

Diversidade, formação de professores e prática pedagógica

Luciana Pacheco Marques¹

Neste texto apresento meu entendimento sobre diversidade, sobre a prática pedagógica numa perspectiva inclusiva e sobre formação de professores para a diversidade. Concluída a tese de doutorado em 2000, vislumbrei a necessidade da construção de um novo espaço discursivo sobre a deficiência mental. Comecei a trabalhar na perspectiva do múltiplo, da diversidade. Tendo apontado para a necessidade de uma revisão da formação de professores, seja a inicial ou a continuada, construí uma leitura sobre o processo de formação. Articular na formação dos professores o saber fazer e o saber pensar para que tenhamos uma prática inovadora, na qual os professores devem saber compreender o seu fazer e, assim, saber fazer mais do que saber transmitir o conhecimento escolar acumulado. Em relação à prática pedagógica, para mim, a tarefa de uma educadora era, e ainda é, antes questionar os implícitos do discurso pedagógico, atingir seus efeitos de sentido, permitindo que as contradições da vida fizessem parte da escola. O que proponho é a ressignificação de todos os elementos da organização escolar. Com todo este percurso o paradigma da inclusão vem ganhando outros contornos.

Palavras-chave: diversidade, inclusão, formação de professores, prática pedagógica.

In this study, I present my understanding of diversity, of a diversity-aimed formation of teachers and of an inclusive perspective pedagogical practice. Having finished my doctoral degree in 2000, I could see the need to build a new discourse space on mental disability. I started to work on the perspective of multiplicity, of diversity. Since it all pointed to the need of a review in the teacher formation courses, both initial and continued, I created a reading with respect to the process of formation. Managing the knowledge of how to do and the knowledge of how to think in the teaching formation so that we can have an innovative practice, in which teachers must know how to understand what they are to do and, thus, know how to do more than knowing how to transmit their accumulated teaching knowledge. Regarding the pedagogical practice, for me, the task of an educator was, and still is, above all to question what is implicit in the pedagogical discourse, achieve the effects of its meaning, allowing the contradictions of life to be part of the school. What I propose is the reconstruction of meaning of all elements in the school organization. Along all this path, the inclusion paradigm has been taking on other nuances.

Key words: diversity, inclusion, teacher formation, pedagogical practice.

Dans le présent texte, j'expose mon point de vue sur la diversité, sur la pratique pédagogique dans une perspective inclusive et sur la formation des enseignants à la diversité. Après avoir conclu ma thèse de doctorat en 2000, j'ai compris le besoin de construction d'un nouvel espace discursif sur le handicap mental. J'ai commencé à travailler dans la perspective de la multiplicité, de la diversité. Ayant signalé le besoin d'une remise en question des cours de formation d'enseignants, tant initiale que continue, j'ai construit une lecture du processus de

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora vinculada ao NESP: Núcleo de Educação Especial da UFJF. luciana.marques@ufjf.edu.br, luciana.marques@pesquisadora.cnpq.br

formation. Articuler, dans la formation des enseignants, le savoir-faire et le savoir-penser pour obtenir une pratique innovatrice, dans laquelle les enseignants doivent savoir comprendre leur «faire» et, ainsi, être capables de faire davantage que de savoir transmettre les connaissances scolaires accumulées. En ce qui concerne la pratique pédagogique, selon moi, la tâche d'une éducatrice était, et est encore, de scruter les éléments implicites du discours pédagogique, de comprendre leurs effets de sens, afin de permettre aux contradictions de la vie de devenir partie intégrante de l'école. Ce que je propose, c'est la «resignification» de tous les éléments de l'organisation scolaire. En suivant ce long parcours, le paradigme de l'inclusion gagne d'autres contours.

Mots-clés: diversité, inclusion, formation de professeurs, pratique pédagogique.

Concluí minha tese em 2000, com as seguintes palavras: “Fizemos o desenho, mas ficam ainda os espaços em branco a serem coloridos na constituição de uma nova forma de viver em sociedade, uma nova forma de entender e de fazer o mundo, o que pressupõe um deslocamento da formação ideológica da exclusão para a inclusão”.

Neste momento, seis anos depois, alguns espaços foram retocados e alguns coloridos. Pude aprofundar meu entendimento sobre diversidade, sobre formação de professores para a diversidade e sobre a prática pedagógica numa perspectiva inclusiva.

