

Diversidade x escola: um problema que não se reconhece como tal

Wanilda Maria Alves Cavalcanti¹

Abrir a escola para a manifestação da vida é reconhecer que, dentro de toda a complexidade das relações humanas, é preciso incentivar o sonho e a alegria das crianças por que é bonito ver a natureza se vestindo de prata e brincando na janela somente para mostrar que a vida é tão simples e alegre quanto uma cantiga de roda. (Figueiredo, 2002)

Resumo

Ao longo das últimas décadas, vêm se produzindo mudanças na educação das pessoas com necessidades especiais, que, em muitos países, levaram a soluções objetivas, facilitando o acesso e permanência desse grupo na escola. No Brasil, essa questão vem sendo tratada de maneira pouco incisiva, transferindo a responsabilidade da intervenção para Educação Especial. Constata-se que, socialmente, há uma espécie de medo de tudo aquilo que é diferente. Possivelmente, por esse motivo, existe uma tendência para buscar grupos homogêneos e, como consequência dessa constatação, resulta a afirmação de que trabalhar com a diversidade exige repensar o modelo de escola que adotamos. Ela deverá portar-se diferentemente, diante de posições e teorias pedagógicas que cultivam idéias monolíticas, lineares e conservadoras sobre **como** educar a diversidade e **para que** fazê-lo. Nessa ótica, encarar a diversidade como um coletivo fechado cria impedimentos para as mudanças pretendidas pela inclusão, paradigma que define a tendência principal da política educacional vigente no Brasil. A utilização de orientações mais plurais facilitariam o aproveitamento da riqueza de cada subjetividade, no entanto, isso não é feito, e daí surge o grande dilema para o sistema educacional. Esse dilema é expresso pela dicotomia entre os dois sistemas (Educação Regular e Especial), ao mesmo tempo que se constitui um dos obstáculos para que a sociedade inclusiva seja, realmente, implantada. Ajudariam, nesse propósito, novas formas de apoio, de administração, de flexibilização, de estrutura curricular, organizativa e de formação dos professores, elementos vitais para a definição da qualidade da proposta

¹ Doutora em Psicologia pela Universidade de Deusto, Especialista em Educação Especial e Magistério de Educação de Surdos; Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Católica de Pernambuco e Chefe de Coordenação do Departamento de Pós-graduação da Escola de Governo e Políticas Públicas, da Fundação Joaquim Nabuco.

pedagógica. Essas dificuldades alimentam o desafio da escola, que é conseguir que **todos** os alunos se qualifiquem e adquiram uma formação cultural e técnico-profissional condizente com seu potencial.

Palavras-chave: diversidade, inclusão, mudança, professor, formação.

DIVERSITY V SCHOOL: A PROBLEM WHICH IS NOT RECOGNIZED AS SUCH

Abstract

Throughout recent decades, changes have been taking place in the education of people with special needs, which, in many countries, have led to objective solutions, which have eased the access to and full-time attendance at school of this group. In Brazil, this question has been dealt with in a scarcely incisive way, by transferring the responsibility for intervention to Special Education. It has been shown that, socially, there is a kind of fear of all that is different. Possibly, for this reason, there is a tendency to seek homogeneous groups and, as a consequence of this fact, the assertion results that working with diversity demands re-thinking the school model we adopt. It should be regarded differently, and should face up to pedagogic positions and theories that cultivate monolithic, linear and conservative ideas on **how** to educate for diversity and **for whom** to do so. From this point of view, to regard diversity as a closed collective creates obstacles for the changes intended by inclusion, a paradigm which defines the main tendency of current educational policy in Brazil. The utilization of more plural guidelines would facilitate taking advantage of the wealth of each subjectivity. However, this has not been done, and as a result a major dilemma for the educational system has arisen. This dilemma is expressed by the dichotomy between the two systems (Regular and Special Education), while at the same time forming one of the obstacles to an inclusive society being, in fact, implemented. For this purpose, new forms of support, administration, flexibility, curricular structure, organization and teacher training would all help, as they are vital elements for the definition of the quality of the pedagogical proposal. These difficulties feed the challenge for schools, which is to see to it that **all** the pupils get qualifications and acquire a cultural and technical-professional education matched to their potential.

Key-words: diversity, inclusion, change, teacher, training.

