

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO SISTÊMICA E EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: OUTROS OLHARES PARA NOVAS DIREÇÕES

Data de aceite: 01/11/2024

Andrea Mara Santos Souza

Professora da Rede Municipal de Salvador – SMED/Salvador. Especialista em Educação Especial. Representante da Escola Internacional Da Pedagogia Sistêmica, Educadora Informada Sobre o Trauma, Pesquisadora Da Teoria Polivagal e sua contribuição para a Educação.

Salvador/Bahia

<http://lattes.cnpq.br/5232549734979272>

RESUMO: O artigo busca relatar uma situação escolar no cotidiano da sala de aula e refletir sobre a Educação Sistêmica como ferramenta para um novo olhar e uma nova tomada de atitude para os profissionais de educação que transitam no ambiente escolar e se relacionam com estudantes com deficiências, transtornos e superdotação. Entre outros aspectos, trata da inclusão como direito de todas as pessoas com alguma condição especializada e das atitudes necessárias para a efetivação de uma prática menos preconceituosa e segregacionista, narrando um caso de estudante da sala de aula regular que apresenta necessidades especiais. Traz reflexões sobre a necessidade de se compreender o que é

a inclusão, e que a escola precisa ser um espaço para a expressão das diferenças. Os resultados e perspectivas desse relato revelaram que na condução de práticas com escuta e colaboração, o estudante alcançou autonomia e participação no grupo escolar, bem como nos mobilizou como perspectiva o pensamento ético ao respeito do lugar do sujeito e suas subjetividades, em que a formação docente deve se balizar para outros olhares para novas direções, principalmente quando articulamos a Educação Sistêmica para as práticas com a Educação Inclusiva.

PALAVRAS-CHAVES: Educação sistêmica; educação especial; novas direções.

SYSTEMIC EDUCATION AND SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCATION: OTHER LOOKS FOR NEW DIRECTIONS

ABSTRACT: The article seeks to report a school situation in the daily classroom and reflect on Systemic Education as a tool for a new look and a new attitude for education professionals who work in the school environment and relate to students with disabilities, disorders and giftedness. Among other aspects, it deals with inclusion

as a right for all people with some specialized condition and the attitudes necessary to implement a less prejudiced and segregationist practice, narrating a case of a student in the regular classroom who has special needs. It brings reflections on the need to understand what inclusion is, and that the school needs to be a space for the expression of differences. The results and perspectives of this report revealed that by conducting practices with listening and collaboration, the student achieved autonomy and participation in the school group, as well as mobilizing ethical thinking as a perspective regarding the subject's place and their subjectivities, in which the formation Teachers must be guided by other perspectives towards new directions, especially when we articulate Systemic Education for practices with Inclusive Education.

KEYWORDS: Systemic education; special education; new directions.

1 | INTRODUÇÃO

Partiremos do princípio que o ato de educar acontece quando o educador tem um olhar especial e inclusivo sobre o aprendente, um olhar que investiga e media possibilidades acessadas e não acessadas pelo estudante. Quando o educado não se instrumentaliza para mediar essa tarefa, ocorrem os fragmentos educacionais que incorrem em resistências aos novos cenários, dificuldades de lidar com os fazeres que demandam outras práticas, causando adoecimento nos professores e estudantes desestimulados

O ato de educar é um ato político conforme Freire (2004) onde a educação é sinônimo de mudança e transformação das estruturas que atentam contra a dignidade do ser humano por isso o educador deve ser ético e político com as suas ações e intervenções no âmbito educativo. Sendo assim, não existe uma educação neutra pois toda ação educadora traz uma intenção política. De acordo com Zitkoski (2006):

O educador, ao definir uma determinada metodologia de trabalho, planeja, decide e produz determinados resultados formativos educacionais que têm consequências na vida dos educandos e na sociedade onde educador e educandos se encontram" (Zitkoski, 2006, p. 51).

Ao estar em contato de mediação com os aprendentes, o educador tem que estar ciente da sociedade diversa que se faz presente na escola e que a partir de práticas educativas transformadoras pode contribuir para reconhecer outras realidades e despertar novas ações, trazendo à tona discussões e ações afirmativas visando dirimir diferenças e atitudes preconceituosas e excludentes na comunidade escolar.

