

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –
DOUTORADO**

ROSENEIDE M. BATISTA CIRINO

**A ATIVIDADE DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DE
ACADÊMICOS PARA ATUAR COM A DIVERSIDADE HUMANA EM
CONTEXTOS INCLUSIVOS**

PONTA GROSSA

2015

ROSENEIDE M. BATISTA CIRINO

**A ATIVIDADE DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DE
ACADÊMICOS PARA ATUAR COM A DIVERSIDADE HUMANA EM
CONTEXTOS INCLUSIVOS**

Tese apresentada à banca de doutoramento como requisito parcial ao título de Doutora em Educação pelo programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de concentração: Ensino e Aprendizagem.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

**PONTA GROSSA
2015**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Cirino, Roseneide M. Batista
C578 A atividade docente no processo
 formativo de acadêmicos para atuar com a
 diversidade humana em contextos
 inclusivos/ Roseneide M. Batista Cirino.
 Ponta Grossa, 2015.
 242f.

 Tese (Doutorado em Educação - Área de
 Concentração: Educação), Universidade
 Estadual de Ponta Grossa.

 Orientador: Prof. Dr. Gilmar de
 Carvalho Cruz.

 1.Inclusão. 2.Diversidade humana.
 3.Totalidade. 4.Contradição. 5.Práxis
 docente. I.Cruz, Gilmar de Carvalho. II.
 Universidade Estadual de Ponta Grossa.
 Doutorado em Educação. III. T.

CDD: 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

ROSENEIDE MARIA BATISTA CIRINO

A ATIVIDADE DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DE ACADÊMICOS PARA ATUAR COM A DIVERSIDADE HUMANA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)

Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG

Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón Universidade de Havana

Profª Drª Laura Marisa Carnielo Calejon - UNICSUL

Prof. Dr. Jefferson Mainardes - UEPG

Profª Drª Gisele Masson - UEPG

Ponta Grossa, 27 de novembro de 2015.

Dedico este trabalho:

Aos meus pais, Eduardo (*in memoriam*) e Leoni, cuja perseverança me ensinou a não desistir dos sonhos.

As minhas meninas, Eduarda e Emily, que, impacientemente, reclamavam minhas ausências, mas souberam esperar.

Ao meu esposo, que pacientemente acompanhou em silêncio minhas ausências e meus cansaços, sempre me incentivando.

*A primeira condição para modificar a realidade consiste
em conhecê-la.*
(Eduardo Galeano)

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, pela sua infinita presença na minha vida.

Ao meu querido orientador, Professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, que, desde o primeiro contato, me desafiou a ir além do imediato visível.

Ao inestimável Professor Dr. Jefferson Mainardes, cuja presença na minha vida, pode acreditar, foi providencial!

À Professora Dr.^a Gisele Masson, cujos conhecimentos me soaram assustadores inicialmente, mas me surpreendeu ao articular humildade e sabedoria para contribuir enormemente na qualificação e, conseqüentemente, no aprimoramento desta pesquisa.

À Professora Dr.^a Laura Marisa Carnielo Calejon, por ter aceito, prontamente, ao nosso convite para contribuir no meu processo de formação.

Ao Professor Dr. Guillermo Arias Beaton, que aceitou dispensar seu precioso tempo para contribuir no meu processo formativo.

À Professora Dr.^a Ana Luiza Ruschel Nunes, que, pacientemente, me auxiliou a organizar a metodologia.

À Professora Marisa Schneckenberg, que dedicou horas de leitura para contribuir no aprimoramento do texto.

Aos Professores da Linha de Pesquisa Ensino e Aprendizagem, que, sempre nos desafiando, nunca nos deixaram desanimar e contribuíram para uma melhor compreensão da realidade.

Aos colegas de caminhada no processo de doutoramento, alguns se tornaram amigos!

Aos funcionários(as) e aos coordenadores do PPGE, que cada um, a seu tempo, teve imprescindível contribuição.

Aos colegas professores da UNESPAR Campus Paranaguá, que contribuíram participando das entrevistas e, por extensão, à compreensão da realidade na qual estamos inseridos, indicando, nas suas falas, caminhos a serem trilhados.

Agradeço à Professora Simone Sartori Jabur, que, além de participar como sujeito da pesquisa, ajudou-me em momentos cruciais; e à professora Joselaine Campos, que nunca mediu esforços para me auxiliar na correria do processo.

Aos Professores Dr. Paulo Ricardo Ross e Sonia Maria Chaves Haracemiv, meus orientadores do mestrado, que nunca mediram esforços para me incentivar e me mostrar que os sonhos são possíveis.

A todos os meus familiares, por compreenderem as minhas ausências.
Em especial, aos seres humanos compreendidos na diversidade humana pela luta infindável pelo direito de ser humano!

CIRINO, ROSENEIDE M. BATISTA. A ATIVIDADE DOCENTE NO PROCESSO FORMATIVO DE ACADÊMICOS PARA ATUAR COM A DIVERSIDADE HUMANA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS. 2015. 242f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa analisou as concepções que sustentam a práxis docente dos professores universitários no processo de formação de acadêmicos para atuar em contextos inclusivos. Para tanto, tomamos como tese central o fato de que, ao propiciar a formação acadêmica centrada em elementos e categorias que diferenciam os homens, como: deficiente, eficiente, capaz, incapaz, apto, não apto, normal, anormal; a academia tem contribuído para perpetuar os processos excludentes. Tecemos as análises teóricas e práticas a partir dos seguintes argumentos: 1) os documentos legais que organizam as políticas inclusivas pautam-se na inclusão de grupos específicos e não na diversidade humana; 2) a assimilação linear dos documentos legais no âmbito da práxis docente impõe, no processo formativo, a perpetração de práticas excludentes, bem como a negação da condição uno/diverso; e 3) se a sociedade proclamada nos documentos legais é uma sociedade inclusiva, essa ideia não pode ficar restrita, na formação inicial, à discussão de especialistas acerca de grupos específicos. Esses argumentos articulam entre si e promovem mediações recíprocas nas condições objetivas e subjetivas frente ao trabalho com a diversidade humana, por isso, tomamos como base de análise as categorias: trabalho, totalidade e contradição. Com o fundamento metodológico dialético, apresentamos aos professores sujeitos desta pesquisa cinco (5) situações problemas do cotidiano escolar da Educação Básica as quais não se referiam a alunos com deficiência, mas foram lidas e interpretadas sob essa condição. Foram convidados a participar das entrevistas sessenta e quatro professores atuantes nos cinco (5) cursos de licenciatura oferecidos na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus Paranaguá, sendo elas: Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e História. Dos professores convidados, quarenta e quatro (44) propuseram-se a contribuir. A pesquisa evidenciou os seguintes resultados: 1) os argumentos que sustentam a práxis docente estão articulados à condição de deficiência e, por extensão, ao clamor por um professor especializado, perpetuando um sistema de formação dual articulado aos documentos de âmbito nacional; 2) a práxis docente converge, em grande medida, com as diretrizes das licenciaturas em foco, bem como as concepções base dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs); 3) as concepções que sustentam a práxis docente são marcadas por discursos e ideologias de base assistencialistas, eugenistas, deterministas, biologicistas, construtivistas, neoconstrutivistas, produtivistas e de adaptação social, cujas premissas epistemológicas são pautadas nos fundamentos inatistas, empirista e construtivista. Ainda, obtivemos como resultado o indicativo, por parte dos professores, da necessidade de desmitificar ideias que reforçam a categorização do ser humano e de articular a formação teórica à vivência prática na realidade da escola básica - o que não pode ser ignorado pela academia.

Palavras-chave: Inclusão. Diversidade humana. Totalidade. Contradição. Práxis docente.

CIRINO, ROSENEIDE M. BATISTA. **TEACHING ACTIVITY IN THE EDUCATION PROCESS OF THE UNIVERSITY STUDENTS IN ORDER TO ACT WITH HUMAN DIVERSITY IN INCLUSIVE SETTINGS.** 2015. 242f Thesis (doctorate degree in Education) Ponta Grossa State University. Ponta Grossa. 2015.

ABSTRACT

This research analyzes the conceptions that support the teaching praxis of university professors in academic education process to work in inclusive settings. To this end, we assumed as central thesis the fact that, by providing an academic education focused on elements and categories that differentiate men, such as: deficient, efficient, capable, incapable, able, unable, normal, abnormal; the Academy has contributed to perpetuate exclusionary processes. We made the theoretical and practical analysis from the following arguments: 1) the legal documents that organize inclusive policies are guided by the inclusion of specific groups and not in human diversity; 2) linear assimilation of legal documents within the teaching praxis imposes, in the education process, the perpetration of exclusionary practices, as well as the denial of uno/diverse condition; and 3) if the society proclaimed in legal documents is an inclusive society, this idea can not be restricted in the initial education to the discussion of experts on specific groups. These arguments articulate with each other and promote reciprocal mediation between objective and subjective conditions in relation to working with human diversity, so we took as analysis-base the categories: work, totality and contradiction. With the dialectical methodological foundation, we presented to the subject professors of this research five (5) problem situations of the Basic Education school routine which did not report for students with disabilities, but they were read and interpreted under this condition. Sixty-four teachers working in five (5) degree courses offered in UNESPAR Campus Paranaguá were invited to participate in interviews, which were Pedagogy, Literature, Mathematics, Biological Sciences and History. From the invited professors, forty-four (44) decided to contribute. The research showed the following results; 1) the arguments that support the teaching praxis are articulated to the condition of disability and, by extension, to the clamor for a specialized professor, perpetuating a dual education system articulated to national documents; 2) the teaching praxis converge largely with the guidelines for the undergraduate courses in focus as well as the basis conceptions of Pedagogical Master Plan of the courses; 3) the concepts that support the teaching praxis are marked by speeches and welfare-based ideology, eugenicist, deterministic, biologicist, constructivist, neoconstructivist, productivist and social adaptation, whose epistemological assumptions are guided in inatism, empirical and constructive fundamentals. Still, we obtained as a result the indication, from the teachers, of the need to demystify ideas that reinforce categorization and articulate the theoretical education to the practical experience in the reality of basic school - which cannot be ignored by the academy.

Keywords: Inclusion. Human diversity. Totality. Contradiction. Teaching praxis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema 1 – PPC – DCN Pedagogia – Atividade docente	174
Figura 2 - Esquema 2 – PPC – DCN Letras– Atividade docente	180
Figura 3 - Esquema 3 – PPC – DCN Matemática– Atividade docente	184
Figura 4 - Esquema 4 – PPC – DCN Ciências Biológicas – Atividade docente	193
Figura 5 - Esquema 5 – PPC – DCN História – Atividade docente	198
Figura 6 - Esquema 6 – Mapa da mesmidade	203

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Plano de coleta e análise dos dados	112
Quadro 2 - Situações problemas	115
Quadro 3 - Tema de análise: deficiência: uma construção social legitimada na atividade docente	118
Quadro 4 - Tema de análise: da construção social da deficiência ao mito do especialista e as implicações na atividade docente	119
Quadro 5 - Tema de análise: Das tensões acerca da inclusão e da exclusão à práxis direcionada à diversidade humana	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
OBJETIVO GERAL	21
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	23
1.1 PRIMEIROS PASSOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: DELINEAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	23
1.2 NO PRINCÍPIO, A IGUALDADE; NO PROCESSO, A DISTINÇÃO: EUGENIA E HIGIENISMO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE	41
1.3 OS PRESSUPOSTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO PARA COMPREENDER AS TENSÕES ACERCA DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO	52
1.4 A ATIVIDADE DOCENTE À LUZ DAS CATEGORIAS TOTALIDADE E CONTRADIÇÃO	64
1.4.1 A Educação é para todos?	64
1.4.2 Fundamentos da atividade docente	91
2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	101
2.1 O PERCURSO NECESSÁRIO.....	101
2.2 CONTEXTO E SUJEITOS	108
2.2.1 Os Sujeitos	110
2.2.2 Sujeitos: critérios de seleção e exclusão	110
2.3 COLETA DOS DADOS E PROCEDIMENTOS.....	111
2.3.1 Primeiros contatos	112
2.3.2 O percurso das entrevistas	114
3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS	123
3.1 O PERFIL E A RELAÇÃO COM A TEMÁTICA	123
3.2 DEFICIÊNCIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL LEGITIMADA NA ATIVIDADE DOCENTE	132

3.3 DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA AO MITO DO ESPECIALISTA: IMPLICAÇÕES NA ATIVIDADE DOCENTE	154
3.3.1 Análises PPC-DCN PEDAGOGIA: implicações na atividade docente	171
3.3.2 Análises PPC-DCN Letras: implicações na atividade docente	176
3.3.3 Análises PPC-DCN Matemática: implicações na atividade docente	182
3.3.4 Análises PPC-DCN Ciências Biológicas: implicações na atividade docente	187
3.3.5 Análises PPC-DCN História: implicações na atividade docente	195
3.4 DAS TENSÕES ACERCA DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO À PRÁXIS DIRECIONADA À DIVERSIDADE HUMANA	202
CONSIDERAÇÕES FINAIS	218
REFERÊNCIAS	225
APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados – Perfil	236
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretor	237
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenadores ...	239
APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores	241

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa buscou analisar as concepções que sustentam a atividade docente dos professores que formam acadêmicos para atuar com a diversidade humana em contextos inclusivos. Assim, a diversidade humana é o foco central desta Tese. Buscamos desvelar elementos limitadores nesse processo, como o distanciamento da academia em relação ao que se vive na dinâmica prática social, bem como nas práticas vivenciadas cotidianamente no espaço da Educação Básica, local onde grande parte dos acadêmicos irá atuar.

Tomamos como fundamento teórico metodológico a concepção materialista dialética, a fim de analisar a tríade: **produtos e processos produzidos pelo sistema** - políticas de formação: Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, Política Nacional para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) das licenciaturas de Pedagogia, Letras, Matemática, Ciência Biológica e História –; **produtos e processos produzidos pelo meio** - Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) –; e **produtos e processos produzidos pelos sujeitos** – a práxis docente: as concepções que sustentam a ação docente quando os professores universitários têm de direcionar ações pedagógicas ao trabalho com a diversidade humana.

A fim de melhor situar meus interlocutores, tomo como ponto de partida os pressupostos da minha dissertação de Mestrado, defendida no ano de 2007, pois foram as inquietações impulsionadas, naquela pesquisa, que consubstanciam a realização desta pesquisa. Ao final do ano de 2004, participei da seleção para o mestrado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) na qual fui selecionada, ingressando em 2005 na linha de pesquisa *Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano*. Em agosto de 2007, fiz a defesa pública da Dissertação intitulada *Concepções de Jovens e Adultos com Deficiência Visual sobre os contextos de Aprendizagem Escolar*, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Sonia Maria Chaves Haracemiv e do Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross. Naquela pesquisa, trabalhamos com o pressuposto de que as pessoas com deficiência apenas “estavam” no ensino regular, ou seja, não se sentiam sujeitos de aprendizagem nesse espaço. Com base no referencial teórico sócio-histórico e a discussão dos

dados apontados, pelos sujeitos entrevistados, o pressuposto foi confirmado conforme a seguinte fala de um dos participantes da pesquisa mencionada: “Sempre tem alguns professores que excluem, [...] coisas básicas assim, isso é sempre coisas que vão ter né [...] os professores sempre vêm com a desculpa que eles não estão preparados para isso. Então, é bem isso mesmo”.

O fato de os sujeitos, naquele momento histórico, indicarem que os professores declaravam não estar preparados para atuar em contextos inclusivos, entenda-se inclusão da deficiência, indicou novas possibilidades de estudos, as quais propus no projeto de Doutorado: compreender a formação docente oferecida no âmbito do contexto acadêmico, entendido como um espaço de reflexão e de elaboração de novas práxis e produção de conhecimentos, no que se refere ao trabalho com a diversidade humana.

A intenção da breve contextualização sobre a pesquisa de Mestrado articula-se à preocupação de compreender-me como ser humano histórico social, portanto imersa nas contradições em que se confrontam inclusão e exclusão do diferente, em específico no âmbito acadêmico local do qual também faço parte profissionalmente.

Assim sendo, esta pesquisa tem como **tese central** o fato de que, ao propiciar a formação acadêmica, no campus em análise, centrada em elementos e categorias que diferenciam os homens, a saber: deficiente, eficiente, capaz, incapaz, apto, não apto, normal, anormal; a academia tem contribuído para perpetuar os processos excludentes, uma vez que nega o princípio da diversidade humana como condição inerente ao humano.

Os argumentos que delineiam este texto direcionam para a compreensão de três fatores que geram mediações recíprocas no processo de ensinar e de aprender diante da diversidade humana. Buscamos, com isso, uma compreensão mais ampliada da própria ideia de inclusão, considerando que: 1) os documentos legais que organizam as políticas inclusivas pautam-se na inclusão de grupos específicos e não da diversidade humana; 2) a assimilação linear no âmbito da práxis docente impõe, no processo formativo, a perpetração de práticas excludentes, bem como a dispersão dos seres humanos pela visualidade a partir de suas especificidades e não de sua condição uno/diverso; e 3) se a sociedade proclamada nos documentos legais é uma sociedade inclusiva, essa ideia não pode ficar restrita, na formação inicial, à discussão de especialistas acerca de grupos específicos, mas sim transpor

os limites dos muros acadêmicos de modo que estes vivenciem a diversidade humana em uma relação teórico-prática.

Nesse contexto, esta pesquisa pauta-se em princípios direcionados à inclusão da diversidade humana, entendida, conforme os princípios marxianos, como as diversas esferas de sociabilidade humana. Ou seja, outras histórias de vida, como a condição de diversidade biológica configuradas em deficiências; histórias de abandono familiar; histórias de situação de rua; histórias de dificuldades emocionais, intelectuais e psicológicas; histórias diversas de gênero, de raça, de orientação sexual. Enfim, são as histórias de vida diversas que configuram a diversidade humana e não grupos específicos. A diversidade humana, portanto, é o que define o próprio gênero humano.

A história de qualquer forma de diversidade humana, é marcada, durante séculos, por atitudes discriminatórias por parte das pessoas que pressupõem um padrão, uma ordem que, segundo Skliar (2003a), torna-se um mecanismo, uma lei interior. A tentativa de regulação do humano, do controle e da padronização tem gerado contradições no bojo das relações sociais, as quais só podem ser superadas a partir de um processo de formação docente consciente que direcione para a ruptura das concepções que consubstanciam a atividade docente a qual envolve tanto os professores quanto os acadêmicos.

De um modo geral, as atitudes das pessoas enquadradas em um pseudo padrão face às pessoas consideradas diferentes – que nos fundamentos desta tese é a base da diversidade humana -, configura-se em importante objeto de estudo. Grande parte dos estudos realizados apontam atitudes que revelam formas ainda um tanto rudimentares e excludentes na forma de conceber os seres humanos, em específico aqueles considerados diferentes. Por isso, assumimos, nesta Tese, a discussão acerca da diversidade humana como condição inerente ao humano, uma vez que a diferença, não raramente, é tomada como elemento delimitador das possibilidades humanas. Diante disso, é mais que urgente a necessidade de refletir-se, com frequência, sobre as concepções que consubstanciam a atividade docente, no âmbito acadêmico, uma vez que estas se relacionam, diretamente, às demandas da diversidade humana que se apresentam na Educação Básica.

A diversidade humana é, portanto, ponto de partida e de chegada porque pressupõe a essência humana na sua totalidade. Reconhecer a totalidade, afirma Konder (2006), em que a realidade está efetivamente articulada, pressupõe o

esforço de identificar, gradualmente, contradições e mediações específicas que constituem o tecido de cada parte que expressa uma totalidade parcial, pois a realidade é feita de múltiplas sínteses, e cada uma dessas representa uma parte do todo. Trata-se de compreender as relações, buscando apreender o todo possível sem negar as partes, bem como os contrários, as convergências, os consensos e os dissensos.

É nesse contexto de totalidade e contradições que o movimento pró-inclusão data do final da década de 1980 e início dos anos de 1990 nos Estados Unidos, sendo disseminado por outros países. Conforme Mendes (2006), o movimento pró-inclusão apresenta duas características específicas, segundo os interesses mais convenientes ao contexto em que se instaura. Essas características são definidas por

[...] inclusão total que advoga a colocação de todos os estudantes independente do grau e do tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial. Do outro lado estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados. (MENDES, 2006, p. 394).

Uma década passa-se até que a discussão pela Educação Inclusiva torna-se mais evidente no Brasil, com as diretrizes dadas pela Resolução do CNE/CEB Nº 02, de 11 de setembro de 2001, a qual se configura como importante marco das políticas educacionais e a implementação de propostas inclusivas. O foco dessa diretriz é a escola pública, centrando-se no nível da Educação Básica, ficando o Ensino Superior à margem do processo. O fato é que cada contexto tem suas especificidades e reflete uma forma peculiar de ser e de agir diante das discussões de âmbito maior. Além de discursos teorizados, as políticas educacionais trazem, em seu bojo, valores simbólicos que impulsionam formas peculiares de interação diante do diferente. O próprio termo diferente, no imaginário social, explicita binarismos discursivos que evocam conceitos antagônicos tais como: inclusão/exclusão, normal/anormal, deficiente/eficiente, diferença/normalização e comum/especial.

Construídos a partir de ideais modernos, esses binarismos caracterizam o conhecimento, marcado pela lógica das comparações, a qual determina o verdadeiro, o absoluto e amparam posições restritivas, mesmo que estas sejam assumidas como inclusivas. Esses binarismos negam o homem na sua totalidade,

entendida aqui como um movimento constituidor do humano que, ao mesmo tempo que produz transformações, transforma a si mesmo na relação mediada pelo trabalho, com o fim de satisfazer suas necessidades. Ao satisfazê-las, novas necessidades emergem, por isso, essa relação dá-se em meio às contradições e às mediações. Ainda, segundo Mendes (2006), o contexto de reestruturação das escolas implicou a conscientização e o respeito à diversidade, além de produzir mudanças no papel da escola, que passou a responder melhor às necessidades de seus diferentes estudantes, provendo recursos variados centrados na própria escola. Portanto, em acordo com as análises da autora, a ideia da Educação Inclusiva amplia a concepção para além da deficiência, ainda que serviços de suportes e apoios sejam necessários.

De fato, o contexto de vivências e de interações com a diversidade humana tem impulsionado uma trama de novos valores sociais e individuais. Diante desse fato, importa analisar as concepções que são geradas no bojo das discussões acadêmicas. Cabe destacar o que consideramos como espaço acadêmico: aquele marcado pela reflexão, pela produção de conhecimentos e pela elaboração de novas práxis sociais. Essa definição permite-nos questionar a forma como a academia tem dialogado com as demandas sociais, bem como a forma como tem produzido conhecimento. Em consequência, novas práxis docentes, as quais, no sentido marxiano, são a expressão de novas relações sociais que se configuram por transformações reais na materialidade concreta em que se veem imersos acadêmicos e professores. É nesse contexto que se insere a problemática da diversidade humana, pois, como já assinalado, quando vistos pela sociedade como desviantes, os seres humanos enfrentam impedimentos muito complexos e, por conseguinte, uma trama de estigmatização.

Nesse contexto, buscamos realizar reflexões sobre as contradições postas nas relações políticas, econômicas e sociais que se interligam e interagem sobre os sujeitos sociais que constituem a diversidade humana. Contudo, exatamente pela condição de diversidade, é que se coloca a contradição. Importa destacar que, no pensamento moderno, há um padrão predefinido que determina, inclusive, os espaços e as posições a serem ocupadas. Na análise de Ross (2000), dentre os principais obstáculos em relação à participação social dos seres humanos, está o fato de cada um “[...] não ser visto como sujeito social, pessoa humana que tem

conhecimentos preexistentes, expectativas, sonhos, desejos, e outros”. (ROSS, 2000, p. 123).

Assim, esta pesquisa é justificada por possibilitar a visualidade daquilo que os professores, muitas vezes nos limites de sua atuação, empenham-se para atender e que, legalmente, está definido no que se refere à aprendizagem de inúmeros alunos que apresentam situações diversas de aprendizagem, portanto, em situação de inclusão. A pesquisa realiza, também, a discussão sobre os processos de formação do professor, assumindo que o conhecimento sobre a diversidade humana é tão importante quanto o que é específico de cada licenciatura. Justifica-se, ainda, por efetuar reflexões, por um lado, sobre as concepções que sustentam a atividade docente dos professores universitários quando se veem com a necessidade de orientar ações dos acadêmicos em contextos que requerem posturas inclusivas frente à diversidade humana, presente na escola, bem como as possibilidades de superação e de avanços rumo à inclusão da diversidade humana.

Para tanto, esta pesquisa tem como pano de fundo discussões acerca da dinâmica implícita no movimento dialético configurado pela totalidade e pela contradição na qual se inserem a diversidade humana, em específico em contextos de aprendizagem formal. Conforme assinala Arroyo:

Em diálogo com essa diversidade, será possível avançar em concepções e práticas de educação, de docência e de formação. Será possível avançar em outras funções sociais, culturais e pedagógicas para as universidades públicas e para seus cursos de formação. (ARROYO, 2008, p. 13-14).

Nesse direcionamento, apoiamo-nos, em sua metodologia, nos fundamentos do materialismo histórico dialético por entender a impossibilidade de compreendermos os fenômenos educacionais sem transitar pelas relações explicitadas nas noções de contradição e totalidade. Trata-se de uma pesquisa etnográfica, caracterizada por Fonseca (1999) como aquela pesquisa gerada a partir de uma situação de estranhamento em relação a algum acontecimento no campo em questão, na busca e na esquematização de dados empíricos, na comparação que busca analisar a partir da literatura e a sistematização dos dados, com o intuito de evidenciar uma alternativa de leitura da realidade. Assim, esta pesquisa partiu de uma análise exploratória e seguiu o percurso dos estudos descritivos, analíticos e interpretativos. Em conjunção com os apontamentos de Trivínos (1987), o qual esclarece a importância de o pesquisador qualitativo optar pela entrevista

padronizada, apresentamos, aos professores universitários, um questionário intitulado *Instrumento perfil* (APÊNDICE A), cuja perspectiva consistiu em traçar o perfil geral dos professores sobre como se relacionam com a temática. Nesse instrumento, apresentamos algumas questões relacionadas à deficiência posto que, no estudo exploratório, evidenciamos que as inferências e as preocupações dos professores acerca da temática articulava educação inclusiva à condição de deficiência. Portanto, ao lançar mão dessas questões, a ideia foi familiarizar o professor à temática a qual transitou de uma “ideia” relacionada à deficiência para uma perspectiva de inclusão de toda e qualquer forma de diversidade. Desse modo, na sequência do instrumento do perfil, os professores foram solicitados a responder a uma entrevista padronizada com cinco (5) situações problemas, retiradas do cotidiano de sala de aula da Educação Básica. Com base nas situações problemas, os professores foram solicitados a pensar proposições pedagógicas pertinentes à atuação de seu acadêmico em situação de regência de sala. Os dados coletados foram analisados à luz dos teóricos referenciados na Tese, buscando, com isso, uma interpretação mais articulada. Para tanto, tomamos como direcionamento os pressupostos referendados por Triviños (1987) acerca da técnica da triangulação.

A técnica da triangulação - que, para Triviniños (1987), tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, na explicação e na compreensão do foco em estudo -, permite sustentar o princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com a macro realidade social. Essa técnica pressupõe etapas interacionadas entre si: Processos e Produtos centrados no Sujeito (a atividade docente); Elementos Produzidos pelo meio, o que no nosso entendimento pressupõe a produção do próprio sujeito (PPI, PDI e PPC de cada licenciatura); Processos e Produtos originados na estrutura socioeconômica e cultural, do macro organismo na qual estão inseridos os sujeitos – (Documentos legais, Diretrizes sobre a Formação Docente e Inclusão).

Como já assinalado, esta pesquisa está pautada no materialismo histórico dialético. O enfoque dialético pressupõe explicitar, por meio de análises teóricas e práticas, as relações estabelecidas nos diversos campos aqui considerados: formação docente; Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica (2002, 2015); Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Resolução Nº 04/2009; Decreto Nº 7.611

de 2011, que revogou o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 e o Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007; Lei Nº 13.146, de 6 de Julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); Projeto Pedagógico Institucional (PPI); Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI); Projeto Pedagógico de Curso (PPC); e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) das Licenciaturas em Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e História. Todos esses documentos e o campo da práxis docente serão melhor apreendidos a partir das noções de trabalho, de totalidade e de contradição.

