

PENSAMENTO SISTÊMICO: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS PARA PENSAR A DIVERSIDADE E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

MENENGUCI, Lilian Pereira

lilianmenenguci@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo

Resumo: Este artigo analisa a contribuição do pensamento sistêmico novo-paradigmático para as questões relacionadas ao fazer docente no contexto da diversidade e das práticas educacionais que se pretendem inclusivas. Assume o cenário da escola como espaço privilegiado no qual as cenas cotidianas colaboram para que as inter-relações se fortaleçam, inaugurando saberes-fazeres que considerem os diálogos interdisciplinares como fomento para ações colaborativas. Resulta do trabalho de investigação realizado no mestrado em educação (UFES/PPGE) na linha de Pesquisa Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

Palavras-chave: Pensamento Sistêmico. Diversidade. Práticas Inclusivas.

Assim como a leitura, a mera experiência não pode substituir o pensamento. A pura empiria está para o pensamento como o ato de comer está para a digestão e a assimilação. Quando a experiência se vangloria de que somente ela, por meio de suas descobertas, fez progredir o saber humano, é como se a boca quisesse se gabar por sustentar sozinha a existência do corpo. (SHOPENHAUER, 2009, p. 49).

A educação na perspectiva inclusiva provoca permanente tarefa/desafio: educar considerando as singularidades e as multiplicidades. Essa condição pode também configurar uma espécie de convite destes que não podem ser recusados. Um convite para penetrar no cotidiano da escola, para perceber, sentir, atuar e viver as (e nas) suas vicissitudes, desde o processo ensino-aprendizagem, perpassando a prática pedagógica e avaliativa, a cultura organizativa escolar, os sistemas de ensino e as políticas públicas. Até aqui nenhuma novidade já que estudiosos e pesquisas (da) na área acenam para a necessidade de aprofundamentos nestas questões: Jesus (2002; 2009), Prieto (2004), Mendes (2003), Mantoan (2003), Carvalho (2004), Pantaleão (2008), Almeida e Martins (2009), Baptista (2008; 2009) entre outros, são exemplos de interlocutores com os quais são possíveis tais afirmativas. Proposta parecida fez *Dona Diná*, mãe de Cristiane (*adolescente diagnosticada como deficiente intelectual aluna das séries finais do ensino fundamental*) na Escola Caleidoscópio⁸.

Dona Diná, ao bater à porta do serviço de apoio prestado na modalidade de educação especial solicitou atenção dos profissionais da educação presentes: Parecendo ansiosa, lançou uma interrogativa: “A quem pretendem enganar? A mim? À Minha filha? A vocês mesmos? O desconcerto foi geral. Na sequência, *Dona Diná* lança sobre a mesa a “prova”, o “instrumento” com o qual a filha dela havia sido “avaliada” numa determinada área curricular.

⁸ Escola Caleidoscópio é o nome atribuído à unidade de ensino na qual foi desenvolvida a pesquisa que resultou na dissertação de mestrado intitulada “Entrelaçando singulares e múltiplos: tarefa/desafio de educar na perspectiva da diversidade” (MENENGUCI, 2005).

Na análise do suposto *instrumento de avaliação*, foi possível observar que, a cada questão/pergunta formulada, a aluna respondia copiando a própria pergunta dando-a como resposta. No processo de “*correção*” a professora considerou certas todas as “*respostas*” dadas e ainda grafou sobre elas um “*cê*” cursivo. Acrescentou ainda o registro da “*nota*” da aluna num pomposo oito. Como se isso não bastasse, ainda estavam escritos e sublinhados “*parabéns*”.

A comunidade científica, desde o início da década de noventa do século XX, vem chamando a atenção para a necessidade de revisão dos paradigmas políticos-pedagógicos para que a educação, na perspectiva da inclusão e da diversidade, não se configure como mais uma ideia modista, quicá, neoliberal. A reorganização dos sistemas de ensino no caminho de uma escola e de uma educação para todos já se anunciou. Dona Diná, porém, fez com que cada um dos profissionais fosse imediatamente provocado para pensar, dentre outras coisas, sobre os equívocos cometidos em nome da inclusão.

