

EDUCANDO PARA UMA CULTURA DE PAZ

Rita de Cácia Santos Souza¹

RESUMO: *Este trabalho pretende apresentar brevemente o processo de inclusão e refletir sobre a importância da constituição do sujeito diante da proposição de uma educação voltada para uma cultura de paz para a reciprocidade mesmo diante das diversidades.*

Palavras-chave: Educação; Diversidade; Paz

INTRODUÇÃO

A educação universal é um processo pelo qual se constrói uma herança cultural, através das ações do homem, que transforma ou modifica de geração a geração. A mesma mantém a memória viva de um povo. A educação é uma instância mediadora que torna possível a reciprocidade entre indivíduo e sociedade.

A preocupação com as diferenças individuais tem ganhado muito destaque na sociedade pluralista em que vivemos, passando-se a ser mais tolerante com as diferenças, que muitas vezes acabam influenciando certas atitudes de preconceito e discriminação de nossa parte para com aqueles que julgamos diferentes.

O ser humano, no geral, acaba rotulando as pessoas sem buscar compreender a riqueza da diversidade. Naturalmente, num país com imensas desigualdades, a educação se apresenta como um fator importante de transformação para a sociedade como um todo.

Refletir sobre a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino também é algo cada vez mais em evidência nas discussões sobre integração de pessoas com deficiências enquanto cidadãs.

A questão da educação especial é uma realidade da qual nenhum educador pode mais fugir, tendo em vista a política de inclusão determinada pela legislação vigente no nosso país, ao lado da reflexão sobre a prática pedagógica empregada pelos educadores que trabalham com deficientes e com as exigências da sociedade moderna, implicando em uma série de modificações do ponto de vista da convivência humana. Entre essas mudanças, destaca-se a reestruturação do sistema educacional brasileiro, que representa um desafio social e pedagógico da atualidade.

Embora já atue como professora de crianças com necessidades especiais há alguns anos e já tenha algumas leituras, é desafiante tentar produzir um artigo sobre essa temática. Proponho-me dessa forma, a fazer algumas análises, sem, no entanto, ter a pretensão de contemplar todos os aspectos a ela inerente, tentando refletir a partir de alguns olhares e aspectos relacionados à constituição do sujeito, identidade, alteridade, diversidade, entre outros no processo de inclusão.

A partir das leituras dos textos de Milan (2000), Baktin (2002), Mantoan (1997), entre outros, emergiram algumas inquietações que podem apontar possíveis trilhas para a inclusão. Naturalmente, estes autores tratam a questão por diferentes perspectivas. Pretende-se dialogar com esses autores sem obstinações, sem querer apresentar verdades absolutas e muito menos reconstituir histórias com vilões e heróis. São apenas algumas reflexões iniciais advindas das

¹ Graduada em Pedagogia e Mestre em Educação pela UFS (SE), Doutoranda em Educação pela UFBA (BA), Professora da Universidade Tiradentes (SE), membro do grupo de pesquisa em Educação, Inclusiva pela UFBA (BA), do grupo de pesquisa História das Práticas Pedagógicas e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Arte e Diversidade da UNIT (SE). E-mail: ritacssouzaa@yahoo.com.br.

leituras e das vivências cotidianas, das quais vieram à tona mais questionamentos do que respostas.

Ao se mergulhar na era das relações, interatividade é palavra-chave. Como interagir sem estar incluso no contexto social da escola, da família, da comunidade?

INCULTURANDO-SE...

Segundo o Plano Nacional de Educação, a Educação Especial trata especificamente: “O direito a educação, comum em todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto com as demais pessoas nas escolas regulares – ressalvam-se os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento”. (PNE – Cap. 8).

A Educação Especial é classificada pelo PNE em três formas de atendimento quanto à sua organização: participação das classes comuns, com sala de recursos em turno diverso; salas especiais e escolas especiais.

A atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação-Lei nº 9394, DE 20/12/96, trata, especificamente, no capítulo V, da Educação Especial. Definida no art. 58, como: “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” e no art. 59, como: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I-currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender as suas necessidades”.

Esta modalidade de educação é considerada como um conjunto de recursos educacionais e de estratégias de apoio que estejam à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento, conforme parágrafo 1º do art. 58 da LDB: “haverá quando necessário serviço de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial”.

