alijadas do processo educativo. Esses estudantes “não incomodavam”, na medida em que, no contexto da sala de aula, se tornavam completamente invisíveis para os professores. Em função do seu diagnóstico de deficiência, os professores se viam autorizados a não investir esforços para possibilitar-lhes aprendizagens, reservando sua dedicação apenas aos que apresentavam, do ponto de vista do docente, condições de superar suas dificuldades.

Tal constatação referenda, sob o enfoque de um caso, a conclusão de Rosalba Garcia (2005), segundo a qual as políticas de educação inclusiva podem ser interpretadas e assumidas como uma justificativa para se adotar um atendimento educacional inferior para os alunos identificados como portadores de necessidades educacionais especiais. A desqualificação da pessoa com deficiência no processo educativo, interpretada por Garcia pela desistência de se garantir “a aprendizagem do patrimônio universal de conhecimento”, é explicada por Lunardi como decorrente da renúncia do docente a estabelecer uma interação dialógica, crítica e criativa com pessoas com deficiência, uma vez estigmatizada como incapaz. Assim, muitos educadores – constatam Márcia Muller, Madalena Klein e Kamila Lockman (2005, p. 6) – “não conseguem, ainda, rever-se e pensar neste ‘outro’, diferente de si, nos espaços educacionais, para além de uma visão centrada na deficiência e na falta”.

No trabalho escolar cotidiano, o acompanhamento dos estudantes é feito de forma muito intuitiva pelos professores, sem critérios precisos nem instrumentos avaliativos adequados. As informações sobre os estudantes compartilhadas de maneira difusa e desconexa, acabam orientando a percepção que o professor forja sobre a sua turma e seus alunos (Lunardi, 2005, p. 9). Deste modo, explicam as dificuldades de aprendizagem dos estudantes pelos problemas familiares, pelas condições ou deficiências das próprias crianças. Considera-se que a causa dos problemas, que encontram os estudantes marcadamente diferentes, esteja em seu *processo de aprendizagem*, não na *estrutura de ensino* (Lunardi, 2005, p. 1),

### ***Sistema educacional: unidade e diversidade***

Os estudos aqui analisados indicam diferentes impasses, emergentes no sistema escolar, para o acolhimento e tratamento educacional de pessoas com deficiência. Uma das questões levantadas se refere à fragmentação entre o sistema educacional regular e o especial, que funcionam com base nos respectivos locais de atendimento: de um lado, na escola regular, que contempla a classe comum, a classe especial e a sala de recursos; de outro lado, na escola especial, com seus diferentes níveis de atendimento e, de outro lado ainda, em ambiente não escolar, como a classe hospitalar e o atendimento domiciliar (Garcia, 2005, p. 7). Entretanto, a articulação das diferentes instâncias de atendimento às

pessoas com deficiências é dificultada pela própria estrutura organizacional das secretarias de educação, subdivididas em superintendências, cada uma com estrutura própria para o desenvolvimento dos seus programas. Por exemplo, Dulce Almeida (2005, p. 6) afirma que “o desenvolvimento do modelo educacional do Estado de Goiás colocou a Educação Regular e a Educação Especial mais como linhas paralelas do que convergentes de educação”. A autora questiona a prática de transposição dos serviços oferecidos pelo ensino especial para o ensino regular (os profissionais, os recursos, os métodos e as técnicas da educação especial), uma vez que induz ao entendimento equivocado de que o estudante só pode ser adaptado ao ensino regular por meio do ensino especial. E considera que a busca de construção de uma modalidade única de ensino, para acolher todos os alunos, configure uma possibilidade de se desafiar a educação escolar a rever seus saberes e fazeres atuais.

A proposta de uma modalidade única de ensino pode, todavia, ser facilmente assimilada a uma concepção homogeneizadora da prática curricular. Segundo este entendimento, o processo de aprendizagem é igual para todos os sujeitos e deve ocorrer de acordo com um único modelo válido de ensino, um padrão de tarefas a serem solicitadas, um modelo invariante de seqüências didáticas. Frente a um modelo fixo de aluno, de ensino e de aprendizagem, tudo o que aparece como “diferente” passa a ser visto como inadequado, sinônimo de dificuldade ou até mesmo de incapacidade (Lunardi, 2005, p. 7-8).

A confusão entre unidade e a homogeneidade coloca a necessidade de se compreender a tensão entre unidade e diversidade do sistema educacional numa perspectiva epistemológica complexa.