A cena permite considerar que o “*resultado da prova*” provou a urgência por pensar como a escola responde, educativamente, aos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, principalmente por deficiência. Nas palavras de Padilha (2001 p.180):

[...] quando o conhecimento direto não é possível, quando a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la, como aponta o paradigma indiciário. Tentei ver nas miudezas, documentos importantes, porque acredito como Freud, que o grande se manifesta no pequeno.

O instrumento aplicado pela professora é assumido como *a zona privilegiada*. Os resultados visualizados como *sinais, indícios* que permitem decifrar, compreender, refletir acerca da prática pedagógica, do currículo, da avaliação, do fazer pedagógico da modalidade de educação especial, do projeto político pedagógico, da escola, da coordenação pedagógica, da gestão escolar, da comunidade, da família, dos serviços de saúde, dos sistemas de ensino, das políticas públicas, da participação da Universidade, dos Institutos Superiores de Educação, para saberesfazeres que sejam capazes de valorizar a diversidade e instituir práticas pedagógicas inclusivas. Enfim, na *miudeza* daquela atividade, a escola estava implicada, além disso, implícita a sua crença e explícita a sua fragilidade organizativa. *Dona Diná* pareceu compreender tais questões antes do coletivo da escola.

No contexto educacional, principalmente em se tratando da escola pública brasileira, essa aparente confusão sugere uma espécie de desequilíbrio, de caos. Para Bassedas (1996, p. 10):

Quando um sistema entra numa situação de crise, e são observadas disfunções é porque o equilíbrio conseguido anteriormente foi corrompido. Nessas situações, o sistema enfrenta diversos tipos de soluções, como, por exemplo, enrijecer as suas regras de funcionamento, romper-se, ou então, buscar ajudas externas que permitam a recuperação do seu equilíbrio. O sistema sempre tenta encontrar um equilíbrio entre as tendências à mudança e às tendências estabilizadoras, com a finalidade de poder funcionar de uma forma que se adapte aos seus fins e objetivos.

Nesta reflexão fica a observação de que os *modelos* (de escola, de serviço de apoio especializado, por exemplo), não têm respondido suficientemente bem às necessidades que se desenham cotidianamente. Contudo a conversa que se pretende aqui não é em torno da busca por culpados. A análise pretendida busca imprimir reflexões individuais e coletivas por saberes-fazer colaborativos e uma estrutura organizativa que permitam, particularmente à escola não só ensinar, mas aprender a respeito daquilo que supostamente ensina.

Talvez tenha sido esse um dos anúncios feitos pela *Dona Diná: em que medida os esforços empreendidos e as implicações dos profissionais que cotidianamente empreendem seus esforços potencializam outros possíveis na cultura organizativa escolar capaz de levar em conta a diferença e a diversidade? A parte e o todo? O singular e o múltiplo?*

Cria-se uma questão de *natureza complexa*. Em sua obra “*As paixões do ego*”, Humberto Mariotti (2000, p. 87) parece indicar uma elaboração ao questionamento quando afirma:

A complexidade não é um conceito teórico e sim um fato da vida. Corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural. Os sistemas complexos estão dentro de nós e a recíproca é verdadeira. É preciso, pois, tanto quanto possível entendê-los para melhor conviver com eles.

Desta forma, aquele exercício avaliativo não pode dizer de uma disciplina trabalhada isoladamente pela professora, ao contrário, representa a concepção de avaliação, seus princípios e fundamentos, representa a ausência de um planejamento coletivo, a desarticulação da coordenação pedagógica, a indefinição de um projeto educativo e um fazer que precisa se assumir colaborativo.