Para ela, a educação especial perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, desde a educação infantil ao ensino superior, e sua execução caracteriza-se pela necessidade de instituições especializadas para oferecer apoio ao ensino regular, conforme o art. 60 da LDB: “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”.

O Conselho Nacional de Educação define as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial, estabelecendo a integração/inclusão do aluno com necessidades especiais, no sistema regular de ensino, e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, a realização do atendimento em classes e escolas especializadas, com a melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela, e a expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais, sendo esta a tendência recente dos sistemas de ensino. “Uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana”. (P.N.E. 2000)

A educação especial integra o sistema educacional vigente e seu processo de desenvolvimento deve priorizar as potencialidades das pessoas portadoras de necessidades especiais, sendo integral e integralizador, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Portanto, torna-se necessário um trabalho que contemple esses alunos especiais, com o intuito de fazê-los sentir que são capazes de adquirir/produzir conhecimentos.

A educação especial marca o lugar da diferença, ao conviver com limitações humanas mais evidentes ou menos claras e atua em escolas comuns e especiais, descortinando um horizonte de diversidade com suas imagens, representações e fantasmas. Ela tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade de educação regular. Isto é, dentro de seu âmbito de ação, atende por um lado à democratização do ensino, à medida que responde às

necessidades de parcela da população que não consegue usufruir os processos regulares de ensino, por outro lado responde ao processo de segregação da criança “diferente”, legitimando a ação seletiva da escola regular.

Esta função de complementaridade da educação especial reflete, no seu âmbito, a contradição da moderna sociedade industrial, pois por um lado oferece escolaridade a toda a população, e por outro, produz a marginalização social inerente às formas pelas quais a sociedade se organizou.

Pode-se dizer que a discussão sobre inclusão, no sentido mais amplo, não é algo novo. Desde a primeira metade do século passado, com a aprovação da declaração dos Direitos Humanos em 1948, seus princípios já foram apresentados em forma de declarações e diretrizes políticas.

No que se refere à efetivação e aos vários contextos em que tais princípios de participação e direitos humanos estão imersos, de modo particular, o educacional, ainda há muito a ser entendido, refletido, discutido e concretizado, pois a inclusão tem sido percebida a partir de diferentes conotações.

Maria Tereza Aglér Mantoan vem, nos últimos anos, enfatizando que inclusão não se restringe à inserção de alguns alunos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Uma das condições necessárias para que essas instituições sejam realmente inclusivas, ou seja, de todos e para todos, é a flexibilização dos critérios de admissão e de permanência nos ambientes escolares. Continuam-se demarcados pelas séries, gradeados pelas disciplinas curriculares e separados por diferentes modalidades de ensino, semelhantes a feudos nos quais a escola defende-se de toda e qualquer proposta que possa atingir o imobilismo e o hermetismo de suas especialidades e especializações. Como vencer a exclusão?

Sabe-se que a inclusão depende, além de uma reforma do pensamento e da escola, também de uma formação iniciada e continuada dos professores, a qual possa contribuir para a construção de uma cultura na qual o educador conceba e sinta-se capaz de ministrar uma educação plural, democrática e transgressora, como são ou seriam as escolas para todos. Utópico? Talvez. Mas a partir do que vivenciamos na prática, ainda algo possível.

É preciso que os professores não sujeitem os seus alunos aos saberes que os impedem de ser, de pensar e de decidir por si mesmos e que reconheçam a integridade e a plenitude do desenvolvimento desses seres, apesar de suas diferenças.

Infelizmente, muitas vezes, a distância entre essas ilustres e necessárias propostas e a realidade encontrada por educadores e alunos no dia-a-dia é gritante. Encontra-se no cotidiano escolas que nem sempre dão acesso aos alunos, professores que nem dispõem da formação inicial, entre outros aspectos. O desafio para ambos é enorme. Deixar de incluir por que professores e escolas ainda não estão preparados seria a solução? Esperar que os professores e a comunidade sintam-se preparados para começar a incluir?

A inclusão provoca uma crise de identidade institucional, que, como vem destacando Mantoan em sua fala e em seus escritos, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno.

Segundo Giuseppe Milan (2000), isto se dá porque “a ação do ‘outro’ problematiza nossa existência e nos submete a um desafio existencial, cultural, educacional: o outro provoca freqüentemente medos, preconceitos, atitudes de defesa/ofensa”.