Desde os primórdios da humanidade existiram pessoas que se diferenciaram das demais. As mais reconhecidas eram aquelas que possuíam deficiências físicas, sensoriais e/ou mentais. É, portanto, nos períodos históricos remotos da antiguidade onde se começou a forjar o substrato cultural que explica as atitudes e ideais em torno da diversidade.

A trajetória desse conceito passou por posições muito polarizadas tais como: o infanticídio, dons sobrenaturais, segregação, integração

até chegar à inclusão. Essa posição é defendida atualmente, como aquela em que a sociedade teria de se apresentar modificada, a fim de que todas as pessoas vejam respeitados os seus direitos. Podemos observar que há uma grande e sutil confusão em torno dos conflitos e tensões que a educação inclusiva gera, considerando que ela traz, como elemento fundante, a diversidade. Esse conceito desperta, na escola, um conjunto de valores e ideologias contraditórias uma vez que há uma multidão de vozes que surgem da sua dinâmica, questionando alguns pressupostos. Hoje, não existe lugar para velhos posicionamentos, porém não se interiorizaram as novas idéias que possibilitariam a todos participar plenamente da sociedade a que pertencem.

Os anos 90 trouxeram para o mundo a ênfase sobre a diferença. Esse fato determinou o estabelecimento de uma nova visão sobre o homem e sua relação com os marcos referenciais que poderão ser desencadeados a partir das necessidades dos indivíduos. (González, 1999). Nesse sentido, as rápidas transformações sociais e os avanços científicos provocaram uma revisão nos planejamentos, na medida em que deram lugar a novos valores e formas de atendimento renovadas.

Apesar disso, socialmente, parece haver uma certa rejeição de tudo aquilo que é diferente, que não se ajusta ao modelo majoritário. A realidade nos mostra que ninguém é igual e que é muito certo que: *cada una de las personas posee un bagaje genético y cultural que las hace diferentes a las demás, y, por lo tanto, las hace peculiares, las individualiza* (Jiménez & Illán Romeu, 1997).

Partir de uma cultura da diversidade e não de uma cultura do *handicap* nos levará a trabalhar a idéia do valor da diversidade, como valor alternativo, como um valor que dará à vida dos seres humanos a qualidade que ela merece. Temos de aprender a conviver com a incerteza que se deriva da complexidade e da diversidade. Esse conceito abarca múltiplos aspectos, como sejam: diversidade de gênero, de idade, de capacidade ou de deficiência, de etnias, de línguas, de religiões, de origens econômicas, ideológicas, de meio ambiente, etc. (Declaração Universal dos Direitos Humanos das Nações Unidas, 1948).

Nesse sentido, representa o que é mais genuinamente humano e esse movimento supõe não só uma mera mudança, mas requer uma ação mais profunda, tanto ideológica e política como também nos sistemas de trabalho e relação entre as pessoas. Falar em diversidade é falar também em identidade. Identidade que nos distingue dos demais. Ser quem somos. Cada aspecto dessa identidade nos situa dentro do grupo humano: língua que falamos, as coisas que comemos, as características físicas ou psíquicas, a história com a qual nos identificamos, etc..

Ainda que qualquer um de nós se considere “normal”, é seguro que alguma característica ou combinação delas nos levarão a fazer parte de algum grupo e, com isso, poderão fazer-nos vítimas da depreciação, da discriminação da sociedade em que vivemos. Se nos dermos conta, cada um de nós é único. Em geral, não há gente normal e gente diferente. Todos somos diferentes, somos singulares e formamos parte de alguma minoria. Cada pessoa é memória viva de uma cultura e de uma história diferente da nossa.

A diversidade é um patrimônio irrenunciável. A Cúpula do Rio de Janeiro, em 1992, garantiu a Biodiversidade e nós reivindicamos que se garanta também a diversidade humana e cultural, que deverá ser considerada não como uma anomalia, mas como um valor.

A escola, quando recebe culturas distintas em função da etnia, do gênero, da classe social, da deficiência, da sexualidade, trata com a diversidade que acolhe toda pauta cultural, demonstrando que mantém a postura de aceitação da *dignidade das culturas*, ou seja, a *educação intercultural* (López Melero, 1995) ou *educação multicultural* (Arnaiz y Haro, 1999).

Diante dessa possibilidade, temos que tentar operativizar uma cultura pedagógica que ofereça oportunidades de atendimento adequado para todos aqueles que têm acesso à escola, dentro do processo global de ensino-aprendizagem. Devemos fazer um esforço especial para enfrentar esse problema, e isso exige a superação dos marcos de atuação

que fazem com que os professores continuem perguntando o que devem fazer para os alunos “diferentes”, além do que fazem para os considerados “normais”.