Trata-se de uma pesquisa etnográfica que, segundo Lüdke e André (1986), realiza-se em três etapas: 1) Exploração – envolve a seleção e a definição de problemas, a escolha do local onde será feito o estudo e o estabelecimento de contatos para a entrada no campo. 2) Decisão – consiste em uma busca mais sistemática daqueles dados que o pesquisador selecionou como os mais importantes para compreender e interpretar o fenômeno estudado. 3) Descoberta – consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas em um contexto mais amplo. Deve haver uma interação contínua entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas, permitindo estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido.

A pesquisa etnográfica relaciona-se com o contexto vivencial do qual a pesquisadora faz parte e, nesse sentido, propiciou a exploração do campo, a decisão sobre como proceder a pesquisa e, por fim, a descoberta que, na realidade trata-se de uma nova forma de compreensão do contexto sem inferências subjetivas, mas ancorada num arcabouço teórico que auxiliou na reflexão e culminou em novas sínteses. Esse trabalho culminou na sistematização desta pesquisa pautando-se em uma nova possibilidade de interpretação do fenômeno a partir da análise da tríade, documentos nacionais, documentos institucionais e a atividade docente. Para apreender os elementos da práxis docente, convidamos a participar da entrevista padronizada sessenta e quatro (64) professores envolvidos nas licenciaturas de Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e História, dos quais quarenta e quatro (44) professores participaram. Os professores foram convidados a responder um instrumento cujo objetivo consistiu em traçar o perfil geral na relação com a temática além de visualizar a possibilidade de os dados do instrumento perfil

agregarem elementos às análises das entrevistas. Para realizar as entrevistas, selecionamos cinco (5) situações problemas do cotidiano escolar que referenciavam situações de alunos que apresentavam dificuldades no processo de aprender. Com isso, buscamos evidenciar a intersecção das partes com o todo e apreender o fenômeno configurado no seguinte problema:

- Em que concepções se sustenta a atividade docente dos professores das Licenciaturas da UNESPAR campus Paranaguá no processo de formação de acadêmicos para atuar em contextos inclusivos com a diversidade humana?

Ao considerar a complexidade dessa problemática - haja vista sua interlocução com saberes e conhecimentos acerca das políticas de formação docente, os documentos institucionais que direcionam a atividade docente e as políticas inclusivas -, a questão central foi desdobrada nas seguintes questões norteadoras:

- Que concepção de homem, ensino e aprendizagem é explicitada, pelos professores universitários, nas suas atividades docentes?
- Que concepções, proclamadas e percebidas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, e que orientam os PPCs, são evidenciadas na práxis do professor universitário?

Discutir essa temática, em meio as suas próprias contradições, exige que se defina como objetivos elementos que permitam o trânsito das partes para o todo, em um movimento dialético. Para tanto, apresentamos os objetivos da pesquisa a seguir.

OBJETIVO GERAL

Analisar em que concepções se sustenta a atividade docente dos professores das Licenciaturas da UNESPAR campus Paranaguá no processo de formação de acadêmicos para atuar com a diversidade humana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar a concepção de homem, ensino e aprendizagem explicitados na atividade docente no contexto histórico da formação docente.
2. Descrever convergências e divergências entre os dispostos nas diretrizes para a formação docente, os projetos pedagógicos das licenciaturas da UNESPAR e a práxis docente.
3. Analisar em que argumentos os professores universitários sustentam suas atividades docentes quando têm de relacionar-se com a diversidade humana.
4. Produzir elementos indicadores que direcionem uma práxis transformadora.

Nesse direcionamento, esta pesquisa está organizada da seguinte forma: na Introdução, apresentamos a breve fundamentação, a Tese, o problema de pesquisa e os objetivos. O capítulo 1 trata da fundamentação teórica com os seguintes desdobramentos: os delineamentos para a formação de professores, da eugenia e do higienismo na formação do docente e das tensões acerca da inclusão e da exclusão por meio dos pressupostos do materialismo histórico dialético. Além disso, o capítulo trata, na seção 1.4, da totalidade e da contradição na atividade docente, focando na pergunta: A Educação é para todos? E, por fim, os fundamentos da atividade docente. O capítulo 2 trata da metodologia fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico dialético. No capítulo 3, apresentamos os dados, as análises e a discussão dos dados referentes às entrevistas realizadas com os professores dos cursos de licenciatura da UNESPAR, Campus Paranaguá, com base nos temas de análises: o perfil e a relação com a temática; a deficiência - uma construção social legitimada na atividade docente; da construção social da deficiência ao mito do especialista e das tensões da inclusão e exclusão à práxis direcionada à diversidade humana. Por fim, apresentamos as considerações finais, onde fazemos uma retomada ao longo de todo o processo de elaboração desta Tese, seus fundamentos e dados, com o fim de elucidar indicativos que possibilitem a revisão dos processos formativos disseminados na academia.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Com o intuito de refletir acerca do processo de formação docente disseminado na academia e sua relação com a temática “inclusão da diversidade humana”, buscamos, neste capítulo, discorrer, a partir de elementos históricos, políticos e legais como a formação inicial docente foi sendo delineada ao longo do processo histórico, explicitando aspectos que conformaram e conformam o fazer docente desde os primeiros intentos da formação docente. Para tanto, abordaremos questões sobre primeiros delineamentos para a formação de professores, da eugenia e do higienismo, as tensões acerca da inclusão e da exclusão por meio dos pressupostos do materialismo histórico dialético. Além disso, abordaremos a questão da totalidade e da contradição na atividade docente, focando na pergunta “A Educação é para todos?”. Concluimos esse capítulo com o item *Fundamentos da atividade docente* para impulsionar a reflexão do que se apresenta nas entrevistas.

1.1 PRIMEIROS PASSOS DA INSTRUÇÃO PÚBLICA: DELINEAMENTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A discussão ora proposta toma como marco de análise o período da década de 1930 a 2002. O ano de 2002 é marco da instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica em nível superior, curso de Licenciatura, Graduação plena.

A década de 1930 é tomada como base inicial por ser o momento histórico em que se registram as iniciativas nacionais em relação à educação pública, o que vai repercutir, por parte de legisladores e formuladores de políticas, em estratégias acerca do processo de formação de professores. Nas palavras de Saviani (2001):

Somente, após a Revolução de 1930 que a educação no Brasil começou a ser tratada como uma questão nacional dando-se precedência, porém, ao ensino secundário e superior [...] só em 1946 que viemos a ter uma lei nacional relativa ao ensino primário. (SAVIANI, 2001, p. 3).

Importa destacar que essa reflexão perpassa pelo modelo formativo pensado e instaurado na época e que vem refletindo até a atualidade. Para tanto, tomamos como elementos delineadores deste texto: a) o fato de as preocupações com a formação docente darem-se no âmbito da prática, entendida, aqui, na sua origem grega - *pragma* - que, para Abagnano (2007, p. 160), relaciona-se ao significado de

“[...] coisa, termo que em si significa um termo qualquer de um ato humano qualquer ou, mais exatamente, qualquer objeto com que, de qualquer modo, se deva tratar”; b) no contexto de elaboração de políticas da instrução e percursos históricos de formação de professores, não são perceptíveis preocupações educacionais para com as pessoas que compreendem a diversidade humana. A diversidade humana, nos primórdios da modernidade, não era entendida como condição humana, mas como marca distintiva entre os homens, cujas condições econômicas fossem mais ou menos favoráveis.

Antes de adentrarmos na discussão acerca dos dois elementos delineadores deste texto, cumpre destacar que estes não podem se constituir em inquietações desconsiderando-se as características dos contextos históricos em que se instauram. Ou seja, a categoria diversidade humana não existia e, por consequência, não se constituía como foco de preocupações naquele contexto histórico. Logo, não se pode tomar como uma questão de negligência da época, senão como base para compreensão do que ocorre na atualidade em relação à diversidade humana.

Apesar do recorte, inicialmente indicado, cumpre destacar que, para compreendê-lo na sua possível totalidade, iniciaremos por empreender esforços acerca dos fundamentos epistemológicos sobre como a esfera pública dialoga com a história da vida privada. Para tanto, convém visitar a obra de Condorcet (1743-1794) na obra que trata da instrução pública (1994) idealizada para todos, calcada nos princípios liberais pautado no lema “Liberdade, Igualdade, Fraternidade”. Apesar desse contexto não se constituir nosso corte de limitação para análise, consideramos importante visitar a obra do autor porque, naquele contexto, iniciam-se as primeiras formulações de instrução pública e, conseqüentemente, permitem-se algumas análises acerca do processo de formação de professores. Além disso, o contexto iluminista de Condorcet (1994) não logrou de ser revisitado por inúmeros pensadores de tempos posteriores. Embora as conjecturas organizacionais de cada contexto tenham suas especificidades, notamos que a base, quando o referencial é a formação de professor, permanece intacta, evidenciando-se alguns avanços em meados do século XX para o século XXI.

Desse modo, cumpre ressaltar que analisar um fenômeno, historicamente, implica na indissociabilidade do contexto social, econômico e político da época. Nesse sentido, podemos afirmar que Condorcet (1994) avança quando assinala que

4791557733a liberdade dos cidadãos está articulada ao conhecimento, pois a “[...] ignorância e a desigualdade de instrução são uma das principais causas de tirania” (CONDORCET, 2008, p. 8). No entanto, importa salientar que a base desse pressuposto está nos ideais iluministas, em que a razão deve prevalecer. Ao considerar as diferenças sociais e econômicas do contexto, era claro para Condorcet (2008) a necessidade de um sistema de instrução com distinções. Assim, o autor definiu a instrução pública em três etapas bem distintas:

Em primeiro lugar, uma instrução comum, na qual se deve propor: 1- Ensinar a cada um, segundo o grau de sua capacidade e a duração do tempo do qual pode dispor, o que é bom para todos, quaisquer que sejam sua profissão seus gostos; 2 - Assegurar o meio de conhecer as disposições particulares de cada indivíduo a fim que se possa tirar proveito dessas disposições para o benefício geral; 3 - Preparar os alunos para os conhecimentos exigidos pela profissão a qual se destinam. A segunda espécie de instrução deve ter como objeto estudos relativos às diversas profissões cujo aperfeiçoamento seja útil tanto para o benefício comum, quanto para o bem-estar particular daqueles que a elas se dedicam. A terceira, enfim, puramente científica deve formar aqueles que a natureza destina ao aperfeiçoamento da espécie humana e, dessa maneira, facilitar as descobertas acelerá-las e multiplicá-las. (CONDORCET, 2008, p. 32).

As análises acerca dos pressupostos de Condorcet (2008) são dignas de serem exaltadas por representar avanços no contexto em que se instaura. Condorcet (2008) foi um dos primeiros defensores da instrução pública gratuita para todos. No entanto, ressalvas devem ser feitas, haja vista que a historicidade na qual homens e mulheres se viam imersos se constituíram de contextos demarcados por limites e possibilidades. Tais demarcações estão bem acentuadas em Condorcet (2008), uma vez que o processo de revolução que a França vivenciava exigia instrução para as massas, a fim de organizar a nova sociedade cuja base capitalista começava a instaurar-se.

Notadamente, o veio instrucional marca os limites e as possibilidades dos cidadãos cujas predisposições inatas conferiam-lhes condições ou não de avançar nos estudos. Mesmo quando dispunha de condições, não se desconsiderava o tempo do qual o cidadão tinha para dedicar-se aos estudos, ou seja, na concepção liberal, aquele cuja fortuna lhe permitisse a instrução poderia ser ampliada. Aos demais cidadãos, o trabalho para a sobrevivência era mais importante. Assim, neutralizada diante das desigualdades econômicas e sociais, a instrução pública foi se consolidando e, mesmo com mudanças, avança o século XVIII e XIX com base na mesma lógica.

A base liberal explicita um contexto de contradições, mas, diferentemente do contexto atual, essas contradições eram explicitadas e assumidas pelas políticas como algo natural e necessário, como se constata na forma de organização da instrução pública preconizada por Condorcet (2008). Na atualidade, tal distinção de forma deliberada desaparece permanecendo apenas no âmbito do discurso político legal.

Epistemologicamente, os princípios do pensamento Liberal condensavam as discussões no centro da intelectualidade emergente e, diante do advento do desenvolvimento industrial capitalista, esses princípios corroboravam os ideais de ordem e progresso para o avanço civilizacional.

A lógica instrucional funcional, defendida por Condorcet (2008), pode ser comparada ao pragmatismo, modelo advindo dos Estados Unidos, principalmente pelos adeptos dos princípios de Dewey, que se materializava como uma nova escola no nosso país. É sob o enfoque da prática calcado nos ideais da liberdade, igualdade e fraternidade que a escola pública, no contexto da Escola Nova, é pensada. Logo, tanto no contexto de Condorcet (2008), quanto no contexto da década de 1930 do século XX, a ideia de liberdade está subjugada às condições socioeconômicas, como assinalara Marx: “[...] os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. (MARX, 1969, p. 17).

A Escola Nova pensada para todos também não atingira seus princípios, como analisaremos mais adiante, pois, na sua forma organizacional, a distinção entre as crianças por suas competências inatas também se faziam presentes. Portanto, analisar o processo formativo do professor e sua relação com o tratamento à diversidade humana distanciado do contexto histórico, dos interesses e dos condicionantes em que se encontrava imersa a sociedade brasileira é acatar o pressuposto liberal da neutralidade da própria escola, e, portanto, das ações dos homens que constituíam a escola.

A escola atual fez-se e faz-se no bojo das contradições. Ao depender dos interesses, essas contradições serão suavizadas pelos discursos ou assimiladas na forma de políticas e práticas, na maioria das vezes imediatistas, porque não mexe no cerne da problemática. Tal como assinala Arroyo (2014), a luta pela sobrevivência sobrepõe a qualquer anseio pelos demais direitos dos cidadãos; por

isso, não raramente; a parcela da população menos favorecida fica subjugada aos ditames dos formuladores de políticas. Embora, mesmo que as Leis determinem a igualdade, o tratamento será desigual, pois o elemento direcionador não é a condição de diversidade humana, mas a diferença que caracteriza potencialidades, atitudes e, por fim, as oportunidades.

Como assinalado, o contexto social caracterizava-se pela necessidade da instrução imediatista, em que a separação, segundo o potencial econômico, seria o determinante. Condorcet (2008) concebia os quatro anos iniciais de instrução como direito de todos. A partir dessa etapa, nos demais três graus de instrução pública, participaria aqueles cujas condições econômicas fossem favoráveis. Nesse contexto, ter condições econômicas favoráveis implicava em ter tempo disponível para se dedicar à instrução. Desse modo, do professor, também se esperava a adequação a tal contexto; logo, sua prática pautava-se nas necessidades imediatas. Conforme Condorcet,

[...] a arte de instruir só se adquire com o costume, só se aperfeiçoa com a experiência [...] trata-se, pois de uma das profissões que exigem que um homem a ela se dedique a vida inteira ou uma grande parte de sua vida: a condição de professor deve ser considerada uma função habitual, e é deste ponto de vista que é preciso considerá-la em suas relações com a ordem social. [...]. Ao professor era necessário um manual didático no qual se dispunha 1 – observações sobre o método de ensino 2- esclarecimento necessário para que o professor tenha condições de responder às dificuldades que os alunos podem propor às perguntas que eles podem fazer; 3 definições, ou melhor, análises de algumas palavras empregadas nos livros postos nas mãos das crianças, e das quais é importante lhes dar ideias precisas. (CONDORCET, 2008, p. 120).

Apesar de considerar como marco inicial de análise o movimento dos pioneiros no advento da Escola Nova do século XX, não se pode deixar de destacar as semelhanças com o contexto do século XVIII. Se, naquele momento histórico, a ênfase era no ajuste social visando a ordem e o progresso, no contexto da escola nova essas questões também serão explicitadas, porém com formas distintas do que ocorria no século XVIII.

No século XX, os professores ainda eram, na sua maioria, leigos, e, como a concepção era calcada na prática, bastava-lhes manuais de instrução para que o trabalho fosse desenvolvido. As preocupações com o processo formativo deveriam ser de iniciativa do próprio professor. A ele caberia o aperfeiçoamento se julgasse necessário, do mesmo modo como no século XVIII, cuja atribuição da instrução pública caberia a qualquer “homem” bem formado. Embora não houvesse a

distinção em classes, explicitamente, como no contexto do século XVIII, esta permanece de forma velada, pois o suposto de educação para todos em um contexto de oportunidades desiguais só ressaltava a distinção entre os mais favorecidos culturalmente e socialmente e, portanto, com recurso econômico e maior arcabouço cultural. Aqueles cujas privações de ordens diversas lhes conferiam os limites de sua educação restava o crivo dos testes do “ABC”¹ (LOURENÇO FILHO, 2008) para definir qual espaço poderiam ocupar. Nessa lógica, a formação leiga bastava, pois os manuais dariam conta da formação necessária às demandas do contexto.

Como indicamos no início deste texto, cumpre analisar o viés pragmático do contexto da Escola Nova e sua influência na formação docente e na consolidação de um sistema público de ensino. *Pragma*, como assinalamos inicialmente, desvela o sentido em si mesma, não requer reflexões aprofundadas, senão respostas imediatas. No caso brasileiro, uma educação salvacionista. A escola constituía-se como a grande redentora das mazelas sociais, ainda que estas fossem resultantes do modelo organizacional político e social - a escola tinha essa função. Intencionalmente ou não, as condições sociais e econômicas determinavam as possibilidades de acesso ao conhecimento.

A análise dos documentos da época e mesmo dos decretos assinados no contexto de 1930 a 1940, assinala Saviani (2011), possibilita verificar que, apesar da imensa contribuição do movimento pioneiro à educação nacional, os interesses subjetivos prevaleciam. No contexto de disputas ideológicas, no qual, marcadamente, situavam a igreja e renomados intelectuais brasileiros, pensar em questões sobre a diversidade humana não tinha razão de ser, pois a escola que se pensava instaurar atendia aos interesses de quem a pensava, por isso seu distanciamento das demandas sociais.

Tal como na gênese da chamada instrução pública, a Escola Nova era, portanto, calcada na neutralidade em relação às condições socioeconômicas nas quais vivia grande parte da população, e o interesse em instituir a instrução para todos atendia às demandas necessárias no contexto em que se iniciava um processo civilizacional industrializado. Não havia preocupações em formar professores para atender à demanda populacional, mas sim um “homem”.

¹ Disponível em: <http://www.univale.com.br/unisite/img/revistas/Testes_abc.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2014.

No contexto de Condorcet (2008), bastava um homem com mais habilidades para desenvolver essa profissão. No trânsito da Escola Nova, a lógica era, basicamente, a mesma, já que a formação de professores não era pauta, senão pelos manuais de instrução pelo qual o professor leigo, na sua maioria, teria condições de seguir.

No contexto da Escola Nova, verificamos que, se o professor pretendesse alguma formação, ele deveria fazer às suas próprias custas, assim como ocorria no contexto do século XVIII. Logo, o contexto instaurado no século XVIII que atendeu uma demanda de época vai servir de base para articular o processo educacional nos próximos séculos, com avanços, retrocessos e mesmo réplicas, pautados no discurso próprio do contexto em que se instaura.

É fato que a educação se configura como um direito constitucional, mas a prática social permanece no ponto de origem, ou seja, perpetua a desigualdade, quando se pensa na questão de uma educação que articula as demandas da diversidade humana ao contexto de formação docente. Enfim, questões que, dentro das limitações do espaço desta produção, procuraremos analisar. Corroborando os ideais de instrução, no contexto do século XVIII, e, mais tarde, os ideais do movimento escolanovista, Romanelli (2012, p. 30) analisa que:

Assim, como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura do poder.

A partir da fala da autora, podemos assinalar que a educação escolar foi pensada para atender a demanda de interesses específicos da estrutura de poder dominante. Tomando a sociedade como contraditória, desigual e injusta, é possível inferir que a escola passa a articular-se à estrutura de poder, pois é originária dessa própria estrutura, tal como assinalado no contexto da instrução pública. Emergente dessa forma de relação social, a educação escolar passa a reproduzir interesses os quais não dialogam com as demandas de uma educação cujas oportunidades sejam para todos. Apesar da distância considerável entre o contexto da instrução pública e da Escola Nova, em ambos são os interesses das camadas que representam o poder instituído é que organiza a forma educacional. Com o fim de ratificar essa assertiva, buscamos em Pinto (1989) a ideia de que o desenvolvimento educacional de uma dada sociedade está articulado ao desenvolvimento econômico. Assim, fica

claro o modo como os interesses articulados no poder instituído vão organizar a educação na esfera pública, ou seja, segundo os interesses individuais e individualistas. Com isso, afirmamos que cada sociedade, para manter sua estrutura de poder, vai criar para si grupos de pensadores e intelectuais com interesses recíprocos.

Ainda que em momento histórico diferente, os apontamentos de Romanelli (2012), ao analisar o papel do poder instituído, possibilitam a compreensão da distinção da instrução em quatro etapas propostas por Condorcet (2008), uma vez que a base é a distinção de classe social e econômica, segundo a função a ser ocupada no próprio meio social. Portanto, as organizações políticas definem o modo de organização social. A apropriação da escola, pelo poder instituído, como *locus* de difusão de ideologias, explicitam relações que precisam ser questionadas. Nesse sentido, Marx alerta para as vontades do capitalista, afirmando que “[...] o que temos que fazer não é falar acerca da sua vontade, mas de inquirir do seu poder, dos limites desse poder e do caráter desses limites”. (MARX, 2002, p. 11).

A compreensão desses processos contraditórios, cuja base é uma educação para todos, que, de antemão, delimita quem poderá se beneficiar da instrução pública, implica na assunção de uma postura de análise pautada nos fundamentos do materialismo histórico dialético. O próprio movimento dialético não se faz sem as contradições de ordem social, política, econômica e cultural, as quais, em uma perspectiva crítica, não podem ser assumidas como determinações, pois isso implicaria na negação da própria história.

Trata-se de intentar por um caminho metodológico tão complexo quanto à dinamicidade do processo educacional, por isso buscamos outra maneira de falar da práxis que se efetiva na educação brasileira, por compreender que esta representa, efetivamente, uma abordagem significativa do real, ou seja, uma prática histórico-social. Isso implica na impossibilidade de refletirmos sobre a formação docente distanciada do bojo das contradições, ou seja, do seio de relações sociais tão complexas com fins, princípios e objetivos bem delimitados.

Desse modo, tanto pelo viés instrucional - desenhado no contexto do século XVIII, que advogava a instrução para todos, mas com as devidas distinções -, quanto pelo viés do século XX - também delineado como o contexto da educação “para todos”, gratuita, dever do estado, um bem social -, a educação como direito de todos coabita com a exclusão de inúmeros educandos. Como pontuamos a partir

dos referenciais utilizados até o momento, tanto a instrução pública do século XVIII quanto a educação pública do século XX preconizavam a distinção entre os educandos por características e aptidões inatas ou mesmo por questões sociais e econômicas. Em consequência, vimos a configuração de um modelo educacional funcionalista pautado no pragmatismo.

A partir desse contexto, é possível analisarmos que o processo de formação docente não era sequer mencionado nos contextos políticos e legais da época, salvo a presença de um leigo que, por ser mais habilitado, poderia assumir as classes de alunos, juntamente a um educando mais instruído, no século XVIII. No âmbito da Escola Nova, Lourenço Filho (1963) afirma que a figura do aluno mais instruído para auxiliar o professor desaparece, pois a mudança agora se faz pelo número de alunos em sala que, naquele contexto, poderia chegar a 200 alunos e, neste, no máximo 25 alunos.

Assim, com o reduzido número de alunos - todos devidamente selecionados conforme habilidades -, os profissionais da educação, os professores leigos ou os profissionais liberais teriam condições de trabalhar, haja vista que o conteúdo não era prioridade e o professor tinha o papel de facilitador da aprendizagem pautado segundo os preceitos da época, no método da descoberta e nos centros de interesses. Esse modelo também não atendia a todos os alunos, pois, ao pressupor que o aluno seria capaz de construir o próprio conhecimento, ele beneficiava apenas aqueles mais favorecidos culturalmente.

No contexto da Escola Nova, aspectos relacionados aos saberes e aos conhecimentos dos docentes sequer eram cogitados, pois o processo formativo, como já assinalamos, era realizado por manuais de instrução. Os manuais eram extremamente completos, no contexto da Reforma Capanema, que, segundo Romanelli (2012), foi levada a efeito a partir de 1942, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino. A Reforma estruturou o ensino industrial, o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. A autora continua a analisar que foi somente em 1946, com o Ministério da Educação sob a responsabilidade de Raul Leitão da Cunha, que aparece na legislação de ensino a organização do ensino normal com o Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, cujo capítulo IV estabelecia:

Art. 13. Os programas das disciplinas serão simples, claros e flexíveis, e se comporão segundo as bases e a orientação metodológica que o Ministro da Educação e Saúde expedir. Art. 14. Atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos: a) adoção de processos pedagógicos ativos; b) a educação moral e cívica não deverá constar de programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo o ensino; c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos, articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino, e ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário; d) a prática de ensino será feita em exercícios de observação e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nela se integrem os conhecimentos teóricos e técnicos de todo o curso; e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário. (BRASIL, 1946, s/p).

Como se pode analisar, os programas de ensino eram emanados do Ministério da Educação e Saúde na forma de manuais de instrução. Como os professores eram, na sua maioria, profissionais liberais, nem sempre articulados ao contexto educacional, esses manuais acabariam por cair no esquecimento ou mesmo sem funcionalidade. Pela própria organização e formação disseminada no modelo normal, é possível ratificar o descompromisso no que se refere às políticas de formação, com os saberes e os conhecimentos dos professores, haja vista um ensino essencialmente prático. Pela própria especificidade do contexto histórico, não havia preocupações com as diferentes formas de aprendizagem dos alunos. Se estas se manifestassem, os alunos seriam, devidamente, separados em classes seletivas. Logo, os saberes e os conhecimentos dos docentes, daquele contexto, formavam-se no bojo de um processo seletivo e excludente que perdura até a atualidade.

Importa destacar que a exclusão não se fez apenas em relação aos educandos, mas aos próprios educadores, cuja formação era pautada em manuais de instrução com modelos homogêneos a serem reproduzidos em sala de aula. Os professores eram alijados de reconhecer a diversidade humana que se fez e se faz presente nas escolas. Assim, em um processo de mediações recíprocas, os docentes, ao serem impossibilitados de reconhecerem a diversidade humana como inerente ao próprio ser humano, e, portanto, necessária em uma sala de aula, deixam de reconhecer-se como sujeitos também diversos e, por conseguinte, com a necessidade de aprendizagens contínuas.

A síntese da gênese dos primeiros delineamentos para o processo de formação docente e sua articulação com a diversidade humana engendra uma

relação um tanto emblemática, o que requer uma revisão histórica sobre o contexto de constituição da instrução pública, bem como pelo processo de formação docente, evidenciando o movimento dialético no contexto de inclusão, foco de discussão nesta Tese, em que se situam professores e acadêmicos.

Ao considerarmos que a ideia de inclusão contém implicitamente a ideia de exclusão, as discussões ora propostas serão configuradas pelas categorias totalidade e contradição, as quais contém em si a diversidade humana, pois, nas palavras de Arroyo (2004), a diversidade humana contém em si a complexidade dos tempos de vida e escolares de cada um dos educandos, a despeito de condições de deficiência ou não. É sob esse viés que a discussão adquire sentido, no contexto do humano, fragilizado, excluído e condicionado, mas não determinado por condições sócio-históricas desiguais.

Os delineamentos do processo formativo, na gênese da educação pública, deflagram o descaso com a diversidade humana, salvo quando esta se constituía como característica para perpetuar as desigualdades, o que legitimava a relação de poder de quem pensa sobre o que se é pensado. Nesse sentido, Romanelli afirma que

[...] ainda que objetivos verbalizados dos sistemas de ensino viessem a atender aos interesses das sociedades como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política, nessa estrutura. Afinal, quem legisla, sempre o faz segundo uma escala de valores próprios da camada a que pertence, ou seja, segundo uma forma de encarar o contexto e a educação, forma que dificilmente conseguem ultrapassar os limites dos valores inerentes à posição ocupada pelo legislador na estrutura social. (ROMANELLI, 2012, p. 29).

As reformas e as ideias pensadas a partir da necessidade de um ensino público para todos instauram um forte apreço por ideais subjetivos, como bem destacou Romanelli (2012). Assim, as regulamentações acerca da educação e da formação de professores iam sendo delineadas conforme as urgências definidas pelos grupos que assumiam o controle político do país.