O mediador quando se torna mobilizador de consciências e disseminador de atitudes positivas transita de maneira mais lúcida na sala de aula e não admite ações excludentes e preconceituosas na sala de aula onde atua. A educação é um direito de todos que foi garantido na Constituição Federal de 1988 e ainda existem outras leis que regulamentam e complementam a do Direito à Educação que são o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990 (Brasil, 1991) e a Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Brasil, 1996) que reforçam e ampliam o acesso de todo e qualquer cidadão às unidades escolares.

Lê-se no Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, Capítulo IV:

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§ 3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§ 4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas.

§ 5º Quando da construção e reforma de estabelecimentos de ensino deverá ser observado o atendimento as normas técnicas da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT relativas à acessibilidade.

Art. 25. Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno ou quando necessário ao bem-estar do educando (Brasil, 1996).

Na citação referida, está claro que o direito à educação inclusiva está garantido para a criança desde zero ano, assim como as adaptações necessárias e com uma equipe multiprofissional com adequadas especializações. Todo ser humano tem direito à educação, ao respeito, à saúde, à moradia, ou seja, aos itens básicos para uma vivência humana, mas pela dificuldade que se encontra em suprir necessidades básicas aliada às formas de exclusão social, seja por demandas de ordem financeira às ordens de deficiências adquiridas ou das que as pessoas já trazem no seu código genético, surgem leis e decretos que asseguram esses direitos. O direito das pessoas com deficiências, transtornos e superdotação nos traz o questionamento sobre: o que falta para que esses estudantes sejam incluídos de uma forma efetiva no ambiente escolar? O profissional da educação/professor/mediador está instrumentalizado para esse fazer, que quebra padrões e estereótipos educacionais onde a rotina e cordialidade são valorizados?

Mantoan (2003) nos provoca apontando que

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma, por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos. Nesse sentido, elas contestam e não adotam o que é tradicionalmente utilizado para dar conta das diferenças nas escolas: as adaptações de currículos, a facilitação das atividades e os programas para reforçar aprendizagens, ou mesmo para acelerá-las, em casos de defasagem idade/série escolar (Mantoan, 2003, p. 33-34).

O conflito que o docente passa sobre os procedimentos para projetos inclusivos, o está adoecendo por não saber lidar com os desafios encontrados no ambiente escolar que reflete o ambiente social, onde as dificuldades e restrições para com deficiências, transtornos e altas habilidades são comuns: dificuldade de acesso de arquitetura, atitudes ou pedagógicas.

O processo de inclusão começa a fazer sentido e acontecer quando esse profissional se percebe como parte desse processo educacional. A mudança de olhar para outras direções é possível quando transpomos de práticas do pensamento tradicional para ensinar para práticas onde respeitamos que todos aprendem com todos. Mantoan (2003) continua nos provocando quando afirma que

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino (Mantoan, 2003, p. 34).

Na Educação Sistêmica, o educador tem o seu lugar de força estabelecido, que é o lugar de professor, de onde consegue interagir e visualizar os processos de mediação respeitando os aprendentes, suas origens e se respeitando, saindo do lugar de julgamento. O paradigma da postura sistêmica do/da educador/a, trazida por Marianne Franke-Gricksch (2018), influenciada pela visão fenomenológica de Bert Hellinger (2001), psicoterapeuta criador das constelações familiares, diz-nos que:

[...] trabalhar, sistêmica e fenomenologicamente, significa prestar atenção aos sentimentos expressados espontaneamente por parte dos representantes assim como surgem e deixar as dinâmicas se desenvolverem por si mesmas” (Franke-Gricksch, 2018, p. 29).

Essa postura permite ao educador/a enxergar e compreender que os/as estudantes trazem consigo uma experiência familiar e, por trás, todo um sistema que fundamenta a sua história, uma transgeracionalidade que o constitui enquanto indivíduo (Franke-Gricksch, 2018). Podemos supor que o sistema escolar consiste de tais elementos, como o prédio da escola, diretor/a, professores/as, estudantes, pais/mães, e autoridades da educação e sociedade, como “[...] uma rede fluente de ideias interativas e sendo assim esperanças e ações interligadas” (Anderson; Goolishian, 1988, p. 190). Sendo assim, o olhar sistêmico na educação nos permite enxergar o estudante, seus sistemas, suas histórias que se fazem presentes no contexto escolar, com foco nas relações entre as pessoas que fazem parte do sistema. Além disso, ressalta-se que:

O pensamento sistêmico também inclui o conhecimento de que o aluno e os professores estão conectados a suas famílias de origem (e as ideias e regras desse sistema). Ser parte do sistema escola significa que a escola também faz parte de todos os sistemas familiares que estão conectados a ela ou,

usando imagens, que as famílias de origem de todos os alunos e professores representam subsistemas de uma escola (Franke-Gricksch, 2018, p. 85).