### ***Inclusão e o desafio epistemológico da complexidade***

A educação inclusiva, na opinião de David Rodrigues (2003), deve se constituir como um processo educacional, simultaneamente “para todos e para cada um”. Superando o modelo de escola da modernidade – que parte de único ponto, desenvolve um único processo didático e chega a um padrão homogêneo de resultados – a educação inclusiva busca partir de múltiplos contextos (culturais, subjetivos, sociais, ambientais), promover com as pessoas e grupos, simultânea e articuladamente, diferentes percursos,

de modo a produzir múltiplos e complexos impactos sócio-educacionais. Este nos parece, justamente, o desafio intercultural que se coloca nas práticas de educação inclusiva: articular a diversidade de sujeitos, de contextos, de linguagens, de ações, de produções culturais, de modo que a potencialização de suas diferenças favoreçam a construção de processos singulares e contextos sócio-educacionais críticos e criativos.

A complexificação do processo educativo implica a desconstrução dos dispositivos disciplinares constitutivos das práticas escolares, geradores de sujeição.

Nesta direção, ao me perguntar (Fleuri, 1999) “*por que, nas organizações disciplinares, as relações tendem a se configurar de modo classificatório e hierárquico e, com isso, a reforçar processos de dominação e sujeição?*”, constatei que a *estratégia* de relação disciplinar tem uma estreita relação com a estrutura do *olhar*. A idéia de que o modo disciplinar de *olhar* os outros, na opinião de Foucault, *assegura a garra do poder que se exerce sobre eles*, estimulou-me a indagar sobre “a estrutura do olhar disciplinar, que garante a sujeição dos indivíduos”.

A estrutura da *visão* estabelece um campo de *perspectiva* onde a disposição e o enfoque dos objetos é determinada pelo ponto de vista do sujeito, considerado como único e fixo. Na cultura ocidental, o *eu* se edifica como princípio unitário e originário de todos os atos da consciência. A *visão perspectivista* do sujeito observador, erigindo-se como sistema interpretativo da realidade, se torna o modelo do conhecimento (Spera, 1995, p.13). Ao se tomar este tipo de olhar como *modelo de conhecimento* único e verdadeiro, desconsideram-se outras possibilidades de elaboração do saber e de relação com o real calcadas em outras formas de percepção visual ou não-visual. De modo particular, quando o sujeito se relaciona com outros sujeitos exclusivamente a partir de como aparecem em seu campo de visão, necessariamente os transforma em seus objetos e, em contrapartida, se sente ameaçado de ser transformado em objeto pelo olhar do outro. Estabelece-se um jogo de forças, uma luta de vida ou morte entre os sujeitos, um conflito existencial que está na origem da relação senhor-escravo (Hegel, 1966, p. 117-121) e que se manifesta nos processos de submissão e exclusão social ou institucional.

A *centralidade do sujeito* e da *visão perspectivista* aparece, nas instituições disciplinares, como fator constitutivo da *vigilância hierárquica* que, articulada com a *sanção normalizadora*, configuram a prática do *exame*, recurso estratégico para o bom

adestramento, isto é, para formar indivíduos *produtivos* mas *dóceis* (Foucault, 1977, p. 125-214).

Nesta estratégia formativa privilegia-se exclusivamente o *sentido único do olhar*, pois se exerce a observação sobre o outro sem admitir a reciprocidade, como no *Panopticon*, de Jeremy Bentham. Prioriza-se a *linguagem verbal* (sendo que a linguagem oral é especialmente usada como meio de emitir comandos, enquanto a escrita é principalmente usada como meio de registrar observações e juízos oficiais, tal como nas organizações burocráticas). São relegadas a um plano secundário, ou instrumental, outras dimensões da comunicação corporal, que constituem a maior parte do potencial comunicativo humano. Estabelece-se uma estrutura preponderantemente racional e formal de organização: as regras e o gerenciamento do trabalho coletivo são desvinculados dos contextos relacionais e ambientais. Sentimentos, diferenças de pontos-de-vista e de escolhas, condições objetivas de vida, valores culturais são desconsiderados como fatores essenciais do processo educativo.

O *salto de dimensão*, para além das relações disciplinares na educação, consistiria justamente no construir, entre sujeitos, relações de *reciprocidade* (superando a unidirecionalidade da relação disciplinar), que se estabelecem (como interação *afetiva* e *institucional*) através de simultâneos *canais e linguagens corporais* de percepção (não só visual, mas também, auditiva, tátil, palatal, olfativa e mesmo “metasensoriais”) que tecem a *trama viva e densa* (geralmente invisível ao olhar hierárquico) *das interrelações* construídas pelos seres humanos ao enfrentar os *problemas* da realidade.

