

Diversidade, deficiência, autonomia escolar:

de volta ao começo?

Fátima Elisabeth Denari

Como citar: DENARI, F. E. Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo?. *In:* MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (org.). **Diferentes olhares sobre a inclusão**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013. p. 13-22. DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-395-3.p13-22>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição- NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 1

DIVERSIDADE, DEFICIÊNCIA, AUTONOMIA ESCOLAR: DE VOLTA AO COMEÇO?¹

Fátima Elisabeth Denari

INTRODUÇÃO

Neste texto, subjaz a pertinência de comentar, ainda que brevemente, algumas ideias que perpassam entendimentos de conceitos sobre diversidade, deficiência, Educação Especial e autonomia escolar, no Brasil, notadamente a partir do início do século XXI, com o incremento de aporte legal, políticas de direitos e ações voltadas às pessoas com deficiências, seguindo uma tendência mundial.

Sem qualquer temor à modernidade, entende-se que conceitos podem e devem passar por mudanças sobre a constituição da nossa história, na qual, como agentes, se não é possível mudar totalmente a herança genética, somos instados a fazer muito por nossas ações.

As primeiras impressões parecem conduzir a um “de volta ao começo”. E esse começo remonta aos anos 60 e 70 do século passado,

¹ Texto revisado e modificado, originalmente publicado na *Revista @mbienteeducação*. São Paulo: UNICID, v. 4, n. 1, jan/jun 2011.

quando ocorreu uma significativa proliferação de serviços destinados ao atendimento de pessoas deficientes ou excepcionais (termos comuns à época mencionada), com a criação de órgãos governamentais, em caráter nacional, estendidos a estados e municípios, bem como instituições especiais com a finalidade de educar aquelas pessoas consideradas, até aquele tempo, inaptas para tal objetivo, ou seja, pessoas que, no jargão popular, “não conseguiam acompanhar o currículo escolar”. Outro fator presente à época refere-se à implementação de cursos presenciais, patrocinados por entidades institucionais (APAE, Pestalozzi) e secretarias de governos, destinados à formação emergente de professores para o trabalho nos serviços especiais então criados.

Desde essa época, pode-se notar uma transformação social, econômica, política e cultural que, ao largo do progresso científico e do conhecimento disseminado, passa a exigir novas (?) competências e provocar novas (?) e constantes mudanças nos cenários da história dos povos e seus contextos. Pergunta-se, pois: em contraste com a época atual, o que mudou nesse cenário? Santos (1996, p. 15) explicita que vivemos num tempo paradoxal. Um tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, pela sociedade de consumo e pela sociedade de informação. Mas também um tempo de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social, radical. Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária, e a sua impossibilidade política.

Uma das mudanças, nesse sentido, aponta para a escola (a escolaridade, a educação escolar) alçada, diria, pretensamente, à condição de um espaço de transformação pessoal e social na perspectiva subjacente a uma metáfora de libertação nos sentidos individual e coletivo, em contraponto a uma metáfora de produção legitimada pelo racionalismo técnico de raiz claramente positivista. Por sua vez, a orientação reflexiva poderia conferir ao professor, tido como um profissional da educação, conforme proposto por Zeichner (1983), a autoria de sua própria prática, além da responsabilidade de interrogar os contextos restritos ou ampliados em que atua, para que sobre eles pudesse intervir de maneira ativa, com a conotação de torná-los melhores, mais atraentes e adequados aos alunos.

Assim, o conhecimento da multidimensionalidade do ato de ensinar eleva as dimensões conceitual, metodológica e ética, no bojo das quais se perspectivam alguns componentes voltados a uma pedagogia centrada nas pessoas/aluno, com ou sem deficiência, articulando esse conhecimento com a vida.

Surge, pois, a noção de autonomia aqui entendida na acepção de Ferreira (1983, p. 136) como “[...] a faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (um país) por leis próprias, emancipação; independência, sistema ético segundo o qual as normas de conduta provêm da própria organização humana”.