Sobre diversidade...

A partir da tese, vislumbrei a necessidade da construção de um novo espaço discursivo sobre a deficiência mental. Comecei a trabalhar na perspectiva do múltiplo, da diversidade.

O ponto de partida estaria, indubitavelmente, no mergulho que o ser humano vem realizando no sentido de repensar a sua própria existência. Parece estar chegando a humanidade à conclusão de que o desejo ressentido da normalidade por ela alimentado somente acirrou ainda mais os fortes grilhões da segregação social, com a suposição de que ao mundo bastariam os chamados normais, restando aos desviantes o ostracismo e a marginalidade social.

O reconhecimento do outro como protagonista do teatro da vida constitui o vetor da mudança de paradigma. O reconhecimento e o respeito pela diversidade é mais do que um simples ato de tolerância, é a afirmação de que a vida se amplia e se enriquece na pluralidade.

A inclusão caracteriza-se pela preocupação alimentada principalmente pela ciência e pela tecnologia em se melhorar as condições de vida de todas as pessoas, através da facilitação do acesso de todos aos recursos disponíveis, tendo como princípio o dado da diversidade como característica maior da existência humana.

Segundo Silva (2000, p. 44),

No contexto da chamada "política de identidade", o termo está associado ao movimento do multiculturalismo. Nessa perspectiva, considera-se que a sociedade contemporânea é caracterizada por sua diversidade cultural, isto é, pela coexistência de diferentes e variadas formas (étnicas, raciais, de gênero, sexuais) de manifestação da existência humana, as quais não podem ser hierarquizadas por nenhum critério absoluto ou essencial.

Ser diferente não significa mais ser o oposto do normal, mas apenas "ser diferente". Este é, com certeza, o dado inovador: o múltiplo como necessário, ou ainda, como o único universal possível (MARQUES e MARQUES, 2003).

O que se apreende desse movimento típico da Atualidade é a idéia de que o mais importante na vida de qualquer pessoa é a capacidade de acessar as informações e os espaços, não importando se pela utilização de um corpo biologicamente perfeito ou se pelo emprego de recursos tecnológicos que favorecem a inserção dos seus usuários nas diversas situações da vida em sociedade.

Na verdade, experimentamos a transição de um modo de se ver o homem, o mundo e a vida para um novo modo de ser. O que sabemos apenas é que a vida está mudando e que os homens precisam construir uma nova identidade, ajustada ao ritmo e à capacidade de transformação da Atualidade.

O entendimento dos novos rumos que vem tomado a humanidade depende da compreensão do modo como era concebida a própria vida. O descortinamento do processo de transição entre o pensamento da Modernidade e os preceitos pós-Modernos² constitui, pois, condição básica para a tentativa de se responder a tantas questões que ora nos instigam e desafiam.

Isso implica pensar uma sociedade sem referenciais determinados, em pensar os sujeitos na sua diferença, dentro de uma formação discursiva que tenha como pressuposto o fato de que os dados se constituem num determinado momento, são históricos, sociais, culturais, não existindo um referencial único, mas uma disposição para lidarmos com os dados e para considerarmos todas as possibilidades da vida. Isto não constitui uma simples superação do princípio da igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de

² Por opção, o pensamento denominado de "pós-Modernidade" por alguns autores é tratado, neste texto, por "Atualidade".

que somos todos diferentes. A diversidade implica a preservação do dado de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência: a humanidade do homem. A diferença não deve, pois, se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana. Assim, o que se deve considerar no processo pedagógico é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro.

Entendendo a inclusão como o princípio alicerçado no dado atual da diversidade, que contempla necessariamente todas as formas possíveis da existência humana, considera-se que ser negro ou branco, ser alto ou baixo, ser deficiente ou não-deficiente, ser homem ou mulher, ser rico ou pobre são apenas algumas das inúmeras probabilidades de ser humano.

Nessa concepção propõe-se um discurso que vá além de uma igualdade educacional, em que o sujeito seja aceito e compreendido dentro de uma pluralidade etnocultural. Para tanto, a escola deverá adotar uma prática reflexiva e culturalmente comprometida, defendendo a construção de um currículo que desafie os discursos evidenciadores dos diferentes, promovendo a compreensão da diversidade.

Sobre formação de professores para a diversidade...