### ***Implicações da complexidade e da interculturalidade para a formação de educadores***

O entendimento da educação como um processo interativo, polissêmico, multidimensional, crítico, criativo, remete-nos à perspectiva complexa formulada por Gregory Bateson, com sua teoria da *mente*. Tal concepção, qual metáfora, pode nos oferecer pistas para entender sob novo enfoque o processo educativo.

Os eventos e as relações no mundo dos seres vivos são caracterizados pelo que Bateson define por “mind” (que pode ser traduzido, em português, por “mente” ou

“espírito”). *Mente* é uma “estrutura que coliga”, “um padrão que conecta” diferentes seres e processos.

Qualquer agregado de fenômenos ou qualquer sistema pode, para Bateson, ser considerado *mente* se se verificar simultaneamente seis critérios básicos. Primeiro, *mente* é um agregado de componentes ou *partes interagentes*. Segundo, a interação entre os elementos é acionada pela *diferença*. Terceiro, o processo mental requer *energia colateral*. Quarto, o processo mental requer *cadeias de determinação circulares* (ou mais complexos). Quinto, no processo mental, os efeitos da diferença devem ser encarados como transformações (isto é, *versões codificadas*) da diferença que os precederam. Sexto, a descrição e a classificação desses processos de transformação (codificação) revelam uma *hierarquia de tipos lógicos* inerentes aos fenômenos (Bateson, 1986, p. 99-137).

A perspectiva da complexidade desenvolvida por Bateson permite-nos entender (1.) que o processo educativo é constituído por pessoas que interagem, (2.) que a interação é acionada pela diferença, (3.) sendo esta produzida pela iniciativa concomitante de múltiplos sujeitos, e (4.) que a diferença codificada produz novas diferenças, (5.) em cadeias recursivas de informações, (6.) segundo padrões de conjunto que constituem os significados singulares das ações de cada sujeito em relação. A cultura, trama sistêmica de padrões de significados (Geertz, 1989) – produzida, sustentada, constantemente modificada pelas próprias pessoas em interação – configura os sentidos para cada ato, palavra ou informação elaborada pelas pessoas em relação.

Sob esta ótica, nos processos educacionais que pretendem incluir a interação com pessoas que apresentam deficiências, verifica-se que, sem a *co-presença* destas pessoas no ambiente educacional, não se realiza a possibilidade de cada um aprender com as diferenças de capacidades e de limitações uns dos outros. Não é possível compreender a cultura surda sem interagir efetivamente com as pessoas surdas. Só é possível compreender uma cultura diferente, e aprender com ela, se freqüentamos pessoas e grupos que a cultivam. Entretanto, mesmo sendo necessária, a simples convivência de sujeitos diferentes, ou com deficiências, é insuficiente para que se configure um processo educativo. A interação de aprendizagens depende da *constituição das diferenças*, que só são produzidas pela *confluência de esforços* de cada um e de todos os sujeitos em relação. Mas a boa vontade individual, sendo indispensável, também por si só, não basta. O

processo educativo só se cria e se mantém mediante a construção e o exercício de *práticas* (linguagens e metalinguagens) *dialógicas*, críticas, criativas, que viabilizem a sustentação fluida não só da *conflitualidade entre os diferentes sujeitos*, mas sobretudo da *paradoxalidade entre a dimensão de suas singularidades e a dimensão da coesão* do contexto que as constitui.

A partir deste ponto de vista, destacamos – sem pretender ser exaustivos – algumas questões emergentes em estudos apresentados, em 2005, no Grupo de Trabalho de Educação Especial, a respeito principalmente da formação de professore(a)s para a educação inclusiva.

### ***“Conteúdo” e diálogo educativo***

Geovana Lunardi questiona “a prática curricular que privilegia o ensino com conteúdos sem significado para os alunos” (2005, p. 6), uma vez que revela uma concepção de currículo que prioriza a prescrição de “conteúdos” de aprendizagem, definidos *a priori*, de modo desvinculado das interações efetivas entre as pessoas que convivem efetivamente no processo educativo.