Educação Especial: dos antigos aos novos paradigmas

A história universal é a base sobre a qual se assentam os fatos que têm acontecido. Encontramos referências a pessoas “incapacitadas” séculos antes de Cristo, as quais eram considerados como um grupo heterogêneo de marginalizados, delinqüentes, perturbados, pessoas com deficiências e indigentes que dividiam as celas das prisões e hospícios, em condições lamentáveis.

Observamos, sem dúvida, que essas pessoas sempre despertaram a curiosidade, o interesse da sociedade pelas *interpretaciones místicas e sobrenaturales de las deficiencias, que persistieron mucho después de haberse aceptado las explicaciones naturalistas de los comportamientos y las secuencias de desarrollo más comunes* (Telford & Sawrey, 1978: 21).

O atraso mental foi descrito pela primeira vez, por Hipócrates, no ano de 1500 a.C., *al observar la incidencia de ciertas deformidades del cráneo en la conducta* (Montero, 1994: 4). A Idade Média foi uma época de obscuridade para a ciência:

Lo sobrenatural, en general, la práctica de la magia y la interacción con el demonio terminaron por admitirse como dogmas. El hombre era considerado víctima de poderes invisibles para el bien o para el mal. Los posesos demoníacos eran tratados con exorcismos y fórmulas mágicas (TELFORD & SAWREY, 1978: 22).

No final desse período, a atitude das pessoas “normais” era incoerente e vacilante. Alguns doentes eram internados em hospitais para tratamento, e outros, considerados como “possessos”, eram queimados como bruxos (Bueno, 1993).

Essas pessoas passaram a ser temidas e o medo que provocou a Inquisição fez com que suas famílias e amigos os repudiassem. Nesse sentido, *durante la Edad Media, se calcula que trescientas mil personas fueron condenadas a muerte por practicar la brujería o estar poseídas por el demonio* (Telford & Sawrey, 1978: 23).

No Renascimento, a comunidade científica (sobretudo os médicos) mostrou interesse pelo estudo do atraso mental (Montero, 1994) e, apesar de correr o risco de simplificar excessivamente, podemos dizer que as pessoas com deficiências sensoriais encontraram uma maior compreensão social do que aqueles que possuíam atraso mental. Dessa maneira, já no século XVI, frei Pedro Ponce de León criou o primeiro método para ensinar a surdos.

Como também afirma Bueno (1993: 60):

Ficou comprovado através da prática que os surdos eram capazes de entender o que falavam, assim como aprender a ler e escrever, fato este que supôs que nos séculos XVI e XVII uma intensa atividade, ocorreu no que se refere à educação dessas crianças..

No século XVIII, período denominado das escolas especiais ou das instituições, pensava-se que o fato de agrupar idênticas deficiências em um mesmo centro favorecia um tratamento mais especializado e, portanto, os resultados educativos seriam maiores. Essa concepção supõe o “padecimiento” da conceitualização dos deficientes, que eram considerados enfermos que teríamos que curar ou reabilitar (Romero, 1995; Jannuzzi, 1992).

Até o fim do do século XIX e começo do século XX, introduz-se na sociedade a concepção científica do mundo, de forma que aumenta a importância da educação, das escolas e empresas como transmissoras da concepção ideológica da ciência. Valorizou-se, especialmente, a categoria do déficit, a sua intensidade, as características que a diferenciavam de outras e a atribuição de uma etiqueta para cada criança. Os critérios e procedimentos utilizados no processo de classificação deter-

minavam os aspectos do indivíduo que iam destacar-se (inteligência, conduta adaptativa, sociabilidade, etc.) sem considerar os demais, passando o indivíduo a ser avaliado de forma fragmentada.

Daí surgiu a necessidade de atender, de forma especial, ao grupo que apresentava características diferenciadas, pois, naquelas condições, a Educação Regular não dava conta dos problemas do aluno. Adotaram-se, no afã de melhorar a atenção que cada grupo deveria receber, programas, métodos e serviços diferenciados, o que terminou por criar uma série de centros ou de classes especiais que deram origem a um modelo educativo fortemente especializado. Esse fato ocorreu, a partir de 1867, na Alemanha e logo estendeu-se aos demais países da Europa.