Tendo apontado para a necessidade de uma revisão da formação de professores, seja a inicial ou a continuada, construí uma leitura sobre o processo de formação. Articular na formação dos professores o saber fazer e o saber pensar para que tenhamos uma prática inovadora, na qual os professores devem saber compreender o seu fazer e, assim, saber fazer mais do que saber transmitir o conhecimento escolar acumulado.

Naquela época concluí que a nossa sociedade ainda apresenta as marcas da exclusão, cujo sentido foi construído ao longo da nossa história e do qual temos dificuldades de nos deslocarmos, por fazermos parte dessa mesma sociedade.

Formulei a idéia de que a imagem que as professoras (Ip) têm de seus alunos com deficiência mental (DM) faz parte da imagem que a sociedade (Is) faz de tais sujeitos. Seu gesto se constitui do mesmo lugar da sociedade. Da mesma forma, seu gesto se constitui do mesmo lugar da concepção dos professores que lhe formaram (Ipp). Assim sendo, vão formar seus alunos (Ia) na mesma direção em que foram formados, caso não se desloquem para outra formação ideológica.

$$Ip(Is(DM)) - Ip(Ipp(Is(DM))) - Ia(Ip(Ipp(Is(DM))))$$

Sendo predominante em nossa sociedade a visão estigmatizante da deficiência mental, os professores dos professores, os próprios professores e todos os alunos, sejam eles alunos com ou sem deficiência mental, falam do mesmo lugar.

Os cursos de formação de professores, apesar dos discursos sobre inclusão e respeito às diferenças, tendem a reforçar o olhar fragmentado em categorias simplistas e mutiladoras, que reduzem a educação à aplicação de técnicas. Segundo Ferre (2001, p.204),

Ante a insegurança que toda mudança vertiginosa produz, ensina-se o profissional a responder com segurança; ante a humildade da certeza de que “não somos ninguém” – que em todo ser humano produz a presença do déficit, a doença, a velhice, o desvalimento ou a loucura -, ensina-se ao profissional a responder com a arrogância daquele que pretende saber – ele sabe o que necessita o deficiente, que educação requer o doente ou o ancião, qual é a conduta racional que deve ter o louco ou como deveria comportar-se o pobre e o desvalido, para ser “alguém”.

O enfoque dado à diferença em tais cursos acaba por encaixar os sujeitos em uma série de características fixas que impedem ver a totalidade e riqueza que cada sujeito traz consigo. Tais práticas constituem a correção do desvio, a compensação do déficit, por fim, a negação da diversidade, situando-se no paradigma da visibilidade e numa formação ideológica integracionista.

Considero, portanto, que a formação de professores, seja inicial ou continuada, deva englobar o fato destes passarem a atuar como um agente social, trabalhando com a diversidade em detrimento de uma construção calcada num sistema onde “saber é poder” e, no qual, a dimensão social está associada à dicotomia “desejável-indesejável”. O que proponho, com isso, é que o processo de formação passe por uma redefinição de sentidos e de propósitos. Dentro desse contexto, pode ser que se encontre o maior impasse da formação de professores, uma vez que se passa a exigir, nas palavras de Pereira (1983, p. 429), a “realização de uma nova aprendizagem: de valores, atitudes vitais, simbologia e linguagem”.

Considero, como Skliar (2001), que todos os profissionais deveriam ser imersos ao mundo da alteridade, possibilitando através de sua formação, uma mudança em suas representações políticas e culturais sobre os sujeitos.

Sobre a prática pedagógica numa perspectiva inclusiva...

Em relação à prática pedagógica, para mim, a tarefa de uma educadora era, e ainda é, antes questionar os implícitos do discurso pedagógico, atingir seus efeitos de sentido, permitindo que as contradições da vida fizessem parte da escola. O que proponho é a ressignificação de todos os elementos da organização escolar.

O que se pretende na Atualidade é que no processo pedagógico se viva a “complexidade” do/no cotidiano em sua diversidade e riqueza. O que se busca é a constituição de uma prática pedagógica da acessibilidade, dentro da formação ideológica da inclusão.

É, segundo Skliar (2002), a pedagogia de um outro tempo. Uma pedagogia que não pode “ordenar, nomear, definir, ou fazer congruentes os silêncios, os gestos, os olhares e as palavras do outro” (p. 214). É a pedagogia que pretendemos, mas não sabemos fazer. É a pedagogia de experiências ricas de cotidianos diversos, que empobrecemos na medida em que pesquisamos e tentamos traduzir em relatórios, utilizando, para tal, referenciais do discurso proprietário ou colonizador nos quais estamos mergulhados.