No momento em que o/a educador/a internaliza essa postura, comprehende a necessidade de acolher o/a estudante com, afeto e responsabilidade, respeitando a sua história e permitindo que ele se desenvolva a partir das suas competências, habilidades e situação/momento próprios de aprendizagem. Diante dessa postura, o/a educador/a comprehende que a escola é um enriquecimento do que já existe e não uma melhor alternativa para esse estudante. Como aponta Freire (2004):

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em relação uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se objeto (Freire, 2004, p. 23).

Numa sala de aula onde o emocional é visto, sentido e respeitado, os conflitos tendem a serem amainados, existe uma melhor sincronicidade relacional entre estudantes e educadores/as e ambiente. O/a estudante percebe que é acolhido nas suas demandas, não que seus problemas emocionais sejam resolvidos, mas que serão vistos/as e respeitados/as pelo/a educador/a de forma humanizada. Sobre isso, ainda é importante destacar que:

Os seres humanos evoluíram para depender um dos outros. Quando aqueles que nos cercam são prestativos e atenciosos e podemos contar com eles, principalmente na nossa infância, desenvolvemos uma noção interior de segurança e estabilidade. Por outro lado, se nos rejeitam ou se distanciam, nos sentimos inseguros e ficamos menos resilientes (Hanson; Hanson, 2018, p. 125).

Sendo assim, o/a educador/a apoiar o/a estudante, acolhendo-o/a e criando situações de vinculação saudável e afetuosa na construção dos saberes significativos. Dessa forma, estará mais próximo dele/a (estudante) e certamente favorecerá a aproximação emocional. O trabalho com as habilidades socioemocionais humaniza a relação educador/a e estudante. Sai da visão cartesiana do excesso da racionalidade, da bipolaridade e favorece o caminhar pela linha da relatividade, pela linha do meio, onde os acertos são vitórias e as falhas degraus para uma caminhada mais assertiva. Por fim, nesse olhar sistêmico e motivacional, concordamos que o “fazer com sentido estimula a motivação e a persistência” (Hengemugle, 2004, p. 76).

Um educador com uma visão sistêmica é um profissional com consciência do seu papel mediante os aprendentes e a responsabilidade com a inclusão, que vai além da integração de crianças em sala de aula, onde as crianças sintam-se integradas ao ambiente escolar, sem restrições e com respeito, onde suas origens, suas histórias são vistas assim como as dos educadores e respeitadas, onde todos tenham lugar de fala e

de pertencimento, onde as expectativas sejam de caráter humanizador e não segregativo, eliminatório e muito menos classificatório. Como diz Madelung (1996):

A abordagem sistêmica foca principalmente no contexto relacional um poder ou um fluido que atua entre as pessoas, quer isso seja ou não expresso pela comunicação verbal ou não verbal.... Cada pessoa está numa relação recíproca de modos múltiplos com seu meio ambiente. O que um de nós faz, atua sobre os outros membros de nossa família ou grupo, atua no todo e atua de volta em nós mesmos (Madelung, 1996, p. 55-56b).

Dessa forma, o ser aprendente tem sua história, seus valores e costumes que serão vistos e respeitados em sala de aula, no momento das interações e vivências do cotidiano escolar desenvolvendo assim um ambiente inclusivo, acolhedor e acima de tudo seguro. As crianças, independentemente de serem deficientes sejam seres humanos individualizados, conhecidos e identificados pelo seu nome e que sua família, independente da origem sejam respeitadas para que a educação possa acontecer no contexto inclusivo, que ultrapassa o mundo das deficiências físicas e se aglomeram nas deficiências morais.

O sentimento de pertencimento e de segurança são reforços positivos no processo de aprendizagem, se o estudante se sente seguro na relação com o educador e a turma seu sistema nervoso se regula com os dos demais e as aprendizagens acontecem de maneira mais fluida, mas isso não quer dizer que momentos de desafios não acontecerão, porém garante que momentos de reparação e respeito são garantidos nesses ambientes que tendem a ser saudáveis e afetuosos.