Na perspectiva pedagógica é necessário passar da aproximação “individualista” que exalta o “eu”, à valorização da dimensão autêntica de relação e diálogo. Se se impõe um salto de qualidade, buscando a inclusão de todos, que postula a valorização do “entre”, da “troca”, do diálogo autêntico requer uma antropologia coerente, isto é, uma visão da vida da pessoa, da cultura que vê o ser humano como encontro, relação, diálogo. Em realidade, nós traímos freqüentemente a dimensão “entre” e, de vários modos, nos constituímos em “desencontros”. Seja porque nos sentimos superiores ou inferiores, por aspectos sociais, lingüísticos, culturais, religiosos, econômicos etc, ou porque simplesmente o outro foge dos padrões estabelecidos pela

sociedade como normais. E aqui não estou fazendo referência apenas aos portadores de deficiência, a eles também.

Quanto à forma de como as comunidades vêm tratando o portador de deficiência no decorrer dos anos, entendemos que seja algo histórico, cabe a cada um de nós tomar a história nas mãos e reconstruí-la no nosso dia-a-dia.

Nessa caminhada, está implícita uma mudança radical para aproximar-se do “outro”, do “diferente”. Como indivíduo, como grupo, como cultura, devemos abrir-nos à dimensão de diálogo Eu-Tu, tornarmos artesãos de uma habitação comum, capaz de acolher-hospedar-colocar em diálogo nossa diferenças, nossas identidades, para construir juntos a humanidade (nesse caso nos tornam úteis as contribuições filosóficas dos pensadores como Buber, Mounier, Lévinas, Derrida...).

De acordo com a LDB, é tarefa da educação envolver todos os aspectos da vida humana, tendo por base os princípios de Liberdade e os ideais de solidariedade humana, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento do educando, ou seja, o seu preparo para o exercício da cidadania. Na formação básica do cidadão, procura-se fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e a tolerância recíproca, em que se assenta a vida social.

Os laços de solidariedade e de tolerância recíproca são características intrínsecas da vida humana e podem ser vistos sob várias perspectivas. Ao vermos pela ótica lingüística, que é a ciência da linguagem, como esse anseios estão presentes no dia-a-dia e fazem parte do nosso modo de ser e da nossa linguagem.

Um dos pensadores que revolucionou a concepção de linguagem no séc. XX foi o filósofo russo Mikhail Baktin. Sua concepção de linguagem assenta-se no contraste eu/outro.

Esse contraste eu/outro se espelha no mundo natural. Os cientistas que estudam as formas microscópicas de vida usam um critério simples para decidir, se uma das minúsculas formas é matéria morta ou tecido vivo. Se a forma tem a capacidade de reagir a um estímulo, como a luz, ela é viva. Se não sofre mudança em presença de circunstâncias alteradas, está morta. Em outras palavras, neste nível primitivo, a capacidade de reagir ao ambiente ou interagir é prova de vida. O protozoário não poderia viver sem o alimento a ele proporcionado por seu ambiente, necessita daquilo que se acha fora dos seus limites para assegurar a continuação da vida. Tanto o elemento mais primitivo quanto o homem não podem viver isolados, precisam do elemento externo para se manter vivos.

Uma diferença é que os organismos primitivos só podem responder a seu ambiente de maneira altamente programada. Eles têm de expandir-se em direção a uma fonte de luz ou então se contrair a partir dela, e toda e qualquer hidra, não importa qual, há de reagir do mesmo modo. Já com os organismos mais complexos como os seres humanos, em que o corpo é um vasto universo de células variadas, a situação torna-se inteiramente diversa. O corpo humano é uma organização de subsistemas, cada um dos quais composto, por sua vez, de células individuais, todas interagindo umas com as outras em uma comunidade de linguagens constantemente inter-relacionadas. Da mesma maneira que todos esses subsistemas interagem um com o outro, o sistema integrado que eles constituem em sua inteireza interage socialmente com outras pessoas. Não só as situações no ambiente humano são mais variadas do que as encontradas pelos protozoários, mas também, mesmo quando uma situação se repete entre estes humanos, não podemos saber absolutamente como cada um de nós vai responder. Cada um de nós tem a capacidade de ser único, o que torna os seres humanos, em termos de espécies, únicos.