É a pedagogia que não se preocupa mais em como seria a escola “se o outro não estivesse aqui”. Que não ocupa todo o seu tempo imaginando como seria... se fossem todos normais, se todos aprendessem, se todos os professores fossem bem instruídos e bem pagos, se todas as escolas fossem bem equipadas, se toda gestão fosse democrática... É a pedagogia que vive a realidade tal como ela é, em sua diversidade e riqueza (SKLIAR, 2002).

Segundo Candau (s.d.), o interculturalismo “se contrapõe à guetificação e quer botar a ênfase nas relações entre diferentes grupos sociais e culturais. Quer estabelecer pontes. Não quer fechar as identidades culturais na afirmação das suas especificidades”. Em linhas gerais, esta perspectiva intercultural não nega os conflitos e aposta na relação negociada entre grupos sociais e étnicos.

Skliar (2001) considera que as mudanças textuais ou legais no processo pedagógico deveriam ser pontos de chegada, partir dos anseios e entendimentos dos diretamente envolvidos no processo educacional, quer seja, professores, alunos, pais, sindicatos e comunidade.

O cotidiano deve ser vivo, acontecendo aprendizagem com as práticas coletivas, com os movimentos sociais (ARROYO, 2001), enfim, na relação com o contexto em que se inserem.

Porém, é de suma importância que se parta da mudança das identidades dos professores, alunos, escolas, de modo que todos os sujeitos possam assumir sua condição de

agente das situações e nunca de objeto do qual se fala ou se refere; e das representações, de modo que denunciem a situação de status quo que a sociedade vive, visando questionar e problematizar os atuais discursos e práticas hegemônicos imersos no contexto social, para que façam sentido as mudanças nos códigos pedagógicos e textos legalmente reconhecidos (SKLIAR, 2001).

O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola como instituição *locus* do conhecimento e da formação de cidadãos transformadores dos rumos da sociedade. Neste sentido, faz-se necessária uma escola criativa onde todos os seus componentes sejam co-sujeitos na produção de um saber-instrumento para o convívio escolar e social.

Cabe, portanto, a cada um de nós, sujeitos desse processo, planejar e construir as diferentes etapas de nossa caminhada: etapas que, se num primeiro momento são idealizadas, logo transformam-se em realidade, pela reflexão crítica de nossas próprias possibilidades na construção dessa outra escola.

Para tal, é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer a educação, tarefa, por natureza complexa, que envolve elementos políticos, sócio-econômicos, técnicos e culturais. Essa postura, por sua vez, implica na superação da dicotomia e fragmentação das atribuições dos agentes educativos, dos rituais, dos conteúdos metodológicos, dos recursos pedagógicos, do processo de avaliação, bem como das concepções de educação e de sociedade.

Para Paulo Freire (1997), o ser humano é por natureza um ser inconcluso, constituindo o inacabamento um dado da consciência humana. Ao se referir ao homem que a escola deve hoje formar o autor enfatiza sua natureza ontológica. Sendo assim, ensinar é uma relação que se estabelece entre seres, o que significa dizer que não existe docência sem discência.

O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências socioculturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos. Do ponto de vista didático, então, o ensino consiste na mediação de objetivos-conteúdos-métodos que assegure o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares, que é o fator decisivo da aprendizagem. A escola deve ser unitária, garantindo uma base comum de conhecimentos expressos num plano de estudos básicos de âmbito nacional.

A escola que se quer constitui uma proposta dentro do paradigma de inclusão, onde se ressignifica as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola, como exigência da reorganização do trabalho escolar. A inclusão consiste numa significativa mudança na postura

do professor e propõe a construção de um novo perfil de escola que, a partir de então, objetiva contemplar e valorizar a singularidade de cada um dos sujeitos, trabalhando para uma visão de conjunto e parceria na busca da transposição do ideal para o real.

Com a inclusão podemos vizualizar novos horizontes nos níveis escolar e da *praxis* social. A lógica das relações é repensada, passando a horizontalidade a sobrepor-se à verticalidade. Rediscute-se o papel dos administradores, dos especialistas, dos corpos docente e discente, dos funcionários e pais. Todos tornam-se co-agentes da prática pedagógica e da vida escolar. São parceiros, vivendo em sincronia, coerentes com o momento histórico e com a realidade sociocultural.