2 | OUTROS OLHARES E NOVAS DIREÇÕES PARA INCLUSÃO: UM RELATO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO SISTÊMICA

O relato que segue apresenta minha Vivência Sistêmica em uma sala de aula regular do ensino básico em escola pública de Salvador, com um estudante que apresenta um comportamento disruptivo, heteroagressivo e desafiador em sala de aula, com diagnóstico médico de Transtorno Déficit de Atenção e Hiperatividade.¹ Elegemos os pseudosnomes para proteger a identidade e dados utilizados são fictícios.

O estudante Kauan, 7 anos, é “rotulado” na escola como um aluno “impossível” e sempre fora retirado de sala de aula, e este ano estamos dividindo esse espaço escolar que chamamos de sala de aula. No primeiro dia de aula ele veio se apresentar a mim:

— Oi, pró! Você já deve saber como eu sou, né? Todo mundo já sabe que eu sou um menino que abuso e não sei me comportar.

Eu respondi:

— Olá, tudo bem? Me informe o seu nome, por favor. Não me falaram nada sobre

1 Conforme a Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil e Profissões Afins, compreende- se por Transtorno De Déficit De Atenção com Hiperatividade (TDAH), também chamado de Síndrome Hipercinética é uma doença crônica complexa, heterogênea e multifatorial que cursa com três tipos de sintomas: déficit de atenção, hiperatividade e ou impulsividade. Fonte: TDAH-evidencias-e- sugestoes.pdf (abepni.org.br). Acesso em 26 de julho de 2024.

você e vejo que você é um estudante muito esperto, atento, eu vejo você e acredito que nosso ano será ótimo.

Com essa intervenção dando a ele um feedback positivo sobre a imagem dele, ele ficou desarmado e sentou-se do meu lado. Investi em saber o seu nome completo, coisas que ele gosta e fui sabendo da sua vida. Kauan é uma criança que mora com a mãe e uma irmã mais velha e a mãe está grávida de um terceiro filho, é uma criança que apanha muito e já tem muitas marcas no corpo. Seu pai é falecido e ele sente muita falta da figura paterna que perdeu a vida numa ação policial.

É uma criança atenta, esperta com um poder de liderança nato e que tem uma grande dor e revolta, mas ofereci a ele uma escuta sensível e respeitosa. Freire (2004) no dia que “ensinar é saber escutar”, e tivemos momentos onde ele pôde conversar sobre os seus sentimentos e toda a turma validou, foram várias atividades integradoras de fortalecimento de autoestima, de valor à pessoa dele enquanto criança e de respeito à sua família.

Nesse momento foi muito importante valorizar a sua família de origem que é de onde ele tem os códigos morais e construímos com ele e com toda a turma nossas regras de convivência enquanto um grupo.

Regras acordadas com todos os estudantes da sala em conformidade com suas crenças e valores: respeitar o espaço da sala de aula, evitar ser grosseiro com os colegas, ser cuidadoso com os sentimentos dos outros e com os nossos, falar de coisas agradáveis evitando palavrões, chamar os colegas pelo nome e não por apelidos, sempre que algum de nós não chegarmos bem, conversarmos com um colega ou a professora.

Estabelecidas essas regrinhas de convivência passamos a ter um momento de acolhimento maior na turma, chegando muitas vezes a quarenta minutos, ouvimos uma música e conversamos sobre como nós estamos e quando alguém não está bem, emocionalmente, acolhemos esse momento e seguimos para a nossa rotina diária. No decorrer da aula sempre paramos para realizar exercícios de respiração e nos olhamos.

No começo o estudante se mostrou desconfiado com a postura da sua nova professora, pois ele é um estudante antigo da instituição e as reclamações sempre foram recorrentes. Com o passar das semanas e meses ele foi se sentido visto e valorizado e sua maneira de interagir com o grupo modifcou. Ele continua agitado, mas não mais agressivo, já não bate nos colegas nem empurra e passou a ser um aluno mais participativo, está com a frequência regular e sempre que está com uma demanda familiar, conversa com a professora e os colegas mais próximos.