Com as condições de que se dispunha não era possível oferecer ao aluno que apresentava problemas, um ensino de qualidade que, ao mesmo tempo, ajudasse a superar a distância existente entre a Educação Especial e a Regular. Nessa perspectiva, a essas dificuldades, acrescentaram-se novos entraves para entender a diversidade, fato que é quase completamente ignorado pelo sistema escolar.

Nas últimas décadas do século XIX, perceberam-se mudanças substantivas nas instituições que atendiam a portadores de deficiência que até então só recebiam as elites. Com a entrada da população mais pobre nessas instituições, os economicamente mais favorecidos foram se afastando (Ferreira, 1995) e isso resultou na presença quase que exclusiva dos menos favorecidos. Esse fato não deixava dúvidas sobre o desinteresse para que “todos” fossem atendidos nas mesmas instituições.

No começo do século XX, segundo o mesmo autor, produz-se, no Brasil, um processo de ampliação e diversificação do número de categorias de indivíduos denominados deficientes, especialmente nas áreas de desenvolvimento intelectual, da linguagem e socioemocionalmente.

A exigência de uma escola para todos, idealizada desde o final del século XIX e começo do XX, não se fez realidade em pouco tempo.

Segundo Montero (1993), os que conseguiam ter acesso a ela buscavam, de alguma maneira um agrupamento específico. Nesse momento, o conceito de educação obrigatória *determinó una visión dualista de la educación* (Illán Romeu y Sánchez, 1996: 19) pois essa concepção tinha como fundamento básico os critérios de racionalidade e cientificidade. Essa obrigatoriedade trouxe como consequência mais imediata a necessidade de classificar os alunos e isso supõe a identificação e a caracterização do seu problema, consolidando a dicotomia que já era identificada entre Educação Especial e Regular.

Daí para a classificação dos alunos foi um passo, e o critério de especialização como base para a prestação de serviços educacionais determinou que era necessário um sistema educativo especial, paralelo ao sistema regular. *Uno y otro han perdurado durante mucho tiempo y, ambos, se siguen constituyendo, aun hoy, en los mayores obstáculos para la construcción de una escuela para todos* (Illán Romeu y Sánchez, 1996: 20).

A classificação estabelecida como resultado mais imediato da obrigatoriedade da educação tinha como pretensão situar cada aluno no nível educativo mais adequado e formar grupos os mais homogêneos possíveis. Essa forma de atuar se converteu em uma prática habitual na Educação Especial, sobretudo por sua estreita relação com o modelo médico, no intuito de explicar as dificuldades dos sujeitos. Além disso, segundo Illán Romeu y Sánchez (1996), nesse modelo, também denominado modelo do “déficit”, as dificuldades que o aluno tinha se explicavam por anomalias biológicas próprias do indivíduo.

Essa posição foi considerada um avanço, naquela época, pela possibilidade de oferecer à sociedade um instrumento capaz de diferenciar os alunos que tinham um nível intelectual distinto do “normal”, em comparação com aqueles que não tinham.

Recapitulando a análise seguida até agora, podemos afirmar que a chegada da escolarização aos países desenvolvidos, produto das necessidades de uma indústria crescente e das aspirações da classe trabalhadora, supôs a prefiguração do conceito de atraso mental, tal como

o conhecemos hoje (Centeno, 1993). Não faz falta que seja um tipo concreto de diversidade, pois isso se aplica a todos. O que ocorreu depende de outros valores para os quais não importa muito o que representa.

O conceito determinista da deficiência, entendida como diminuição, considerava que as pessoas eram deficientes por causas fundamentalmente orgânicas, que esses problemas se originavam no começo de seu desenvolvimento e que dificilmente podiam modificar-se. A consequência dessa postura foi a organização, em distintas categorias, dos diversos transtornos que foi possível identificar, provocando um aumento nas especializações.

Com o transcurso do tempo, a intervenção foi ficando fora do alcance do professor da Educação Regular, porque, devido às dificuldades que esses alunos apresentavam, atribuía-se à Educação Especial a responsabilidade de desenvolver uma proposta educativa adequada.

Paralelamente, as idéias integracionistas vão surgindo nos Estados Unidos, despertando a consciência da sociedade sobre a responsabilidade que deveriam ter com essa população (Illán Romeu y Sánchez, 1996).