O caráter distinto de cada resposta é a forma especificada de responder de cada pessoa. Não há meio de um organismo vivo evitar a capacidade de dar respostas, uma vez que a própria qualidade que define se alguém está vivo é a capacidade de reagir ao ambiente, que nada mais é do que um constante responder. A cadeia total dessas respostas compõe uma vida individual. Assim como no nível mais simples, os protozoários necessitam da solução em que ficam nadando para alimentar-se, da mesma forma, em um nível mais complexo, os selves (os eu, os homens) necessitam de um estímulo da alteridade do mundo social a fim de sustentar sua capacidade de

resposta. O modo como eu crio a mim mesmo é por meio de uma busca do externo, do outro. Para que eu seja eu preciso do outro, do externo. Isso implica que nossa relação com o outro é essencialmente comunicativa, que a natureza dos seres humanos é essencialmente dialógica. E o diálogo constrói-se com bases nos princípios de cooperação, que está na raiz da paz, da inclusão. Só há paz, por exemplo, se houver cooperação daqueles que estão envolvidos. Passemos ao nível do diálogo.

Quando conversamos, hoje já sabemos que um sujeito, estando no papel de locutor ou destinatário, realiza várias atividades e é quase que simultaneamente produtor e intérprete das mensagens que são trocadas. Para Robert Vion (1992), quando o locutor produz uma palavra, ele a interpreta duplamente: primeiro, verificando se o que ele comunicou corresponde ao que queria comunicar; segundo, esforçando-se para imaginar a interpretação que está sendo feita por parte do seu parceiro. O locutor utiliza a imagem que ele tem do outro, esforça-se para entender os sinais e adaptar sua mensagem a esse quadro. São dois movimentos: a auto-interpretação e a interpretação do sentido do outro.

O destinatário, para compreender, também efetua o trabalho de produtor de duas maneiras: uma é imaginando-se produtor das palavras que foram proferidas, pois quando o outro fala, tentamos sempre imaginar seu sistema de referência, suas intenções, associamos as palavras a uma imagem do parceiro; a outra é realizando o exercício de reformulação. Compreensão exige integração do conteúdo ao próprio sistema de referência. Como os sistemas de referência dos interlocutores não são idênticos, essa integração pede uma reformulação dos conteúdos colocados em circulação. O resultado é que a compreensão é sempre parcial e solicita um esforço de reformulação (que é um tipo de produção) e adaptação sucessiva. Logo, todo sujeito, na interação, é produtor e intérprete.

Essa ação conjunta de produção e de interpretação já impede que olhemos o discurso de um único ângulo. O interlocutor, aqui, é sempre chamado a dar sua contribuição. A fala do locutor tem origem na audiência, a medida em que esta encoraja ou desanima através do seu comportamento, dos atos de fala proferidos ou dos sinais de ouvintes realizados durante a interação. É com base na atitude da audiência que o locutor prepara o próximo passo a ser dado. Os argumentos vão tomando forma a partir das hesitações do ouvinte, de suas objeções, explicações, contestações. No curso do diálogo, a audiência é quem aponta a próxima estratégia a ser usada, é quem define o movimento seguinte a ser executado. Por isso, nossa fala é dinamicamente construída e não deve ser vista exclusivamente do ponto de vista de quem a elabora ou de quem a recebe.

Além disso, na conversação, entre os diferentes papéis que desempenhamos existem dois que estão sempre presentes: os de companheiros e os de adversários. Sabe-se que o diálogo é produto de um trabalho de cooperação (Grice, 1975), mas também que as tomadas de turnos, isto é, as tomadas da palavra possuem uma característica intrinsecamente competitiva (Kerbrat-Orecchioni, 1992). Esses dois componentes, a cooperação e o conflito, são aliados diversamente segundo diferentes autores. Alguns (dentre estes está Grice, 1975) acreditam que o diálogo é um processo cooperativo, que visa a um consenso, a uma junção dos participantes, portanto sua base é a harmonia. Outros como Windsch (1992) vêem o diálogo como um tipo de luta pelo poder, em que falar é fazer valer sua visão e se fazer valer. Por esse ângulo, é o conflito quem dá a sustentação a todo processo discursivo. Opondo-se a esse modo de pensar, André-Larochebouvry (1984 apud Kerbratt-Orecchioni, 1992) crê que a base do processo interacional se assenta na cooperação e ilustra a convivência desses dois pólos com a metáfora do jogo.

A partir do momento em que dois jogadores se aceitam como parceiros ou como adversários, eles cooperam conjuntamente para a realização do jogo, [...] Quando duas ou várias pessoas se engajam e mantêm uma conversação, elas cooperam necessariamente para o desenvolvimento da interação [...]. Uma

polêmica mesmo resulta da cooperação. (André-Laochebouvy apud Kerbrat-Orecchioni, 1992, p.153).