Hoje, Kauan se sente respeitado no ambiente escolar e sorri quando ouve de algum funcionário da comunidade escolar:

- Nem acredito que é você, bonzinho desse jeito e sem nenhuma suspensão!
- Kauan está na sala, pró? Esse deve ser o clone.

Quando isso acontece ele sorri, olha para mim e juntos sorrimos e seguimos nossas atividades, na sala de aula ele se sente acolhido, respeitado e acima de tudo saiu da

invisibilidade. Hoje acompanha as atividades no tempo dele e quando se desconcentra, busca fazer uma atividade (jogo, pintura, massa de modelar) que tem em um espaço na sala de aula reservado para esses momentos.

3 | APONTANDO ALGUNS RESULTADOS E PERSPECTIVAS

Os resultados observados perpassam pelo pós processo de adaptação de Kauan à nova turma e professora, pois, essa criança se mostrou mais acessível e mais desperta na sala de aula, demonstrou alegria em estar na escola, vontade de realizar as suas atividades e já não se sentia mal quando não conseguia cumprir toda a tarefa em um tempo estabelecido, respira e tenta mais uma vez ou vai pra seu espaço de regulação, e quando sente a necessidade, me chama para estar com ele nesse momento, foi construído essa relação de confiança entre ele, a professora e a turma pois ele não tem vergonha disso.

Hoje a turma já acolhe essa criança nas brincadeiras, atividades em grupo, ele já não fica isolado e não se sente diferente da turma, existe um sentimento de pertencimento validação.

Kauan tem o cognitivo preservado e consegue acompanhar as atividades propostas, algumas vezes sente-se fatigado pelo tamanho da atividade, mas na maioria das vezes consegue realizar.

Hoje ele consegue falar sobre suas habilidades e desafios e consegue dizer que todos têm desafios, não só ele. Ele consegue se auto elogiar sobre suas produções, e se coloca à disposição do grupo para ajudar outros estudantes da sala de aula.

Acerca das perspectivas, o relato buscou nos levar a reflexões sobre uma prática pedagógica onde na convivência com o(s) diferente(s) ensinamos e aprendemos, e neste sentido corroboramos com Mantoan (2003) quando afirma que

[...] nossas ações educativas têm como eixos o convívio com as diferenças e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade, embora construída no coletivo das salas de aula (Mantoan, 2003, p. 20).

É com esse pensamento ético a respeito do lugar do sujeito e suas subjetividades que a formação docente deve se balizar com outros olhares para novas direções, principalmente quando articulamos a Educação Sistêmica para as práticas com a Educação Inclusiva.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador com uma postura Sistêmica desenvolve um olhar inclusivo e respeita as origens dos educandos. Respeitar essa origem que é a ancestralidade não significa que na sala de aula não terão regras; significa que esse profissional enxerga que as crianças assim como ele trazem consigo um conjunto de valores, vivências e sentimentos que precisam ser vistos e validados para que sejam incluídos e vistos na sala de aula, para que

a partir desse movimento se construa os sistemas de regras e convivências dessa sala e ela se torne um lugar seguro onde todos se sintam parte do sistema. Todo sistema que tem uma parte excluída não funciona em segurança e onde não encontramos a segurança, a educação não acontece.

É necessário ter consciência que quando se muda os padrões de comportamento se modificam as relações, e quando todos os envolvidos no processo educacional despertarem para essa consciência acontecerá uma educação inclusiva sem rótulos, sem segregações, sem preconceitos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, H.; GOOLISHIAN, H. **Menschliche Systeme**: Vor welche Probleme e uns stellen und wie wir mit ihnen. In: REITER et al. (Hrsg.) Von der Familientherapi zur systemischen Perspektive. Heidelberg (Springer), p. 189-216, 1988.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/1990. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB nº 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

FRANKE-GRICKSCH, Marianne. **Você é um de nós**: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos. Tradução: Décio Fábio de Oliveira Junior, Tsuyuko Jinno-Spelter. Belo Horizonte: Atman, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

HANSON, H.; HANSON, F. **O poder da Resiliência**: Princípios da Neurociência para desenvolver uma fonte de calma, força e felicidade em sua vida. Rio de Janeiro: Sextante, 2018.

HENGEMUHLE, Adelar. **Gestão de ensino e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MADELUNG, Eva. **Kurztherapien**. Neue Wege zur Lebensgestaltung. München, 1996.

MANTOAN, Marisa Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.