Adicionalmente, autonomia também pode significar sistema ético e, nesse caso, não podem ser desconsiderados os vínculos existentes entre as condutas presentes/ausentes daqueles que constituem a comunidade escolar: gestores, professores, alunos, funcionários e pais. Salienta Miranda, (2004, p. 7): “Perante um conjunto tão vasto e urgente de problemas, cabe apenas ao ser humano enfrentá-lo”. E a ética, em razão de sua abrangência social, em tempos atuais, parece não ser a norma eticamente mais valorizada!

Dessa forma, a definição/adoção de um modelo autônomo, pela escola, poderia justificar-se pelo respeito à diversidade, de sorte a superar e/ou minimizar as expressivas desigualdades sociais ali verificadas. E, enquanto organismo autônomo, a escola se reveste da responsabilidade que vai além do pedagógico: há implícita uma necessidade de aproximação com a comunidade, ação tal que, por sua vez, poderia atribuir-lhe uma categoria eminentemente democrática.

Sobre esse aspecto, Silva (2004, p. 58) exprime um comentário a respeito do exercício da autonomia:

[...] esta ocorre, portanto, em uma situação concreta na qual se dão relações do sujeito com os elementos materiais e culturais presentes no ambiente, havendo, inclusive que se levar em conta a existência de outros sujeitos com atuação que podem visar objetivos competitivos, cooperação ou neutros em relação ao sujeito considerado.

Pode-se pressupor, então, que a autonomia escolar é tida como um dos principais fatores de êxito e qualidade da educação proporcionada a todos os alunos, de todos os níveis escolares, independentemente de terem ou não

necessidades especiais e deficiências. Nas palavras de Sacristán (2002, p. 21), “[...] 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 administrar um processo de mudança”.

Faz-se imprescindível, por conseguinte, encarar o desafio que se apresenta de modo mais contundente: facultar conhecimentos que possam desencadear novas atitudes do professor, para que este possa desempenhar, responsável e satisfatoriamente, seu papel de agente transformador da educação. Determina-se, assim, que formar não significa tão somente transmitir cultura como um conjunto de conhecimentos; para além disso, deve propiciar a formação de um pensamento crítico, algo fundamental na tarefa de preparar cidadãos e cidadãs visando ao desempenho de suas funções sociais futuras.

Contraditoriamente, tem-se verificado que a escola e o Estado perpetuam situação, a princípio de maneira injustificada, de exclusão de alunos com base na constatação de diferenças – nem sempre fidedignas, mas, quase sempre, questionáveis. Portanto, de volta ao começo... No dizer de Perrenoud (2000, p. 10),

[...] apesar dessas evidências e das análises progressivamente mais precisas da fabricação das desigualdades e do fracasso a partir dos anos 60, o modo dominante de organização da escolaridade não mudou muito: agrupam-se os alunos, conforme a sua idade (que presumidamente indica o nível de desenvolvimento) e os seus conhecimentos escolares, em “turmas que falsamente se crê serem homogêneas o suficiente para que cada um tenha chance de assimilar o mesmo programa durante o mesmo tempo”.

De fato, considerando o educando em sua integridade, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, deveria ser levada em conta, em cada pessoa, a possibilidade de desenvolver-se de acordo com suas atitudes e aptidões, direcionadas à sua inserção na sociedade. Como parte do sistema educativo, sua existência está intimamente ligada a valores e virtudes, condições tais que fazem da educação uma fonte inesgotável para melhorar a qualidade de vida das pessoas, condição essencial e passo necessário à tão sonhada construção da autonomia.

Em seu sentido mais abrangente, a educação, garantida a todos por direito, deve permear, primeiramente, os princípios de equidade e de qualidade. Em segundo lugar, deve promover o desenvolvimento de projetos educativos assentados nos pilares da (con)vivência democrática e no respeito à diversidade; nesses projetos, é fundamental a presença e o envolvimento de todos os professores, alunos, equipe escolar, famílias e comunidade social onde se insere a escola.