Nos anos 40 e 50, aconteceram modificações importantes no que se refere à origem e incurabilidade do transtorno, defendidas pelos ambientalistas e condutistas, que eram dominantes no campo da Psicologia. (Marchesi y Martín, 1998).

Nessa ocasião, eram discutidos dois aspectos dessa problemática: se a deficiência se devia à ausência de estímulos adequados ou a processos de aprendizagens incorretos. A resposta a essa indagação possibilitaria que a incógnita da questão pudesse, muitas vezes, deslocar-se do aluno para o contexto e assim seria possível vislumbrar outra ótica para a compreensão do fato. Paralelamente, o número de escolas especiais continuava aumentando. A universalização da oferta educativa nos países mais desenvolvidos conduzem para se considerar mais positiva a existência de classes ou escolas especiais, devido ao menor

número de alunos por classe e a possibilidade de uma atenção educativa mais individualizada. Por conseguinte, legitimava-se o modelo pedagógico que criava dentro das escolas um espaço onde somente aqueles que portavam uma dificuldade, especificamente nominada, poderia frequentar.

Na década de 60, intensificaram-se as transformações, e o conceito de desinstitucionalização se constituiu o grande objetivo daquele momento. Então já era possível pensar que os deficientes poderiam viver com os demais. Todo esse movimento foi dirigido pelos pais que, insatisfeitos com as dificuldades dos seus filhos em terem acesso à escola regular ou a outros ambientes, deflagraram muitas ações que possibilitaram a concretização dos objetivos planejados. Para isso, contaram com a ajuda de profissionais e defensores dos direitos humanos, especialmente em países como E.E.U.U., Suécia, Noruega, etc.

Durante a primeira parte desse período, em muitos países, a *Educación Especial pasó a depender de un proceso de evaluación con el que los niños se clasificaban según las discapacidades observadas* (Ainscow, 1995: 15). E assim, ao longo dos anos, a Educação Especial começou a considerar-se a si mesma e pelos demais, como um mundo à parte, dedicado à atenção da reduzida proporção de crianças qualificadas como deficientes.

Nos anos 70, começam a produzir-se movimentos de enorme força que supunham profundas mudanças na concepção de deficiência e de Educação Especial. Muitos foram os determinantes dessas mudanças, tais como: a concepção de que a deficiência não é um fenômeno autônomo, porém está relacionado com os fatores ambientais e com a resposta educativa mais adequada; a aprendizagem que permite o desenvolvimento do indivíduo; a existência de um maior número de professores e profissionais “experts” nas escolas regulares e especiais que questionam a função desses dois sistemas separados, assinalando a limitação de cada um deles; o fracasso escolar; a existência de uma grande corrente normalizadora em todos os serviços sociais dos países

desenvolvidos e uma maior sensibilidade para o direito de todos a uma educação integradora.

Esses fatores foram abrindo espaço para uma nova forma de entender a deficiência a partir de uma perspectiva educativa; foi mudando o eixo central da conceitualização sobre o que significava a deficiência e sobre o papel da Educação Especial.

A inclusão: uma mudança de mentalidade

A escola inclusiva surgiu nos EE.UU., em meados dos anos 80, por ocasião da polêmica suscitada com a reforma do ensino. Esse movimento aspira a reformar a Educação Especial através da reforma da Educação Regular. Como é possível perceber, na trajetória histórica do conceito de Educação Especial, identifica-se que, em nossa sociedade, as escolas seguiam mantendo os dois sistemas paralelos, e a perspectiva inclusivista não conseguiu, em países como o Brasil, promover as mudanças necessárias para minimizar a distância existente entre os dois sistemas.

Constata-se que muitos estudantes,

[...] con deficiencias son el producto del fracaso de los educadores generales en reconocer y responsabilizarse de la educación de los alumnos con deficiencias académicas y sociales, y de una política federal que consideraba que la educación de estos niños era responsabilidad de los especialistas (Grau Rubio, 1998: 26).

A pretensão de terminar com a segregação dos alunos com deficiências supõe mudar a forma de trabalho dos professores, potenciando, segundo a mesma autora, os sistemas consultivos e de ensino cooperativo. As dificuldades não são de responsabilidade de outro professor, porém, em princípio, do professor que detecta o problema.

Para esse tipo de ensino se propõe um regime de integração total, e não é possível realizá-lo com um só professor. Nesse caso, faz-

se necessário desenvolver sistemas que facilitem o trabalho conjunto, criando equipes de professores da Educação Básica e de pessoal especializado, que juntos possam desenvolver um ensino de boa qualidade (Vlachou, 1999).