A tendência a separar, dividir, a pensar em termos de isto ou aquilo, de causa e efeito, necessita ser superada por outros possíveis, mesmo porque estas características estão presentes em um pensamento que desconsidera a multiplicidade, pois se assume uma racionalidade binária, cartesiana, fragmentadora e excludente.

Na busca por “*possíveis*”, o pensamento sistêmico se apresenta como importante contribuição para a tarefa/desafio anunciada. Baptista (sd, p.08) se refere a ele como “[...] um campo teórico que se anuncia como mais um caminho para a superação da linearidade e da fragmentação que caracteriza o pensamento moderno”.

O pensamento sistêmico é um conjunto de componentes inter-relacionados e interdependentes, cuja dinâmica se dirige para um objetivo comum. Isso, de certo, ilustra a possibilidade de uma transdisciplinaridade, onde não existam fronteiras entre as disciplinas e que as diversidades presentes em cada uma delas possam se manifestar para o constante aparecimento de novas/outras idéias ou práticas.

No âmbito do fazer educativo tal pensamento parece encontrar espaço de conversação suficientemente capaz de permitir contextualizar o fenômeno educativo como uma teia de fenômenos interligados assumindo o singular e o múltiplo como princípio da complexidade do sistema escolar no encaixe da inclusão.

DA TEORIA GERAL DOS SISTEMAS AO PENSAMENTO SISTÊMICO NOVO PARADIGMÁTICO: CONVERSAÇÃO INICIAL

Para compreender o pensamento sistêmico assumido aqui se faz necessário acentuá-lo em contextos históricos. Um alerta ao leitor: existem algumas diferenças presentes no pensamento sistêmico e nem sempre o que é dito *sistêmico*, o é.

A abordagem conhecida hoje como pensamento sistêmico teve seu registro inicial nas décadas de 30 e 40, quando diferentes cientistas começaram a observar padrões numa vasta gama de fenômenos físicos, biológicos, sociais e psicológicos.

Neste contexto, o cientista e biólogo austríaco Ludwig Von Bertalanffy (1901-1972), intrigado com as lacunas existentes na pesquisa e na teoria da biologia, advogava uma concepção orgânica que fosse capaz de acentuar a consideração do organismo como uma totalidade. Para Vasconcellos (2002, p.195) “mais do que um biólogo no exercício das atividades específicas de sua disciplina, ele foi um cientista em sentido mais amplo, preocupado com questões que atravessam as fronteiras disciplinares”.

Os seus primeiros trabalhos aparecem nos anos 20 do século XX, propondo uma teoria dos sistemas abertos que incidem sobre a abordagem orgânica, ideia que promulga que o todo é maior que a soma das suas partes. Em 1928, escreve um livro em alemão (publicado em 1934 com o título “*Modern Theories of Developmente*”).

Bertalanffy aperfeiçoa a sua teoria e, em 1950, edita os seus primeiros artigos importantes que constituem a base de uma Teoria Geral dos Sistemas. Neste mesmo ano, publica um artigo sobre a noção de sistema aberto (*The Theory of Open System in Physics and Biology*), que se tornará um conceito importante da teoria geral dos sistemas, assumido aqui para a compreensão do trabalho.

Em 1954, querendo ser o único a falar de *sistêmica*, fundou com alguns amigos a *Society for General Systems Research*. Esta sociedade representou um papel importante no desenvolvimento da sistêmica.

Durante seu trabalho como professor de biologia teórica na Universidade de Alberta, Bertalanffy publicou a obra considerada importante em sistêmica intitulada *General System Theory*. Segundo os críticos da obra, ela constitui um clássico da literatura sistêmica e o seu autor é apontado pelos avaliadores como o pai da Teoria Geral dos Sistemas.

No cotidiano escolar se ouve falar, entre outras coisas, que: *a inclusão é a política do sistema municipal de ensino; que o sistema não oferece as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos; que a educação na diversidade tem sido um engodo; que os professores não estão preparados; que as escolas deveriam ter especialistas para dar conta da tarefa* e tantas outras coisas pertinentes.