No contexto da Escola Nova, a busca por legitimidade de poder era tão acentuada a ponto de nos depararmos com o Decreto Nº 19.941 da Reforma Francisco Campos, que inseriu, pela primeira vez na história da República, o ensino religioso no ensino oficial. Esse fato possibilita questionar: O que levava um escolanovista aliar-se à igreja? Saviani (2011) analisa essa questão esclarecendo

que, a exemplo do que ocorria na Europa, a aliança com a igreja implicava em benesses como possibilidade de manipulação das massas. Outro destaque dessa aliança dá-se pelo alinhamento de Campos aos ideais fascistas que emergiam, os quais, nas análises de Fausto (1981), tratava-se de um fascismo em que o estado seria fortalecido pela contribuição de cada classe, bem definida e atendidas pela administração dos negócios públicos. Ainda, conforme análises do autor, esse ideal era explicitamente assumido por Getúlio Vargas, e a igreja, logicamente, cumpriria o seu papel a partir do discurso da solidariedade social.

Em meio às reformas escolanovistas em defesa de uma educação pública e a instalação de regime autoritário, o processo de formação de professores foi se delineando com alguns destaques importantes:

1. **Ensaio intermitentes de formação de professores** (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. **Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais** (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo à escola-modelo. 3. **Organização dos Institutos de Educação** (1932- 1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. **Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais** (1939-1971). 5. **Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério** (1971-1996). 6. **Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia** (1996-2006). (SAVIANI, 2009, p.143-144, grifos nossos).

Dos destaques pontuados por Saviani (2009), cumpre analisar, neste momento, dois em específico: a Lei das primeiras Letras, que legitimava o descaso público com o processo de formação docente, pois, além de o professor ter de formar-se às suas próprias custas, inaugura-se, nesse período, a preocupação com a formação didática em detrimento da formação pedagógica; o outro destaque refere-se à organização dos Institutos de Educação (1932-1939) que, apesar de representar um avanço para o contexto, perdurou por apenas sete anos. Na fase de organização dos Institutos de Educação, vê-se os ideais da Escola Nova se articulando ao processo formativo. Essa corrente foi engendrada por Anísio Teixeira, com a implantação do Instituto de Educação do Distrito Federal, que fora dirigido por Lourenço Filho e o Instituto de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo.

A implantação dos Institutos, analisa Saviani (2009), tinha como objetivo erradicar o vício das escolas normais que, pretensas à formação de cultura geral e profissional, não conseguiram dar conta de nenhum desses objetivos. Por isso, Anísio Teixeira impulsionou a consolidação dos Institutos de Educação. Tem destaque nessa iniciativa a preocupação com ensino e pesquisa organizados por um currículo que incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas:

1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filmoteca; f) museus escolares; g) radiodifusão. (SAVIANI, 2009, p. 146).

Esse novo direcionamento dado às escolas de formação de professores romperia com um modelo que, segundo Libâneo (2007), foi delineado desde os anos de 1920, início das discussões escolanovistas, o qual implicou no empobrecimento dos estudos específicos de teorias pedagógicas. Portanto, ressalta Saviani (2009, p. 145), no modelo das Escolas Normais, era fortemente marcada “[...] a exigência de preparo didático sem referência, propriamente, à questão pedagógica”. A questão pedagógica é definida por Libâneo (2007, p. 61-62) como essencial no processo de formação docente, pois é

[...] certo que o professor deve ser um profissional competente e compromissado com seu trabalho, com visão de conjunto do processo de trabalho escolar. Deseja-se um profissional capaz de pensar, planejar e executar o seu trabalho e não apenas um sujeito habilidoso para executar o que outros concebem.

Na sequência, o autor define a questão pedagógica como um domínio necessário ao ato docente, por ser essa questão aquela que articula o campo do conhecimento pedagógico correspondente ao estudo científico e filosófico da educação e aos conhecimentos teóricos e práticos de sua aplicação. Ou seja, um amálgama de saberes e de conhecimentos que vão constituir a identidade docente.

Trata-se de um diálogo bem mais amplo que inviabiliza a neutralidade da escola em relação às demandas da sociedade. Contudo, se o ponto de partida

dessa análise está nas diretrizes da Escola Nova, convém ater um pouco mais na especificidade daquele momento histórico, apreendendo os aspectos que se perpetuam, se reconstroem e, sob novos contornos, se reproduzem. Consideramos imprescindível a análise no processo formativo de professores, pois é, nesse período, que encontramos histórias explícitas de descaso com as pessoas que expressassem a diversidade humana, seja por uma história de limitação, seja por deficiência. É também, nesse período, que diretrizes vão ser formuladas para definir os espaços a serem ocupados por cada sujeito na sociedade emergente. Essa distinção de espaço não se dá ao acaso, senão pelos interesses emergentes da época, consubstanciados pelos ideais capitalistas.

Com a criação das escolas normais, a formação de professores primários havia sido, de algum modo, equacionada; contudo, o problema de formação para o Ensino Secundário ainda era emblemático. Segundo Saviani (2011), a partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, o então ministro Francisco Campos baixa sete decretos. Dentre eles, o Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispõe sobre o Ensino Superior no Brasil e adota o regime universitário.

Notadamente, Cunha (2006) analisa sob a vigência de um modelo de Ensino Superior francês. O ensino universitário, ensejado pela Reforma Francisco Campos, legitimava os ideais positivistas, justificado pelo argumento de que “[...] em países em formação como o nosso a Faculdade de Educação, Ciências e Letras teria que ter um caráter misto e especial, sendo provida, ao mesmo tempo, de funções culturais e de um papel **eminentemente utilitário e prático**” (SAVIANI, 2006, p. 36 grifos nossos). Nos ideais de Campos, vê-se a legitimidade do caráter pragmático de formação de professores que, apesar de não prosperar, é ratificado, em 1939, com a chamada reforma Capanema, na qual tem-se o

Decreto n. 1.190, de abril de 1939, de autoria do então ministro da Educação Gustavo Capanema que reorganizou, na Universidade do Brasil, a Faculdade Nacional de Filosofia, que ficou estruturada em quatro seções: Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, às quais se acrescentou, ainda, uma seção especial denominada Didática. (SAVIANI, 2006, p. 36).

Em meio à efervescência do manifesto dos pioneiros, o ideal de formação de professores foi sendo delineado e, com isso, a consolidação de um modelo de Ensino Superior, no Brasil, pautado nos moldes positivistas, cujo principal precursor

em âmbito francês foi Auguste Comte². Para Comte (1996, p. 10, grifo do autor), o conhecimento “[...] caracteriza-se pela previsibilidade: ‘ver para prever’ [...]. A previsibilidade científica permite o desenvolvimento da técnica e, assim, o estado positivo corresponde à indústria, no sentido de exploração da natureza”.

A partir desses ideais, Comte defendia que a sociedade só podia ter qualquer tipo de organização à medida que o homem passasse por uma reforma intelectual. Para tanto, era preciso medidas sanitaristas e mesmo eugenistas, atribuindo ao homem, de forma individual, qualquer possibilidade de sucesso, fracasso ou mesmo mudança. Novamente, temos os ideais da liberdade em ação e em comunhão à neutralidade da escola em relação ao contexto histórico social. A formação politécnica, para Comte (1996, p. 5), constituía como “[...] a primeira comunidade verdadeiramente científica, que deveria servir como modelo para a educação superior”.

Para entender as bases da filosofia comteana, é importante retomarmos as ideias de Condorcet (1743-1794), que, segundo Giannotti (1996), foi um dos pensadores que mais influenciou a filosofia positiva por meio da obra *O esboço de um quadro histórico dos progressos do espírito humano*, na qual o filósofo traça um quadro de desenvolvimento da humanidade, atribuindo às invenções tecnológicas e das ciências um papel preponderante no sentido de fazer com que o homem caminhasse em uma era de organização social e política como produto das luzes da razão.

As ideias de Condorcet (2008) são elucidativas para a compreensão do contexto atual, haja vista que seu tratado de educação deixava explícita a necessidade de uma formação direcionada aos excedentes e uma formação direcionada à consolidação da elite burguesa, conforme pode ser constatado na obra *Condorcet, Cinq mémoires sur l’instruction publique*, datada de 1791, na qual o autor define formação distinta para classes distintas, portanto uma educação que a equidade para todos seria mais combinada para um pequeno número de homens a quem a natureza ou a fortuna favoreceu. Condorcet (2008 p. 30) admitia que “os espíritos são naturalmente desiguais”, por isso ele afirmava que

² Auguste Comte (1798-1857), filósofo francês que difundiu a filosofia positiva. A filosofia positiva ao contrário dos estados teológico e metafísico considera impossível a redução dos fenômenos naturais a um só princípio (Deus, Natureza ou outro equivalente).

[...] quem não pode escrever, e ignora a aritmética, realmente depende do homem mais educado, que é constantemente obrigado a usar. Não é o mesmo daqueles a quem a educação tem dado esse conhecimento, ele não pode exercer os mesmos direitos, com o mesmo tamanho e a mesma independência. (CONDORCET, 2008, p. 15).

A ideia de instrução pública tinha como base a distinção de talento inato, por isso Condorcet (2000) apontava ser necessário que, no estado daquela sociedade, os homens deviam ser divididos em várias profissões, cada uma delas exigindo conhecimento especial. Esses ideais, conforme Saviani (2006), também aparecem nas diretrizes de formação de professores, tanto na Reforma Francisco Campos, que primava por um ensino prático e utilitarista, como na Reforma Capanema, que elucidava uma formação, meramente técnica.

Para Condorcet (2008, p. 150), as luzes da razão estariam a serviço do desenvolvimento social e do bem-estar comum, além de indicar ser “[...] impossível de se submeter a uma rigorosa educação os mesmos homens cujo destino é tão diferente”. O autor assinalava, ainda, que qualquer profissão deveria ser útil tanto para os que a exerciam como para os que dela utilizavam, ou seja, a indústria. Vemos, nessas ideias, forte veio profissional. Essa mesma convicção é que vai moldar o pensamento de Comte que influenciou toda a organização inicial do Ensino Superior no Brasil; e, como já indicamos, a formação de professores.

Pensar um modelo formativo, como assinala Libâneo (2007), no sentido *lato e stricto sensu*, estava fora de cogitação, por isso houve grande empreendimento em um processo formativo fundado nos moldes 3+1 na década de 1961, cuja base estava lá no contexto de 1939.

O diploma de licenciado seria obtido por meio do curso de didática, com a duração de um ano, acrescentado ao curso de bacharelado, o que deu origem ao famoso esquema conhecido como “3+1”, que foi flexibilizado a partir de 1962. A base organizacional da formação em nível superior dos profissionais da educação, aí compreendidos os professores e os pedagogos, decorrem dessa estrutura implantada em 1939 que, embora tendo sofrido algumas alterações e diversas contestações, no fundamental mantém-se em vigor ainda hoje. É este, pois, mais um legado que nos foi deixado pelo século XX. (SAVIANI, 2006, p. 49).

Esse modelo foi interessante aos ideais da época, mas parece rejuvenescer a cada ano. Segundo Saviani (2009), foi a partir da constituição e da consolidação dos Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo que se originou o nível universitário voltado à formação de professores. Tal modelo foi incorporado em 1934 à Universidade de São Paulo; e, em 1935, o Instituto de Educação do Rio de Janeiro

foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, juntamente à criação da própria universidade.

A base do Ensino Superior, conforme Cunha (2006), apesar de esforços da parte de Anísio Teixeira, foi fortemente influenciada pelo formato das escolas técnicas isoladas, as quais, como já assinalamos anteriormente, com as palavras de Auguste Comte, constituiu o verdadeiro modelo de Ensino Superior. Tratava-se de um modelo destinado à formação de professores, de profissionais liberais da época e demais profissionais para atender às necessidades do poder público, respaldado por diversos pensadores brasileiros que se opunham à criação da universidade brasileira, conforme o que se pode extrair do excerto de Teixeira Mendes:

[...] a ciência não lucra com semelhante criação; porque a ciência nasceu sem privilégios, e perseguida também. A proteção só serviu para profaná-la, aplicando-a contra os interesses sociais e em proveito dos retrógrados e anarquistas. O país também não lucra: primeiro porque a Universidade vai consumir capital enorme melhor aplicado na elevação dos proletários; segundo porque vai dificultar a propagação da doutrina regeneradora, seja qual ela for; terceiro porque ataca a liberdade de pensamento; quarto porque aumenta o parasitismo burguês. (MENDES *apud* CUNHA, 2006, p. 87).

Desse modo, os currículos dos cursos de formação de professores atendiam a uma demanda imediata. O clamor por uma escola pública para todos, de igual modo, contribuiria para a formação de mão de obra, necessidade que se instalava no país. Nesse direcionamento, Saviani (2009) analisa que os cursos de licenciatura priorizavam os conteúdos cognitivo-culturais em detrimento aos pedagógicos didáticos, a ponto destes se constituírem apenas um apêndice no processo formativo. Aparentemente, a tensão entre os conteúdos de caráter cognitivo culturais e os didáticos pedagógicos perduram no processo formativo na atualidade, com contornos diferentes, mas com lógicas semelhantes.

Podemos afirmar que as preocupações com a questão dos conteúdos cognitivos eram tão fortes que Lourenço Filho lança, em 1933, a obra intitulada *O teste do ABC*. Como característica própria do contexto histórico, havia se instalado, no país, excessiva preocupação com a ordem e o progresso, aspectos que seriam estabelecidos pela educação pública a todos. Contudo, o “todos” estava condicionado a uma série de diretrizes advindas, principalmente, da área da psicologia experimental e aplicada em vigor, naquele contexto, em diversos países

da Europa, bem como nos Estados Unidos, de onde os pensadores brasileiros “importaram” o modelo escolanovista.

Como já apontamos, os ideais da Escola Nova eram calcados no exercício prático e funcional. Essa ideia também vai ser instaurada nos processos formativos. Assim, por meio de diversas traduções de obras de psicólogos franceses e estadunidenses, além da publicação, em 1933, de seus trabalhos da psicotécnica pedagógica, Lourenço Filho consolida o veio psicologizante da educação pública espalhado pelo país, principalmente pelo teste do ABC. Nesse aspecto, importa destacarmos que há um diferencial do contexto do século XVIII, pois, apesar da configuração classificatória dos testes do ABC, e mesmo os de QI, a preocupação consistia em avaliar, classificar para, então, perceber a melhor alternativa de atendimento - diferentemente do que ocorria no contexto do século XVIII, pois lá as condições para acessar a instrução pública seriam inatas, ou seja, ou se nascia apto ou não.

O teste do ABC (LOURENÇO FILHO, 2008) tinha as diretrizes para a avaliação, as medidas e os testes de aptidão, cujo objetivo consistia na verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Lourenço Filho (1969) registra, no prefácio da 11ª edição do teste do ABC, que, quando se sabe que a criança não apresenta maturidade cronológica e nem mental para aprender a ler e escrever, ela pode ser classificada em três grupos distintos: aquela que, em condições normais de ensino, aprende em um semestre letivo; aquela que, normalmente, venha a aprender no decurso de um ano; e aquela que só aprenderá se lhe for dedicada atenção especial para tal, ou mesmo um trabalho corretivo. O autor continua a assinalar que, com esse diagnóstico, é possível organizar nas escolas isoladas - escolas agrupadas segundo a proximidade entre elas -, seções por nível de maturidade; e as escolas graduadas com a organização de classes seletivas, praticamente homogêneas.

Sobre as escolas graduadas, Saviani (2006) esclarece que se tratou de um modelo responsável por gerar dispositivos racionais, administrativos e pedagógicos, necessário ao desenvolvimento da sociedade capitalista, e, sobretudo, um projeto cultural que mais educava do que instrua - a ideia era colocar a ordem, a subserviência e a alienação. Essa lógica era legitimada pelos testes do ABC, cujas provas configuradas por dez critérios que se aplicavam em no máximo 8 minutos

pelo próprio professor, possibilitava a ele definir os distintos grupos (LOURENÇO FILHO, 2008).

Nesse sentido, afirmava Lourenço Filho (1969, p. 22), “[...] a nova maneira de propor a questão se resume simplesmente nisto: estudemos a matéria-prima, antes do ajustamento das máquinas que a devam trabalhar”. Propõe-se, assim, a estudar os alunos no que tange à maturidade para aquisição da leitura e da escrita com o fim de selecioná-los em grupos distintos, de modo que os professores economizassem tempo e produzissem eficiência no seu exercício. Nessas palavras, há a expressão máxima do pragmatismo pedagógico.

O pragmatismo pedagógico é o cerne da escola nova, por isso não era necessária grande preocupação com o processo de formação de professores. O ideário de produtividade e a eficiência, para suprir as demandas imediatas do modelo social que emergia, era o que preponderava. Nesse contexto, a ideia de educação para todos não faria sentido senão pelo retorno social em termos de produtos. Exatamente pelo fato de alguns alunos não responderem a essa demanda, é que o princípio da igualdade coabitava com os princípios da eugenia higienista, como algo natural, tema a ser tratado na próxima seção.

1.2 NO PRINCÍPIO, A IGUALDADE; NO PROCESSO, A DISTINÇÃO: EUGENIA E HIGIENISMO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE

Neste texto, propomos a discussão acerca do que se pôs como cerne da Escola Nova: a proclamação por uma educação pública como direito igual a toda criança. Contudo, pela própria característica da forma de sociabilidade capitalista, totalidade e contradição expressam-se na realidade, e a educação igual para todos não acontece quando as condições são desiguais. A escola desse contexto tornou-se espaço profícuo para a gênese de um dos processos mais perversos que ocorreu em relação à diversidade humana na escola, a segregação e a exclusão de inúmeros alunos. O forte veio biológico e psicológico com influências nacionais e internacionais respaldavam práticas generalizadas de classificação e de segregação.

Da ideia de avaliação mental baseada na escala métrica da inteligência, mundialmente conhecida como *Quociente de Inteligência* – surge o termo QI que evidenciava em números a idade mental *versus* idade cronológica introduzida, por

William Stern, em 1912 (GOODWIN, 2005). Nas primeiras décadas do século XX, o QI foi alvo de intensas críticas por parte de Lourenço Filho (1969), que acreditava que essa testagem não explicitava nada mais que a idade mental, o que não contribuiria para o diagnóstico e prognóstico para a inserção no processo de leitura e de escrita. Lourenço Filho (1969, p. 26) esclarece que:

A idade mental pode ser avaliada por ocasião da matrícula. Os testes permitem classificação para diagnóstico e prognóstico, logo depois de aplicados. Experimentador perito poderá afirmar se a criança acompanhará a grande média das crianças de sua idade, ou se estará abaixo ou acima dela, isto é, se poderá ser considerada normal, infranormal ou supernormal.

Apesar de Lourenço Filho contrapor-se aos objetivos do QI, os testes do ABC não diferiam muito daquele, pois o foco era verificar a “maturidade” para o início do processo de leitura e de escrita, com isso a lógica era a mesma, apenas com categorias diferenciadas, ou seja, substituía-se o termo idade mental para maturidade. Com base nos resultados obtidos nos testes da escala de QI, a classificação dos grupos poderia ser em: idiotas; imbecil e débil. Para Lourenço Filho (2008, p. 35), “[...] nenhum problema interessaria mais aos mestres que o do diagnóstico da criança madura para o aprendizado inicial da leitura e escrita”. Além de poder diagnosticar a criança problema, ela era entendida como aquela criança que necessitaria de atendimento especializado, incluindo-se a área médica. Assim, as classes seletivas eram organizadas de forma homogênea.

O importante desse contexto é a conformação que isso vai gerar no processo educacional brasileiro, tendo iniciado em 1933, no processo de formação de professores, nos espaços dos Institutos Normais, em suas escolas modelos, perdurando até a atualidade. Embora o contexto atual apresente diferencial em relação ao do século XVIII e XX, a ideia da classificação, da seletividade e da exclusão, segundo a habilidade, permanece, contudo, legitimada pelo discurso do diferenciar para “atender” individualmente e, portanto, excluir.

Nesse contexto, o tratamento desigual do diferente culmina em distorções nas práticas sociais no que se refere à diversidade humana a ponto de ser possível afirmar que o modelo formativo, sem generalizações, pautado na seletividade, não logrou de ser perpetuado por meio das práticas daqueles docentes, conforme Bizzo (1995), formados pelos Institutos de Educação, um processo de seleção naturalizado e naturalizante, culminando em sérias consequências no que se refere à educação para todos.

Como assinalamos em trechos anteriores, esse processo de classificação e, conseqüentemente, homogeneização das turmas, também era evidenciado, conforme Lourenço Filho (2008), em países da Europa e dos Estados Unidos, de modo que negligenciar o processo histórico é, também, pactuar com práticas discriminatórias cujas conseqüências podem extrapolar toda a tentativa, ainda que ineficaz, de um possível controle.

A discriminação e o controle das raças têm sua gênese histórica, e a ideia de igualdade entre os homens também tem suas raízes, cuja busca pela perfeição não envolve somente questões genéticas. As raízes estão no processo de melhora da raça que, segundo Del Cont (2008), relaciona-se ao processo chamado de eugenia, termo cunhado por Francis Galton (1822-1911), exímio cientista de sua época. Primo de Charles Darwin, ele criou o termo a partir da palavra de origem *Eugénios*, cuja variante feminina é “Eugenia”. “[...] o termo na origem é composto pelos elementos *eu*, que quer dizer “bem, bom” e *génos*, que significa raça, estirpe” (INFOPÉDIA, 2014). Portanto, é criada a ideia de “bem-nascido”. Galton (1904) focou suas pesquisas na melhoria das qualidades inatas de uma raça, de modo a lhes retirar o máximo de proveito para o progresso social. Seu argumento consistia em afirmar que:

Todas as criaturas concordariam que era melhor ser saudável do que doente, vigoroso do que fraco, bem equipado do que mal-equipado para o seu papel na vida; em suma, que era melhor ser bom em vez de maus exemplares de sua espécie, qualquer que seja esse tipo. (GALTON, 1904, p. 2, tradução nossa).

A ideia de eugenia proposta por Galton (1904) defendia a tese de que era possível, a partir de um controle estatístico, melhorar as gerações ou mesmo inibir a proliferação das características humanas ditas como inferiores. Sua máxima consistia em perpetuar “[...] o maior número de influências que pudessem ser, razoavelmente, empregadas para fazer com que as classes úteis na comunidade pudessem contribuir mais do que a sua proporção para a próxima geração” (GALTON, 1904, p. 4).

Importa destacar que as ideias eugenistas ganharam afetos em diversos países; no entanto, cada sociedade apresentava características específicas. O movimento eugenista brasileiro foi mais ameno que em outros países, principalmente, conforme análises de Gualtieri (2008), e como o próprio Azevedo (1958) afirmava, a mestiçagem da população - muito híbrida -, dificultava o

delineamento de um tipo perfeito, porém a melhora da espécie, diferentemente do que defendia Galton, para o qual as bases eram sempre hereditárias, era possível.

Os eugenistas brasileiros apostavam na ideia de que a melhora da espécie se daria pela influência do meio externo, culminado na adaptação às novas condições, por isso, investia-se no movimento higienista, em uma perspectiva física e moral. Segundo Xavier (2004), tanto Azevedo quanto Teixeira comungavam da ideia de que era preciso criar condições para tornar os homens e cada homem capazes de conduzirem-se racionalmente, adaptando-se à nova situação.

O movimento eugenista brasileiro, conforme analisa Bizzo (1995), foi consolidado com a criação da Sociedade Eugênica de São Paulo, em 1918, a qual foi presidida pelo Dr. Renato Kehl. O Dr. Kehl foi um dos grandes difusores dos ideais eugênicos no território brasileiro, cujos argumentos publicados em diversos artigos contaram com o apoio de muitos intelectuais brasileiros, dentre eles Azevedo que era membro da associação. Além de intelectuais, o Dr. Kehl contava, também, com a admiração e a amizade de Monteiro Lobato, o qual, apesar de constantes esforços para dissociá-lo do referido movimento, há evidências contundentes de seu apreço pelos ideais eugenistas articulados às ações de saneamento brasileiro. Ainda, segundo o autor, Lobato é convidado a publicar a obra *Problema Vital*; contudo, essa publicação ocorria no momento da vulgarização, em massa, do livro *Urupês*. Neste, Lobato traçou a seguinte genealogia do caboclo brasileiro:

Jeca tatu, essa figura que ocuparia por décadas o trono de herói-espelho nacional antes de ceder seu lugar ao folgado Zé carioca, é um simples Piraquara do Paraíba. Seu maior lema é a lei do menor esforço, sua religião é a cachaça, sua meta de vida é um emprego público, para não ter que trabalhar. (BIZZO, 1995, p. 47).

Apesar de fictício, o perfil do tipo brasileiro chamara a atenção do Dr. Kehl que, por meio de suas publicações, alertava aos governantes para os problemas sanitários brasileiros. Na sequência, Bizzo (1995) esclarece que a amizade de Lobato e o apreço pelos ideais eugenistas e higienistas não permaneceu apenas nos prefácios às obras de Kehl, tendo publicado pela sua editora a obra *Cura de fealdade*, um longo tratado com descrições sobre a normalidade seguida de prescrições para acabar com a feiura.

A problemática do desajuste social da população era tão fecunda e permanecia escondida no bojo da própria escola que, segundo Bizzo (1995), surgia extremamente elitista, o que levava os eugenistas a questionarem: Seria o “jeca

tatu” educável? A esse questionamento, os postulados de Galton respondiam perfeitamente, principalmente pelos princípios da eugenia positiva e negativa. A eugenia positiva consistia em intensificar a reprodução dos “bem-nascidos”, física e mentalmente; e a eugenia negativa consistia na redução da proliferação das espécies inferiores.

Embora, já assinalado que o povo brasileiro não dispunha de características definidas como “sangue puro”, era possível o seu melhoramento por meio da educação. É exatamente na escola que as ideias eugênicas ganharam espaço, sobretudo pelos manuais de formação de professores, de modo que, na obra de Octávio Domingues (1935), intitulada *A hereditariedade em face da educação*, deixava claro que o que não fosse possível fazer em eugenia impondo, faria pelo convencimento, cabendo ao educador essa imprescindível tarefa.

Assim, a questão da eugenia passava a constituir-se conteúdo obrigatório no curso de formação de professores, com a constituição da disciplina de Biologia Educacional. Nesse contexto, Bizzo (1995) assinala que ainda não houve uma avaliação mais profunda da influência que a perspectiva eugênica trouxe à educação brasileira, bem como seus resultados históricos. Fato é que:

Difícilmente, encontraremos professora primária formada entre as décadas de 1930 e 1960 que não tenha sido influenciada pelo discurso eugênico, ainda que de forma inconsciente. Jargões comuns ainda hoje, como os rótulos de aluno “forte” e “fraco”, “rápido” e “lento”, “estrela” e “lanterna”, talvez sejam resquícios herdados daquele tempo. (BIZZO, 1995, p. 50).

O suposto da composição eugênica da população articulado aos processos formativos, baseado na organização de classes seletivas, encarregou-se de legitimar a negação da diversidade humana. Se, em um momento histórico, a condição de existência foi interligada à ideia da razão, em outro se articulou à perfeição no âmbito, físico, moral e intelectual.

Não se evidencia preocupações, nos processos formativos de professores, com base nas análises selecionadas nesta tese, acerca de uma formação dos professores e dos alunos na sua totalidade, considerando as diferenças individuais e sociais, e, sobretudo, a diversidade humana.

Contraditoriamente, toda vez que questões referentes à diversidade humana fizeram-se presentes no bojo das discussões de pesquisadores e intelectuais, elas foram utilizadas como mote para direcionar formas de organização social, pautada no emparelhamento dos sujeitos, em que medidas como a eugenia e a higienização,

assinala Bizzo (1995), como no caso brasileiro, foram tomadas como base para todo um processo formativo, haja vista a condição de correção das distorções sociais atribuída à tarefa educativa.

Cumprе ressaltar que, embora por vieses diferentes, a lógica da classificação e da seleção de crianças, de jovens e de adultos - com base em atributos como inferiores e superiores -, fez-se presente em todo processo de organização social e educacional. É a partir do contexto da Escola Nova que, contraditoriamente, os ideais intrínsecos pautados na educação pública para todos excluíam a muitos. Mais uma vez, vê-se que, tanto no contexto de consolidação do liberalismo clássico quanto no contexto do liberalismo humanista, bojo da Escola Nova, os elementos determinantes de organização social e educacional era o fator econômico, pois, em vias dos avanços industriais e tecnológicos, o objetivo dos formuladores de políticas educacionais para “todos” resumia-se em produzir mais por menos, o que justificava a separação de alunos por habilidades. Naquele contexto, Lourenço Filho (2008) alertava que, ao trabalhar com alunos iguais em termos de habilidades, ou seja, fracos com fracos e fortes com fortes, os esforços dos mestres reduzir-se-iam e, por consequência, o tempo gasto com a criança.