Essas condições devem ser discutidas em toda sua concretude, tendo em vista a construção de uma nova escola (como já mencionamos) que ofereça os recursos educativos requeridos pela realidade, tais como: um maior número de especialistas, a ampliação do material didático, a supressão das barreiras arquitetônicas e a adequação dos edifícios. Além disso, outros aspectos devem ser incluídos no projeto pedagógico da escola, como sejam: a preparação dos professores, a realização de adaptações curriculares e adequação do sistema de avaliação, o apoio psicopedagógico e a adaptação dos materiais.

Considerar essa nova escola significa reconstruir o papel da Educação Especial (Echeita, Duk y Blanco, 1995) diante das mudanças que não são fáceis de lograr, considerando que o ensino é uma atividade muito complexa e intensa que, historicamente, foi vivenciada de forma fragmentada. E mais ainda, na maneira de pensar e atuar do professorado, está muito arraigada uma visão compartimentalizada que se expressa desde a formação inicial e se perpetua durante o desempenho de sua atividade profissional (Pérez Gomes, 1992).

Educação Especial ou Regular?

Atualmente, as análises sobre Educação Especial se direcionam para a adoção de uma perspectiva crítica a respeito da maneira de pensar e de atuar desse segmento, no sentido de reconceitualizá-la. Uma das inquietações que é compartilhada por muitos prende-se à maneira de como os alunos são considerados “especiais” dentro das escolas. Por trás de uma prática aparentemente neutra e até positiva, aos olhos de muitos, há toda uma concepção determinada pelas dificuldades educativas dos alunos que se explicam sempre em termos de caracte-

rísticas individuais, sem levar em consideração ou questionar o contexto e as práticas educativas.

Reconceituar a tarefa de Educação Especial, significa partir do princípio de que as possibilidades de progresso dos alunos depende de assumirmos que algumas dificuldades experimentadas por eles resultam da organização das escolas como também das formas de ensino que oferecemos.

Podemos reafirmar que a controvérsia ainda permanece e se constituiu tema de debates educativos. A dicotomia existente entre a Educação Regular e Educação Especial tem influenciado, de forma decisiva, no fracasso da integração escolar e, para solucioná-lo, supõe-se um novo enfoque, ou seja, *un único sistema estruturado que ha de satisfacer las necesidades individuales de todos los estudiantes bajo nuevos presupuestos* (Parrilla Latas, 1992: 41).

Estamos falando de inclusão e não é possível falar de inclusão sem falar de diversidade. Observamos que existe uma espécie de interdependência entre esses conceitos, pois a primeira só ocorrerá com a presença da segunda. Se todos os que estão na escola têm direito a apoio sempre que o necessitem, é porque consideramos a possibilidade de serem diferentes, sem que isso deva implicar a necessidade de ser avaliado segundo categorização, como ainda acontece na prática educativa.

Agir dessa forma implica adotar posturas orientadas por um paradigma educacional que tem a diversidade como o grande desafio a ser enfrentado. Isso significa encontrar caminhos que possam, de forma adequada, atuar junto a surdos, cegos, superdotados, autistas, crianças com problemas de aprendizagem e de conduta, crianças hospitalizadas, vítimas de maltrato, de abuso sexual, etc...

Respeitar a diversidade significa trabalhar com a heterogeneidade, considerando que, na origem das dificuldades desse contexto, está a separação entre Educação Especial e Regular.

O movimento dominante no Brasil, até o momento, foi o de classificar a heterogeneidade, que prescrevia a necessidade de adequar as

intervenções pedagógicas, com a pretensão de homogeneizar. A partir daí, surge o problema de como articular o ensino para dar resposta aos alunos com características tão específicas. Enfrentar esse dilema exige entender que todos poderão ser especiais, em algum momento da vida.

Com essa compreensão, temos que enfrentar as singularidades de maneira eficiente, fato que é corroborado por Perrenoud (2001) quando afirma que a escola vem transformando as desigualdades sociais e culturais em desigualdades de resultados escolares devido à sua indiferença pelas diferenças. Esse autor continua reafirmando que, no momento em que essa escola não se dá conta de que necessita procurar estratégias que se adaptem aos problemas que forem identificados, colabora para o fracasso desses alunos.