Essas falas dizem das perspectivas generalista e especialista que, por sua vez, sugerem uma interpretação a partir da qual se poderia afirmar que se trata do resquício de uma tendência do conhecimento. Essa tendência fragmentava, cortava tudo aos pedaços, para poder conhecer. Um exemplo disso são as excessivas especializações no decorrer dos séculos XIX e XX, dentre as quais se encontra a *educação dos excepcionais*.

A característica fundamental de uma forma viva é a sua organização, visto que a análise das partes dos processos isolados uns dos outros não pode oferecer uma explicação mais ampliada e contextualizada do fenômeno. Assim, surge o conceito de sistema. Para o autor (1968), a noção de sistema pode ser compreendida como um complexo de elementos em interação ou um conjunto de componentes em estado de interação, usando também como sinônimos os termos sistema, totalidade e organização.

Sendo assim, *sistêmico* seria uma derivação da palavra grega *systema*, que significa conjunto ou grupo. Com isto, entende-se que educação, escola e fazer educativo podem ser assumidos como sistemas complexos de totalidades, fenômenos em permanente interação.

A Teoria Geral dos Sistemas (TGS) elege como objeto de estudo as complexidades organizadas. Ao nível biológico e ao nível social, a teoria se ocupa de fenômenos onde há elementos e, acima de tudo, onde há relações entre esses mesmos elementos. O estudo do sistema vai incidir precisamente sobre a rede de relações intra e inter-sistêmica, porque são as relações que mantêm e definem o sistema como tal.

✓ *Os elementos são subsistemas (ou processadores), igualmente descomponíveis, enquanto o sistema é um subsistema para um metassistema mais vasto (encaixes hierarquizados dos sistemas complexos);*

- ✓ *A interação entre elementos, ou entre sistemas e subsistemas, é garantida por retroalimentações;*
- ✓ *O sistema é aberto ou fechado, segundo que permita o intercâmbio de matéria, de energia e de informação com seu meio ambiente;*
- ✓ *Com freqüência, o funcionamento interno do sistema não pode ser conhecido, constitui uma caixa preta, da qual apenas são percebidas as entradas e as saídas, a caixa preta é uma morfologia que se desdobra no espaço-tempo.*

Uma das distinções que se faz é a de considerar duas categorias básicas: sistemas abertos e sistemas fechados. O sistema fechado não troca energia, matéria ou informação com o seu ambiente, pois está desligado do seu meio exterior. Isto quer dizer que o sistema funciona essencialmente a partir de sua energia interna. Naturalmente esse modelo teórico é uma abstração proposta pelos físicos.

Todo o organismo vivo pode ser definido como um sistema aberto. Em um ser vivo existem, com efeito, numerosos processos químicos e físicos ordenados de tal forma que permitem ao sistema vivo manter o seu funcionamento dentro de determinados parâmetros e, mesmo, crescer, desenvolver-se e reproduzir-se, apesar de no seu interior se verificarem trocas incessantes. Isso se manifesta em todos os níveis: componentes químicos no nível da célula; células no nível do organismo multicelular; indivíduos numa população, etc. As estruturas orgânicas são elas próprias à expressão de um processo ordenado. Por conseguinte, a abordagem sistêmica, nesta perspectiva, procura a ordem dos processos em si próprios e não em estruturas exteriores pré-estabelecidas. O conceito de sistema aberto tem, naturalmente, um vasto campo de aplicação na biologia, na fisiologia, na psicologia, na educação, na sociologia, entre outros.

O movimento inclusivo traz consigo uma implicação que pressupõe uma nova/outra maneira de entendermos as respostas educacionais oferecidas e as necessidades educacionais (de quem aprende e de quem ensina) objetivando o efetivo trabalho que considera a diversidade.