Os “conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade”, geralmente entendidos como “conteúdos” de ensino escolar, podem – ao nosso ver – se referir ao conjunto de informações e produções culturais codificadas e registradas nas mais diferentes mídias que constituem os imensos acervos de bibliotecas, museus, eventos culturais, monumentos, instituições científicas, culturais, educacionais, dos diferentes povos e nações. Ampliar a acessibilidade a este patrimônio cultural da humanidade, implica desde a eliminação de barreiras físicas, psicológicas, sociais, ambientais e culturais, até o desenvolvimento de processos de formação do interesse e da capacitação para o entendimento e recriação das produções culturais. Entretanto, o conhecimento não se restringe ao acervo de mídias em que os registros culturais se configuram objetivamente. O conhecimento se constitui e se reconstitui como processo vivo criado, alimentado ou ressignificado, ou mesmo descontinuado, pela relação entre diferentes sujeitos pessoais e coletivos. O conhecimento se configura como relação viva entre sujeitos em diálogo, conflito e negociação contínua. O patrimônio cultural desenvolvido pela humanidade oferece instrumentos importantes e fundamentais para conferir e elevar

a qualidade das relações e ações humanas e sociais. Mas a apropriação crítica e criativa destas “ferramentas” culturais só se faz pela interação intencional e contextualmente sustentada das pessoas entre si. O acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, assim como às possibilidades de sua recriação e ressignificação, decorre da efetivação de possibilidades de articulação ativa e orgânica em contextos relacionais interpessoais e socioculturais.

A concepção estereotípica de “conteúdo”, ou dos objetivos básicos de ensino (como se estes tivessem significado fora dos contextos relacionais efetivos entre as pessoas e sociedades), enseja a interpretação quantitativista de acrescentar ou retirar itens de um elenco definido de conceitos, atitudes e habilidades a serem aprendidas. Já o entendimento complexo do conhecimento como “relação entre sujeitos, mediatizados pelo mundo”, sugere que a tematização e a definição dos objetivos a serem desenvolvidos por um grupo em seu processo educativo, devem ser deliberados, avaliados e replanejados constantemente pela interação entre todos e cada um dos educandos-educadores. Assim, aos educadores-educandos compete propor e alimentar as mediações de comunicação entre os sujeitos participantes, mantendo instrumentos democráticos de controle coletivo, para garantir que as propostas de cada um sejam entendidas, negociadas e articuladas com o conjunto das outras propostas, assim como facilitar o desenvolvimento de acesso institucional, e de reelaboração crítica e criativa, das informações necessárias para o trabalho educacional.

### ***Subjetividade e intersubjetividade na perspectiva complexa***

A perspectiva complexa e intercultural evidencia a necessidade e possibilidade de se trabalhar educacionalmente com as experiências subjetivas e intersubjetivas de professores e estudantes, de modo a potencializar as diferenças emergentes entre as pessoas que interagem e, ao mesmo tempo, construir a necessária coesão sociocultural de grupos que se articulam em torno de projetos comuns. O fundamental, neste processo, é manter um dinamismo em que a unidade do coletivo não anule ou sufoque as singularidades das pessoas, nem a individualidade se configure com fator de ruptura da coesão coletiva.

Para isso, é necessário entender que o processo de identificação coletiva é construído como uma cadeia de interações, recíprocas e retroalimentadas, entre sujeitos. Numa primeira instância, o sujeito se *auto-identifica* pelo que sente, pensa, deseja, decide e age. Mas tal iniciativa subjetiva se configura, em uma segunda instância, como *hetero-identificação*, pelo modo como o outro interpreta (sente, pensa, deseja, decide e age em relação a) a manifestação do primeiro. E, em terceira instância, de *identificação reflexiva*, consolida-se pela reação do sujeito à interpretação do outro. Tal reação, interpretada pelo outro, realimenta a reação do sujeito, constituindo um processo interativo dinâmico de constituição do sujeito e de sua identificação.

Visto do ponto de vista do outro, protagonista da atividade, desenvolve-se um processo de subjetivação com estrutura semelhante (ação do primeiro, interpretação do segundo e reação do primeiro sujeito / ação do segundo, interpretação do primeiro e reação do segundo sujeito), mas constituindo significados singulares e paralelos de subjetivação, conectados entre si. A intersecção entre dois ou mais processos de subjetivação e identificação, assim como o encadeamento recursivo destes encontros pode dar origem a práticas, contextos interativos estruturados que conferem significados a cada ato ou expressão dos sujeitos em relação.