No entanto, com a formação que ainda é oferecida aos professores, percebe-se, como já comentamos, uma maior aproximação com as tendências que homogenizam a população da escola. Nesse caso, não se pode negar a existência de um campo específico da Didática que considera as peculiaridades de determinados indivíduos, sem esquecer que a educação tem lugar na escola e que se constitui *un proceso didáctico que se desarrolla entre alumnos y profesores, en contextos intencionalmente estructurados, y que implica finalidades educativas, articuladas en un proyecto, el currículo* (Salvador Mata, Gallego y Ortega, 1999:21).

Qualquer sistema que ignore essa peculiaridade contribuirá para a manutenção das formas tradicionais de tratar a questão, impedindo a evolução do conceito de sociedade inclusiva. Essa perspectiva reveste-se de uma ótica que retraça a ocupação dos espaços geográficos, sociais, afetivos, laborais, de lazer, por todos, sejam portadores de necessidades especiais, ou não.

Em caso contrário, seguir mantendo dois sistemas paralelos significa reconhecer que alguns tipos de alunos não poderão freqüentar a escola por apresentarem condições especiais, quando necessitarem, apenas, *para ser atendidas, de algunas medidas de carácter*

extraordinario (Blanco, 1999:63). Reafirmamos que Educação Especial não é um subsistema paralelo que se preocupa unicamente com determinados alunos, porém se constitui um conjunto de recursos especiais a serviço da educação geral, em benefício de todos os alunos.

Nesse caso, para concretizar tal proposta, a recomendação básica consiste no fato de se fazer um planejamento que envolva toda a instituição escolar. Sem dúvida, não podemos pensar em fazer tudo isso de forma homogênea. Temos realidades muito distintas e, portanto, não podem ser tratadas da mesma forma.

No entanto, sabemos que o protagonismo da diversidade na escola é um fenômeno de interesse recente no terreno da Pedagogia e representa uma questão complexa, uma vez que apresenta múltiplos canais de expressão (Jiménez y Illán Romeu, 1997). Essas autoras assinalam ainda que *la democratización de la educación y el valor del cambio atribuido a la misma, se constituye en uno de los factores que ha contribuido a transformar la diversidad en un problema pedagógico, en la conciencia profesional de los enseñantes* (1997: 43). Sendo assim, entendemos que há necessidade urgente de uma nova forma de fazer a escola.

Essa reflexão ressalta a diversidade como a novidade que deverá ser introduzida na escola, e ela é decorrente da necessidade de resolver os problemas que estão na sua origem. Para isso, teremos de contar com professores que possam trabalhar junto a qualquer aluno, adaptando as estratégias disponíveis à variedade de características desse aluno, dentro do processo global de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, as estratégias que podem ser disponibilizadas na escola, devem servir como referência para os alunos e representam, como dizem Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992: 215) *puntos de partida distintos ante los contenidos de los alumnos, necesidad e intereses diferentes, con peculiares intensidades de esfuerzos requeridos para cada uno*. Desse modo, a escola teria que possuir outra visão sobre quem poderia frequentá-la. É urgente identificar novas formas de atuar, criando estratégias capazes de atender à diversidade dos seus alunos,

conhecer melhor as características e possibilidades de indivíduos que poderão, mais cedo ou mais tarde, fazer parte do seu grupo-classe.

O fenômeno da diversidade é uma questão que temos de enfrentar e resolver satisfatoriamente, do ponto de vista dos sujeitos e do conhecimento pedagógico, visto em três âmbitos: o dos valores sociais e educativos, o dos recursos didáticos e o da política educativa, trabalhados de forma interligada. Uma correta articulação entre eles fará com que se desvaneça a postura nominalmente encoberta, oferecendo, por conseguinte, oportunidades mais amplas de participação.

De acordo com essa abordagem, torna-se imperativo o desenvolvimento de uma política eficiente de formação de professores, articulada, entre outros aspectos, com as necessidades desses profissionais em relação ao novo cenário pedagógico. (Jiménez y Illán Romeu, 1997).

Os professores, em geral, não se consideram preparados para trabalhar dentro dessa perspectiva e delegam essa responsabilidade aos especialistas, regressando ao problema inicial, que é legitimar a necessidade de dois sistemas paralelos. Cremos que a formação do professorado em atenção à diversidade segue sendo uma disciplina pendente, na formação inicial, apesar de todos os esforços realizados até o momento.