No que tange aos alunos tidos em situação de deficiência (ou seja, aqueles que por algumas características sociais ou escolares deixam de ser atendidos em suas peculiaridades), deveria haver, em real e pleno funcionamento, uma rede de serviços internos ou externos à escola, objetivando aumentar a competência em direção a uma resposta eficaz à diversidade desses estudantes.

Em consequência, ainda como um de seus atributos, a escola deveria promover a participação de TODOS os alunos nas atividades de sala de aula e no âmbito extraescolar, potencializando os processos de ensino e aprendizagem, em consonância com os produtos da modernidade, especialmente as tecnologias de informação e comunicação. Porém, verifica-se que o cenário atual se tingem de fortes e sombrios matizes... Novamente, de volta ao começo?

Esses fatores, conjuntamente, poderiam servir de veículo de transformação socioescolar com vistas à inclusão de alunos com deficiências na escola comum. Trata-se de uma demanda social, relacionada aos direitos primeiros de educação, cujo fundamento ético independe de outros fatores considerados na conveniência de sua implementação. Ainda, independentemente da obrigação ético-educativa e dos necessários incentivos estruturais, essa ação com cunho político não constitui um problema meramente organizacional que demanda uma gestão de qualidade: ao contrário, a implementação do processo de inclusão pode se transformar numa experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar.

Para tanto, cabe lembrar Rodrigues (2006, p. 35) quando este alude à existência de dois tipos de inclusão: a essencial e a eletiva. Por essencial, entende-se “[...] a urgência que os instrumentos básicos de participação

social sejam assegurados às pessoas com condições de deficiência (PCD) sem qualquer discriminação”. Nesse sentido, o autor refere-se às questões que abarcam a acessibilidade física e ambiental, o acesso à informação e aos bens disponíveis na sociedade, tais como: saúde, educação, lazer, cultura, emprego. Trata-se, pois, de garantir e estender a TODAS AS PESSOAS os direitos humanos e sociais universalmente presentes nas letras das leis. Quanto à inclusão eletiva, Rodrigues (2006, p. 36) esclarece: “[...] a pessoa, depois de ter asseguradas as condições básicas de participação social em todos os níveis (inclusão essencial), pode optar por formas mais restritas, especializadas e situadas de participação, dependendo da sua motivação e projeto de vida”.

No que reporta a esse aspecto, o autor sinaliza que outras dimensões devem estar presentes na consideração da pessoa com deficiência, especialmente o direito a associar-se com inalienável liberdade de entendimento. E vai além, indagando: “Quem me poderá impedir de estar, compartilhar a vida com as pessoas com as quais me sinto mais identificado?” (RODRIGUES, 2006, p. 36).

A educação na e para a diversidade implica, antes, uma mudança epistemológica, na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem seja (re)considerada, (re)significada. A esse respeito, Maturana (1997, p. 37) ressalta que “[...] cada ser humano constrói o conhecimento em interação e de onde os agentes externos só podem provocar mudanças internas em cada organismo determinados por sua própria estrutura”. Desse modo, existem em domínios distintos múltiplas realidades e, assim, as relações humanas ocorrem na aceitação mútua, reconhecendo um a legitimidade do outro. De certa forma, poder-se-ia supor que tais condições viabilizariam a qualidade de vida por meio da educação. Este é um dos pressupostos que impingem cores mais vivas à atualidade.