Assim, de um lado, verifica-se que as próprias pessoas com deficiência, no espaço escolar, enfrentam – tal como observam Sousa e Silva (2005, p. 15) – muitas dificuldades relacionadas à aceitação pelos colegas, ao entrosamento e relacionamento no grupo, ao preconceito, à rejeição e à discriminação. As pessoas com deficiência sentem medo de se expor, de errar, de participar, sentem timidez, vergonha, ansiedade. De outro lado, a presença de um estudante com deficiência na sala de aula pode ser vista, pelos colegas e educadores, como um desafio à comunicação e à interação, ou com tolerância, indiferença ou rejeição. A diferença do outro pode ser percebida como incapacidade, doença, anormalidade ou simplesmente diferença, de acordo com as atitudes assumidas frente ao novo e desconhecido (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 9).

O enfrentamento e a elaboração desta tensão pressupõe o desenvolvimento de um contexto institucional e educacional capaz de sustentar a elaboração dialógica desta conflitualidade, no sentido de potencializar a iniciativa, as capacidades de cada pessoa em relação, respeitando as suas peculiaridades, necessidades e interesses, a sua autonomia

intelectual, o ritmo e suas condições de aprendizagem. Isto requer o estabelecimento de mediações complexas e interculturais, com dispositivos pertinentes às necessidades específicas de cada pessoa, de modo a garantir, no processo educacional, a equidade de direitos e de oportunidades para todos, assim como o protagonismo de cada um na sustentação do diálogo e da reciprocidade entre educandos-educadores.

A formação, preparação e conscientização profissional é fundamental para ajudar o professor e a professora a enfrentarem o próprio medo, a própria insegurança e desestabilização, que a presença do novo instaura. Aprender ameaça a identidade. O novo ameaça a experiência adquirida e supõe esforço do professor e da professora para conduzir a prática educativa (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 11). Prática esta que, por ser interativa, cada um dos sujeitos nela envolvido, educando e educador, é constantemente interpelado a desenvolver, de modo singular e interativo, sua capacidade de autoria e de cooperação.

Destarte, no processo educativo, é preciso questionar o conceito de aluno “padrão”, tomando-se a constituição da diferença como parâmetro da reorganização das escolas (Almeida, 2005, p. 12). As crianças com deficiência trazem para a prática pedagógica a necessidade de explicações sobre seu processo “diferente” de aprender (Lunardi, 2005, p. 1). Não basta inserir um estudante com deficiência na classe para que o professor aprenda como trabalhar com ele: “depende da sua postura, das suas representações, de acreditar no potencial do aluno e no seu de aprender, de aceitar desafios, de criar o novo” (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 15). Com efeito, as pessoas (e não apenas aquelas identificadas por suas deficiências) são sujeitos que não têm uma identidade fixa, permanente, essencial, mas constituem, singularmente, “um conjunto diversificado de identidades, diante de um eu que não é sempre o mesmo, seguro e coerente, mas um eu cambiante, com cada um dos quais podemos nos confrontar e nos identificar temporariamente” (Mantoan, 2002, p. 87). É no contato, na interação entre diferentes sujeitos que estes constroem seus processos de identificação. Por ser relacional, a identidade se constitui de modo fluido, ambivalente, múltiplo.

Gládis Perlin enfatiza que a presença de professores surdos – como facilitadores da mediação de manifestações culturais dos surdos e de aprendizagem da língua de sinais – é determinante na constituição das identidades dos estudantes surdos, uma vez que lhes

possibilita “auto-identificar-se como diferente e como surdo, ou seja, com determinada identidade cultural” (Perlin, 2000, p. 24, citada por Muller; Klein; Lockman, 2005, p. 10). Já no contexto do acolhimento de pessoas com deficiência nas empresas, Adriane Silva e Eleanor Palhano (2005, p. 3) enfatizam a necessidade de considerar suas capacidades, mas não ignorar suas especificidades, isto é, as limitações e possibilidades que lhes são próprias. A inclusão no mercado de trabalho será excludente, na medida em que se mantiver critérios de aceitabilidade ou de rejeição independentes de características pessoais, que priorizem apenas fatores como ausência de anomalias físicas e mentais, competência profissional, eficiência e marketing pessoal.

### ***Diferença, sujeição e subjetivação***

Dulce Almeida (2005), entre outro(a)s autore(a)s, aponta uma contradição em práticas institucionais de inclusão de pessoas com deficiência na escola. De um lado, prioriza-se a aceitação de estudantes, mesmo o(a)s com deficiência, que sejam capazes de acompanhar a prática escolar tradicional. “O esforço basicamente é do aluno, para ser integrado e aceito na escola. Tudo depende dele, que se torna, assim, o único responsável por seu destino educacional” (Almeida, 2005, p. 6). Por outro lado, ao classificar o(a)s estudantes com necessidades educativas especiais, outorgando-lhes identidade *a priori*, coloca-o(a)s na posição de “objeto” (p. 9). E, na medida em que tal representação, enfatiza o déficit e o não saber desses estudantes, despreza “as suas singularidades e o modo como esses sujeitos se apresentam no mundo” (Alves e Naujorks, 2005, p. 10).