A inclusão reitera, pois, diretrizes e práticas decorrentes da concepção de que a educação é um processo histórico e tem, como *locus* específico, o espaço escolar inserido no contexto social.

No contexto escolar, o planejamento constitui uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas, em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento passa a ser participativo e coletivo, constituindo o substrato teórico-metodológico que norteia toda a prática pedagógica, fortalecendo a interação escola, realidade social, teorias e práticas educacionais.

Os objetivos contemplam a construção do conhecimento pelos alunos, o que sabe e o que precisa saber, levando em consideração sua realidade sócio-econômica-cultural.

Na organização e seleção de conteúdos, metodologias e recursos, o trabalho individual e solitário do professor cede lugar ao trabalho em grupo. Busca-se coletivamente as soluções e alternativas pedagógicas, bem como a conjugação de recursos didáticos e de metodologias convencionais com recursos alternativos e metodologias inovadoras.

O professor assume-se como um mediador na construção do conhecimento e não mais como um mero transmissor de conteúdos estanques e desvinculados da realidade. Os alunos sentem-se mais motivados, participativos, exercitando o diálogo e a criatividade, atuando como co-autores de uma escola formadora de cidadãos críticos e autônomos.

A avaliação se faz em conjunto, levando em consideração o aluno real (e não o ideal), respeitando sua bagagem cultural, sua linguagem, suas condições de aprendizagem e seu ritmo próprio. É uma avaliação que se faz diagnóstica e processual.

Estar na caminhada rumo a uma educação inclusiva constitui, pois, o primeiro e decisivo passo rumo à transformação tão sonhada e tão necessária. Trata-se de um desafio de grande dimensão, mas de viabilidade plena e, por que não dizer, necessária. Os problemas são inúmeros; muitos deles antigos e ainda sem solução. Precisamos criar novas formas para lidar com eles, pois sabemos que a Modernidade não deu conta de resolvê-los. Enfrentar os velhos problemas com as velhas estratégias significa não sair do lugar, representa olhar o velho cenário com os mesmos óculos, significa trilhar um caminho conhecido com os mesmos sapatos, ou seja, representa apostar novamente no fracasso do empreendimento. Precisamos, sim, ressignificar o cotidiano escolar através da construção de novos diálogos, de cujo contexto ninguém esteja excluído, de onde emerja e se consolide o maior de todos os valores da Atualidade: o reconhecimento e o respeito pela diversidade humana como base de uma sociedade mais justa e mais solidária.

Finalizando...

Com todo este percurso o paradigma da inclusão vem ganhando contornos, mas, com certeza, outros espaços ainda precisam ser coloridos.

Um dos espaços que ainda precisa ser colorido é o do próprio conceito de inclusão. Este termo tem sido utilizado dentro das mais diferentes posições discursivas, o que em muito dificulta o deslocamento para o entendimento do sujeito múltiplo, de uma prática pedagógica na perspectiva intercultural e de um processo de formação que contemple as discussões sobre a diversidade.

Para mim a inclusão tem um sentido de utopia, utopia no sentido freireano, “como necessidade fundamental do ser humano” (FREIRE, 2001, p. 85).

Referências

- ARROYO, Miguel. *Pedagogias em movimento*: o que temos a aprender dos movimentos sociais? Belo Horizonte, UFMG, 2001 (mimeo).
- CANDAU, Vera Maria. *Multiculturalismo e direitos humanos*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/Multiculturalismo.html#3>>. Acesso em 28 ago. 2003.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. trad. Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.195 – 214.

FREIRE, Paulo. Algumas reflexões em torno da utopia. In: FREIRE, Ana Maria Araújo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001. p. 85-86.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARQUES, Carlos Alberto; MARQUES, Luciana Pacheco. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. LISITA, Verbena Moreira S. de S. e SOUSA, Luciana Freire E.C.P. (Orgs.) *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 223-239.

PEREIRA, Sílvia Leser de Melo. A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In: PATTO, Maria Helena Souza (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983. p. 424-430.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: ____ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – e novas – fronteiras em educação. *REVISTA PRÓ-POSIÇÕES*, v.12, n. 2-3 (35-36), p. 11-21, jul./nov. 2001.

_____. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Curriculos: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 196-215.