Carvalho (2004, p.37) tece a sua reflexão:

Há enfim, uma complexa rede de variáveis que contribuem para os processos excludentes de nossos alunos [...] precisamos estar nos articulando, trocando ideias e sentimentos, compartilhando experiências, escrevendo e divulgando nossos acertos e nossos equívocos.

Perspectivando a diversidade e as práticas educacionais inclusivas no saberfazer educativo, atribuir a responsabilidade desta tarefa ora ao aluno ora ao professor é incorrer

em um binômio cartesiano que não corresponderá à tarefa complexa desse momento atual: educar na perspectiva inclusiva. O desafio hoje sugere o aprimoramento da escola por meio da ação interativa de todos os fatores e elementos envolvidos.

A autora, na obra *“Colocando os pingos nos is”* (2004, p.158), colabora com a seguinte possibilidade reflexiva:

Partindo da premissa que a escola é um sistema aberto, na elaboração do projeto político pedagógico devem ser valorizados os aspectos estruturais (a organização que o sistema elege para o seu funcionamento); os processuais (as formas de comunicação interna e com a comunidade); as regras que se estabelecem, e os contextuais (a cultura da escola, sua trajetória, sua história).

Assim se instaura um “processo de diálogos interdisciplinares” (MIERMONT, 1994, p. 507) no qual o conceito central dessa epistemologia é a ideia de circularidade em oposição à causalidade linear. Nesta concepção, todos os elementos de um dado processo, no caso da instituição escolar, movem-se juntos. A descrição do processo é feita, então, em termos de relações, informações e organização entre esses membros, criando uma circularidade complexa. Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, tradicionalmente pensados em termos lineares, passam a ser considerados em termos históricos relacionais o que sugere um convite à possibilidade de auto-organização deste sistema escolar. São essas características que acenam para o pensamento sistêmico novo-paradigmático, esse é o que interessa a este trabalho.

SISTÊMICOS E A CONTRIBUIÇÃO DE GREGORY BATESON

Dada a complexidade atual, é possível pensar na construção da identidade do indivíduo. É nesse conglomerado de discursos produzidos no cotidiano, por meio das relações sociais, que se busca entender as interfaces da ideologia subjacente pertinentes à manifestação da subjetividade, colaborando para as representações sociais, para os *“modelos esquemáticos”* acerca do indivíduo humano, ser social.

O contexto atual é de grandes transformações: globalização, tecnologias, internet, clonagem humana, desemprego, terrorismo, entre outras questões a partir das quais os pontos de vista do conhecimento clássico cedem cada vez mais espaço a uma consciência ampliada do real e certamente da condição humana, em cujo espaço se inscreve a escola e sua tarefa educativa.

Neste sentido, se faz necessário configurar uma visão de homem, de mundo e de sociedade que seja capaz de considerar a tríade complexidade, instabilidade e a

intersubjetividade como possibilidade de compreender essa dinâmica eminentemente viva e conversacional.

Ao lado de Maturana e Von Foerster, se encontra Bateson, um cientista que atravessava com facilidade as fronteiras disciplinares na busca de padrões gerais e descrições abrangentes para uma ampla rede de fenômenos, sem, contudo, sair do campo científico.

A escolha do último autor como referência principal, embora não a única, revela proposições que dialogam com as expectativas e hipóteses acerca do trabalho que se pretende em relação à auto-organização do fazer escolar para o atendimento à diversidade e para a instauração de práticas inclusivas.

O desejo é pensar a partir de uma base epistemológica que considera a necessidade de diálogos interdisciplinares na busca da transversalidade, onde seja possível compreender os segmentos desse fazer cotidiano como “*partes que dançam*” e que, portanto, se inter-relacionam de forma que seja descaracterizada a fragmentação e a dicotomia presente na tarefa cotidiana.