Prevalece – como nota Geovana Lunardi (2005) – uma atitude de condescendência e comiseração para com os sujeitos cujas diferenças são identificadas como deficiências. Tal atitude manifesta-se como indiferença e desconsideração para com a singularidade e a subjetividade da pessoa “com deficiência”, para com sua capacidade de iniciativa. Mas, de fato, ao nosso ver, ativa os dispositivos de normalização e sujeição, tornando-as governáveis. O ato de comiseração, tal como o de punição, “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, normaliza” (Foucault, 1977, p. 163), inviabilizando a constituição de uma relação de diálogo crítico e de reciprocidade criativa com tais sujeitos.

Márcia Alves e Maria Inês Naujorks, relatam que professores reconhecem os estudantes com deficiência como *sujeitos de conhecimento e de desejo*, ao afirmarem que é preciso estar “muito atento ao que eles sentem em cada momento”. “Essa atitude demonstra uma aposta no sujeito que, a partir daí, poderá aparecer na sua singularidade” (Alves e Naujorks, 2005, p. 12)

### ***Mediação e mediador educacional***

A relação educativa se constitui como tal na medida em que se desenvolvem mediações (ações, linguagens, dispositivos, representações) que potencializem a capacidade de iniciativa e de interação das pessoas. Por exemplo, nas brincadeiras, ao representar um objeto por outro, a criança se rerepresenta e se reconhece. Ela aprende, assim, a simbolizar, dar sentido, significar. Ao mesmo tempo em que a criança descobre a si e ao mundo, ela também descobre e recria esse mundo (Alves e Naujorks, 2005, p. 3).

Para saber como potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, o(a) educador(a) precisa, por sua vez, constituir-se como um produtor(a) de seu próprio saber. Muitos professores e professoras acreditam que devem receber a preparação para trabalhar com estudantes com deficiência, a partir de uma formação profissional que, vinda de fora (orientações, direção, estado), lhes dê autonomia para atuar. Mas também se verifica que tais processos de formação adquirem sentido na medida em que se articulam com os saberes que os educadores e as educadoras desenvolvem a partir de suas histórias de vida individual, de suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e lugares de formação. Uma parte importante da formação profissional das professoras e dos professores enraíza-se em suas histórias de vida, pois – como afirmam Josiane Dal-Forno e Valeska Oliveira (2005, p. 6) – a competência individual se confunde com a sedimentação temporal e progressiva de crenças, de representações, de hábitos práticos e de rotinas de ação”.

Neste processo de formação, o “querer aprender” é o que configura um processo autoformativo dotado de sentido. E a iniciativa e autonomia de cada pessoa – educadora-educanda – só se potencializa na medida em que se articula em contextos relacionais que lhe configuram significados.

Não são as experiências que determinam a consistência da aprendizagem, mas sim o sentido que lhe atribuímos (...) Só se torna formativo e educativo o processo em que as cadeias de ações pessoais se conecta, a cada elo, com as cadeias de ações de todos os outros parceiros. Dispositivos e estratégias de constante avaliação e planejamento coletivo e pessoais são essenciais para alimentar a conectividade e a interação evolutiva do processo educativo (Dal-Forno e Oliveira, 2005, p. 12).

Talvez o desafio fundamental que emerge nas propostas de educação inclusiva para a formação de educadores seja, justamente, o de se repensar e ressignificar a própria concepção de *educador*. Pois, se o processo educativo consiste na criação e desenvolvimento de *contextos* educativos que potencializem a constituição de diferenças e a interação crítica e criativa entre sujeitos singulares – e não simplesmente na transmissão e assimilação *disciplinar* de conceitos e comportamentos estereotípicos – ao educador compete a tarefa de interpelar os sujeitos a assumirem iniciativas que, em fricção, ativem as interações entre si e entre seus contextos (histórias, culturas, organizações sociais, ambientes...), de modo a desencadear a elaboração e circulação de informações (versões codificadas das diferenças e das transformações) em níveis de organização (seja em âmbito subjetivo, intersubjetivo, coletivo, seja em níveis lógicos diferentes) que confirmem os significados das ações e interações de educadores-educandos.