Não obstante, como mensurar a qualidade da educação oferecida (?) aos alunos em condição de deficiência inseridos na escola comum? Mensurar a qualidade é um desafio-chave para que seja possível afirmar, com uma margem mais alargada de segurança, em quais escolas, contextos e situações isso vem se dando. Nessa perspectiva, necessita-se de indicadores que significam abordagens específicas para crianças e adultos em situação

de desvantagens de toda natureza, desde as sociais, de saúde, de educação, de etnias, de deficiências. Há que se reverter o quadro (injusto e desumano) incessantemente mostrado nas mídias nacionais e internacionais, e tal façanha só poderá ser obtida por meio de expressas medidas políticas e sociais, sobremaneira, em relação à atenção à diversidade. Há, ainda, que governos instituídos deixem de olhar e se preocupar efetivamente (quando o fazem) tão somente para aqueles que se postam com maior proximidade, esquecendo-se da multiplicidade de situações na qual se configura a realidade brasileira aqui considerada em sua miscigenação e variedade cultural. Estamos de volta ao começo?

Para que se legitime essa condição, no que tange aos professores e gestores escolares, é desejável a existência de uma formação inicial renovada; e a profissionalização docente, a partir desses novos enfoques, poderá propiciar mudanças nas metodologias de ensinar, na organização das aulas, no planejamento de atividades, nas adaptações curriculares e nos sistemas de avaliação. Nessa formação, bem como na prática docente, há que se enfatizar o respeito à diversidade visando ver e olhar o outro com base em sua singularidade, potencializando-se esse esforço em um trabalho realmente eficaz, produtivo e, principalmente, inclusivo (DENARI, 2011).

Entende-se, assim, que o saber docente é condição essencial para a emergência de outro paradigma: o profissionalismo docente, traduzido pela competência, como produto de sua formação.

Assim, o enfrentamento do desafio de trabalhar na ou para a diversidade, de um lado acarreta uma relação de equipe, de conjunto, de completude, de compartilhar experiências; de outro outorga a possibilidade de dar soluções criativas a problemas comuns, criar laços de apoio, respeito e aprendizagens das experiências dos outros. Em decorrência disso, os professores devem aprender a usar todos os recursos, em particular os humanos, e a trabalhar de modo conjunto com alunos, com seus pais e profissionais especializados.

A escola deve ter autonomia para propor e viabilizar seus projetos educativos, entre os quais o da inclusão escolar de TODOS os seus alunos. E, para lograr êxito, não basta uma política emanada do poder central, nem aquelas provenientes de iniciativas externas. Antes, é preciso haver

comprometimento dos líderes educacionais locais (de cada comunidade) – tais como diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos – a substituir a transformação caracterizada por outorgar poder pelo incentivo das habilidades e da confiança de trabalhar em prol do desenvolvimento profissional, por meio de sua formação, atualização e aperfeiçoamento. Assim, pergunta-se: como tornar isso possível se, na atualidade, alunos são “nomeados”, “rotulados”, como “deficientes intelectuais”, tendo essa marca cunhada em seus prontuários, acompanhando-os em sua carreira escolar? Decididamente, voltamos ao começo...

Para além dessa consideração, tem de haver, ainda e principalmente, um despojamento da forma de poder absoluto dos gestores; e, sem entrar na polêmica que envolve as definições terminológicas e semânticas, é pertinente esclarecer que tais ações dependem da organização e das possibilidades de gestão interna de cada instituição escolar, para propiciar um ambiente escolar e de sala de aula adequados, contando, ainda, com os recursos técnicos e humanos necessários.

No caso de uma escola que se pretende inclusiva PARA TODOS, é primordial que exista uma cultura a valorizar a diversidade e a considerar uma oportunidade para propor mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico das práticas adotadas para os processos de ensino e aprendizagem, valorizando as diferenças individuais. Seria essa outra condição de garantia da autonomia? Seria esta, também, a grande virada que permitiria olhar para o futuro de maneira menos sombria?

Enfim, é preciso ter claro o fato de que diferenças existem entre olhar e ser olhado: a quem olha, pertence o olhar; tem a primazia de escrever uma história que pode ser oficial; o outro, o diferente, alvo do olhar, está frequentemente na dependência da decisão e da direção de quem olha! (BIANCHETTI, 2002). Ao diferente, destinam-se olhares, vontades e a confirmação de uma história já feita, pronta, delineada, (de)limitada... Rótulos, marcas, preconceito, estigmas... De volta ao começo?