Este desejo levou a Gregory Bateson ou o trouxe até aqui. Conforme apregoa Azevedo (2003, p. 124): “Nunca me furto a um entusiasmo, quase infantil, quando encontro num autor ou numa autora afinidade de pensamento. Nesses momentos me vejo envolvida pelo sentimento de não estar sozinha ao pensar sobre determinadas questões”.

Gregory Bateson nasceu em Cambridge, em 9 de maio de 1904, e morreu nos Estados Unidos, em 4 de julho de 1980. Iniciou seus estudos em história natural e graduou-se em antropologia. Seus primeiros trabalhos o levaram à Nova Guiné. A amplitude de seu horizonte intelectual fez com que, desde cedo, Bateson se interessasse por uma vasta gama de assuntos, o que fez da interdisciplinaridade seu projeto de vida.

Na Nova Guiné, o estudioso conheceu Margareth Mead com quem foi casado durante 14 anos e trabalharam juntos em Bali. As primeiras documentações fotográficas de comportamento em etnologia publicadas em *Balinese Character* (1942) resultam desse momento.

A concepção de que a retroalimentação era o padrão geral da vida, com o qual se poderiam descrever os sistemas organizados, biológicos e sociais, fez com que Bateson se entusiasmasse com a Cibernética. De tal concepção surge o elo entre a antropologia e a cibernética.

Depois da Segunda Guerra Mundial, morando na Califórnia, dedicou-se em Palo Alto, no Veterans Administration Hospital, ao estudo do alcoolismo e da esquizofrenia. Por essa razão,

desenvolveu a teoria do *duplo vínculo*, que diz respeito a mensagens contraditórias e simultâneas de aceitação e rejeição.

Em Miermont (1994, p. 201), o duplo vínculo é:

Uma aprendizagem de aprendizagem (deutero-aprendizagem); que afeta as comunicações transcontextuais; que liga pessoas em situação de interdependência; com um risco vital compartilhado; em um nó de mensagens determinantes, logicamente ligadas e, no entanto antinômicas; o que impede qualquer tipo de tomada de decisão, inclusive escapar o risco vital.

Após a sua primeira descrição, em 1965, a teoria do duplo vínculo foi submetida a múltiplos desenvolvimentos, modificações e críticas. Os duplos vínculos não podem ser contados como se conta mesas ou cadeiras. Parafraseando Bateson (1978), é preciso que o espírito do observador esteja orientado para esse tipo de relações a fim de que ele possa vê-las ou percebê-las.

Miermont (1994, p. 203-204) contribui, dissertando que:

A teoria do duplo vínculo conduzir-nos-à a interrogar não a relação de objeto, mas a clivagem impossível do sujeito, ao qual o observador se encontrará, ele próprio, confrontado; não com a quantidade pura de mensagens intercambiadas, mas a qualidade das comunicações, tal qual a apreenderá o observador; não a loucura como resíduo doentio, mas como início de um transtorno transcontextual, e como pedido, dirigido ao observador, de uma redefinição dos ditos contextos.

Portanto compreende-se que o *duplo vínculo* consiste na emissão simultânea de duas mensagens perfeitamente *contraditórias* com a condição que os significantes em oposição não sejam da mesma natureza.

Conforme se observa, a proposição teórica de estudo da esquizofrenia de Bateson baseia-se na análise das comunicações interpessoais. A constelação familiar foi seu campo de estudo. A teoria dos tipos lógicos, que faz parte das teorias das comunicações, configurou-se como seu instrumental de abordagem.

Antes do estudo sobre a esquizofrenia, iniciado em 1953 por Bateson e colaboradores, o matemático americano Claude E. Shannon havia enunciado, em 1948, seus teoremas, propostos em relação às comunicações telegráficas e telefônicas e hoje ampliados para as comunicações em geral.