Educador-educando, neste sentido, é propriamente um sujeito que se insere num processo educativo, e interage com outros sujeitos, educandos-educadores, dedicando particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstroem. A inclusão, assim, de pessoas com possibilidades e limites marcadamente diferenciados nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais bio-psicológicas, implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico, crítico e criativo, entre todos os integrantes do processo educativo. Nestes contextos, o educador terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo que se reconheçam e se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente sociocultural.

## Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Dulce Barros de, (2005). Da Educação Especial à Educação Inclusiva? A proposta de “inclusão escolar” da rede estadual de Goiás no município de Goiânia. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>> Acesso em: 12 julho 2006.
- ALVES, Márcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês, (2005). As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15778int.rtf> > Acesso em: 12 julho 2006.
- BATESON, Gregory, (1986 [1979]). *Mente e Natureza. A unidade necessária*. [Mind and Nature: a necessary unity]. Rio de Janeiro: Francisco Alves. Tradução Claudia Gerpe.
- BRASIL, (1994). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP. [Série Inst. 1/MEC/SEESP].
- BRASIL, (1999). *Decreto nº 3.298*, de 20 de Dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasília: Presidência da Republica. Disponível em: <http://www.ibict.br/inclusaosocial/arquivos/Legislacao/Decretos/Dec3298.pdf>
- BRASIL, (2001a). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Resolução 2/2001*, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CNE2001.pdf> > Acesso em: 01 novembro 2006.
- BRASIL, (2001b). CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. Brasília:CNE/CEB. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf) > Acesso em: 01 novembro 2006.
- CARVALHO, R.E, (2000). Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação.
- DAL-FORNO, Josiane Pozzatti, OLIVEIRA, Valeska Fortes de, (2005). O professor na escola inclusiva: construindo saberes. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: < <http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151153int.rtf> > Acesso em: 13 julho 2006.
- FLEURI, Reinaldo Matias, (1999). *Educação popular e complexidade: novos olhares, novas questões*. In: BRAYNER, Flávio Henrique Albert, SOUZA, João Francisco de (orgs). *A dúvida e a promessa: Educação popular em tempos difíceis*. Recife: UFPE/NUPEP, p.145-164.
- FLEURI, Reinaldo Matias, (2003). Intercultura e educação, *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago., p. 16-35. (Brasil). Disponível em < <http://www.anped.org.br/rbe23/anped-23-art02.pdf> > Acesso em: 13 julho 2006.
- FOUCAULT, Michel, (1977). *Vigiar e Punir*. Petrópolis, Vozes.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso, (2005). Formas organizativas do trabalho pedagógico na política educacional brasileira para a educação especial. In: REUNIÃO ANUAL

- DA ANPED, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15250int.rtf> > Acesso em: 12 julho 2006.
- GEERTZ, C. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora.
- HEGEL, G.W.F., (1966 [1807]) *Fenomenologia del Espiritu*. México: Fondo de Cultura Economica. Tradução Wenceslao Roces.
- LUNARDI, Geovana Mendonça, (2005). As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. . In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151363int.rtf> > Acesso em: 12 julho 2006.
- MANTOAN, Maria. Teresa. E., (2002). Produção do conhecimento para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (UNICAMP). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores – XI ENDIPE*. Rio de Janeiro: DP&A e Goiânia: Alternativa. p. 79-93.
- MICHELS, Maria Helena, (2005). Ambigüidades estruturais e reiteração do modelo médico-psicológico como marcas da formação de professores de Educação Especial. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15247int.rtf> > Acesso em: 12 julho 2006.
- MULLER, Márcia Beatriz Cerutti; KLEIN, Madalena; LOCKMAN, Kamila, (2005). Educação de surdos: percursos e significados na formação docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151248int.rtf> > Acesso em: 12 julho 2006.
- PERLIN, Gládis, (2000). Identidade Surda e Currículo. In: LACERDA, Cristina B. F. de e GÓES, Maria Cecília R. (orgs.). *Surdez processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise. p. 23-28.
- QUADROS, Ronice Müller de, (2005). A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151544int.pdf> > Acesso em: 12 julho 2006.
- RODRIGUES David, (2003). Entrevista (Vídeo). In: II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS. *Relação de trabalhos*. Florianópolis: UFSC. CD ROM.
- SILVA, Adriane Giugni da; PALHANO, Eleanor Gomes da Silva, (2005). Formação profissional: uma alternativa inclusiva para pessoas com deficiência. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt151566int.rtf> > Acesso em: 12 julho 2006.
- SOUSA, Sônia Bertoni; SILVA, Rossana Valéria de Sousa, (2005). Inclusão escolar e a pessoa com deficiência nas aulas de educação física das redes municipal e estadual de Uberlândia/MG. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, Caxambu. Disponível em Portal da Anped: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15280int.rtf> > Acesso em: 12 julho 2006.