As bases biológicas da eugenia e mesmo da higienização, portanto, não se legitimavam sem o pano de fundo de ordem e progresso requeridos nos diversos países nas décadas de 1920 a 1970. Os anseios desenvolvimentistas fragmentaram o ser humano segundo os interesses de uma elite dominante, conforme assinala Galton (1904). Em um de seus princípios, essa ideia pressupõe:

Persistência em estabelecendo a importância nacional da eugenia. Há três estágios a serem repassados: (1) deve ser feita como uma questão acadêmica, até que a sua importância exata seja compreendida e aceita como um fato. (2) Deve ser reconhecida como um assunto cujo desenvolvimento prático merece séria consideração. (3) Deve ser introduzida na consciência nacional, como uma nova religião. [...] como um princípio ortodoxo a eugenia visa cooperar com o funcionamento da natureza, assegurando que a humanidade será representada pelas raças mais aptas. O que a natureza faz cega, lenta e impiedosamente, o homem pode fazer de modo providente, rapidamente, e gentilmente. [...] Eu não vejo nenhuma impossibilidade em que a eugenia se torne um dogma religioso entre os homens, mas seus dados devem ser trabalhados diligentemente no estudo. O primeiro e principal ponto é o de garantir a aceitação intelectual geral da eugenia como um estudo esperançoso e mais importante. Então deixe seus princípios trabalhar para o coração da nação, que irá gradualmente dar efeito prático a eles de maneiras que não podemos prever totalmente. (GALTON, 1904, p. 6-8).

Com efeito, as ideias da eugenia da raça humana, iniciada na Inglaterra, disseminada por diversos países europeus e latinos, tiveram fecundidade no contexto brasileiro. Segundo Lima (2007), contraditoriamente, em meio à efervescência pela educação pública para todos, consolidada pelos ideais da Escola Nova, longe de resolver as mazelas sociais, contribuíram para sua perpetuação.

A diferenciação entre os alunos e a desigualdade engendrou-se no contexto educacional do liberalismo clássico, uma vez que o sistema de instrução pública já era pensado em função das condições econômicas, sociais e, logicamente, habilidades dos sujeitos. Ao considerar que as habilidades para os conteúdos formais não são inatas e sendo a criança pobre privada de condições para dedicar-se aos estudos, o acesso à cultura erudita era determinado para poucos. A escola, por sua vez, acabava por determinar a trajetória pessoal e educacional segundo à classe que cada criança pertencesse. A Nova Escola, pautada no princípio do liberalismo humanista, não contribuiu para que a igualdade entre os homens fosse consolidada; ao contrário, a desigualdade foi gestada e ratificada com base nesse princípio. Esse contexto, embora considerado o início dos debates em prol de uma educação pública e gratuita para todos os cidadãos, contou com a movimentação de pessoas ligadas ao poder instituído e ganhou afeição por parte, inclusive, do presidente da época, para o qual os ideais fascistas começavam a emergir.

No emblemático movimento de dissociar-se dos domínios da igreja sob a educação, Saviani (2006) esclarece que os acordos de cavalheiros prevaleceram e iniciativas que poderiam vislumbrar um modelo formativo de professores mais acadêmico reduziram-se a formações pragmáticas para resolução de problemas imediatos. Por isso, o forte apreço pelos manuais de instrução encaminhados ao professor em forma de lições a serem seguidas rigorosamente, tornou-o um executor de tarefas capaz de separar os alunos segundo suas habilidades.

Os referidos manuais apresentavam testes de caráter mais psicológico do que pedagógico, indicando passo a passo como proceder à classificação dos alunos. Naquele contexto, o professor tornara-se, praticamente, um psicólogo responsável por aplicar uma sequência de testes, disposta nos manuais ABC de autoria de Lourenço Filho (2008), com vistas às diretrizes emanadas de intelectuais brasileiros adeptos da filosofia da Escola Nova que se instalava no país. Os testes eram aplicados de forma individual e descontextualizados, não se considerava a história de vida da criança, apenas aplicava-se o teste como um diagnóstico cujo objetivo

consistia em separar “joio do trigo” e, como já assinalado, o pano de fundo era a questão econômica, como se constata nas orientações apresentadas no manual do teste ABC:

Será preciso substituir esse critério empírico por outro de maior garantia, que permita, de um lado, apreciação rápida, simples e eficiente da *capacidade de aprender a leitura e escrita*; de outro, a *organização de classes seletivas*, para desigual velocidade no ensino, com o que tenderão a maior economia de tempo e energia dos mestres, e consequente aumento da produção útil do aparelho escolar. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 23).

Como já assinalado, Lourenço Filho tecia severas críticas aos testes do QI, porém a prática dos testes do ABC se aproximava, e muito, do que se objetivava ao aplicar o QI, ou seja, definir quem é quem segundo as habilidades para as aprendizagens acadêmicas. A crítica aos testes do QI, esclarece Saviani (2006), encarregava à escola e ao professor, por meio do manual ABC, a tarefa de “desenhar” o perfil do educador e do educando, a estrutura da instituição escolar, a identidade do grupo pioneiro e, enfim, a própria identidade da nação. O tom desse consenso é dado pela validade universal atribuída às intervenções sociais e políticas embasadas no conhecimento científico, haja vista que o teste ABC exigia o pleno domínio das técnicas em detrimento às questões pedagógicas.

A Educação Nova que preconizava a educação para todos deixou evidente que as diferenças de ordem das aptidões determinadas pelas condições biológicas e, muitas vezes, sociais e econômicas que implicavam em dificuldades para aprender o “conteúdo proposto” pela escola, exigiam tratamento especial assegurado pela constituição de turmas homogêneas sempre se pautando na ideia do mais por menos.

O destaque à ideia de “conteúdo proposto” pela escola mostra, exatamente, conforme Saviani (1994), a contradição do contexto, pois os conteúdos clássicos não eram importantes no contexto da Escola Nova. Desse modo, os fatores que consubstanciavam a segregação de alunos repousavam em questões de ordem biopsicossocial, portanto não eram as questões acadêmicas e cognitivas que determinavam a distinção entre as crianças, apesar de se aplicar os testes de habilidade de leitura e de escrita; as questões subjetivas do aluno, ou seja, sua maturidade para aprender a aprender era o que contava. Certamente, crianças advindas de meio culturalmente mais favorecido seriam encaminhadas às turmas dos “normais”. Fato é que a forma de seleção das crianças propostas nos testes de

base da psicologia aplicada foram alvos de intensas críticas por ofuscarem problemas de ordem socioeconômicas e contribuir para perpetuar exclusões.

A ideia de que os manuais de instrução do teste ABC, por si só, resolveriam o problema da educação legitimou a concepção da homogeneidade, uma vez que se acreditava que formar turmas iguais em termos de habilidades acadêmicas, aferidas por questões comportamentais, pois se media, no fundo, a capacidade que a criança tinha de aprender a aprender, ou seja, aprender por si só, pelo interesse próprio, possibilitaria ao professor menos despendimento de tempo, haja vista que, nessa lógica, todos estando no mesmo nível hierárquico de capacidade intelectual pressupunha aprendizagem linear em termos de tempo, ritmo e forma.

É no contexto de exclusão da diversidade humana, naturalizado no âmbito da Escola Nova que, segundo Saviani (2006), o professor foi sendo formado. Mesmo com as primeiras iniciativas de universidade daquele período, a formação de professor era meramente técnica com foco restrito na prática. Cabe ressaltar uma prática configurada por turmas de alunos homogêneos, pois, ao adentrar nas escolas modelos da época, deparava-se com turmas separadas em fortes ou fracas, conforme os resultados dos testes ABC. Esse contexto ratifica a ideia do distanciamento da formação docente das demandas relacionadas à diversidade humana, uma vez que a diversidade sequer era cogitada como algo inerente ao ser humano, mas como diferença que se configurava no elemento definidor de espaços e posições a serem ocupados, pelos alunos, na microesfera escolar daquele período.

O zelo pelo racionalismo, no contexto do liberalismo clássico, substituído pelas condições subjetivistas do contexto da Escola Nova, produziu uma escola que, apesar dos discursos defenderem ser para todos, quem se beneficiaria sempre seria a elite. Com isso, esclarece Saviani (1996), que as marcas desses contextos históricos vão se repetindo, seja nos projetos de formação de professores que se instalava no país, já na década de 1960; seja nas práticas docentes disseminadas nos cursos normais, nas faculdades e, conseqüentemente, em cada sala de aula.

Desse contexto, é possível compreender as contradições das práticas direcionadas ao aluno “diferente”. Insistimos na ideia do diferente porque a ideia de diversidade humana ainda não fora assimilada, e, se na atualidade é difícil a inserção de pessoas com uma diversidade biológica no ensino regular, podemos supor que sejam reflexos de todo esse histórico que foi moldando toda uma forma

de ver e conceber a diversidade humana. Essa ideia da segregação do diferente ainda acontece, seja pela condição de deficiência, seja por qualquer outra diversidade que fuja aos padrões estabelecidos como normais. Enfim, as marcas diferenciais acarretam ao aluno tratamento especial que nem sempre atende a sua demanda de aprendizagem.

O próprio Lourenço Filho (2008) ratifica, em suas publicações, atendimento especial e em espaços especiais, para aqueles sujeitos cujas aptidões intelectuais ficassem aquém do desejável. O inventário dos testes do ABC não focava tanto nas questões cognitivas e intelectuais, mas em questões de ordem subjetiva. Apesar disso, o teste do ABC representava avanço em relação ao teste do QI porque não classificava os alunos segundo a idade mental, mas pela suposta inaptidão para habilidade de leitura. Essa afirmação refere-se ao fato de que, como já afirmamos, os inventários do teste ABC (LOURENÇO FILHO, 2008) não direcionavam às questões da aprendizagem, senão de ordem motora, emocional e de maturidade para aprender a escrita e a leitura, por isso a afirmativa de que o professor atuava mais como psicólogo, com excessiva preocupação em aplicar os testes em que as questões de ordem pedagógicas sequer eram mencionadas.

No contexto da Escola Nova, a formação fazia-se na prática pela prática. Quanto mais exímio na aplicação dos testes, melhor era o professor para conduzir as turmas. A ênfase da formação, assim, era nas qualidades técnicas. Cabe ressaltar que, naquele contexto, a formação era da responsabilidade do professor que, se fizesse, a faria às suas próprias expensas.

As qualidades técnicas dos mestres dependem, naturalmente, de sua formação pedagógica e experiência profissional. Podem, no entanto, ser constantemente aprimoradas pelo estudo, pela reflexão pela atitude experimental com que conduzam o seu próprio trabalho. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 130).

A organização da prática deveria ter como base as capacidades dos alunos no quesito maturacional, as quais, para efeitos práticos, eram facilmente diagnosticadas pelos testes ABC. Nas análises de Lourenço Filho (2008), a experiência demonstra que a imaturidade das crianças resulta de uma ou mais condições, para as quais a escola deverá dar atenção especial. Essas condições podem ser assim sumariadas:

- a) deficiências de saúde, em geral;
- b) subnutrição;
- c) deficiência visual ou auditiva;
- d) nível mental inferior a 6 anos;
- e) dificuldades de adaptação social, por deficiência de linguagem, falta de sentimento de segurança, ou mesmo pouca compreensão do valor da leitura e da escrita;
- f) forte tensão emocional, por conflito no lar ou na escola, e que, nos casos de desajustamento mais graves, caracterizam “crianças-problema”.

Lourenço Filho (2008) afirmava a necessidade de, em cada caso, “[...] investigar a razão das deficiências para removê-las, corrigi-las ou ao menos atenuá-las, pois, de modo contrário, o ensino será pouco produtivo, ou totalmente improdutivo” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 158). Assim, com base em teste que possibilitava ao professor traçar curvas parciais acerca das habilidades das crianças, as turmas eram formadas. A notação para cada teste foi determinada, à vista das curvas (Curva de Gauss) parciais, em três graus apenas: fraco, médio e forte, a que correspondiam, respectivamente, os números 1, 2 e 3. O postulado da Escola Nova marcava, fortemente, a necessidade da organização racional das classes e das escolas. Segundo Saviani (2009), os testes do ABC tinham

[...] inegável valor prático para o efeito de previsão no andamento da aprendizagem da leitura e escrita, fornecendo critério seguro para a organização de classes seletivas ou para a caracterização de alunos que possam ser reunidos em grupos praticamente homogêneos, tendo-se em vista os resultados dessa aprendizagem, fundamental no trabalho das escolas primárias. (SAVIANI, 2009, p. 147).

Com base nas análises teóricas tecidas até o momento, podemos supor que o processo formativo docente teve caráter eminentemente prático. Segundo Saviani (2009), é possível constatar que, se haviam as instituições, havia professores e, certamente, esses recebiam algum tipo de formação. Contudo, todas as evidências históricas indicam a prevalência pelo “aprender fazendo”, próprio do estilo ofício de formação.

Ao considerar a condição de seletividade institucionalizada no contexto da Escola Nova é possível analisar que discriminação e exclusão estiveram e continuam presentes no processo formativo dos docentes e, conseqüentemente, nas ações de cada turma de novos professores atuantes na Educação Básica. Diante disso, é de suma importância discutir as tensões acerca da inclusão e da exclusão, tema a ser apresentado na sequência com fundamento na concepção materialista dialética.

1.3 OS PRESSUPOSTOS DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO COMO FUNDAMENTO PARA COMPREENDER AS TENSÕES ACERCA DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO

A forma de sociabilidade pautada no capitalismo tem contribuído para perpetuar processos de exclusão de modo que advogar a favor da inclusão requer, de antemão, o reconhecimento dos inúmeros excluídos social e educacionalmente. O contexto de exclusão e seletividade institucionalizado no modelo da Escola Nova conforma formas de agir e interagir frente à diversidade humana e, como consequência, a indiferença. Fato é que a ideia de inclusão assumiu um lugar comum no meio social, e até mesmo educacional, quando estes articulam inclusão à condição de deficiência, como se apenas aqueles que apresentassem deficiência estivessem excluídos.

Nesta pesquisa, a inclusão é assumida como um princípio que garante a todos condições de igualdade e oportunidades de aprendizagem, independentemente da história de deficiência ou não. Contudo, conforme no senso comum, assinala Skliar (2003b), o sujeito da inclusão situado no lugar comum é o outro que se convencionou deixar à margem.

Não é de se estranhar que as pessoas com diversidade não teriam espaço nesse contexto, pois as demandas da época exigiam dos indivíduos alguma forma de retorno social. No entanto, como explicar o fato de que algumas pessoas não tinham condições de contribuir com alguma forma de produto? Essa pergunta pode ser respondida a partir da análise histórica do próprio contexto, pois era exigido dos sujeitos a atuação laboral para o sistema que se instalava. Assim, da combinação razão e eficiência era preciso definir, pela categorização, quais espaços os sujeitos poderiam ocupar: se os espaços de produção ou os espaços do isolamento da segregação. No contexto da diversidade humana, quem é o outro? Arroyo (2012) contribui para compreensão e minimização da tensão acerca da inclusão e da exclusão, ratificando que:

Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas floretas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros Sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas

públicas e que exigem o acesso às universidades. São os outros educandos. (ARROYO, 2012, p. 9, grifo do autor).

Com base nas análises do autor, o outro não é o deficiente, o camponês, o ribeirinho, mas um ser humano. Embora o processo educacional desejado e ideal seja o mesmo para qualquer aluno, independentemente da condição de deficiência ou diferenças culturais, não se pode negligenciar que a presença de uma dada diferença em função de uma deficiência ou mesmo da cultura, como no caso da educação dos povos do campo, indígenas, quilombolas dentre outros, requer esforços que reportem à necessidade de adaptações metodológicas para que as especificidades desses sujeitos sejam atendidas pela ação mediadora do educador. Implica que o horizonte de possibilidades de aprendizagem é o mesmo para todos os seres humanos, mas essas aprendizagens podem se manifestar de forma diferenciada, por isso o processo educacional em termos de metodologias, recursos e avaliação não pode ser igual para todos os alunos.

Com isso, reafirmamos que todos os educandos e educandas apresentam condições, em termos de capacidade, para pensar, para raciocinar; na capacidade de serem sujeitos éticos, culturais, humanos, cognitivos e de aprendizagem (ARROYO, 2004). Com essa afirmativa, o autor alerta para o fato de que todo ser humano tem condições para aprender; no entanto, sua aprendizagem depende, em primeira instância, das mediações que o meio propicia. Cumpre ressaltar que o autor não comunga com ideia da homogeneização, mas reforça que as pessoas sempre aprendem. Nesse direcionamento, o autor aborda a diversidade humana como condição inerente ao próprio ser humano, o que requer a compreensão de que todos estão sempre aptos a aprender. Contudo, ao considerar as contradições ensejadas no bojo das tensões entre inclusão e exclusão, ressaltamos, com Marx (1999a, p. 6), que “[...] aquilo que os indivíduos são, depende, portanto, das condições materiais de sua produção”, ou seja, é pelas infinitas capacidades de produção que o ser humano se humaniza, tomando a posição de sujeito no seio das relações sociais.

As contradições que demarcam espaços são as mesmas que exigem práticas inovadoras que desafiam o paradigma empirista e que, *a priori*, fundamentam o processo de formação docente. É preciso, pois, que a própria academia se ressignifique e que os envolvidos aperfeiçoem suas práticas pedagógicas, rompendo

barreiras e aprendendo sobre a diversidade humana, com o fim de compreender os modos diferenciados de aprender de cada ser humano. Contraditoriamente,

[...] o campo da teoria pedagógica tem sido um dos mais fechados a reconhecer Outras Pedagogias. Tem sido um território de disputas, mas dentro de teorias hegemônicas, a chamada pedagogia clássica e moderna fechada, há Outras Pedagogias em permanente reação a outras práticas e concepções vindas dos coletivos oprimidos que exigem reconhecimento. (ARROYO, 2012, p. 32 grifos do autor).

As palavras do autor colocam em xeque a concepção pedagógica homogênea e sinalizam que, para incluir a diversidade humana, requer muito mais que a simples inserção de alunos, nesse caso aqueles com deficiência em salas de aula da escola comum. Esse princípio opõe-se ao movimento integracionista da década de 1970 e direciona-se ao cumprimento do princípio explicitado na declaração de Salamanca (1994), a qual preconiza a Educação de qualidade para todos.

Nesse aspecto, alguns pontos e contrapontos precisam ser assinalados. Em relação à atuação do professor, é necessário pensar as dimensões subjetivas e objetivas no processo de formação que se faz no cotidiano escolar. Em outras palavras, é preciso analisar o conhecimento dos professores colocando-os na condição de produtores de saberes e conhecimento. É necessário, portanto, desmistificar a ideia de que as orientações dos documentos e diretrizes legais são suficientes para atender à demanda. Com base nesse argumento, é preciso considerar os saberes e os conhecimentos que os professores universitários detêm sobre a diversidade humana. A práxis cotidiana é preta de valores, conhecimentos e saberes que os possibilitam ou não assumir a condição de diversidade humana como inerente ao humano. A compreensão dessa questão ultrapassa os limites da mera aplicação de saberes provenientes da teoria e requer a articulação com as demandas sociais. Consoante a esses pressupostos, Arroyo coloca:

A diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Todas as pedagogias fazem parte dessas relações políticas conflituosas de dominação/reação/libertação. (ARROYO, 2012, p. 29).

A atuação do professor frente à diversidade humana, portanto, pode constituir-se das sínteses de culturas compartilhadas em cada um desses campos, em que os valores atribuídos a cada uma dessas esferas podem delinear distintas formas de trabalho e expectativas em relação ao aluno. Compreender essa dinâmica

propicia, então, a compreensão dos saberes e dos conhecimentos que os professores, no processo formativo, lançam mão para atender demandas diversas que se apresentam na Escola Básica. Ocorre que, segundo Arroyo (1997), tradicionalmente, apresenta-se aos futuros professores contextos supostamente homogêneos e aquém de problematizar a realidade concreta. Por isso, na sua maioria, o professor, ao sair da academia, sai com uma visão fragmentada da realidade.

Legalmente, as escolas – básica ou superior, incluem toda forma de diferença, mas esse modo de inclusão permanece apenas sob a condição da inserção física. O exercício da cidadania, o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, estabelecidos na Constituição Federal (1988), ainda representa uma falácia para um significativo número de alunos, excluídos, por não aprender, por se utilizar de códigos comunicativos diferenciados, por expressar sentimentos, desejos e conhecimentos de um modo particular e diferente do que se considera padrão na escola. No contexto da inclusão, muitos professores sem acesso à formação específica dispõem de saberes e conhecimentos que, na prática, se revelam insuficientes às necessidades da Educação Inclusiva como totalidade, inserção, legalidade, direito e princípio, que se efetiva na vida de todos os alunos (BRASIL, 2008).

A Educação Inclusiva, seja na Educação Básica, seja na universidade, fundamenta-se na questão de direitos humanos. No entanto, para que a educação de qualidade se efetive, há de desenvolverem-se práticas significativas e interdisciplinares cujo objetivo seja a construção coletiva de um novo conhecimento, em que este não seja, em hipótese alguma, privilégio de alguns. Contudo, é preciso refletir acerca do que entendemos como educação de qualidade. Por ser essa uma ideia amplamente divulgada no bojo das políticas neoliberais, julga-se necessário esclarecer que a educação de qualidade, para nós, se materializa a partir das dimensões objetivas e subjetivas das práxis docentes e discentes. Ou seja, a educação de qualidade efetiva-se na medida em que ela deixa de se constituir *slogan* e se põe em ação pelos próprios sujeitos da ação. Isso implica em ações que assumam a inclusão a partir de uma análise crítica da realidade sob o risco de recair em reducionismos ou mesmo a assunção dos dispositivos legais por si mesmos. Esse suposto requer refletir acerca dos próprios dispositivos legais, sua constituição,

os mecanismos de discussão que culminaram na sua promulgação; enfim, questões que nem sempre estão articuladas à realidade concreta.

Nesse contexto, os dispositivos políticos legais requerem a reflexão sobre alguns aspectos os quais se referem à dimensão dos princípios que dizem respeito à garantia de aprendizagem para todos; à dimensão das políticas que tratam da inclusão de todos os alunos em estabelecimentos de ensino regular, o que se constitui em uma exigência legal, ética e justa, e que se articula ao disposto na Declaração Universal dos direitos humanos e expresso na Constituição Federal de 1988, nos artigos, 3º, 205, 206 e 208. Contudo, é importante destacarmos que não há inclusão que se materializa quando a base do processo está na exclusão. Em outras palavras, estamos afirmando que o sujeito humano é prioridade em detrimento de qualquer diferença que possa apresentar.

Cumpramos ressaltarmos que a defesa intencionada nesta Tese não coaduna com posicionamentos que tratam o aluno com alguma diversidade, como no caso de uma deficiência, como um “ser extranatural”, mas como um ser cuja condição de diversidade biológica, psicológica e social requer ações pedagógicas diferenciadas. Diante do universo da diversidade humana vivenciada na escola, há de considerar-se que há outros saberes e conhecimentos, requeridos pela complexa realidade, que precisam ser elaborados ou mobilizados pelos docentes os quais buscamos apreender nesta pesquisa. Por isso, estamos em pleno acordo com Arroyo (2012, p.11, grifos do autor) quando ele afirma:

Na medida em que outros educandos chegam com outras experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras Pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas.

Diante do exposto até o momento, é que se propõe compreender que concepções, saberes e conhecimentos sustentam a atividade docente dos professores das Licenciaturas da UNESPAR campus Paranaguá no processo de formação de professores para atuar com a diversidade humana. Para tanto, é importante refletir acerca da atividade docente à luz das categorias totalidade e contradição.

Analisar a questão a partir do método dialético implica assumir que as categorias, práxis, mediação, trabalho, totalidade e contradição configuram a própria

realidade. Contudo, essas categorias não estão dadas *a priori*, senão no bojo das próprias relações que se estabelecem como sínteses do real e como possibilidade de superação sem negar a história.

Assumir a dialética sem prescindir da lógica formal impõe ao pesquisador a compreensão da práxis como categoria ontológica, pois, para Marx (1995), a epistemologia não está dissociada das questões ontológicas. Nas análises de Tonet (2013), a práxis como uma categoria ontológica explicita o produto da própria realidade capitalista. “A práxis, [...] é exatamente o conceito que traduz a forma como se articulam subjetividade e objetividade, sob a regência desta última, em todas as atividades humanas”. (TONET, 2013, p. 73). É no contexto da prática social que se pode visualizar as mediações e as tensões onde, não raramente, as forças objetivas dão o tom e o caminho do processo, cabendo ao professor situar-se tanto em uma lógica da descoberta quanto em uma lógica da prova, ou seja, em uma perspectiva histórico-crítica buscar a apreciação dos fatos, para apreciar as regras, os procedimentos da lógica. Trata-se de uma análise sobre o viés da epistemologia, uma vez que

[...] na reflexão epistemológica não apenas os fundamentos para se assegurarem do rigor, da exatidão, da precisão de seu procedimento, como também preciosas indicações que guiarão a indispensável imaginação da qual deverão dar provas para evitar os obstáculos epistemológicos e para conseguirem fazer progredir o conhecimento dos objetos que investigam. (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1982, p. 43).

Nesse direcionamento, é necessária a compreensão dos textos explícitos e implícitos nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, nos PPC de cada licenciatura em análise, bem como as relações entre exigências legais com os movimentos sociais, buscando evidenciar os confrontos, as conciliações e as suas relações no âmbito das práticas disseminadas nas licenciaturas, situando-as historicamente.

O foco que colocamos em atenção consiste em desvelar, conforme Severino (2001), a sociabilidade, a historicidade e a praxidade compreendidas nas condições existenciais concretas dos professores universitários que formam docentes, entendendo-as para além de contextos circunstanciais.

[...] descobrir por trás dos produtos e das criações a atividade e operosidade produtiva, de encontrar “a autêntica realidade” do homem concreto por trás da realidade reificada da cultura dominante, de desvendar o autêntico objeto

histórico sob as estratificações das convenções fixadas. (KOSIK, 1969, p. 20, grifo do autor).

Os fenômenos aparentes são constituições humanas, muitas vezes distanciadas de sua essencialidade. As pesquisas que buscam por questões referentes ao conhecimento humano - no nosso caso, as concepções, conhecimentos dos professores universitários acerca da diversidade humana -, não podem prescindir de reconhecer a essencialidade humana, a qual somente por via da dialética pode apreender totalidades provisórias, do ponto de vista do saber e de suas contradições. Para tanto, alguns elementos são fundamentais na apreensão, na descrição e na interpretação dos fenômenos educacionais, como os apresentados por Severino (2001, p.18-19):

A condição de existência dos sujeitos envolvidos na educação é de uma existência histórica mediada por práticas objetivas pelas quais eles se constituem como sujeitos humanos, ao implementarem suas relações com a natureza física, pelo trabalho; com seus semelhantes, pela sociabilidade e com os próprios produtos de sua subjetividade, pela cultura simbólica. - Todas essas práticas que se complementam e se implicam mutuamente são marcadas por totalidades e contradições, ou seja, ao mesmo tempo que constituem o único lugar possível para a humanização, constituem igualmente lugar privilegiado da desumanização, que ocorrerá na medida em que seus resultados sejam sonogados ou enviesados. - O conhecimento sobre os fenômenos sociais em geral e sobre os fenômenos educacionais em particular não pode deixar de ser testado criticamente, ou seja, repassado sob o crivo também de um desmascaramento de sua ideologização, uma vez que, a ideologia, como consciência falseada, impregna todas as práticas humanas marcadas pela subjetividade. - A educação é um campo fértil para a emergência e a proliferação da ideologia, responsável pela alienação que retira do sujeito sua essencialidade histórico-social. Trata-se de um relacionamento enviesado da consciência com a realidade objetiva. É em função disso que a educação atua como força de reprodução da sociedade. - O conhecimento sobre a educação que se pretenda rigoroso e científico não pode deixar de levar em consideração as forças de opressão e de dominação que atuam na rede das relações sociais, hierarquizada e atravessada pelo poder e pela dominação que marca incisivamente toda expressão concreta da existência humana.

A dialética constituiu-se em um método de análise que possibilitou compreender a especificidade dos problemas políticos e pedagógicos que se desvelam nas tensões acerca da inclusão e da exclusão. Diante disso, cumpre ressaltar que as fontes das formulações teóricas foram elaboradas ao nível do polo epistemológico consubstanciado pelos processos dialéticos articulados aos princípios da pesquisa etnográfica que, segundo Fonseca (1999), viabiliza a passagem entre a experiência do campo e as interpretações analíticas.