Kerbrat-Orecchioni (1992) defende a idéia de uma assimetria inerente ao par cooperação, conflito pelo fato de que a própria comunicação conflitual necessita de cooperação, e também elege a cooperação como marca da sobrevivência do diálogo, já que é indispensável à manutenção do jogo da interação. Aliás, depois de Grice (1975), filósofos, lingüistas e sociólogos admitem que a maior parte das interações se desenvolve numa situação de caráter contratual, em que cada um dos participantes dá sinais de diferença e de boa vontade na construção do quadro interativo.

Naturalmente, estes são alguns dos olhares, os quais podem estar límpidos ou ofuscados em alguns momentos, sempre a partir dos ângulos e distâncias que cada um se coloca do objeto de estudo. Surge então novos questionamentos: como construir uma convivência educacional, social, capaz de conjugar as exigências dos indivíduos e aquelas da coletividade? Como realizar as finalidades pedagógicas? Como ser acolhedor? Quais são as atitudes fundamentais, para serem aplicadas como elementos essenciais de uma educação ao diferente?

Segundo Milan (2000), “ser acolhedor” implica “ter” uma casa, um lugar capaz de hospedar, mas, mais que “possuir” um lugar, implica “ser” este lugar; significa, em resumo, conquistar um espaço, dentro de nós, no qual instalamos nossa interioridade.

A dimensão do acolhimento autêntico implica que o outro não encontre uma “fotocópia” do original: de tropeçar no “original”, no “autor”. Isto prevê, então, a recuperação radical de nossa mais íntima identidade pessoal e cultural, para sabê-la com eficácia e aproximar na enriquecedora dinâmica do diálogo. As atitudes “autenticidade” e “sinceridade” estão, portanto, na base das relações interpessoais de qualidade.

Dando um passo avante, podemos afirmar que a arte de acolher prevê naturalmente a “arte de convidar” o outro. Isto comporta, seja ter algo a oferecer, compartilhar, seja ao mesmo tempo ter um “desejo”, porque se convida “pedindo”, reconhecendo a importância do outro, do tu (o tu não é jamais “qualquer coisa”) e nos manifesta “pobre”, necessitado, em frente a quem convida (pobreza-humildade é condição de partida para estabelecer uma relação afetiva).

“Convidar” implica, todavia, disponibilidade para ouvir uma resposta positiva: “Sim, alegremente”, ou negativa: “Não, obrigado, não me interessa!”. Quando tal disponibilidade é autêntica, o outro se sente respeitado, se dá conta e mais facilmente se convence, decidindo aceitar o convite. É claro que tudo isso pressupõe a “aceitação incondicional” do outro, da diferença. “Aceitar” do latim “accipere” significa “levar com si mesmo”, “encarregar-se de”, “conter”, “abraçar”.

A “arte de acolher” também prevê “saber ir ao encontro”, percebendo a necessidade, a possibilidade de pedir ajuda.

Pode-se dizer que, quase paradoxalmente, o pressuposto da “arte de convidar” é a arte de “ir ao encontro”, de “descentralizar-se” para o outro.

A atitude correspondente é a “empatia”: a habilidade de participar do mundo do outro, de colocar-se na sua pele (nos pensamentos, necessidades, desejos, mentalidade, experiências, história...) mesmo permanecendo ele mesmo, mantendo a necessária “distância interpessoal”.

Tal “compreensão empática” implica em um “silêncio empático”, isto é, a capacidade de escutar, de praticar a “escuta ativa”: uma ação da pessoa inteira que requer “atenção mental” (com a inteligência), envolvimento emocional, envolvimento da corporalidade, preparação de um “contexto de escuta”, na consciência que o outro tem algo a dizer, é o portador de uma realidade rica e única.

Escutar significa também estar em silêncio, pôr em parênteses (épocas) tantas outras coisas, não interromper, esperar a sua vez, escutar “com os olhos”, “com o olhar” (lançar uma ponte Eu e Tu, fazer entrar o outro no próprio campo visual e de comunicação), “com gestos concretos, com

o sorriso (Tu és importante, está ok para mim). Indubitavelmente é uma arte pouco em moda, hoje”.