- SPERA, Enzo, (1995). Construzione prospettica e rappresentazione dell'altro. In: *Etnoantropologia*, 3-4, p. 7-24.
- STAINBACK, W., & STAINBACK, S., (1992). Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives. Boston: Allyn & Bacon.
- STOER, Stephen R., (2004). New forms of citizenship, European construction and the reconfiguration of the university. In: FULBRIGHT BRAINSTORMS 2004 – New Trends in Higher Education. Lisboa, Portugal, Luso-American Foundation, 24-25 September. Disponível em: < [http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/08\\_StephenStoer.pdf](http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/08_StephenStoer.pdf) >. Acesso em 29.ago.2006.
- TREMBLAY, Mireille, (2006). Programme international d'éducation à la citoyenneté démocratique avec les «personnes présentant une déficience intellectuelle ou un handicap mental». Pour l'exercice des droits civils, des droits économiques, sociaux et culturels et des droits politiques. Montreal: Observatoire québécois de la démocratie. Disponível em : < <http://www.rizoma3.ufsc.br/textos/168.pdf> >. Acesso em 24.ago.2006.
- UNESCO, (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: UNESCO. Disponível em : < <http://www.unesco.org.br/publicacoes> >. Acesso em 07.out.2006.
- UNESCO, (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education world conference on special needs education: access and quality. Salamanca: UNESCO. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images> >. Acesso em 07.out.2006.
- VALLA, Victor Vincent, (1986). *Educação e favela*. Petrópolis, Vozes.

---

\* Reinaldo Matias Fleuri, doutor em Educação pela UNICAMP, com dois pós-doutorados (pela Università di Perugia, Itália, e pela USP), é professor Titular no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Participa desde 1992 do Grupo de Trabalho de Educação Popular da ANPED, tendo sido membro do Comitê Científico desta Associação no período de 2000 a 2002. É pesquisador colaborador do Centre de Recherche sur l'intervention éducative – CRIE (Canadá). É membro do Conselho de Administração da Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC). Coordena o Núcleo de Pesquisa Mover – Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC). Entre suas publicações mais recentes, destacam-se: Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. *Educação e Sociedade*, Florianópolis, v. 27, p. 495-520, 2006; Formação de profissionais da saúde: reflexões a partir de vivências estudantis. In: Eymard Mourão de Vasconcelos; Lia Haikal Frota; Eduardo Simon. (Org.). *Perplexidade na Universidade: vivências nos cursos de saúde*. São Paulo: Hucitec, 2006, v. 1, p. 231-264; L'interculturel métissé au Brésil. In: Yves Lenoir; Constantin Xypas; Christian Jamet. (Org.). *École et citoyenneté : un défi multiculturel*. Paris: Armand Colin, 2006, v. 1, p. 99-114; Educação Intercultural e a irrupção das diferenças. In: Maria Zuleide da Costa Pereira; Arlete Pereira Moura. (Org.). *Políticas e Práticas Curriculares: impasses, tendências e perspectivas*. João Pessoa, PB: Idéia, 2005, p. 139-150; Conversidade: Conhecimento construído na relação entre educação popular e universidade (2.ed.rev.ampl). *Educação Brasileira*, Brasília, DF, v. 27, n. 54, p. 11-67, 2005; Intercultura e educação (1.ed.portuguesa). *Educação Sociedade e Culturas: revista da Associação de Sociologia e Antropologia*, Porto, Portugal, v. 23, p. 91-124, 2005; em coautoria com COSTA, Marisa Cristina Vorraber. *Travessia: questões e perspectivas emergentes na pesquisa em educação popular*. 2a. ed. revisada.e ampliada. Ijuí: Unijuí, 2005. v. 01. 148 p.; La construction de l'école démocratique et populaire dans le scénario éducationnel de Rio Grande do Sul (Brésil).. In: Fernand Ouellet;. (Org.). *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*. Quebec (Canadá): Presses de l'Université Laval, 2004, v. 1, p. 155-177.  
**Email:** [fleuri@pesquisador.cnpq.br](mailto:fleuri@pesquisador.cnpq.br)