É fato que o Estado, como formulador das leis e dos regulamentos para as ações dos homens, em certa medida, torna-nos executores. Contudo, o que não se pode desconsiderar é que o aparato político é constituído e constituinte de homens nas múltiplas relações e, portanto, deve pôr-se a serviço destes.

Nesse contexto, urge refletir sobre a complexidade e a dinâmica das relações existentes quando o que está em questão é a inclusão e as políticas de inclusão, sob o risco de perder o movimento histórico de lutas, mas que, ao mesmo tempo, se configura em movimento de conformações políticas e ideológicas. Segundo Marx e Engels (1995, p. 25), “[...] não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. À medida que as relações postas na atividade docente forem mais problematizadas à luz da realidade concreta, entre professores e acadêmicos, e deixarem de ser marcadas por preconceitos e prefixação de modelos, bem como pela idealização da realidade, será possível desenvolver uma consciência reflexiva e crítica nos educadores.

Assim, a concepção materialista histórica dialética possibilitou-nos apreender o movimento de totalidade da dinâmica da formação docente, ao passo que permitiu entender a contradição entre o ser e o pensamento, uma vez que interpretar os homens como sujeitos supõe conhecer suas ações, a história de suas transformações, do mundo e de si próprios. As intenções de compreensão do fenômeno inclusão da diversidade humana sem resgatar a história dos sujeitos, como protagonistas, não retratam suas lutas e enfrentamentos, por isso permanece-se na abstração.

Não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõem-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida. (MARX; ENGELS, 1995, p. 37).

Além da contradição entre a ontologia, que é ser, e o pensamento, que são as ideias, há o problema da relação do conhecimento e a apropriação da realidade. Segundo o pensamento dialético, não há nada que escape à realidade concreta, pois é uma questão de identidade entre o pensamento e o ser mediado pelo conhecimento. O método dialético a que nos referimos diz respeito à história que, na linha filosófica aqui assumida, trata-se de uma história real em detrimento à história idealista. E, por fim, cumpre destacar o próprio papel da dialética que impulsiona a

transformação da realidade na medida em que se configura como um movimento crítico e revolucionário. Segundo Bruyne, Herman e Schoutheete (1982, p. 47), no princípio de identificação,

[...] tratam-se de subsumir fenômenos aparentemente díspares a teorias, leis, estruturas comuns. É o motor da análise comparativa, que deve pensar as diferenças num sistema coerente de articulação das singularidades. Esse princípio rompe com as aparências imediatas, busca o diverso sob o semelhante, o idêntico sob o diferente. É um princípio dialético.

Assumir a dialética como princípio epistemológico, como estamos assumindo, implicou em compreender as categorias elencadas ao objeto de pesquisa, considerando, sobretudo, a complexidade das relações configuradas pelo movimento, pela contradição histórica dos campos das políticas de formação docente e de inclusão e pelo campo dos saberes e dos conhecimentos que se disseminam no âmbito dos cursos da universidade. “[...] o homem só conhece a realidade na medida em que ele cria a realidade humana e se comporta antes de tudo como ser prático” (KOSIK, 1969, p. 22).

A apreensão da totalidade em sua complexidade na busca da compreensão crítica das tensões acerca da inclusão e da exclusão a partir das concepções que sustentam a atividade dos professores universitários indica que as políticas públicas de formação, bem como a atividade docente, podem constituir-se em uma possível desocultação de elementos convergentes e divergentes, que engendram e desvelam as contradições e as mediações nesse processo, além de impulsionar uma práxis transformadora em sua totalidade histórica. Nesse sentido:

As categorias propostas se inserem nesse contexto da práxis. Pretendem ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora, já que a análise também faz parte dessa ação. (CURY, 1985, p. 26).

Nesse contexto, a totalidade é a realidade e, como tal, constitui-se em uma categoria central, pois qualquer fenômeno educativo que se busca compreender na dinâmica social - como a nossa, marcada pelo capitalismo dependente -, não pode eximir de uma análise mais ampliada da realidade concreta em que as políticas são pensadas, a partir de relações complexas e abstratas que se interpenetram. É preciso considerar a totalidade como uma ação recíproca entre diversos fatores em

que o todo e as partes, por um lado, condicionam-se reciprocamente e, por outro, enriquecem-se a partir de novas determinações.

Na realidade, totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fato, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. (KOSIK, 1969, p. 35).

A totalidade é a materialização dos conflitos e das contradições que tencionam inclusão e exclusão e, reciprocamente, interagem sobre um mesmo objeto ou situação, o que pressupõe a mediação. A “[...] mediação dialética é uma metamorfose na qual se cria o novo, é gênese do qualitativamente novo”. (KOSIK, 1969, p. 183). É, portanto, a síntese dos contrários que se estrutura em uma totalidade contraditória. A contradição pode ser considerada a forma superior da dialética, uma vez que explicita a análise concreta de situações, também, concretas, de modo a avaliarem-se as diferentes forças nas quais ocorrem jogos de intenções, manobras e interesses. Na relação produto e produtor, mediado pelo trabalho, a contradição efetiva-se, uma vez que:

Com a valorização do mundo das coisas (Sachenwelt) aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens (Menschenwelt). [...] O produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto fez-se coisa (sachlich), é a objetivação (Vergegenständlichun) do trabalho. [...] desefetivação (Entwirklichung) do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento (Entfremdung), como alienação (Entäusserung). (MARX, 2004, p. 80).

Na relação atividade docente e políticas de formação, as apropriações dos termos legais tornam-se estranhas ao docente, e sua atividade torna-se atividade para outro e como atividade de outro. Ou seja, o homem é deixado enquanto ser genérico e universal, portanto humano, e passa à condição de ser individual em decorrência de suas diferenças, por isso as condições nas quais são expostas não atendem a sua generalidade. Marx (2004), porém, assinala que é preciso evitar a fixação de “sociedade” como abstração frente ao indivíduo, pois o indivíduo é o ser social. Suas manifestações de vida - mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária da vida, realizada simultaneamente com outros –, são a concretização e a confirmação da vida social. Em outras palavras, as posturas que se tomam frente aos documentos legais explicitam a conformação do social.

Cumprir destacar que as categorias totalidade, contradição, mediação e práxis são mutuamente implicadas de modo que é praticamente impossível compreender as tensões acerca da inclusão e da exclusão sem adentrar pelos vieses que conformam as referidas categorias. Ou seja, somente é possível compreender as contradições de um dado fenômeno adentrando pela totalidade. Como já assinalamos, a totalidade concreta é a própria realidade. Isso posto, a compreensão da totalidade está sempre marcada por um dado tempo e espaço no qual não se exclui uma gama de mediações realizáveis pelo ato do trabalho como princípio ontológico e como forma de sociabilidade capitalista. Nesse processo, a contradição é o momento conceitual explicativo da metodologia dialética, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. Para Marx (2004, p. 28), o trabalho na sua dimensão ontológica é intercâmbio homem natureza e a partir do trabalho surgem outras atividades ou práxis sociais que implicam no intercâmbio homem – homem.

As novas práxis sociais têm como fundamento o trabalho em que a educação passa a mediar os novos processos, produzindo, no homem, uma nova forma de relação social, ao passo que as relações de produções são transformadas e, em um processo contraditório, “[...] o trabalhador, longe de poder comprar tudo, tem de vender-se a si próprio e a sua humanidade”. (MARX, 2004, p. 30). Nessa lógica, não só as relações produtos e produtores são impactadas, mas também as relações sociais. O homem exclui o próprio homem seja pela concorrência e venda da força de trabalho, seja pela condição de excedentes ou pela necessidade de acúmulo. Fato é que os homens, também pelas mediações do trabalho, na sua forma de sociabilidade capitalista, abdicam da sua humanidade e, se necessário for, de seus pares.

O trabalho, na sua forma capitalista, mediado pela educação, pode produzir na relação com a diversidade humana, em função de uma deficiência, a correlação incapacidade, ineficiência, improdutivo, fazendo com que muitos homens sejam excluídos das relações mais básicas da humanidade, como a própria educação. Contudo, no contexto do “politicamente correto”, em tempo de capital sob a égide neoliberal, as questões discursivas – politicamente corretas - têm mais valor e notoriedade, e essas circunstâncias são produzidas pelos próprios homens. Por isso, Marx (1999a, p. 39) esclarece que as análises teóricas metodológicas devem, sempre, partir do concreto, uma vez que:

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, por isso, é a unidade do diverso. Aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, e não como ponto de partida, embora, seja o verdadeiro ponto de partida, e, portanto, também, o ponto de partida da intuição e da representação. No primeiro caso, a representação plena é volatilizada numa determinação abstrata; no segundo caso, as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento.

As ideias do autor explicitam a forma como as ações pedagógicas podem ser objetivadas, uma vez que as condições concretas são reduzidas às abstrações. A ideia de inclusão veiculada nos documentos legais não dialogam com a diversidade humana, porque é tratada como uma exigência do Estado em detrimento ao fato de ser uma necessidade humana. A inclusão, portanto, dá-se apenas no plano da abstração, não se inclui seres humanos, mas categorias que personificam e direcionam discursos e práticas reprodutoras de restrições para com o humano.

A compreensão do distanciamento entre ideia e ações impulsiona a refletir sobre a práxis consubstanciada pela relação teoria e prática que, segundo Vázquez (1977), é a teoria que orienta a prática e é por esta retificada. Ainda, segundo o autor, a teoria pode contribuir para a transformação do mundo, mas, para isso, tem de sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem de ser assimilada pelos que vão ocasionar, com atos reais, tal transformação.

A idealização do resultado, condição para que a ação seja práxis, é, no entanto, teórica. Contudo, segundo Vázquez (1977), sendo apenas teórica, não transforma a realidade - característica central da práxis. Para que a realidade seja transformada, a prática faz-se necessária. Prática no sentido de ação material, objetivada, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, é apenas produção da realidade concreta, criação e desenvolvimento incessante da realidade humana.

Compreendida, então, como atividade social transformadora, Vázquez (1977, p. 185) afirma que “[...] toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Nesse sentido, a práxis é uma atividade conscientemente orientada, o que implica não apenas as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade. Dizendo de outro modo, a práxis que se realiza, primeiramente pelo trabalho na sua forma ontológica, não é apenas atividade social transformadora, no sentido da transformação da natureza, da criação de objetos, de instrumentos, de tecnologias; é atividade transformadora, também com relação ao próprio homem que, na mesma

medida em que atua sob a natureza, transformando-a, produz e transforma a si mesmo.

É no contexto das práxis sociais que se situam as tensões acerca da inclusão e da exclusão. É com base nessa ideia que a atividade docente se articula às categorias da totalidade e da contradição, como possibilidade de ruptura e de retificação das práticas históricas acerca da diversidade humana, o que implica em desconstruir ideias ancoradas no dilema excluir ou incluir - uma vez que ele remete ao estranho -, e construir possibilidades de interação e ação que só se consubstanciam no contexto da diversidade humana. Para tanto, como próprio do movimento dialético, o trabalho no sentido ontológico impulsiona novas práxis sociais, estas na forma de sociabilidade capitalista podem ocorrer como atividades educacionais. Considerando que a educação na sua forma escolar surge baseada no princípio de educação para todos, é de suma importância compreender os fundamentos da atividade docente à luz das categorias totalidade e contradição, tema que será abordado na próxima seção.

1.4 A ATIVIDADE DOCENTE À LUZ DAS CATEGORIAS TOTALIDADE E CONTRADIÇÃO

1.4.1 A Educação é para todos?

Como vimos assinalando ao longo deste texto, o movimento dialético está posto nas relações sociais compreendidas tanto nas práticas informais como formais. Antes de adentrar na dimensão desse movimento, na atividade docente, perpassando pelas categorias da totalidade e contradição, convém tecer algumas ideias sobre o disposto nas diretrizes das licenciaturas, foco de análise nesta Tese. O intuito dessa análise é discutir o quanto o ordenamento legal brasileiro, bem como os documentos institucionais dialogam com questões relacionadas à inclusão da diversidade humana ou o quanto a educação preconizada nesses documentos é para todos. A intenção, aqui, é elucidar elementos dispostos no aparato legal em âmbito nacional, que direcionam as práticas disseminadas na academia, legitimando interesses do sistema de ensino brasileiro e suas conformações com o modelo político econômico vigente.

Entendemos que o conhecimento escolarizado é constituído pelo homem e que esse conhecimento não se dá de forma fragmentária como se apresentou desde sua sistematização. Contudo, para fins de compreensão didático pedagógica, assumimos a opção de analisar cada diretriz dos cursos em questão de forma mais ou menos separada, pois, ao passo que haja elementos para uma discussão mais interdisciplinar, esta será posta. Em outras palavras, a análise é um processo que se define no próprio percurso teórico-metodológico.

Como já assinalamos, as intenções de uma educação laica e gratuita surgem no século XVIII e perduram até o momento atual. Contudo, as conjecturas, as rupturas e as novas formas de organização e de produção social encarregaram-se, desde o princípio, de preconizar o ideário da educação para todos. O lema educação para todos passa a ser a bandeira política, seja por motivações em âmbito nacional, com todas as ideologias possíveis, seja por motivos internacionais, cujos interesses e acordos, na maioria envolvendo financiamentos, prevalecem. Sobre essa questão, Ferreira e colaboradores analisam o lema sob três perspectivas:

- a) a educação para todos de caráter dualista, predominante até a primeira metade do século XIX;
- b) a educação para todos na perspectiva da escola pública e única a partir da segunda metade do século XIX; e,
- c) a educação para todos na perspectiva da escola inclusiva a partir do final do século XX. (FERREIRA *et al.*, 2012, p. 3).

As três perspectivas pontuadas pelas autoras são interessantes no contexto desta Tese porque possibilitam analisar como o ideário da educação para todos se articula com a inclusão da diversidade humana nas diretrizes das licenciaturas, foco desta Tese. A ideia da educação para todos repousa em princípios humanistas liberais. Da cisão feudal para novas formas de organização produtiva social requeria, também, novas formas de relações e a burguesia que ascendida ao “poder” exigia que a educação fosse para todos, confrontando os ideais da igreja que defendia a educação apenas para elite. Contudo, as relações de desigualdade não se resolveriam pelo acesso à escrita, assinala Saviani (1994), senão por uma forma de organização produtiva menos desigual que atendesse aos excedentes.

A educação passa a ser vista como solução desde que mantivesse os interesses da burguesia; logo, não caberia supor uma educação igual para todos. Instaura-se aí o ideário dualista da educação para todos, caracterizada pela oferta

de uma formação científico-humanística aos afortunados, enquanto alguns pobres apenas recebiam o básico – ler, escrever e contar.

No que se refere à ideia de escola única e gratuita, preconizada e defendida, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, as dissensões entre o avanço industrializado e as políticas que encareciam o trabalho de mulheres e de crianças, comuns até então, fizeram com que a mão de obra adulta masculina se tornasse a ser assimilada; no entanto, o que fazer com o excedente infantil que agora não iam mais para as indústrias?

A resposta mais uma vez estava na educação e, assim, constitui-se um sistema educacional para todas as crianças, pobres e ricos, em um mesmo espaço. Ao menos nesse sentido, a dualidade da escola da primeira metade do século XIX é superada; contudo, segundo Alves (1995), o ideário de que os filhos dos trabalhadores teriam acesso ao saber científico-humanista não se legitimou, pois a universalização da escola apresentava em si consequências, dentre elas a minimização dos conteúdos. Já não era possível atender tanta diversidade com os estudos clássicos. Como já mencionamos, as condições socioeconômicas e culturais determinariam quem sobressairia nesse processo. A ideia de educação para todos permaneceu no imaginário social como um direito conquistado pela classe trabalhadora que, agora, se via imersa em um padrão ideológico abdicando-se dos conflitos sociais muito presentes naquele contexto. Enfim, o ideário da escola única, gratuita e laica para todos, serviu à harmonização dos conflitos sociais e conformação dos “[...] interesses antagônicos entre a burguesia e proletariado” (ALVES, 1995, p. 11). Nesse jogo de interesses burgueses, as desigualdades perpetuaram-se.

No âmbito do ensino, esse processo exigiu, apenas, o uso dos manuais didáticos e a simplificação dos conteúdos, bem como a conciliação dos conteúdos aos interesses da atividade produtiva que resultaria na garantia de sobrevivência. Logo, os conteúdos também tinham em seu teor contornos voltados à formação das virtudes cívicas e morais. A ordem e o progresso continuavam a ser uma necessidade. Segundo Moraes (2001), com a crise mundial da década de 1970, quando o capitalismo deixara de reproduzir-se sob os pilares do modelo *taylorista/fordista* e do Estado do Bem-Estar Social, houve um grande golpe no ideário da educação universal para todos e, como consequência, criou-se um solo

fecundo para a ampliação da exclusão justificada pelo discurso da escola inclusiva, *pari passu* a políticas de minimização do Estado.

Assim, a teoria neoliberal, conforme assinala Shiroma *et al.* (2007), ensejada na década de 1970 em âmbito internacional, consolidou-se em uma nova ordem econômica em diversos países, impactando, fortemente, no Brasil em 1990. Nessa linha de ação, o Estado passa a enfatizar o poder do mercado como regulador da sociedade, a minimização das políticas e dos gastos públicos, dentre outras ações que desestabilizaram a sociedade como um todo. Na escola, essa ideia firmou-se nas políticas de descentralização. A escola passou a ter autonomia, mas sem condições de recursos financeiros e humanos, não podendo se colocar autônoma de fato.

Acordos internacionais entraram em ação e as ações nacionais deliberaram sempre em prol dos interesses, conforme assinala Torres (1995), dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Dentre os diversos setores afetados por essa nova configuração está a educação que deixa de ser um direito político e passa a ser uma mercadoria preconizando a ideia de autonomia, de distorções ideológicas, por meio de índices e estatísticas falseadas que se encarregaram de divulgar melhoria na qualidade educacional em todos os níveis e modalidades. Como consequência, mais exclusão social, a qual os documentos produzidos pelas agências internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), souberam se aproveitar, apresentando, em declarações, medidas na tentativa de eliminar desigualdades e a exclusão social. A educação, nesse contexto, mais uma vez é tomada como um mecanismo para a qualificação de mão de obra, portanto para o desenvolvimento e o progresso dos países.

Dentre os movimentos internacionais que preconizam uma Educação para Todos podemos citar a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien (Tailândia), em 1990, com a participação de 150 países, sendo o Brasil um de seus signatários. O objetivo da declaração consiste em afirmar que “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1990, s/p).

Também, em prol da Educação para Todos na perspectiva inclusiva, temos a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para todos. Nela, a ênfase está na satisfação das necessidades individuais de aprendizagens e nas exigências sociais, a fim de garantir o combate à pobreza, o aumento da produtividade, a melhoria das condições de vida para a construção de sociedades democráticas e para o enfrentamento dos problemas sociais. Fato é que:

A restauração conservadora sentencia a educação da maioria ao mais perverso destino: transforma-se na caricatura de um passado que nunca chegou a efetivar suas promessas democratizadoras, dentro de um modelo social já irreversivelmente marcado pela desigualdade e pela dualização. (GENTILI, 1995, p. 249).

As preocupações com a exclusão vão sendo delineadas nos documentos dos organismos internacionais, dos quais citamos o documento da UNESCO intitulado *Educação para todos: o compromisso de Dakar*, de 2000, também conhecido como *Declaração de Dakar*. Nessa declaração, o foco centra-se nos perigos da globalização que culminaria na criação de um mercado na área do conhecimento, excluindo pessoas e os países mais pobres de oportunidades educacionais. Acreditando no potencial da educação na luta contra a pobreza e a exclusão social, o documento de Dakar propõe a organização urgente de sistemas educacionais inclusivos para que todas as crianças excluídas do processo educacional tenham, até 2015, “[...] acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la” (UNESCO, 2001, p. 18).

Com um diagnóstico comprometedor, constatado na Declaração de Dakar, é fato que, após longos séculos de discurso pela educação para todos, tendo iniciado já no advento da instrução pública de Condorcet, no bojo da sociedade capitalista, o que se tem é o avanço significativo no que se refere ao acesso à escola pública. Além disso, na apresentação desse documento, destacamos que a persistência da universalização não tem resultado na qualidade de ensino. Ainda, no direcionamento da Educação para Todos, cabe destacar a Declaração de Salamanca (1994, p. s/p), que estabelece em suas metas e ações:

Toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter um nível adequado de aprendizado; Toda a criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas; Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; Aqueles com necessidades educacionais especiais devem

ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e, aprimora a eficiência em última instância, o custo da eficácia de todo sistema educacional.

Apesar de esforços, analisa Torres (1995), inclusive dos movimentos sociais, não se pode negligenciar que, em todos os momentos históricos que se preconizou a Educação para todos, as ações colocadas em pauta não lograram de atender aos interesses políticos e econômicos. Essa questão também é ratificada no documento de Salamanca, pois todo documento político tem em si suas ideologias. Embora o paradigma da Educação para Todos, da primeira e segunda metade do século XIX, não dialogasse com a questão da inclusão, esse paradigma denominou-se inclusivo. Contudo, mais do que nunca, articulada às políticas de Estado mínimo, a educação passou a ser um bem negociável e, portanto, não seria para todos. Como assinala Tse-tung (2006, p. 55-56), “[...] os processos mudam, os antigos processos e as antigas contradições desaparecem, surgem novos processos e novas contradições, sendo, por consequência, igualmente diferentes nos respectivos métodos de resolução”.

Após essa breve análise acerca do ideário de Educação para todos, explícitos nos documentos legais e sua intrínseca relação com o sistema político e econômico de cada contexto histórico, adentraremos, agora, nas análises das Diretrizes de cada licenciatura a ser pesquisada nesta Tese, buscando elucidar os movimentos que as aproximam ou se distanciam da Educação para todos. Isto é, da educação que atenda às demandas da diversidade humana e social presentes nas escolas.

Pelas próprias categorias teóricas do processo, iniciaremos a análise a partir das diretrizes do curso de pedagogia posto que, no cotidiano escolar, seja da Educação Básica ou Educação Superior, há características específicas sobre o papel do pedagogo, uma vez que esse profissional é o que faz, teoricamente, a mediação entre os demais sujeitos da escola. Logo, na relação com a inclusão da diversidade, a lógica e a expectativa são as mesmas, talvez até mais exigidas, pois há ideias meio generalizadas de que o pedagogo tem formação que, ao dialogar com diversas áreas do conhecimento, pode analisar, antever e propor adequações para o atendimento de todos os alunos.

As ações do pedagogo, para o processo de inclusão deve estar direcionada, para a busca, em conjunto com a mantenedora, da garantia do acesso à aprendizagem no que se refere aos recursos físicos [...] materiais [...] e humanos como (professores com formação adequada e serviço especializado como fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, entre outros. (LIBÂNEO, 2007, p. 94).

Conforme as palavras do autor, pode-se aferir a gama de expectativas criadas sobre o pedagogo no que se refere à inclusão de alunos com história de diversidade, inerente ao ser humano. Tais expectativas não são visualizadas nas demais licenciaturas, até esse momento histórico, fato que impõem ações específicas ao pedagogo, negligenciando que essa licenciatura tem suas próprias limitações. Não raramente, as preocupações no processo formativo centram-se na técnica, fato já assinalado em outro momento desta Tese.

O curso de pedagogia foi criado e institucionalizado em quatro de abril de 1939, pelo Decreto-lei Nº 1.190, por ocasião da Fundação da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil (SILVA, 1999, p. 2). É a partir do século XIX que se teve a necessidade de universalizar a instrução elementar, o que conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino. Surgiu, aí, a urgência em formar professores. O caminho encontrado foi, como já afirmamos anteriormente, a constituição das Escolas Normais direcionadas à formação de professores primários, e às faculdades coube a incumbência de formar o professor de nível secundário. Saviani (2009, p. 148-149) destaca que, nesse contexto, configuraram-se dois modelos de formação de professores:

a) modelo dos conteúdos culturais-cognitivos: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar. b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico didático.

Ocorre que, para atender à diversidade humana, na escola, há de articular-se a formação teórica e prática. O professor precisa dominar os conteúdos da matéria a ser trabalhada e, também, as questões didático-pedagógicas. Sem isso, corre-se o risco de formarem-se professores para uma escola irreal, ou seja, aquela que fica apenas no plano das ideias. Ao se depararem com a escola real, os professores não logram de ratificar “na teoria é uma coisa na prática é outra”.

Esse discurso elucida o que estamos procurando enfatizar: o distanciamento da formação acadêmica das demandas sociais. Quando se busca evidenciar essa

realidade, não significa dizer que a universidade é desinteressada pela questão da formação de professores, mas que, de acordo com Saviani (2009, p.150), “[...] nunca se preocupou com a formação específica, isto é, com o preparo pedagógico-didático dos professores”. O questionamento, porém, não está relacionado à omissão, mas busca pela superação de modelos formativos duais em que ora prioriza a prática pela prática, ora a relação didático-pedagógica.

A relação didático-pedagógica, como já assinalado em outro momento, impõe uma dimensão mais global ao processo formativo, pois, conforme analisam Saviani (2009) e Libâneo (2007), a formação pedagógico-didática é consequência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente.

Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 151).

Quando nos propomos a questionar que a formação de professores nunca esteve articulada às demandas da diversidade humana, estamos, de fato, a questionar o modelo formativo que não considera a dimensão didático-pedagógica do processo, pois, no contexto de diversidade presente na escola, essa formação, necessariamente, precisa dar-se no âmbito teórico e prático, sob o risco de dissociar o indissociável em educação: a relação forma e conteúdo. Destacamos que essa dimensão não pode ser visualizada como exclusividade do curso de pedagogia; afinal, todas as licenciaturas pressupõem relação didático-pedagógica no processo de ensino e aprendizagem.

A relação didático-pedagógica, conforme assinala Libâneo (2007), busca a compreensão de diversas áreas do conhecimento, o que possibilita ao docente de antemão compreender que uma sala de aula nunca será homogênea. As formas que se trabalham os conteúdos, portanto, também precisam ser diversificadas e, articulada a isso, ainda há a dimensão cultural inerente a todo o ser humano que, na relação de ensino-aprendizagem, não pode ser negligenciada.

A consequência da priorização, ora da técnica, ora dos termos didático pedagógicos no processo formativo, resulta em uma visão distorcida por parte dos próprios formadores, os quais insistem em acreditar que, aos pedagogos, basta apenas a preocupação com a forma, com as técnicas e com as estratégias, mesmo

que não dominem os conteúdos. Ao passo que nas demais licenciaturas, há superespecialização nos conteúdos da área em detrimento à forma de como se trabalhar com eles, de modo que todos os alunos de uma sala de aula possam dialogar com os conteúdos.

O dilema do distanciamento da formação acadêmica das demandas sociais - nesse caso, no atendimento à diversidade humana, presente na sala de aula -, permanece apesar das inúmeras mudanças de ordem legal. Romanelli ratifica essa questão ao pontuar que, no contexto dos acordos MEC-USAID, foi

[...] delineado os caminhos a ser[em] seguidos pelos responsáveis pela formulação da política educacional nacional para o ensino superior: a racionalização do ensino, a prioridade na formação técnica, o desprezo as Ciências Sociais e Humanas, a inspiração no modelo empresarial e o estabelecimento de um vínculo estreito entre formação acadêmica e produção industrial. (ROMANELLI, 2012, p. 20).

Conforme assinala Tanuri (2000), o veio tecnicista, próprio do contexto da Lei Nº 5.692/71, acabou por conduzir a uma grande diversificação de disciplinas, específicas de cada habilitação – por exemplo, Psicologia da Criança, Psicologia do Desenvolvimento do Pré-Escolar, Problemas da Aprendizagem –, e a um evidente prejuízo no que diz respeito às questões concretas da escola de 1º grau. Com o ingresso na Habilitação Específica para o Magistério (HEM), a ênfase à formação de professores para o Ensino Normal reduziu-se à carga horária destinada às disciplinas pedagógicas, esvaziando-se a habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente. Com isso, o atendimento pedagógico à diversidade humana foi deixado em segundo plano. A questão referente à formação de professores para atender à demanda de alunos com deficiência - aqui entendida como diversidade humana -, mas que requerem que suas necessidades e especificidades de aprendizagem sejam consideradas, continua em aberto. Apesar de a LDB 9394/96 destinar três artigos à Educação Especial como modalidade educacional, essa demanda não é explicitada nos artigos que tratam da formação de professores. Nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, a questão aparece de forma sutil, mas com alguns elementos que podem ser melhor apreendidos no contexto da diversidade humana.