Estudos posteriores, realizados por Gregory Bateson, mostraram que o problema era muito mais complexo do que se pensava, pois envolvia múltiplos modos de comunicação humana como os jogos, os não-jogos, o humor, a falsificação consciente ou inconsciente de sinais identificadores de modos, como o riso, as atitudes amistosas e a aprendizagem. As referidas situações não podem ser entendidas e nem percebidas pelo raciocínio linear. Nessa

vertente, Bateson (1979, p. 68) diz que “[...] a lógica é um modelo incompleto de causalidade e nos sinaliza o caminho da complexidade”.

Em Bateson, os sistemas emergem uns dos outros com graus de complexidade acrescidas, onde cada um dos sistemas mentais é um metaconto do anterior. A proposição Batesoniana diz da necessidade de compreensão da articulação sistêmica de padrões e metapadrões de auto-regulação, da qual se depende, seja do ponto de vista filogenético, seja do ponto de vista ontogenético.

Destaca-se sua proposição de ecologia da mente que segundo ele “está baseada nas diferenciações e interações das partes” (BATESON, 1979, p. 103). Para o autor, não existia a dualidade sujeito/meio, mas unidades compostas, o que podemos compreender em sua obra *Mente e Natureza: a unidade necessária* (1979).

A obra de Bateson perpassa por uma busca contínua traduzida aqui com estas questões: “que padrão relaciona o caranguejo à lagosta, a orquídea à primula e todos os quatro a mim? Eu e você? E nós seis à ameba em uma direção e ao esquizofrênico retraído em outra?” (BATESON, 1979, p. 16).

Assim, o autor refere-se ao padrão que liga ou padrão que une:

[...] o caminho certo para começar a pensar sobre o padrão que liga é pensar nele como primordialmente [...] uma dança de partes que interagem e só secundariamente restringida por vários tipos de limites físicos e por aqueles limites que os organismos caracteristicamente impõem (BATESON, 1979, p. 21).

Nessa imensa teia, cujos fios inter-relacionam-se, é que se localiza a contribuição do pensamento sistêmico para pensar a diversidade e as práticas educacionais inclusivas e certamente a compreensão do que Bateson chama de padrão que liga: um metapadrão ou uma dança de partes que interagem. A escola, na figura de seu contexto de complexidade, precisa ser:

Capaz de atuar diante da complexidade, da diversidade, da variedade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Estes não são virtuais, categorizáveis, mas existem de fato, compõem-se de pessoas que provêm de contextos culturais os mais variados; representam diferentes segmentos sociais, que produzem e ampliam conhecimentos e que têm desejos, aspirações, valores, sentimentos e costumes com os quais se identificam. Em uma palavra, esses grupos não são as criações da nossa razão, mas existem em lugares e tempos não ficcionais, evoluem, são compostos de seres vivos, encarnados! (MANTOAM, s.d).

UNIDADE NECESSÁRIA

Escola, educação, diversidade, diferença, fazer educativo, educação especial, deficiência são partes constitutivas dessa trama sistêmica. Essas partes, a partir destas implicações teóricas, só podem ser compreendidas nas relações que existem entre elas. Eis a hipótese que considerada pertinente à tarefa/desafio de educar na diversidade: *pensar as relações e os termos relacionados assumindo investigações/ações interdisciplinares que se ocupem das analogias entre seus objetos de estudo.*

A esse respeito, “[...] a escola pode ser por si mesma o seu próprio recurso” advoga Meirieu (2005 p. 60), entretanto não é o único.

Uma questão que se busca afirmar é a necessidade de aproximar a escola, a prática educativa, ao mundo vivido na diversidade, uma forma de olhar e sentir a escola como ela se apresenta, ressignificando a sua tarefa educativa. Uma escola para além do controle, do previsível, da estabilidade e da objetividade. Um espaço que se perceba real para indivíduos que se apresentam com/em suas diferenças, sejam os/as alunos/as, sejam os/as professores/as ou os/as profissionais que nela atuam na trama do cotidiano.