Uma situação tão complexa como essa representa, como já afirmamos anteriormente, um grande desafio para o sistema educacional, uma vez que, nos últimos anos, as políticas tradicionais da educação foram muito criticadas pelo fato de se basearem em postulados de uma cultura nacional homogênea e comprometida com modos de conceber a realidade de forma distanciada dos novos paradigmas.

Na atualidade, um número crescente de países reconhece que o multiculturalismo e a pluriétnicidade são os verdadeiros pilares de uma integração social democrática (De la Rosa, 2000). E, para que seja verdadeiramente multicultural, a educação deverá ser capaz de responder aos imperativos das necessidades específicas das comunidades. Esse fato levará todos a tomar consciência da diversidade e a respeitá-

la. Para que surja essa educação pluralista, será necessário refazer os objetivos, como por exemplo: definir o que significa educar e ser educado; refazer os conteúdos dos programas; imaginar novos métodos pedagógicos e novos enfoques educativos e estimular o aparecimento de novas gerações de docentes-discentes.

Uma educação realmente pluralista deve-se basear em uma filosofia humanista, em uma ética que considera positivas as consequências sociais do pluralismo cultural, portanto, não terá a diversidade como problema central do contexto escolar. Será, como afirma Figueiredo (2002), uma escola aberta para todos os alunos, visto que ela se propõe inserir os excluídos, garantir qualidade na educação, considerando as diferenças e, assim, valorizando a diversidade. Ela vai além de uma proposição política, porque resgata uma proposta de recriação da própria vida na escola.

Temos que nos colocar diante do real, fazendo o possível e o necessário para propor alternativas viáveis, através de uma pedagogia que contemple essa realidade, e concretizada através de pesquisas que cataloguem estratégias, reflexões que poderão tornar-se eficazes em virtude da adesão intelectual e afetiva, da mobilização dos professores, que podem dar corpo a idéias promissoras.

Referências

AINSCOW, M. **Necesidades educativas en aula**. Guía para la formación del profesorado. Madrid: UNESCO: Narcea. (1995)

ARNAIZ, P.; HARO, R. "La atención a la diversidad". Hacia un enfoque multicultural". In: SALVADOR, F. et al. (Org.) **Integración escolar**. Desarrollo curricular, organizativo y profesiona. Granada: ICE, Universidad de Granada: Adhara. 1999.

BLANCO, R. "Hacia una escuela para todos y con todos". In: **Proyecto principal de Educación in América Latina y el Caribe**. Boletim n. 48,

p. 55-72. Santiago de Chile:UNESCO. 1999.

BUENO, J.G.S **Educación Especial Brasileira**. São Paulo: EDUC. 1993.

DE LA ROSA, O.M.A. **Diversidad humana y educación**. Málaga, ALJIBE. 2000.

ECHEITA, G.; DUK, C.; BLANCO, R. **Necesidades educativas en el aula**. Formación docente en el ámbito de la integración. Boletim n. 36 - 57-59. Santiago de Chile. UNESCO. 1995.

FIGUEIREDO R.V. Políticas de Inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D.E.G.; SOUZA V.C. (Org.) **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GONZÁLEZ, J.A.T. **Educación y Diversidad**: bases didácticas y organizativas. Málaga, ALJIBE. 1999.

GRAU RUBIO, C. **Educación Especial**: de la integración escolar a la escuela inclusiva. Valencia: Promolibro. 1998.

ILLÁN, N.R. y SÁNCHEZ, P. A. (Orgs.) “La evolución histórica de la Educación Especial, antecedentes y situación actual”. In: **Didáctica y organización en Educación Especial**. Málaga. ALJIBE. 1996.

MONTERO, D. **Evaluación de la conducta adaptativa en personas con retraso mental**. Tesis Doctoral. Bilbao. 1993.

ROMERO, J.F. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 3. ed. Piracicaba: UNIMEP. 1995.

ROMEU, N. I.; MARTINEZ, A. G. **La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI.** Málaga, ALJIBE, 1997.

SALVADOR MATA, GALLEGO; ORTEGA. Dilemas sobre los profesores en Educación Especial. In: **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, n. 34, p. 129-143. Zaragoza. 1999.

TRINDADE, A.L.da, Santos dos R. (Org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERRENOUD, P. **A pedagogia das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso.** Porto Alegre: Artmed Editora. 2001.

VLACHOU, A.D. **Caminos hacia un educación inclusiva.** Madrid: La Muralla. 1999.