Como vimos assinalando, a questão do atendimento à diversidade humana no teor dos documentos legais sempre fora tratada de forma incipiente, apesar de que, como destacamos anteriormente, as Diretrizes Nacionais para a Formação de

professores para a Educação Básica (2002) apresentar elementos que possibilitam pensar sobre a diversidade humana em uma perspectiva mais didático-pedagógica. Contudo, no processo de construção desta Tese, foi publicada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nessas Diretrizes, a questão é tratada no Artigo 2º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

Notadamente, nessas novas Diretrizes, a questão é tratada de forma mais incisiva e ratificadora dos ideais de categorização, uma vez que a personalização em grupos específicos é bem demarcada, gerando, no nosso entendimento, mais dispersão que coesão. Desse modo, a expectativa de Diretrizes direcionadas à formação de professores com pressupostos mais abrangentes no que se refere à compreensão da escola como *locus* da heterogeneidade acaba ratificando categorizações. Cabe destacarmos que o viés de formação continuada preconizado nessas diretrizes pode possibilitar um olhar mais atento à diversidade concreta que se manifesta nos espaços de Educação Básica, considerando-se a interligação necessária entre formação inicial e continuada. No entanto, a ênfase está em grupos específicos, conforme o que se apresenta na sequência.

[...] educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola [...] V – a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras); VI – as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p. 5).

Na mesma lógica de personalização dos grupos, são os demais documentos legais de 2008 a 2015:

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, **esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum**. (BRASIL, 2008, p.16, grifos nossos).

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 17).

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. § 1º As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos de que trata o **caput** devem ter atuação na educação especial e serem conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente. (BRASIL, 2011, p. 12, grifo do autor).

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2015, p. 8).

Constatamos, com base nesses excertos, a ratificação de um público específico. Ainda que a tônica inicial aborde a diversidade, os objetivos finais indicam o atendimento igualitário às pessoas com deficiência, portanto, longe de atender à demanda da diversidade. Como já assinalamos, a diversidade humana não se manifesta apenas em deficiência ou nos grupos, como preconizado nas Diretrizes de Formação de professores para a Educação Básica (2002 e 2015). Além disso, um fator a ser considerado refere-se à busca pela igualdade, porém, do ponto de vista subjetivo, essa igualdade não se efetiva.

Em relação às subjetividades, são visíveis as diferenças entre os homens, e, do ponto de vista das condições objetivas, a desigualdade é flagrante, haja vista que fatores econômicos, políticos e sociais delimitam e demarcam as possibilidades de produção e de interação entre os homens. Essas mesmas relações de conformação de educação especial a grupos específicos vão ser engendradas, também, no Projeto Pedagógico Institucional (PPI), no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e nas Diretrizes Curriculares

Nacionais (DCN) das Licenciaturas, documentos que serão analisados em momento oportuno.

Tal como ocorreu no Decreto Nº 7.611, de 2011, que revogou os Decretos Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, e o Decreto Nº 6.253, de 13 de novembro de 2007; nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (2002 e 2015), as prerrogativas são as mesmas, ou seja, a ratificação das categorias, a dualização dos processos de atendimentos aos alunos e, por fim, a configuração de práticas excludentes, ainda que em ambiente que se denomine inclusivo. Isso posto, o atendimento à diversidade humana e suas especificidades uno/diverso não se materializa apenas por Decretos e Leis.

A questão que causa inquietação não está na necessidade de atenção diferenciada, mas na ideia das rotulações e das segregações discursivas, pois, ao definirem-se grupos, corre-se o risco de que outros grupos sejam deixados à margem, a exemplo dos ciganos, dos circenses, dos imigrantes. Com isso, pretendemos ratificar a ideia de que é impossível personificações expressadas em categorizações as quais, longe de centrar-se no humano nas suas diferentes esferas de sociabilidade - o que para nós caracteriza como diversidade humana -, centra-se em rótulos. Tendo feito a análise dos referidos documentos legais, vamos adentrar, agora, nas análises sobre aspectos referentes às licenciaturas.

Quanto à Resolução do CNE/CP nº 01 de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, a questão da Educação Especial é tratada de forma superficial no artigo 5º, inciso X, quando indica a necessidade de que o egresso da pedagogia tenha condições de “[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, p. 2) e, no artigo 8º, inciso III, quando estabelece que as

[...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas. (BRASIL, 2006, p. 4).

Além das referências à diversidade humana serem secundarizadas nos documentos citados, ainda é possível analisar outro aspecto emblemático da questão. Este diz respeito ao fato de direcionar o atendimento às necessidades

especiais às categorizações predefinidas, ou seja, indígenas, campo, diferenças de gênero, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades educacionais especiais – referindo à deficiência, e não à própria diversidade humana, pois a categorização de grupos, segundo suas diferenças e orientações, por si só se constitui exclusão.

Essa questão é analisada por Saviani (2009) como uma menção que não chega a ser a modalidade de ensino, mas apenas a situa no rol das várias situações demonstrativas da consciência da diversidade. No segundo caso, limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos. Trata-se de um contexto histórico de descaso e de descompromisso por parte dos formuladores de políticas educacionais, que vem se configurando desde a década de 1930. Apesar do fato de a Lei orgânica do Ensino Normal, de 1946, assinalar a necessidade de os Institutos propiciarem formação de nível normal e, além dessa, ofertarem cursos na área de Educação Especial é válido ressaltarmos que:

Considerada a complexidade do problema inerente a essa modalidade, de certo modo evidenciada nos vários aspectos contemplados no próprio documento do Conselho Nacional de Educação que fixou as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Especial na educação básica, será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje. (SAVIANI, 2009, p.152).

Com base nas palavras de Saviani (2009), podemos reforçar a tese de que, se o foco da formação for na diversidade humana, explicitando aos acadêmicos que essa diversidade é impossível de ser categorizada na sua plenitude, mas que há alguns grupos que, historicamente, vem lutando para conquistar espaços e dentre esses os povos do campo, os indígenas, as pessoas com deficiência dentre muitos outros, o acadêmico teria a possibilidade de sair com noções que o habilitasse a procurar conhecimentos mais específicos quando se deparasse, por exemplo, com uma turma de jovens e adultos. Contudo, ao situar e limitar a diversidade em personificações, em pouco se contribui para uma formação mais atenta às diversidades humanas e sociais.

Ainda, conforme as análises de Saviani (2009), não adianta proclamar Educação Inclusiva quando o que se pratica é a exclusão, pois, ao se categorizar os

grupos humanos, como já assinalamos, corre-se o risco de, por um lado, centrar no rótulo e não na pessoa e, por outro, negligenciar outros inúmeros grupos que são excluídos do meio social e educacional. Além disso, em acordo com Skliar (2006), falar de inclusão, na perspectiva de grupos específicos, é, de antemão, legitimar a exclusão de muitos que sequer são mencionados nos documentos legais, uma vez que a prática social é muito mais complexa, o que a inviabiliza de ser expressa em letras de Leis. Portanto, buscamos nesta Tese evidenciar a necessidade de os processos formativos refletirem acerca de uma formação que atenda às demandas sociais configuradas pela diversidade humana e não por categorias de grupos e pessoas. Consideramos que

[...] a exploração de uma parcela da sociedade por outra é um fato comum em todos os séculos passados. Por isso, não é de estranhar que a consciência social de todas as épocas, apesar da diversidade e da diferença, se movimente segundo certas formas comuns; em formas de consciência que só se dissolverão com desaparecimentos dos antagonismos de classe. (MARX; ENGELS, 1995, p. 43).

Fato é que os processos formativos, analisados ao longo da história, conformam a ideia da homogeneidade e da hegemonia que fundamenta e justifica as possibilidades de produção de cada indivíduo, o que possibilita a compreensão do que ocorre na atualidade quando o assunto é a diversidade humana. A convicção da educação nova no poder da racionalidade como meio de orientação e formulação de políticas públicas, com base nos critérios de seletividade, em uma época na qual as ideias ligadas à eugenia ainda exerciam influência na conformação de noções e preceitos ditos científicos, aparentemente nunca deixou o *locus* escolar e, na atualidade, aparenta-se mais forte, apesar de utilizar outras nomenclaturas.

Conforme apontamos, o lema proclamado no ideário da Educação para todos parece consoante com a Inclusão da diversidade na escola como possibilidade de aprendizagens mútuas. Contudo, em nenhuma de suas perspectivas, esse ideário respondeu às demandas da diversidade humano social, pois, em um processo contraditório, sempre que a diversidade foi assimilada, pautou-se em adjetivações e categorizações perpetuadas. Isso também no texto das diretrizes do curso de pedagogia, uma vez que, implicitamente, assenta-se na ideia de atender a diversidade humana, como se apenas os grupos categorizados pelos documentos legais constituíssem tal diversidade. Com isso, deixa-se de situar os formadores e os acadêmicos o quanto essa diversidade é complexa e infundável. No entanto, no

processo de contradição real, colocar a questão de trabalhar-se com a diversidade humana, como uma opção do docente, referendando a ideia de grupos distintos, contraditoriamente leva ao questionamento: A escola pensada e praticada é única e para todos ou ratifica, permanentemente, o caráter dualista? Em outras palavras, no teor da diretriz, a diversidade pode ser atendida na medida em que se tenha profissionais especializados e aptos para tal, portanto, as adjetivações tratam mais uma vez de direcionar os espaços e as posições em que cada aluno será colocado e, do mesmo modo, ratifica o histórico monopólio da Educação Especial, legitimando o sistema dual de ensino.

A partir das categorias dialéticas da contradição e da totalidade, considera-se que a efetivação de uma escola aberta a todos não depende apenas das opções e das ações dos sujeitos, apesar de elas influenciarem, mas também de mecanismos políticos legais que conformam, justificam e legitimam inclusões e/ou exclusões. Assim, em um movimento dialético, o devir histórico explicita totalidades provisórias prenhes de contradições.

[...] da constituição das relações de produção. A educação associa-se à reprodução na medida em que ela é uma das condições que possibilitam a reprodução básica dessa relação, em termos dos lugares sociais ocupados pelas classes sociais. Ao mesmo tempo, possibilita uma certa confirmação dos antagonismos nascidos da relação básica, pelo momento consensual. A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. (CURY, 1985, p. 59).

Nesse contexto, as contradições, bem como as alternativas, também serão permeadas pelo caráter teleológico, ou seja, pelas finalidades que direcionam tanto o fazer de cada sujeito como das instituições no seu todo. Notadamente, preconizar atenção à diversidade fundamentando-se em categorizações opositivas não contribui, mesmo pelo âmbito legal, para alterações na prática. O diferente incomoda e deixá-lo à própria sorte, muitas vezes, é a melhor opção. Desse modo,

[...] o resultado global, evidentemente, é suscetível de ser não uma maior diversidade de fornecimento, em resposta a diferentes necessidades e preferências, mas uma acrescida uniformidade de educação escolar. Baseada em critérios de exclusão cada vez mais homogêneos em termos de classe, gênero e etnia. (DALE, 1995, p.166).

Conforme assinala o autor, a ideia da educação para todos é levada ao extremo da generalização, permanecendo, contudo, a exclusão das especificidades.

A educação é muito complexa e pressupor que configurar um modelo educacional pautado no lema de Educação para todos pode constituir-se, “caricaturalmente”, ao mito do Rei nu³. O Rei está nu e a educação não é para todos, pois o diverso é excluído de antemão em função de uma suposta inclusão e, quem acredita nas belas vestes do Rei, engana-se e é enganado. Retomando as ideias postas nas Diretrizes do Curso de Pedagogia, podemos afirmar que, apesar de sucintas, a ideia de atendimento à diversidade humana é apresentada. Entretanto, entre ser apresentada e concretizada na atividade docente há um longo processo histórico de rupturas.

Quanto às Diretrizes do Curso de Matemática, notamos que a ideia da diversidade humana, praticamente, desaparece. A matemática sempre esteve presente nas relações das diversas sociedades; no entanto, o ensino dos conteúdos, segundo Valente (1999), data do século XVII e todo o conhecimento poderia ser matematizado. Surge aí a concepção de lei quantitativa. Esses elementos caracterizaram as bases da Matemática como se conhece hoje.

É com a criação e o uso das máquinas nas indústrias e artefatos mecânicos que a matemática ganha destaque. Contudo, com a emergência econômica e política daquele contexto histórico, a matemática volta-se definitivamente às necessidades do processo de industrialização. Assim, do século XVI ao início do século XIX, assinala Valente (1999), o ensino da Matemática foi desdobrado em aritmética, geometria, álgebra e trigonometria. Esses conteúdos contribuíram, significativamente, para formar engenheiros, geógrafos e topógrafos que trabalhavam em minas, abertura de estradas, construções de portos, canais, pontes, fontes, calçadas e para preparar jovens para a prática da guerra. Apesar de significativas mudanças, novos estudos e novas teorias, incluindo-se o movimento da matemática moderna, a estruturação dos conteúdos não se altera muito, conforme se evidencia no texto das Diretrizes do Curso de Matemática:

No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de: a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica; b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos; c)

³ “A roupa nova do imperador (em dinamarquês *Kejserens nye Klæder*; outras traduções: *O rei vai nu*, em Portugal, e *A roupa nova do rei*, no Brasil) é um conto de fadas de autoria do dinamarquês Hans Christian Andersen, e foi inicialmente publicado em 1837.” Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/A_roupa_nova_do_imperador>. Acesso em: 23 out. 2015.

analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica; d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; [...]. (BRASIL, 2001d, p. 5 - DCN DE MATEMÁTICA).

A partir desse excerto da diretriz de matemática, buscamos uma correlação com a questão da diversidade humana. Contudo, como a própria diretriz preconiza, um conhecimento tão complexo pode ser acessível a quem, supostamente, tem dificuldades? Ao que se propõe esta Tese, fica claro o descaso com a diversidade humana nas Diretrizes que organizam a formação profissional, o que refletirá em uma dada prática pedagógica em que acadêmico, ao se deparar com alunos com dificuldades de aprender esse conhecimento ou mesmo com uma deficiência, restar-lhe-á a ação socorrista do pedagogo, como explicitado quando abordamos as expectativas acerca desse profissional.

Ao retomar as perspectivas do ideário de educação para todos, assinalados por Ferreira (2012), no seu caráter dualista, predominante até metade do século XIX; da educação para todos na perspectiva da escola pública e única, a partir da segunda metade do século XIX; e da educação para todos na perspectiva inclusiva do final do século XX; podemos inferir que o disposto, nessas Diretrizes, está aquém dessas dimensões, pois, ao supor a existência de um saber específico para alguns homens cujos dotes intelectuais fossem a contento, essas Diretrizes delimitam quem pode se apropriar desse conhecimento – assim, este não estará ao acesso de todos.

Quanto às Diretrizes do Curso de História, Barros (2004) assinala que esta já se constituía como disciplina escolar desde 1837, em um contexto em que os conteúdos eram caracterizados por uma racionalidade histórica, orientada pela linearidade dos fatos, uso restrito dos documentos oficiais, tratados como fontes de verdades absolutas e, por fim, exaltação aos “heróis”.

O ensino de história, continua o autor, priorizava o ajustamento do aluno ao cumprimento dos deveres patrióticos, portanto privilegiava conteúdos desconexos da realidade. Apesar de avanços na área, os conteúdos continuavam linearizados e com forte apelo aos motivos eurocêtricos, a exemplo das formas como se anunciavam as comunidades primitivas, referindo-se a grupos indígenas. Sem a pretensão de esgotar a análise da área, importa destacarmos que a própria constituição da disciplina já é moldada segundo alguns padrões e ideologias preestabelecidas. Esse modo de conceber a disciplina não elucida preocupações

com a diversidade, apesar de se ter, na história, correntes como a antropológica, a cultural dentre outras que possibilitariam o diálogo com as diferenças.

O distanciamento da disciplina do contexto da diversidade humana reproduz-se, também, nessas diretrizes, aproximando-se no máximo quando assinala que os currículos dessa licenciatura devem adequar-se ao contido nas Diretrizes Nacionais de Formação de Professores para a Educação Básica. Além disso, podemos supor alguma iniciativa de aproximação no trabalho com a diversidade humana, quando explicita que os conteúdos devem:

Problematizar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço; Específicas para licenciatura - Domínio dos conteúdos básicos que são objeto de ensino – aprendizagem no ensino fundamental e médio; domínio dos métodos e técnicas pedagógicos que permitem a transmissão do conhecimento para os diferentes níveis de ensino. O curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (BRASIL, 2001c, p. 5 - DCN DE HISTÓRIA).

Ocorre que problematizar as múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos sociais pressupõe o conhecimento e a articulação dos conhecimentos da disciplina de história a outras áreas do conhecimento, uma vez que a superespecialização nos conteúdos específicos da área nega, por sua vez, a dinamicidade de uma sala de aula. Com isso, rompe-se com a dimensão didático-pedagógica que, no nosso entendimento, possibilitaria visualizar a multiplicidade de saberes e de formas de manifestação da diversidade humana, presente na sala de aula. Contudo, em um direcionamento cíclico, a ideia de se ter um pedagogo “socorrista”, na escola, desresponsabiliza o professor de história; logo, a valorização das múltiplas dimensões do humano torna-se apenas um jogo retórico sem o compromisso com uma educação para todos, desvencilhada das perspectivas anunciadas no início deste item, ou seja, da ideia de escola dual, da escola única para todos e da escola inclusiva.

Quanto às Diretrizes do Curso de Letras, evidenciamos, de acordo com Moll (2006), que esse curso foi introduzido, no Brasil, com a educação jesuítica no formato de disciplina com a finalidade de “alfabetização” e “catequização” dos indígenas. Naquele contexto, não havia uma educação institucionalizada e as práticas, restritas à alfabetização, visavam manter o discurso hegemônico de domínio da igreja. O ensino era dividido, segundo análise de Luz-Freitas (2004), em

catequização, por meio do domínio rudimentar da língua portuguesa para os indígenas e a educação letrada, direcionada aos filhos da elite brasileira. No processo de colonização, constata-se que havia a disseminação de um bilinguismo configurado pela língua tupi que era mantida, haja vista o interesse de domínio do povo indígena e a Língua portuguesa que, gradativamente, foi se tornando hegemônica, ao passo que o interesse pelo domínio do povo indígena foi substituído pelos interesses por riquezas brasileiras.

Nas últimas décadas do século XIX, a disciplina de Língua Portuguesa passou a integrar os currículos escolares brasileiros. Luz-Freitas (2004) analisa que as preocupações com o nascente processo de industrialização influenciaram para que a disciplina fosse institucionalizada, passando a ser uma necessidade para o bem do progresso. Com a multiplicação de alunos, as exigências culturais passaram a ser outras e com isso:

Passou a haver um profundo choque entre modelos e valores escolares e a realidade dos falantes: choque entre a língua da maioria das crianças (e jovens) e o modelo artificial de língua cultuado pela educação da linguística tradicional; choque entre a fala do professor e a norma escolar; entre a norma escolar e a norma real; entre a fala do professor e a fala dos alunos. (FARACO, 1997, p. 57).

A síntese histórica da disciplina de Língua Portuguesa demonstra diversas teorias e tendências; contudo, no advento de expansão da escola pública, não era possível desconsiderar as novas necessidades apresentadas no espaço escolar. Dessas ideias, pode-se justificar o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Letras na qual se constata que:

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. [...]. O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos orais e escritos, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. [...]. Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (BRASIL, 2001c, p. 29-30 - DCN LETRAS).

Contudo, a atenção à heterogeneidade e à flexibilização presente nessas diretrizes diz respeito aos licenciandos e não à demanda dos alunos com os quais os acadêmicos irão atuar. Há o indicativo de que a organização dos cursos se

oriente pelas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica, as quais, como já indicamos, apresentam importantes elementos que possibilitam uma ampla visão da dinâmica escolar. Ao analisar o PPC da referida licenciatura ao disposto nas Diretrizes Nacionais para Professores da Educação Básica, constata-se a contradição no que se refere à Língua Brasileira de Sinais – Libras cuja oficialização nacional se deu em 2005, mas sequer é mencionada no PPC. Claro que as Diretrizes foram promulgadas antes da oficialização da Libras, mas o descompromisso com a diversidade permanece, pois, como já assinalado, a diversidade humana não se manifesta apenas na condição de deficiência. Ao indicarmos que os PPC se orientem pelas Diretrizes Nacionais, as Diretrizes do curso de Letras colaboram para o descompromisso no que se refere à inclusão, uma vez que esse direcionamento vai depender da interpretação e da concepção de cada universidade na organização de seus cursos e, por consequência, da ação docente. Podemos afirmar que essas Diretrizes não evidenciam diálogo com a questão da educação para todos e, como já apontamos, uma educação para todos não apenas como lema político, mas, sobretudo, como efetivação de uma prática pedagógica que atenda aos anseios e às especificidades de todos e de cada um dos alunos.

No que se refere às Diretrizes da licenciatura de Ciências Biológicas, seus pressupostos não diferem muito do que se apresenta nas demais diretrizes até aqui analisadas. O ensino dessa disciplina, segundo Mayr (1998), também passou por diversos momentos históricos com as influências de teorias diversas, importando, nesta Tese, partir do pensamento evolutivo, pois é após esse movimento que a ideia de um mundo estático é confrontada com a questão da evolução biológica. Ao final do século XVII e início do século XIX, a imutabilidade da vida foi questionada por estudos principalmente da Teoria de Erasmus Darwin (1731-1802). Afinal, “Erasmus Darwin acreditava na herança de características adquiridas e, com essa crença, produziu o que decerto era uma emergente teoria da evolução, embora, de fato, ainda deixasse muitas questões sem resposta” (RONAN, 1997, p. 9).

Nas primeiras décadas do século XIX, analisa Ronan (1997), Charles Darwin (1809-1882) apresentou suas ideias sobre a evolução das espécies afirmando que todos os seres vivos, atuais e do passado, tiveram origem evolutiva e que o principal agente de modificação seria a ação da seleção natural sobre a ação individual. Nesse contexto, criou-se a base para a teoria da evolução das espécies, assentada no ponto de intersecção entre o pensamento científico e filosófico. Contudo, em sua

teoria faltava elementos sobre a natureza da hereditariedade. Gregor Mendel (1822-1884) apresentou as Leis que regulavam a hereditariedade, até então desconhecidas por Darwin. O modelo explicativo para tal teoria fundava a ideia de que a herança se dava por misturas, nas quais patrimônios heterogêneos dariam origem à homogeneidade entre indivíduos de uma mesma espécie. No século XX, uma nova geração de geneticistas confirmou os trabalhos de Mendel e provocou uma revolução conceitual na Biologia que contribuiu para a construção de um modelo explicativo dos mecanismos evolutivos, vinculados ao material genético, sob influência do pensamento biológico evolutivo (PARANÁ, 2006, p. 40 - DCE BIOLOGIA).

Com as novas descobertas no ensino de Biologia, propunha-se que os conteúdos a serem desenvolvidos, na escola, deveriam interagir com a realidade concreta do aluno, em uma tentativa de articulação entre escola e cidadania. De todas as diretrizes analisadas até o momento, pode-se inferir que a de Biologia é uma das mais abrangentes, explicitando uma visão ampliada do ensino que não nega a diversidade, como se verifica no item que trata das competências e das habilidades a serem desenvolvidas no curso.

[...] atenção deve ser dispensada às relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais. a) Pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade; b) Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência; [...] q) favorecer a flexibilidade curricular, de forma a contemplar interesses e necessidades específicas dos alunos; [...]. Os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (BRASIL, 2001e, p. 25 - DCN BIOLOGIA).

Apesar dessa diretriz também não destoar muito do que se apresenta nas demais, uma questão muito importante deve ser ressaltada. Ela diz respeito à especial atenção ao humano e a não dissociabilidade dos conhecimentos biológicos dos conhecimentos sociais, econômico, políticos e culturais. Com essa indicação, podemos afirmar que é um avanço, uma vez que explicita que a dimensão do conhecimento biológico não se dá sem as relações humanas e, como afirmado no excerto anterior, por considerar as especificidades do humano. Essa dimensão das Diretrizes explicita um viés articulado ao que se propõe como educação para todos,

uma vez que não nega as relações humanas com as questões políticas e sociais. No entanto, podemos inferir que a compreensão e a relação desses elementos ao atendimento da diversidade humana, na escola, tornam-se um tanto subjetivas e vai demandar clareza quanto ao projeto de sociedade, de escola e de conhecimento que se defende.

É nesse contexto que compreender o processo formativo direcionado no âmbito das diretrizes das licenciaturas de Pedagogia, Letras, História, Matemática e Biologia e a relação com a formação de docentes para atuar em contextos inclusivos toma como ponto de partida as convergências e as divergências em relação à prática formativa disseminada na academia, a qual, em momento oportuno, será explicitada.

A ideia do dissenso que há entre o enfoque difundido nas políticas de inclusão legitimadas no *slogan* da educação para todos e o enfoque da formação disseminada na academia são marcados por um modelo homogêneo mais direcionado ao enfoque tecnicista em detrimento do enfoque didático-pedagógico.

Isso implica em um olhar sobre os processos formativos sob o viés da globalidade. Em outras palavras, trata-se de pensar a formação do professor desarticulada da ideia da especialização⁴. Isso porque, no contexto histórico explicitado nas próprias diretrizes, não há preocupações em atender a diversidade humana e, tampouco, aquelas decorrentes de alguma deficiência. A formação de professor para atender alunos com deficiência sempre esteve articulada a algum tipo de especialização, seja em curso de graduação específico, o que é raro no país, curso de nível pós-médio, como nos que aconteciam na forma de estudos adicionais nas distintas áreas da deficiência, seja em nível de Pós-Graduação *lato sensu*.

Ao preconizar a formação dos licenciandos direcionada pela lógica de que há um processo formativo técnico para um professor “geral”, ou seja, apto a atender a todos os alunos, excetuando aqueles que apresentem alguma diversidade que foge aos “padrões”, e a formação também, técnica, pois a ênfase dessa formação dá-se nas especificidades das áreas das deficiências em detrimento a questões pedagógicas, os documentos de âmbito nacional colaboram para o delineamento de

⁴ Entendida como a formação em nível de especialização na modalidade *lato sensu* ou mesmo no modelo de estudos adicionais, reconhecido, pelo governo do Estado do Paraná, para efeito de concurso público, como especialização.

práticas e ações descomprometidas como a especificidade de aprendizagem de cada ser humano.

A análise da formação docente pretendida nesta pesquisa remete à compreensão das *nuances* que a envolve. Retomando os ideais do pensamento liberal clássico, os excedentes teriam uma formação diferenciada, minimizada, e os ideais do liberalismo humanista calcado, em igual modo, na diferenciação entre os sujeitos. A lógica que consubstanciava, tanto um modelo quanto o outro, era a lógica econômica. Tendo compreendido que essas políticas de formação de alunos se articulava, também, à formação de professores que iniciou no século XVIII e, com diferenciais do próprio contexto, ou seja, liberalismo clássico para o liberalismo humanista, perdurou até a década de 1970.

A década de 1970 é marcada por novos discursos, mas, mais uma vez, a história mostra que, nas pautas das políticas neoliberais decorrentes de âmbito internacional, são delineadas, no país, na década de 1990, e o suposto da educação para todos preconizado na declaração de Jomtien, intitulada *Declaração Mundial sobre Educação para todos*, e difundido no Relatório Delors (1993-1996), esteve e está presente, também, no modelo formativo atual. Segundo Shiroma *et al.* (2007), o relatório é um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional, bem como os dispostos nas Diretrizes das licenciaturas em foco, pois nele a educação passa a ser delineada por princípios neoliberais. Importa destacar que é, também, sob esse viés que a formação docente vai se delineando.

A análise da formação dos dispostos nas diretrizes, no que se refere ao contexto da inclusão da diversidade, implica pensar a formação que se dissemina na academia uma vez que, nesse campo, há a ideia de autonomia universitária no sentido de se pensar em formas de resistência contra as políticas neoliberais. A partir dessa possibilidade, vê-se ratificada a função social da universidade e do professor a favor da democratização do ensino público. Entendemos que, desse modo, os conhecimentos veiculados no âmbito da academia possam relacionar as demandas reais da sociedade, dentre as quais a inclusão social e educacional de pessoas com diversidade em função de uma deficiência ou qualquer outra forma de diversidade. Contudo, a história mostra que, em um movimento dialético entre totalidade e contradição, a exclusão vem se perpetuando. Nas análises de Mészáros: “As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência na educação, e de forma alguma apenas nas instituições

educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais”. (MÉSZÁROS, 2008 p. 43).