Na atualidade, há que se combater a ideia de não eficiência, contrapondo-se aos paradigmas propostos na inclusão, permeando vidas, através de preconceitos que funcionam como barreiras invisíveis. Urge,

então, proceder ao despojamento dessas barreiras para desfazer os nós que nos mantêm atrelados a um passado que teimamos em desconsiderar. Em defesa da bandeira da diversidade, há que se considerar o pressuposto de que se torna necessário equiparar para se atingir a igualdade. Entende-se, assim, que o saber docente é condição essencial para a emergência de outro paradigma: o profissionalismo docente, traduzido pela competência, como produto de sua formação.

A atualidade exige igualmente um modelo de escola cuja cultura seja significativa; que promova a aprendizagem, cuidando do desenvolvimento integrado; que seja facilitadora de uma espécie de aprendizagem mais cooperativa; que possa gerar e potencializar a autoaprendizagem; e que incorpore práticas participativas (HEREDERO, 2009).

Por sua vez, o modelo de escola (mais) inclusiva pressupõe alguns requisitos essenciais que passam, invariavelmente, pela formação do professor. Nas palavras de Martínez (2009, p. 245-246), “[...] una formación que facilite la adquisición de recursos eficaces para adaptar la educación a la diversidad de los alumnos y la cooperación entre profesores y la participación e implicación de la Comunidad Educativa”.

Na busca de possíveis entendimentos, é necessário levar em conta duas condições básicas: a cronicidade dos aspectos que determinam as deficiências e/ou necessidades especiais e a evolução histórica do atendimento a essas necessidades, condições estas que nem sempre são familiares aos saberes dos professores, tidos “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAIE, 1991, p. 213).

Ainda permanecem nuvens nebulosas que obscurecem entendimentos e dificultam a tomada de decisões, entre as quais a conceituação de deficiência, notadamente a intelectual. De volta ao começo, então, permanecem as questões: quem é o aluno-alvo dos serviços da Educação Especial? Como distinguir o cidadão, aquele que tem o livre arbítrio sobre suas decisões, seus direitos e deveres, daquele sobre quem recai a pecha de subcidadão, sobre quem pesa a negação dessas condições

mesmas? Sobre quais critérios se assenta tal decisão? As respostas... Continuaremos a buscá-las!

REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. In: DENARI, F. E.; MANZINI, E. J. (Ed.). *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília/São Carlos: UNESP/ABPEE, v. 8, n. 1, 2002.
- DENARI, E. F. Autonomia escolar na diversidade das (d)eficiências e inclusão. *Revista Ambiente @ducação*. v. 4, n. 1, jan./jun. 2011. p. 37-43.
- FERREIRA, A. B. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- HEREDERO, E. S. Relación entre los espacios escolares y la convivencia en los centros educativos. In: HEREDERO, E. S.; BRIS, M. M. (Coord.). *Formación del ciudadano en un mundo global: una mirada desde los contextos español y brasileño*. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares, 2009.
- MARTINEZ, Y. M. Un proyecto de mejora de la escuela: hacia la educación inclusiva. In: HEREDERO, E. S.; BRIS, M. M. (Coord.). *Formación del ciudadano en un mundo global: una mirada desde los contextos español y brasileño*. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares, 2009.
- MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dólmén, 1997.
- MIRANDA, D. S. *Ética e cultura: um convite à reflexão e à prática*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RODRIGUES, D. A. *Investigação em educação Inclusiva*. Lisboa: FMH/UTL e FEEL, 2006.
- RODRIGUES, D. A. Dez ideias (mal) feitas sobre inclusão. In: RODRIGUES, D. A. (Org.). *Inclusão e Educação*. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDÍA, R. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. Coimbra: Afrontamento, 1996.
- SILVA, J. M. *A autonomia da escola pública*. Campinas: Papirus, 2004.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAIE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4 (1), 1991. p. 72-92.
- ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, XXXIV, (3), 1983.