Sublinha-se a importância da aceitação, empatia, escuta: tudo isto ajuda a entender o outro. É evidente, todavia, que “entender não basta” para alcançar uma relação interpessoal eficaz; não basta para educar. Uma relação interpessoal eficaz, concreta, educativa precisará de um passo adicional que nem sempre é lembrado: é aquele que o filósofo Martin Buber chama “luta” com o outro, não para destruir (como se poderia erroneamente entender), mas para ajudar o Tu a tornar-se aquele que pede e deve tornar-se, envolvendo plenamente as suas potencialidades, a sua vontade, o seu empenho, a sua responsabilidade.

“Luta” é o calor, apaixonado, concreto e sempre novo diálogo, feito de “golpes e contra-golpes”, na reciprocidade mais verdadeira, em um relacionamento de valores autênticos e expectativas adequadas: luta “com” o Tu (que deve ser sujeito protagonista), “para” o Tu (para a autonomia-plenitude-educação), às vezes “contra” o Tu (para contrastar os seus comportamentos não aprovados: fechamento, inibição, conformismo, passividade, agressividade, caprichos); “luta”, não para sair “vencedores” e “perdedores”, mas para reencontrar todos “vencendo”.

Na realidade, a relação interpessoal autêntica deixa para alguns sinais de “feridas”, porque cada um incide profundamente no outro, o chama pelo nome, “escreve” no outro uma história que pode ser desenvolvida: cada um pode “narrar si mesmo”, se expressar, também porque um outro soube “escrever na sua alma”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os valores da cidadania que hoje se consideram desrespeitados e até mesmo ameaçados possuem, em geral, raízes muito profundas na formação histórica da sociedade brasileira. Estão nessa condição, especialmente, as questões do índio, do negro, da mulher e dos pobres em geral, os trabalhadores sem qualificação profissional, os portadores de necessidades especiais, etc.

Portanto, é fundamental caminhar democraticamente para o desenvolvimento integral da cidadania iluminando igualmente a todos.

Estas atitudes, pequenas trilhas, que interessam à relação interpessoal, a uma verdadeira inclusão, na perspectiva do diálogo Eu-Tu, que se explica nos comportamentos de nível “micro”, são também os segredos, as primeiras ferramentas da construção da convivência social autêntica e do encontro intercultural aberto às dimensões “macroscópicas” na quais se relacionam grupos, etnias, religiões, culturas diferentes.

Vimos que a abertura ao outro é condição essencial para o nosso crescimento. No dia-a-dia, no nosso falar cotidiano, a concórdia, como uma partitura invisível, guia, orienta o comportamento daqueles que se encontram engajados no processo comunicativo, não obstante o esforço, muitas vezes, de eliminá-la. Esses anseios mais profundos de solidariedade e de tolerância são intrínsecos da natureza humana. Por isso que, em meio a tantas incompreensões, que fazem nascer as guerras com suas trágicas conseqüências de fome, de dor, há sempre desejo de paz, de inclusão. Portanto, uma educação para uma cultura inclusiva é, antes de tudo, uma educação que vai ao encontro de características profundas que fazem parte da constituição do homem. Não se educa à solidariedade e à tolerância, porque são princípios bonitos, nobres, mas porque são necessários à constituição humana, à vivência em sociedade. Precisamos difundir-la, mas, sobretudo, vivê-la, pois o contexto social grita e dá indícios significativos de que, através de uma cultura inclusiva, garantiremos um futuro mais justo, pacífico e viável.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 10ª ed, São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

CAPUTO, Maria Elisa Caputo Ferreira e Marly Guimarães. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CLARC, Caterina. Mikhail Bakhtin. São Paulo: Perspectiva, 1998.

FARIA, Evangelina B. Educar para uma cultura de Paz. 2004.

HERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. Las interctions verbales. Vol. I. Paris, Armand Colinn, 1990.

Lei de diretrizes e bases da Educação: Lei 9.394/96 Ana Paula L Rosa e Valmir Ascheroff de Siqueira, organizadores. Rio de Janeiro: Esplanada, 1998.

Les Interactions verbales. Vol. II. Paris, Armand Colinn, 1990.

MANTOAN, Maria Tereza Aglér. Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MILAN, Giuseppe. Educare All'encontro: la pedagogia de Martin Buber. Roma: Città Nuova, 2000.

MITTLER, Peter. Educação Inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: artmed, 2003.

SAVIANE, Dermeval. Da nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

VION, Robert. La comunicaci3n verbale an3lyse des interacions. Paris: Hachette, 1992.