Na perspectiva da inclusão, a visualidade da educação especial extrapola os limites de modalidade à parte do sistema geral de ensino, que vem, historicamente, ratificando o sistema dual, além de ter legitimado a necessidade da especialização em áreas das deficiências. Em linhas gerais, os primeiros intentos sobre a formação docente explicitam sua desarticulação com a inclusão, ao passo que desvela tensões de um campo que alimenta discursos resistentes no que se refere ao trato com a diversidade humana.

Compreender esse processo, em uma perspectiva global, possibilita a apreensão dos significados, portanto, das práticas das quais os professores universitários lançam mão para interpretar a temática inclusão no seu fazer docente. As tensões representam conflitos, contradições e mediações que, no âmbito das “lutas” que se travam no campo das políticas formativas, ressaltam o aspecto massificador das políticas de formação continuada, bem como a difusão ideológica da formação generalista ratificada nas diretrizes dos cursos em questão.

Nesse contexto, a formação do pedagogo supostamente daria conta de toda a diversidade e as demais licenciaturas centram-se nas suas especializações, no sentido do pleno domínio da área da formação, que, em essência, contribui para a perpetuação dos processos excludentes e caminham na contramão dos pressupostos estabelecidos nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores que estabelecem uma formação ampliada que atenda à diversidade presente nos ambientes educacionais.

Embora a questão de atenção à diversidade apareça nas diretrizes Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, convém assinalar que o indicativo de atendimento à diversidade não é assimilado nos PPC dos cursos, o que será explicitado mais adiante e, como foi possível visualizar, também não aparece nas diretrizes nacionais das licenciaturas salvo o indicativo de se estabelecer o diálogo com as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica.

Nesse contexto, urge destacar, com Mészáros (2008), que as determinações do capital, até mesmo sobre a educação, não podem funcionar adequadamente se não estiver em sintonia com as determinações educacionais gerais da sociedade como um todo. Cabe destacar, ainda, que a forma superficial com que a questão é

abordada nas diretrizes dos cursos ratificam o distanciamento da academia no que se refere às discussões teóricas e práticas de atendimento à diversidade humana. Ressaltamos que, mesmo havendo a obrigatoriedade da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação docente e, no caso da pedagogia, ofertada no campo de pesquisa, a disciplina de Fundamentos da Educação Especial não têm contribuído de forma significativa para a atuação em contextos inclusivos.

É importante ressaltar que são baseados na distinção entre especial e comum que os discursos restritivos em relação à inclusão são elaborados. Um desses discursos refere-se à incompreensão da inclusão como princípio de aprendizagem para todos, o que culmina na articulação direta inclusão-deficiência. Essa forma de conceber a inclusão denuncia a contradição que há entre a assimilação de uma minoria excluída, conforme assinala Santos (1999), e a exclusão de muitos que são ignorados. Tal discurso vai na contramão dos ideais de uma sociedade inclusiva; contudo, aderente aos ideais de Educação para Todos, preconizados nas políticas de caráter liberal do contexto da primeira e segunda metade do século XIX e do contexto neoliberal do século XX. Nessa lógica, a Pessoa com Deficiência (PcD)⁵ ou qualquer forma de diferença acaba por ser negligenciada ou, quando muito, incluída em um espaço excludente. Outro discurso repousa na necessidade de professores especialistas para auxiliar o professor do ensino comum, sob o risco de não se dar conta da inclusão na escola.

Nesse contexto, o disposto legal explícito nas diretrizes das licenciaturas não passa de indicações sem efeito, como um medicamento que, ideologicamente, está sendo oferecido a todos. Com isso, não é de estranhar que muitos professores reproduzem o discurso político legal o que remete à necessidade de se repensar o campo da política no que diz respeito às posições que tomam nas suas ações. Em outras palavras, defende-se o direito à educação ao ser humano na sua totalidade ou uma espécie de ser humano cujas adjetivações adquirem mais valor social do que sua própria existência e, por isso, necessitam de seres especiais para lhes educarem?

A problemática referendada no discurso legal e reproduzida no discurso docente remete à necessidade de repensar-se o campo da formação acadêmica

⁵ Em todos os trechos em que for necessário utilizar a expressão “pessoa com deficiência” será utilizada a sigla PcD.

que, nas análises de Omote (2003), é uma das tarefas da universidade. Ainda, nas análises do autor, é necessário considerar que:

Há a necessidade de discutir também a formação dos professores de ensino comum na perspectiva inclusiva, uma vez que eles têm importante papel a desempenhar na construção da educação inclusiva; cabe a eles uma parcela expressiva de responsabilidade nesse empreendimento. (OMOTE, 2003, p. 155).

A fragmentação, a formação dual articulada e a indicação de especialistas, aptos e não aptos para atender a diversidade, justifica a impossibilidade de discutir a formação docente disseminada na academia sem que se busque a própria compreensão que a academia tem desse processo todo. Se a academia assume que a formação deve direcionar ao trabalho pedagógico calcado na heterogeneidade e, portanto, na diversidade humana; na escola, é possível pensar em algumas alterações. Sobre isso Omote assinala que

[...] os professores do ensino comum precisam receber, na sua formação, alguns conhecimentos básicos sobre alunos com necessidades especiais e recursos especiais, bem como alguma experiência pedagógica com tais alunos. (OMOTE, 1995, p. 51).

Em acordo com os apontamentos de Omote (1995), buscamos a ruptura com o discurso que justifica a exclusão de qualquer forma de diversidade humana presente no ensino regular. Como proposição, visualizamos a necessidade de assumir a educação de pessoas que apresentam especificidades metodológicas, o que não significa tornar todos os professores especialistas em deficiência, mas em metodologias diversificadas capazes de atender a todos e a cada um dos alunos em sala. Isso posto, cabe destacarmos a Tese III sobre Feuerbach, na qual Max destaca que:

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado. [...]. (MARX, 1999b, p. 1).

Com base nas análises de Marx (1999b), pensar uma práxis transformadora requer que a própria academia passe por processos de formação, pois as demandas que emergem na Educação Básica dizem respeito, diretamente, com a formação que academia dissemina e, portanto, não pode ser negligenciada pelos professores universitários. Trata-se de referendar uma educação para além do capital, mas

imersa nele, no confronto com suas contradições, pois o homem não é apenas observador no contexto das contradições, mas também sujeito, do contrário basta esperar que o Estado resolva suas próprias mazelas, pois, conforme assinala Faleiros (2013, p.75), “[...] o Estado não se encontra fora ou acima das sociedades, mas é atravessado pelas forças e lutas sociais que condicionam a articulação das exigências econômicas e dos processos em cada conjuntura”. Consoante à tese sobre Feuerbach, Marx (1999b) assinala que os homens podem mudar as circunstâncias; contudo, o educador precisa ser educado. Há, nessa tese, um indicativo de que o processo de mudança não se dá sem um processo de tomada de consciência histórica. Nas análises de Tse-tung:

O que é mais importante ainda, o que serve de base ao nosso conhecimento dos fenômenos, é notar aquilo que essa forma de movimento tem propriamente de específico, isto é, aquilo que a diferencia qualitativamente das outras formas de movimentos. [...] A essência específica de cada forma de movimento é determinada pelas suas próprias contradições específicas. (TSE-TUNG, 2006, p. 52).

Trata-se de um posicionar-se contra uma concepção, tendenciosamente estreita de educação e de intelectualidade, cujo objetivo final é manter as desigualdades. Por isso, temos a pretensão de compreender a práxis docente dos professores da UNESPAR campus Paranaguá, no que se refere à inclusão da diversidade humana, haja vista que a atividade docente se assenta em interesses diversos, dentre os quais aqueles advindos das políticas de formação de professores no contexto da Educação Inclusiva.

Entender esse processo é importante em função da contribuição que se espera no âmbito da formação acadêmica e, conseqüentemente, das práticas que se efetivam na academia e, também, na sala de aula, uma vez que os saberes e os conhecimentos requeridos na atuação com um aluno com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem carecem da reflexão. Além disso, ações pedagógicas necessitam ser o mais próximo das reais necessidades de cada aluno, sem desconsiderar os conflitos, as tensões e as contradições entre os campos da política de formação concretizadas nas Diretrizes de cada licenciatura, dos projetos pedagógicos dos cursos e o fundamentos da atividade docente tema a ser tratado na sequência.

1.4.2 Fundamentos da atividade docente

A atividade docente expressa a objetivação de diversos saberes e conhecimentos, portanto não é apenas um conceito, mas ações e atitudes que explicitam formas de ser, agir e interagir. Assim, buscamos nas ideias de Gauthier (2006) as concepções que permeiam os saberes e os conhecimentos, as quais podem ser globalmente situadas como topos ou lugar particular, entendendo-as como: a subjetividade, o juízo e a argumentação. É nessa tríade que a questão dos conhecimentos sobre a diversidade humana, nos processos de formação docente, é permeada.

O saber como forma subjetiva tem fundamento na racionalidade e pode assumir duas formas subjetivas, a forma de uma intuição intelectual e uma representação intelectual como resultado do raciocínio, configurando um saber marcado pela racionalidade. A concepção referente ao juízo entende o saber como um juízo verdadeiro, uma atividade intelectual a respeito dos fatos. A concepção relacionada à argumentação como lugar do saber entende este como uma atividade discursiva que busca pela validação da ação.

[...] essa validação é feita geralmente intermediada pela lógica, pela dialética ou ainda, pela retórica. Nessa concepção ultrapassa-se o conceito da subjetividade para chegar ao conceito da intersubjetividade; [...] o saber surge como uma construção coletiva de natureza linguística, oriundo das trocas entre os agentes. (GAUTHIER, 2006, p. 335).

Em qualquer uma das concepções tem-se a presença da racionalidade. O autor afirma que o saber deve englobar os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem à exigência de racionalidade. Isto é, “[...] as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que o justificam” (GAUTHIER, 2006, p. 336-337). Desse modo, o saber e os conhecimentos dos professores são considerados sob a ótica argumentativa e social, como a expressão de uma razão prática, permeada de uma racionalidade.

Contudo, o autor continua a alertar que não basta ser professor titulado para propiciar as respostas adequadas a todos os alunos. Não se pode negar que há certa coerência nesse modo de pensar, mas acreditar que ter o pleno domínio da matéria seria suficiente para ensinar a todos, inclusive um aluno “cego” pode ser a própria negação da cegueira, pois aprender na condição de cego, surdo, ou qualquer outra diferença requer posicionamentos pedagógicos diferenciados. Esse

contexto nega o fato de que uma das características, própria da natureza humana, é a criação e a transformação dos objetos, portanto é a possibilidade de aprender. Como assinalaram Marx e Engels:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida. (MARX; ENGELS, 1995, p. 23).

Com base nessas ideias, podemos assumir que a atividade docente ultrapassa os limites do voluntarismo individual, o formalismo técnico do trabalho escolar, seja do Ensino Superior, seja da Educação Básica, e o conhecimento dissociado do contexto social. Ao considerar o caráter contraditório da sociedade, suas desigualdades e suas injustiças, faz-se necessário considerar o espaço de formação docente como espaço de resistência ao processo de reprodução do modo como se organiza a sociedade. É possível conectar a atividade docente às histórias de vida, ao contexto social do nosso tempo, pois é da articulação dessas histórias, nas suas condições objetivas e subjetivas, que se vislumbra o poder de transformação do mundo e de si mesmo.

Os fundamentos ontológicos do trabalho, articulado ao trabalho na forma de organização social capitalista, exigem reconhecer que é nesta sociedade, com toda a sua carga de exclusão, e nesta escola superior ou básica, que a transformação tem o seu ponto de partida. A negação desse contexto com suas possibilidades de crítica, transformação e reificação significa sucumbir sob o peso do capital, abrindo mão da utopia. Isso significa conhecer os fundamentos do trabalho na sua dimensão ontológica e na sua forma de organização capitalista, condição para a escolha de estratégias e de instrumentos. É conhecendo os espaços concretos e reais que se pode lançar mão de mediações recíprocas entre suas forças e suas fraquezas. Do mesmo modo, se a formação acadêmica prima pela formação do humano, com condições para a transformação de sua realidade e de seu contexto, há de prepararmos-nos para enfrentar a realidade concreta, assinalada por Cury (1985), como totalidade. Nesse sentido, Kuenzer (2005) esclarece que é preciso conhecer a realidade, não para ajustar-se a ela, mas para superá-la, destruindo as condições de exclusão e construindo novas relações sociais, em que todos sejam plenamente humanos e humanizados.

Nesse sentido, a educação escolarizada, ao vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social dos homens, não pode deixar de considerar a posição que o homem ocupa nas relações de trabalho e, por consequência, a sua condição marcada socialmente pela limitação, pela carência, pela inferiorização, pela improdutividade e pela anormalidade, reforçados socialmente. Com isso, entende-se que, a partir do momento em que as políticas de formação docente, veiculadas nas diretrizes e nos documentos que organizam cada curso universitário sejam mais incisivas no que se refere à inclusão da diversidade humana, algumas alterações podem ser configuradas. Isso recoloca em questão o princípio da própria liberdade individual, o que permite repensar a forte determinação do liberalismo, do positivismo e do funcionalismo no imaginário e no trabalho docente dos professores. Como afirma Marx,

[...] na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. (MARX, 1969, p. 28).

A inclusão de toda forma de diversidade humana, no espaço escolar, implica assumir como horizonte a igualdade de direitos de todas as pessoas de terem acesso e usufruto dos bens e dos serviços sociais disponíveis. Portanto, retomando a ideia de educação para todos, a inclusão escolar coloca em xeque o princípio democrático de uma escola que se pretenda para todos, exigindo mudanças de atitudes frente à diversidade, bem como o aprimoramento da qualificação profissional.

É fato que a ideia de inclusão tem desvelado uma série de impactos contraditórios na prática dos professores e no senso comum. A ideia do direito da educação para todos, sem a devida problematização frente à realidade concreta, pode mascarar as reais condições de acesso e de permanência por parte das pessoas com necessidades educativas especiais.

Nesse sentido, Gauthier (2006) traz uma análise interessante quando propõe a discussão acerca da atividade docente. Para o autor, há uma espécie de circularidade, com pouco fundamento pedagógico, que vem desconstruindo ideias

que, por muito tempo, justificaram a ação pedagógica de muitos docentes, mas, que em vias da inclusão, essa circularidade infundada retoma com toda força. Nesses discursos ideias como: “basta conhecer o conteúdo”, “basta ter talento”, “basta ter bom senso”, “basta seguir a sua intuição”, “basta ter experiência” e “basta ter cultura”; povoam o pensamento de muitos professores e, também, muitos discursos implícitos nas políticas de inclusão.

A ideia de que basta conhecer o conteúdo legitimou muitas ações e reafirmaram a lógica de que ensinar consiste apenas em transmitir o conteúdo a grupos de alunos. “[...] acredita-se que quem sabe ler pode, naturalmente, ensinar a ler, quem sabe química pode facilmente ensinar essa matéria, que todo historiador pode facilmente se tornar professor de história, e assim por diante” (GUATHIER, 2006, p. 20). Essa ideia, um tanto mitológica, na prática, é desconstruída cotidianamente, pois quem ensina sabe que para ensinar é preciso muito mais que conhecer bem a sua matéria.

Um tanto messiânica, assinala o autor, mas muito presente na escola, é a ideia de que ensinar basta ter talento. Esta tanto quanto a anterior tem fundamentado os discursos relacionados à inclusão, com a ideia de que “ou você sabe ensinar ou não sabe”, principalmente os discursos de vieses políticos. Toda e qualquer profissão bem-sucedida é “recheada” por uma “pitada” de talento; contudo, esquecer-se da necessidade de trabalho e reflexão se constitui um erro, principalmente quando se tem que trabalhar, pedagogicamente, com alunos com algum tipo de deficiência.

Outra ideia que o autor apresenta - muito presente quando o tema é a diversidade humana em função de uma deficiência -, é a ideia de que, para ensiná-lo, “basta ter bom senso”. É verdade que ter bom senso em tudo o que se faz é necessário; contudo, acreditar que dar conta da especificidade de um aluno com deficiência, por exemplo deficiência física neuromotora (DFN), apenas pelo bom senso é no mínimo um equívoco.

O rol de ideias deturpadas do trabalho pedagógico vai crescendo e pode ser que, em um dado momento histórico, principalmente no momento em que as práticas segregacionistas foram tão presentes, respondeu às demandas daquele contexto. Contudo, diante da diversidade atual, presente em todas as escolas, os limites dessas práticas são explicitados. Além disso, é preciso relativizar, continua o

autor, o fato de que, para “ensinar basta seguir a sua intuição”, pois isso é no mínimo trabalhar com a “sorte” e expor o aluno às práticas de “ensaio e erro”.

Na lista de ideias apresentadas por Gauthier (2006), duas delas fazem sentido. No entanto, são insuficientes para atender a demanda da educação escolar. A ideia de que “basta ter experiência” e a de que basta ter “cultura” ajuda muito o professor, na sua ação docente, principalmente quando este já tem uma determinada experiência de trabalho com alunos com uma diversidade biológica ou psicológica. Certamente, seu trabalho pedagógico será diferenciado daquele desenvolvido pelos demais colegas que não tiveram tal experiência, mas, como já assinalamos, pode não ser suficiente para atender a especificidade de aprendizagem da ampla diversidade humana, pois, mesmo nas condições de deficiências similares, as respostas dos alunos são imprevisíveis. Assim, a partir da relação formação docente – inclusão - mediação – contradição, buscamos apreender o fenômeno configurador que contribui para a formação de docentes, do mesmo modo que explicita a identidade docente de cada um dos formadores.

Nesse sentido, Mészáros esclarece que o ser humano está sempre a aprender. Quando o autor faz essa referência, ele, certamente, não está a pensar apenas no aluno, mas também no próprio educador, uma vez que

[...] esses processos (aprendizagem contínuas) não podem ser manipulados e controlados de imediato pela estrutura educacional formal legalmente salvaguardada e sancionada. Eles comportam tudo, desde o surgimento de nossas respostas críticas em relação ao ambiente material mais ou menos carente em nossa primeira infância, do nosso primeiro encontro com a poesia e a arte, passando por nossas diversas experiências de trabalho, sujeitas a um escrutínio racional, feito por nós mesmos e pelas pessoas com que as partilhamos e, claro até o nosso envolvimento, de muitas diferentes maneiras e ao longo da vida, em conflitos e confrontos, inclusive as disputas morais, políticas e sociais dos nossos dias. Apenas uma pequena parte disso tudo está diretamente ligada à educação formal. Contudo, os processos acima descritos têm uma enorme importância, não só nos nossos primeiros anos de formação como durante a nossa vida quando tanto deve ser reavaliado e trazido a uma unidade coerente, orgânica e viável, sem a qual não poderíamos adquirir uma personalidade, e nos fragmentaríamos em pedaços sem valor, deficientes mesmo a serviço de objetivos sociopolíticos autoritários. (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Conforme as análises do autor, podemos afirmar que estamos sempre aprendendo e, daí, podemos analisar que a forma como lidamos com a diversidade humana não é fruto apenas das influências dos dispositivos legais, mas também das nossas decisões as quais se relacionam às condições objetivas e subjetivas, portanto das formas de trabalho no sentido ontológico e na sua forma de capitalista.

Com isso, podemos inferir que, apesar de haver todo um dispositivo legal que orienta a inclusão da diversidade na escola, esta pode ser assimilada ou não, posto que os docentes não se posicionam passivamente nesse processo, seja de forma consciente ou inconsciente. Suas ações explicitam não apenas aparatos legais, mas posicionamentos. A atividade docente é objeto de análise de vários autores como Saviani (1996) e Therrien e Souza (2000). Therrien e Souza (2000) afirmam que

[...] abordar o saber docente sob o enfoque do saber da experiência permite identificar a sua natureza e vislumbrar elementos constitutivos da especificidade da profissão docente, ou seja, discernir dimensões da identidade teórica e prática do educador. (THERRIEN; SOUZA, 2000, p. 111).

Do mesmo modo, Saviani (1996) aponta que os saberes definem, delimitam e circunscrevem a formação do professor. O autor aponta, ainda, que os saberes configuradores do processo educativo e que todos os educadores devem dominar são o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, o saber específico, o saber pedagógico e o saber didático-curricular.

Nessa perspectiva, a formação do educador envolverá a exigência de uma atitude ética articulada à compreensão do contexto no qual e para o qual se desenvolve a atividade docente. Essa dimensão remete à necessária articulação do que se desenvolve na academia, com as questões da prática social, principalmente no que diz respeito ao atendimento da diversidade presente na escola. O autor aponta para a necessidade dos saberes específicos, por estes serem vinculados às disciplinas que compõem o currículo escolar, e ressalta que não é permitido ao educador ignorar esses saberes, visto que eles devem integrar o processo de sua formação e, conseqüentemente, da formação integral de seus alunos.

Quanto ao saber pedagógico, Saviani (1996) aponta que este inclui os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais. Ele se relaciona à base de construção da perspectiva educativa na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos outros profissionais. O autor assinala, ainda, a necessidade do saber didático-curricular pelo fato de este se configurar pelos conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador e educando.

A atividade docente, conforme Saviani (1996), realiza-se a partir do trabalho como fonte ontológica da sociabilidade humana, fenômeno próprio e distintivo da

espécie. Por meio do desenvolvimento deste e dos processos educativos é que se tornaram possíveis o acúmulo de informações entre as gerações e, em uma fase superior, constituíram a base da ciência e de seu conhecimento - hoje, objetos de assimilação escolar. A expectativa que se apresenta nesse contexto, nas palavras de Saviani, é que:

O trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 158).

Para o autor, aprender a ler, a escrever, a contar e a dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. Essa discussão expõe uma concepção fundada no materialismo histórico dialético acerca dos objetos da educação, que diz respeito, por um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Com essa afirmativa, o autor analisa a importância dos conhecimentos e de sua articulação com a realidade concreta dos sujeitos, considerando-se que

[...] as pedagogias de resistências aprenderam outras formas de pensar coladas a formas de reagir e intervir tão diferentes da lógica de pensar oficial, até escolar, que só valoriza como pensar válido ir às causas, às múltiplas determinações do real. Seu pensar é outro construído a partir das múltiplas opressões e das consequências sociais, políticas de suas lutas, reações e resistências. (ARROYO, 2012, p. 15).

Sobre a descoberta das formas adequadas para possibilitar à transmissão-assimilação dos conhecimentos, trata-se da organização dos meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos – ou em outras palavras, da organização do trabalho pedagógico. Para Arroyo (2012, p. 16, grifo do autor), essa passagem ocorre na “[...] medida em que os coletivos exigem serem reconhecidos sujeitos políticos de uma tensa história de libertação/emancipação exigem o reconhecimento de serem sujeitos de Outras pedagogias de libertação/emancipação”, portanto, sujeitos de outros conhecimentos os quais são, igualmente, válidos.

Nessa lógica, a atividade docente caracteriza-se, então, por ser um processo intencional e sistematizado de transmissão de conhecimentos para que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos apropriando-se dos conhecimentos científicos. Contudo:

Cabe ao professor partir da prática social buscando alterar qualitativamente a prática de seus alunos, como agentes de transformação social. O conhecimento, os conteúdos clássicos serão a ferramenta para passar o conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. (FACCI, 2004, p. 232).

Trata-se do saber-fazer que engloba procedimentos técnicos e didáticos pedagógicos, considerando-se a dinâmica da atividade docente com vistas a atingir sua intencionalidade concretizada nos objetivos educacionais. As ideias da dinamicidade, da relação educador e educando, pressupõem a compreensão de que os próprios saberes não podem ser estáticos e que, somente uma formação teórica articulada à prática, possibilita ao profissional o reconhecimento da diversidade humana na escola e, com isso, a superação de ideias difusoras de práticas homogêneas.

Diante do exposto, analisar os fundamentos do trabalho na forma de sociabilidade capitalista implica que a ação docente dos professores que formam futuros professores para atuar em contextos inclusivos desvela conflitos e confrontos de ordem histórica, política, e, sobretudo, ética para com o ser humano. Embora o processo educacional desejado e ideal seja o mesmo para qualquer aluno, independentemente da condição de deficiência, não se pode negligenciar que a presença de uma dada deficiência requer esforços que reportam à necessidade de adaptações metodológicas para que as especificidades desses sujeitos sejam atendidas pela ação mediadora do educador.

Nesse contexto, a atividade docente precisa explicitar a compreensão que se tem do Outro e como esse “outro” se constituiu no contexto da modernidade. Embora a distinção entre homens e mulheres, fracos e fortes, aptos e não aptos sempre existisse e sempre estivesse articulada ao que demandava cada momento histórico, é preciso compreender os fatores históricos que delinearam e continuam a delinear uma forma peculiar de se relacionar com o Outro, no caso, o sujeito com deficiência.

O que importa para esta análise é o processo de categorização dos sujeitos. Segundo Skliar (2003b), o outro (sujeito) da modernidade passa, então, a ser classificado pelo modo de produção, deixa de ser humano e toma a posição de

objeto. Assim, ratifica o autor, quem não se adequasse às exigências dos ideais iluministas seria deixado à margem. O destino das pessoas com deficiência estaria traçado com base nos padrões estabelecidos como “corretos”. Não se pode esquecer que o indivíduo, sendo o que for, é um ser social, portanto:

A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por mais que também, e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja de modo mais particular ou mais universal da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal. (MARX, 2004, p. 107).

Do movimento indissociável individual e genérico, em dadas circunstâncias, o homem torna-se objeto. No caso da relação com a educação, essa contradição afeta tanto docentes quanto discentes. Docentes porque, consciente ou inconscientemente, posicionam-se à mercê de políticas “politicamente corretas”, e discentes porque permanecem à espera das “migalhas” que o sistema, a instituição e a atividade docente lhes reservam. Nesse contexto, o outro é aquele que espera em silêncio o momento de ser anunciado, pois:

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. (CANDAUI, 2002, p. 125).

A construção do “outro”, portanto, resulta de um processo histórico cultural explicitado na impossibilidade de se reconhecer, socialmente, uns aos outros como seres humanos. O ponto de partida é sempre o “outro” que aterroriza, que assusta, que deve ficar à margem de uma identidade negada. Implica que o “outro”, cuja modernidade logrou categorizar como desviante, é aquele que, nas análises de Skliar (2003a), reverbera permanentemente, mas que se assume como o “outro”, cuja alteridade deficiente determina o seu devir histórico, nesse caso, sua possibilidade de pertencimento.

Esse contexto implica que, do ponto de vista das políticas de formação e da práxis docente, é necessário uma reforma nas práticas desenvolvidas, ultrapassando o modelo cartesiano de ciência – que isola e separa – por uma concepção que distingue e une. Significa dialetizar os antagonismos entre empirismo e apriorismo, inserindo a questão correlata - inato e adquirido em uma relação dialética histórica e social. Cumpre ressaltarmos que essas concepções também

direcionam as práticas políticas de formação docente e refletem, diretamente, na formação disseminada na academia.

A educação com base no trabalho, na sua dimensão ontológica e na sua forma de sociabilidade capitalista pressupõe uma formação unificada entre teoria e prática, em que se tenha como horizonte a omnilateralidade, considerando-se, contudo, que, ante a desigualdade social, somente um processo revolucionário pode ensejar um novo modelo social que comungue com a formação do humano na sua integralidade. Nesse contexto, é o trabalho como fundamento da práxis docente que se torna possível visualizar alternativas para uma formação que se aproxime das demandas de uma educação para todos. Diante dos fundamentos teóricos balizadores desta tese é que assumimos como metodologia os fundamentos do materialismo histórico dialético, próximo tema a ser abordado.

2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesse capítulo, vamos abordar o percurso metodológico que possibilitou a elaboração deste trabalho de Tese. Para tanto, pontuamos desde o percurso necessário indicando o materialismo histórico dialético como possibilidade de compreensão e superação da práxis docente, considerando a intrínseca relação entre as categorias totalidade e contradição, articulando o trabalho como elemento mediador das relações que se estabelecem na tríade: produtos e processos do sistema – os documentos e políticas de formação; produtos e processos do meio – o campo; e os produtos e os processos dos sujeitos – a práxis docente.

2.1 O PERCURSO NECESSÁRIO

Nesse item, vamos abordar a questão da metodologia. Apresentaremos os fundamentos, o público, os procedimentos de coleta e análise dos dados. Para tanto, partimos da compreensão de qualquer fenômeno social passa pela definição epistemológica da pesquisa e seus fundamentos que encaminham para uma trajetória necessária à objetivação que se desvela como algo determinante e determinado por múltiplas sínteses da realidade, na qual se inserem, nesta pesquisa, professores e acadêmicos - sobretudo, seres humanos que agem e interagem em meio às múltiplas determinações históricas e sociais.