Neste sentido, propõe-se uma reflexão intensiva sobre o desafio da tarefa educativa face à educação na diversidade. Na clareza de que escolas e professores precisam se recontextualizar em relação a este cenário, em que é preciso saber o que procuramos, na tentativa de possibilidades, e onde procurar, na tentativa de espaços.

Quanto a onde procurar, Alarcão (2003, p. 31) tem uma importante indicação: “O conhecimento está lá, na escola, lugar privilegiado para iniciações, as sistematizações, o estabelecimento de relações estruturantes, as discussões críticas e as avaliações informadas”.

A esse respeito, acredita-se que seria necessário discutir no interior do espaço escolar acerca da função da escola, dos mitos e preconceitos acerca das diferenças, da identificação das necessidades - dos alunos para aprender e da escola para ensinar – do seu projeto político e pedagógico e das relações cotidianas.

Tendo por base a mudança de pensamento sobre a escola Alarcão (2001, p. 15), desenvolve o conceito de escola reflexiva, procurando sugerir que: “[...] a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apóiam estes e aqueles”.

Seria possível então abordar no contexto desta escola, tal qual um local, um texto e um contexto educativo de diversidade, como se relacionam, como se desenham os elementos/funções que a constituem, chamando a atenção para: *a gestão escolar (elemento*

disparador do/no processo inclusivo), o trabalho em equipe como sinônimo de compromisso coletivo, as equipes de apoio, a família e a formação continuada, como possibilidade de mudança e novos significados.

Sacristán (2002, p. 13) afirma: “Desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e poder administrar os processos de mudança de maneira um pouco mais reflexiva”.

O episódio inicial e original é, sem dúvida, contextual. Ele diz sobre a possibilidade de interpretar a citação do autor e estabelecer a interconectividade necessária para assumir a promoção da *dança das partes*.

Por isso se propõe esta *volta auto-reflexiva* de modo que a pesquisa na escola, sob a perspectiva sistêmica novo-paradigmática, possa se configurar como um possível na construção de saberes-fazeres que digam respeito à atenção, à diversidade, às práticas pedagógicas que se pretendem inclusivas, tessituras possíveis dentro de ações colaborativas e auto-criadoras.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALMEIDA, M.L; MARTINS, I.O.R. Prática **Pedagógica Inclusiva**: a diferença como possibilidade. Vitória: GM, 2009.

AZEVEDO, J. G. Itinerâncias da pesquisa. In: GARCIA (org.) **Método**: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BAPTISTA, Cláudio R. **Mediação pedagógica em perspectiva**: fragmentos de um conceito nas abordagens institucional, sócio-histórica e sistêmica. (texto mimeografado)

_____. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In: MARASCHIN (org.) **Psicologia e educação**: multiversos sentidos, olhares e experiências. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003.

BASSEDAS, Eulália (org.) **Intervenção educativa e diagnóstico psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BATESON, Gregory. **Mente e natureza**: a unidade necessária. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

CARVALHO, Rosita E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

JESUS, D.M. **Educação Inclusiva**: construindo novos caminhos. Relatório final de estágio de Pós-Doutorado – USP. Vitória: PPGÉ, 2002.

MARIOTTI, H. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000.

MEIRIEU, Philippe. **O Cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MIERMONT, Jacques (e cols). **Dicionário de terapias familiares**: teoria e prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PADILHA, A. M. L. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____.O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In. GOÉS, M.C. R. e LAPLANE, A.L.F (orgs) **Políticas e Práticas de educação inclusiva**.Campinas: Autores Associados, 2004.

PRIETO, R.G; SOUZA, S. M.Z.L; SILVA, M.C. **Educação Especial no município de São Paulo**: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. Trabalho apresentado na XXVII Reunião Anual da ANPED, GT-Educação Especial, Caxambu, 2004.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In ALCUDIA, Rosa (orgs). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SHOPENHAUER, A. **A arte de escrever**. Porto Alegre: LP&M, 2009.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. São Paulo: Papirus, 2002.