Nesse sentido, compreender em que saberes e conhecimentos se sustenta a práxis docente, no processo de formação de professores, implica em desvelar conflitos, contradições e mediações que ocorrem no Ensino Superior quando os professores têm de orientar a ação pedagógica dos futuros docentes para atuar em contextos de inclusão da diversidade humana.

Essa questão configura-se em mais que um objeto de pesquisa. É uma urgência que se objetiva, dialeticamente, de uma antítese para uma síntese na qual se defende o seguinte pressuposto: as políticas de formação docente, os documentos institucionais, os saberes e os conhecimentos que sustentam a práxis docente no Ensino Superior podem se articular de modo a efetivar práticas inclusivas no âmbito da formação inicial de professores para atuar na Educação Básica. Para tanto, é urgente compreender os fundamentos históricos, culturais e sociais que respaldam binarismos como inclusão e exclusão, normal e anormal, diversidade e diferença, deficiente e eficiente, dentre outros.

A complexidade do fenômeno que permeia o objeto desta Tese, articulado ao emblemático tema da inclusão educacional, pressupõe vigilância epistemológica a qual buscamos articular. Conforme analisam Bruyne, Herman e Schoutheete (1982, p. 35-36):

O pólo epistemológico encarrega-se de renovar continuamente a ruptura dos objetos científicos com os do senso comum. [...]. O pólo teórico [...] é o lugar de elaboração das linguagens científicas, determina o movimento da conceitualização. [...] O pólo morfológico [...] suscita diversas modalidades de quadros de análise, diversos métodos de ordenação dos elementos constitutivos dos objetos científicos. [...] O pólo técnico controla a coleta de dados, esforça-se por constatarlos para poder confrontá-los com a teoria que os suscitou.

A articulação dos polos, indicados pelos autores, sinalizam para a necessidade da vigilância epistemológica como uma prática relevante no processo de pesquisa por exigir do pesquisador uma reflexão sobre a perspectiva e o posicionamento epistemológico adotado, para tornar o uso das teorias mais consciente e as análises mais coerentes e consistentes.

Nessa perspectiva, Tello (2012) tem defendido a importância da reflexividade epistemológica nas pesquisas do campo da política educacional, bem como em qualquer produção acadêmico-científica. O autor considera que a atitude de vigilância pode tornar mais claro aos pesquisadores as possibilidades e os limites da posição epistemológica adotada no estudo do objeto e as suas implicações para o contexto social. Esse cuidado não se caracteriza somente como

[...] uma indagação sobre a eficácia e o rigor formal das teorias e métodos disponíveis, mas um questionamento dos métodos e teorias em sua própria utilização para determinar o que fazem aos objetos e os objetos que fazem. (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2007, p. 21).

A partir dessa reflexão, foi imprescindível pensar um caminho que possibilitasse o trânsito por uma temática tão emblemática quanto o trato com a diversidade humana no contexto escolar, principalmente quando esta se articula ao processo formativo desenvolvido na academia. Isso implica que não basta decidir por este ou aquele referencial teórico, mas por um arcabouço teórico epistemológico que articulasse os polos já referenciados, definidos por Bruyne, Herman e Schoutheete (1982). Além disso, a articulação dos polos possibilita a reflexão à compreensão do fenômeno em questão, apreendendo seus limites e suas possibilidades, suas contradições concretizadas em divergências e convergências

entre as políticas de formação docente, as políticas de inclusão, os saberes e os conhecimentos que se desvelam nos processos formativos, além das mediações e da práxis que se explicitam em uma totalidade provisória. Ainda, segundo os autores:

Esta concepção da epistemologia como reflexão, vigilância interna da ciência sobre seus procedimentos e seus resultados, é a única que respeitará o caráter constantemente aberto das ciências sem lhes impor dogmaticamente exigências ilusórias de fechamento. (BRUYNE; HERMAN; SCHOUTHEETE, 1982, p. 41).

A posição epistemológica, como já assinalado, fundamenta-se no materialismo histórico dialético. Nesse sentido, Tello e Mainardes (2012) afirmam que o posicionamento crítico-analítico está relacionado à perspectiva epistemológica. Os autores assinalam, ainda, que a perspectiva epistemológica não se refere à metodologia apenas como instrumento de análise de dados, pois a metodologia transforma-se em uma epistemologia na medida em que está articulada à perspectiva epistemológica e ao posicionamento epistemológico.

Assim, o posicionamento crítico e analítico relaciona-se ao rigor teórico, à sistematicidade dos dados e às evidências que constituem objeto da pesquisa, além de envolver elementos metodológicos que auxiliem na investigação da história do campo da formação de professores para atuarem em contextos de diversidade humana.

O contexto da diversidade que se apresenta na escola, mais especificamente no ensino regular, requer dos professores a construção e a mobilização de saberes e conhecimentos que atendam à demanda da aprendizagem de e para todos os alunos. Contudo, cabe ressaltar que não há saberes sem uma concepção de educação que os fundamente. Por isso, nessa reflexão, assumimos a concepção de educação proposta por Álvaro Vieira Pinto.

[...] como um processo, portanto é o decorrer de um fenômeno (a formação do homem) no tempo, ou seja, é um fato histórico. Todavia, é histórico em duplo sentido: primeiro, no sentido de que representa a própria história individual de cada ser humano; segundo, no sentido de que está vinculada à fase viva pela comunidade em sua contínua evolução. Sendo um processo, desde logo se vê que não pode ser racionalmente interpretada com os instrumentos da lógica formal, mas somente com as categorias da lógica dialética. (PINTO, 1989, p. 29).

Assumir essa concepção implica buscar a coerência epistemológica em que o real desvela as categorias e as bases para análises. Por isso, propusemo-nos

analisar em que saberes e conhecimentos se sustentam a atividade docente dos professores das licenciaturas da UNESPAR campus Paranaguá, no processo de formação de professores, para atuar em contextos educacionais inclusivos. Assim, partimos de situações do cotidiano escolar, entendendo o acadêmico como um professor em formação inicial que se relaciona com o professor do Ensino Superior cujas práticas têm como *locus* a sala de aula.

A análise acerca da problemática e suas questões norteadoras apresentadas na introdução partiram do pressuposto de que as políticas de formação docente e a práxis docente proclamam a inclusão. Contudo, na totalidade concreta e real dos sujeitos – professores e acadêmicos – a inclusão não se efetiva. Esse pressuposto é elucidativo na medida em que visualiza no contexto histórico e social atual demandas emergentes configuradas na constituição de grupos de sujeitos cujas lutas se põem em micro contexto sociais afastando-os das contradições postas pelo macro contexto.

A definição desses grupos que, por um lado, representa movimentos dos próprios sujeitos por se auto afirmarem; legítima, por outro, a dispersão do que tomamos nesta Tese como essência da condição humana em detrimento às categorizações. Cumpre ressaltarmos que tal dispersão, longe de ser um alento à aceitação, materializa-se pela exclusão configurada por infinitas adjetivações que “colando-se” aos sujeitos os colocam à margem dos debates políticos, econômicos e sociais, ainda que nos discursos seja proclamado o reconhecimento da diversidade humana.

A ideia da inclusão está posta em um dos paradigmas da Educação para todos que, contraditoriamente, no contexto das políticas neoliberais, perpetuam a exclusão nas suas diversas configurações, ou seja, pela condição de pobreza, de deficiência, de raça, de gênero, de espaço – campo ou cidade, dentre outras. Isso implica que essas categorizações, ideologicamente formatadas, negam a própria totalidade humana, pois o ser humano é diverso em essência. Trata-se de um movimento contraditório cuja dialética desvela a coisa mesma, mas não a própria coisa, de modo que, para compreendê-la, é preciso, segundo Kosik (1969, p. 9), “[...] fazer não só um esforço, mas também um *détour* (*desvio*)”.

Nesse contexto, o pensamento distingue entre representação e conceito da coisa. O esforço e o desvio proposto por Kosik implicam que, para fins de análises, qualquer distinção a ser feita a partir de cada tema a ser tratado, nesta Tese, tem o

fim de possibilitar a compreensão dos campos da política de formação veiculada nas diretrizes de cada licenciatura às políticas de inclusão veiculadas nos documentos e nas declarações, e o campo da atividade docente que explicita as práticas concretizadas das configurações do Projeto Pedagógico de cada Curso (PPC). Todos esses elementos se relacionam, diretamente, com os sujeitos participantes desta pesquisa e, com base no movimento dialético, buscamos compreender um fenômeno que em si não é a realidade, mas pseudoconcreticidade, uma vez que se trata de um “claro-escuro de verdade e engano”. De acordo com Kosik (1969, p.11):

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo a esconde. A essência manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. [...] O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência e a manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 1969, p. 11).

O momento exploratório do *locus* possibilitou a visualidade da problemática da realidade, permitindo a formulação dos objetivos por meio de um olhar fundado em uma concepção dialética, a qual nega qualquer tipo de neutralidade ou mesmo alienação, pois, como Kosik (1969) analisa, a essência não é inerte e nem passiva. Sob essa perspectiva, este trabalho pode explicitar limites e possibilidades, a partir do fato de que a essência não está inerte e pode produzir indicadores para superar, conforme Kosik (1969), a práxis utilitária cotidiana dos homens para uma práxis revolucionária da humanidade. Diante disso, importa ressaltar com Fonseca (1999, p. 65) que “quer seja na linha de Marx, Bourdieu ou Foucault, não há pesquisador que ainda nutra a ilusão de ser neutro”, ou mesmo passivo.

Assim, assumimos como método de análise o materialismo histórico dialético o que pressupôs explicitar, por meio de análises teóricas e práticas, as relações estabelecidas nos diversos campos, Formação docente, Diretrizes para Formação Docente, Diretrizes das Licenciaturas envolvidas na pesquisa, Diretrizes de Inclusão e os Projetos Pedagógicos dos Cursos participantes, além do campo da ação docente permeado de saberes e conhecimentos, os quais são melhor apreendidos a partir da ideia de que:

A destruição da pseudoconcreticidade se efetua como: 1) crítica revolucionária da práxis da humanidade, que coincide com o devenir humano do homem, com o processo de “humanização do homem” (A.

Kolman), do qual as evoluções sociais constituem as etapas-chave; 2) pensamento dialético, que dissolve o mundo fetichizado da aparência para atingir a realidade e a “coisa em si”; 3) realizações da verdade e criação da realidade humana em um processo ontogenético, visto que para cada indivíduo humano o mundo da verdade é ao mesmo tempo uma sua criação própria, espiritual, como indivíduo social-histórico. (KOSIK, 1969, p. 19).

As palavras do autor são elucidativas ao que propomos nesta Tese por ratificar a necessidade de desconstruir-se a ideia de inclusão fundada na condição da deficiência, ampliando, com isso, sua visualidade para a diversidade humana. Para tanto, tomamos como categorias norteadoras dessas reflexões a totalidade e a contradição, considerando que estas se inter-relacionam com as categorias trabalho, mediação e práxis. A análise, a partir das categorias da dialética, nega qualquer determinismo, porque a própria dialética não permite ações estanques, senão em um constante movimento.

Considerando o método dialético como possibilidade de compreensão do fenômeno e da “coisa em essência”, este estudo será de tipo etnográfico na forma de pesquisa-participante, cujos “[...] pesquisadores e pesquisados são sujeitos de um mesmo trabalho comum, ainda que com situações e tarefas diferentes” (BRANDÃO, 1999, p. 11). A pesquisa etnográfica, com base no método dialético, pressupõe que

[...] empregando o método dialético, é capaz de assinalar, as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa. (TRIVINÓS, 1987, p. 125).

A articulação da pesquisa participante ao método dialético pressupõe que o pesquisador se situe como sujeito que, tal como o contexto investigado, reflete uma realidade social que nada tem de estática e imutável. Nas palavras de Brandão (1999), trata-se de deixar-se educar pelas experiências e pelas situações vividas, o que implica na total negação do mito da neutralidade, senão o desejo por:

Apreender a rede de relações sociais e de conflitos de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças [...]. (BRANDÃO, 1999, p. 25).

Com base nas palavras do autor, buscamos a desconstrução de estereótipos comuns no cotidiano educacional, os quais articulam, de forma simplista, inclusão à deficiência. É preciso perceber essa contradição para além do visível imediato, buscando fendas de possibilidade para uma nova ação docente. Nesse sentido, a

dimensão participante desta pesquisa exige uma postura de pesquisador dirigente e com intencionalidade política, em detrimento às constatações inócuas que pouco ou nada contribuem para avanços no âmbito da pesquisa social. Em outras palavras, assumir o método dialético, implicou apontar as contradições, seu movimento e sua historicidade, as mediações e a práxis em relação ao objeto da Tese. Essa ideia é corroborada por Brandão ao ressaltar que:

O que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica, dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros atores, visando a despertar nos dominados o desejo da mudança e a elaborar, com eles, os meios de sua realização. Partimos da premissa de que a forma hierárquica e desigual da organização social atual não esgota toda a realidade nem constitui o único real possível. (BRANDÃO, 1999, p. 27).

Ao assumirmos a concepção dialética, nesta pesquisa, implicou-nos à compreensão de que ela se constitui em um método que, epistemologicamente, afirmam Bruyne, Herman e Schoutheete (1982), possibilita a reflexão com vistas a superar as contradições, revendo as pertinências dos conceitos do aprofundamento teórico e dos próprios métodos diante da problemática que se propõe a investigar.

Com base nessa lógica, propomo-nos a investigar e refletir acerca da práxis docente no processo formativo de professores de distintas licenciaturas, situando-nos na qualidade de sujeito que, ao participar desse processo, interfere e apresenta interferência nas formas de ação e de interação. Além disso, essa condição desvela conformação a um projeto de escola, seja da Educação Básica, seja do Ensino Superior, que esteja atento à diversidade humana social que, como analisa Skliar (2003b), sempre esteve presente na sociedade, por isso a dialética é mais que um método; é uma concepção de mundo e de realidade.

Para tanto, buscamos nos fundamentos da pesquisa etnográfica um dado que nos é muito caro. É a relação entre iguais, pois, ao buscar a compreensão dos fenômenos pautados no movimento da contradição, do trabalho, da totalidade, da mediação e da práxis, não significa ficar à margem como na atitude de “fiscalização”, mas, sobretudo, entender que “[...] o pesquisador não fica fora da realidade que estuda, à margem dela, dos fenômenos aos quais procura captar seus significados [...]” (TRIVINÕS, 1987, p. 121).

As análises estão pautadas na abordagem qualitativa, com o fim de explicitar o movimento necessário à compreensão que buscamos. Sem a pretensão de demarcar limites e, tampouco, subjetivismos à pesquisa em questão, é necessário

esclarecer com Fonseca (1999) que etnografia não é tão “aberta” assim, pois faz parte das ciências sociais e exige o enquadramento social (político, histórico) do comportamento humano. Nesse sentido, a autora afirma que etnografia sugere etapas que dialogam entre si.

1. Estranhamento (de algum acontecimento no campo); 2. Esquematização (dos dados empíricos); 3. Desconstrução (dos estereótipos preconcebidos); 4. Comparação (com exemplos análogos tirados da literatura antropológica) e 5. Sistematização do material em modelos alternativos. (FONSECA, 1999, p. 66).

Nessa perspectiva, a metodologia que delineou este estudo buscou investigar em que saberes e conhecimentos se sustentam a atividade docente dos professores do Ensino Superior no processo de formação de docentes para atuar em contextos inclusivos. Procuramos permear as reflexões pela presença da diversidade humana na escola, bem como nas concepções que os professores demonstram em seus discursos sobre educação, ensino, avaliação, sobre diversidade humana, sobre deficiência e sobre inclusão escolar e social.

A partir das proposições pedagógicas que os professores universitários lançam mão para orientar os acadêmicos, buscamos analisar a direção que explicitam na organização da aula, nos instrumentos pedagógicos utilizados, nos processos teórico-metodológicos, nas formas de participação dos alunos, nos processos avaliativos, questões que se relacionam com as concepções dispostas nas políticas e nas concepções percebidas no discurso que justificam a práxis docente.

Tendo assumido concepção materialista histórica dialética como método de pesquisa, análise e compreensão da realidade, buscamos, então, situar o campo e os sujeitos da pesquisa no texto que se apresenta na sequência.

2.2 CONTEXTO E SUJEITOS

O local em que se desenvolveu a pesquisa foi a Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR Campus Paranaguá que, no início do curso de doutoramento, era denominado Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR. Trata-se de uma instituição de Ensino Superior Pública Estadual localizada na cidade de Paranaguá – Paraná.

Das sete universidades estaduais, a UNESPAR é a mais nova e foi constituída pela Lei Nº 144/2013. A UNESPAR é multicampi e está consolidada a partir da junção das sete faculdades isoladas, sendo a FAFIUV em União da Vitória, FECEA em Apucarana, FECILCAM em Campo Mourão, FAFIPA em Paranavaí, FAP e EMBAP em Curitiba e a FAFIPAR em Paranaguá.

A Universidade oferece à comunidade litorânea cinco (5) cursos de licenciatura e três (3) cursos de bacharelado, além de Pós-Graduação em nível de especialização, bem como diversos cursos de extensão universitária. Todas as ações desenvolvidas no referido Campus pautam-se na tríade ensino, pesquisa e extensão.

A opção desse campo deu-se pelo fato de a pesquisadora atuar na instituição, bem como pelo fato de atuar em pesquisas e projetos com enfoque em políticas afirmativas. Para tanto, temos como centro compreender as relações teóricas implícitas e explícitas no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas de Matemática, Letras, História, Pedagogia e Biologia e, de igual modo, as relações desses documentos com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, as Diretrizes Nacionais para Educação Inclusiva e as concepções que sustentam a atividade docente em uma perspectiva crítica.

O campo da formação inicial configura-se importante para a análise da compreensão das contradições que ocorrem no âmbito da Educação Escolar, no que se refere ao atendimento à diversidade humana. Entendemos que a compreensão dos processos de exclusão, nos quais são inseridos inúmeros alunos, perpassa, também, pelo processo formativo que os professores universitários desenvolvem na academia. Sem desconsiderar que os fatores que geram exclusão na sociedade em que vivemos não diz respeito apenas às ações docentes, ressaltamos que, em uma sociedade desigual, as oportunidades são, no ponto de partida, sempre desiguais, cabendo pela reflexão teórico-prática, a busca pela superação.

Assim, seguindo pelos passos da pesquisa etnográfica, o campus de Paranaguá foi selecionado pelo fato de causar estranhamento à situação na qual se encontram as pessoas com deficiência. Destacamos que o mote da pesquisa não é a deficiência, mas a inclusão da diversidade humana, entendendo que esta possa se manifestar como uma deficiência. Contudo, como a materialidade concreta das relações postas neste campus tem desvelado atitudes, por parte das pessoas “ditas

normais” frente às pessoas com deficiência, que evidenciam o desconhecimento das especificidades das PcDs. Esse fato foi o que impulsionou a busca pela compreensão dos elementos que fundamenta essa realidade.

Cumpramos ressaltarmos que, para nós, a inclusão não diz respeito apenas à deficiência e, tampouco, queremos marcar esta Tese nessa discussão, mas tomamos a deficiência como base por ser esta, e o histórico já evidenciou isso, o que mais causa estranhamento no campo das relações humanas. É importante destacar que todos os cinco (5) cursos de licenciaturas foram envolvidos com um total de sessenta e quatro (64) professores, com o fim de realizar uma análise o mais próximo do real acerca das concepções e das práticas que envolvem a temática inclusão da diversidade humana a partir do “olhar” dos professores do Ensino Superior, que configuram os sujeitos da pesquisa, assunto a ser abordado no próximo subitem.

2.2.1 Os Sujeitos

Considerando-se a necessidade de entender a complexidade do processo de inclusão da diversidade humana na educação formal, seja no âmbito superior, seja no básico, e, entendendo a importância da articulação desses níveis de ensino, constituíram-se, inicialmente, sujeitos desta pesquisa sessenta e quatro (64) professores que atuam nas licenciaturas, sendo:

- Biologia - doze (12);
- Matemática - dez (10);
- História - oito (8);
- Pedagogia - vinte e dois (22) e;
- Letras - doze (12).

É importante destacar que esse número de sujeitos sofreu alterações pelos motivos a serem elencados em momento oportuno. No entanto, como destacamos, a Universidade oferece cinco (5) cursos de licenciatura e três (3) de bacharelado, o que leva a explicitar a forma como se selecionou e se excluiu sujeitos.

2.2.2 Sujeitos: critérios de seleção e exclusão

Os critérios de seleção deram-se pela inclusão dos docentes das licenciaturas, uma vez que estes estão diretamente ligados aos processos

formativos de “futuros docentes” que atuarão em contextos inclusivos na Educação Básica.

Os critérios de exclusão dos sujeitos da pesquisa deram-se pela não participação dos professores dos cursos de bacharelado e pela liberdade de explicitar a desistência, como sujeito, em qualquer etapa da pesquisa. Com isso, foram convidados a participar das entrevistas sessenta e quatro (64) professores. Contudo, apenas quarenta e quatro (44) professores participaram.

Nesse contexto, dos sessenta e quatro (64) professores compreendidos nos cinco cursos de licenciatura, oferecido na UNESPAR Campus Paranaguá, conseguimos entrevistar quarenta e quatro (44) professores. Dos vinte (20) professores que não participaram, quatro (4) estão afastados por problemas de saúde ou para fins de estudo no exterior; oito (8) não se sentiram à vontade para participar das entrevistas, dentre os quais são: um (1) do curso de Pedagogia; dois (2) do curso de Letras; dois (2) do curso de Biológicas; dois (2) do Curso de História; e (1) do Curso de Matemática. Nenhum desses professores apresentou alguma justificativa para não participar, mas deduzimos que, devido à paralização, ou seja, à greve no início do ano letivo, articulada a problemas estruturais que o campus vem sofrendo, por conta de obras inacabadas e que gerou a distribuição dos cursos entre escolas da cidade, o contato com os referidos professores foi comprometido. No entanto, ressaltamos que a todos os professores que não se dispuseram a participar foi realizado convite especial, por parte da pesquisadora, porém sem êxito. Na sequência, iniciamos a coleta de dados a qual apresentamos, a seguir, juntamente aos procedimentos.

2.3 COLETA DOS DADOS E PROCEDIMENTOS

A coleta de dados tem seus fundamentos na abordagem qualitativa, por meio do método dialético. Esse percurso deu-se pelo pensamento que se faz dos dados enfocando suas concepções por intermédio das categorias do método que são totalidade e contradição, perpassando pelas categorias trabalho, mediação e práxis; haja vista a indissociabilidade destas na compreensão dos fenômenos. Portanto, uma pesquisa etnográfica, que segue, para as análises, os passos da pesquisa qualitativa, considera, segundo Trivinõs (1987, p. 128-130):

1ª) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. 2ª) A pesquisa qualitativa é descritiva. 3ª) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto. 4ª) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente. 5ª) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Nas análises de Trivínos (1987), o pesquisador qualitativo que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico lança mão de alguns procedimentos como:

- Instrumento, tipo questionário fechado, para traçar o perfil dos professores do referido Campus no que se refere à temática (APÊNDICE A).
- Entrevista padronizada, para a qual foram convidados todos os professores das licenciaturas.

Essas entrevistas foram realizadas a partir de apresentação de situações problema do cotidiano escolar referente à inclusão de alunos, sem serem direcionadas às Pessoas com Deficiência (PcD) na Educação Básica. A coleta dos dados foi realizada conforme o plano apresentado no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Plano de coleta e análise dos dados

Plano de coleta de informações e análise			
Professores	64 Entrevistas padronizadas com 64 professores. Questionário fechado para traçar o perfil.	Elaboração de planilhas descritivas.	
Sujeitos	Variáveis a serem consideradas		
Professores	Sexo, idade, disciplina que atua, tempo de experiência (Educ. Básica e Superior), conhecimento das Diretrizes Nacionais para a Formação Docente, PDI, PPI e PPC, Diretrizes para o Ensino Inclusivo; atuação anterior com alunos que apresentem deficiência. Conhecimentos sobre as especificidades das áreas da surdez, e demais áreas das deficiências. Concepção de Inclusão. Formação inicial e a atuação em contextos inclusivos.		

Fonte: A autora (2014).

2.3.1 Primeiros contatos

Para viabilizar e iniciar o contato com os sujeitos da pesquisa, solicitamos, inicialmente, autorização ao diretor do Campus em uma reunião de departamentos

ocorrida no dia 14 de dezembro de 2014, a qual está devidamente registrada em Ata. Também, naquele momento, apresentamos à direção os objetivos e a finalidade da pesquisa e, após a entrega do TCLE (APÊNDICE B). Enfatizamos a articulação da pesquisa com as ações afirmativas que já estão acontecendo no campus, bem como o tema em pauta, objetivos e métodos. Realizada essa etapa, entregamos a cada um dos coordenadores o TCLE (APÊNDICE C), o qual foi devolvido com as devidas assinaturas. A concordância de todos os presentes, diretor e coordenadores, ficou devidamente registrada na ata da reunião. Após a apresentação à Coordenação e à Direção, prosseguimos o diálogo com os professores, o qual se deu, em reunião de colegiado, previamente agendada, pelo coordenador de curso. Nesse momento, foi realizada a leitura do TCLE, bem como as formas e os procedimentos para realização da pesquisa. Durante a realização das entrevistas, apresentamos e realizamos a leitura do TCLE (APÊNDICE D) a cada um dos docentes participantes. A pesquisadora propôs-se a realizar a devolução das informações coletadas, tabuladas e analisadas para que pudessem ser refletidas, coletivamente, com o fim de promover avanços no que se refere à inclusão da diversidade humana, iniciando pela revisão dos PPC de cada licenciatura participante.

Salientamos que todo o processo de pesquisa está pautado no deferimento do comitê de ética da UEPG, sob o Parecer de nº 576207, aprovado e datado em 1 de abril de 2014. Cumpre ressaltar que deixamos clara a questão relacionada aos aspectos éticos e de biossegurança consoantes ao disposto na Resolução Nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Esclarecemos que os professores teriam a identidade preservada e estariam identificados pela letra inicial do curso e enumerados sequencialmente da seguinte forma:

- Pedagogia (P1; P2F.Mat (formação em Matemática); P3; P4F.Psicol. (formação em Psicologia); P5; P6F.Hist.(formação em História); P7F.Fil.; P8c/F.Fono. (formação em Fonoaudiologia); P9; P10F.Sociol. (formação em Sociologia); P11; P12; P13; P14F.Psicol. (formação em Psicologia) e P15).
- Letras (L16; L17F.L/I. (formação em Letras/inglês); L18; L19; L20; L21 e L22).

- Matemática (M23; M24; M25; M26F.Eng.El. (formação em Engenharia elétrica); M27; M28; M29F.Eng.Quim. (formação em Engenharia química) e M30).
- Ciências Biológicas (CB31F.Zoot. (formação em Zootecnia); CB32F.Agron. (formação em Engenharia agrônoma); CB33; CB34; CB35; CB36; CB37F.Agron. (formação em Engenharia agrônoma); CB38F.Quim. (formação em Química); CB39 e CB40).
- História (H41; H42; H43; H44).

2.3.2 O percurso das entrevistas

Cumpramos, com Bruyne, Herman e Schoutheete (1982), que os dados direcionam a exposição e a análise na medida em que os dados coletados partem da articulação dos polos: epistemológico, teórico, morfológico e polo técnico. Com essa preocupação, passamos à seleção das situações, apresentadas no Quadro 2 mais adiante. Como critério para organização da entrevista padrão, tínhamos clara a necessidade de apresentar situações reais do cotidiano escolar, especificamente de 6º a 9º ano, por ser nessa etapa em que ocorre a atuação de professores formados pelo campus de Paranaguá e mesmo dos pedagogos que, apesar de poderem atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos assumem a função do pedagogo escolar e tornam-se responsáveis pela organização do trabalho pedagógico (OTP). Além disso, outro critério referia-se à necessidade de que as situações problemas não explicitassem condições de deficiência, mas descrevessem limitações relacionadas à base da escolarização, ou seja, ao processo de alfabetização, raciocínio lógico matemático, dificuldades de leitura e de escrita, oralidade, distorção idade série. Outro dado importante referente ao instrumento da entrevista diz respeito ao fato de organizarmos as cinco (5) questões em fichas separadamente. Tal opção se deu com o fim de evitarmos que o professor, ao interagir e pensar sobre a situação um (1), por exemplo, ficasse preocupado com o que responderia à situação dois (2), e assim sucessivamente. Isso foi devidamente esclarecido aos professores, ao que receberam positivamente. Assim, colocamos as fichas enumeradas do um (1) ao cinco (5) viradas sobre a mesa. Solicitávamos que o professor pegasse uma a uma e fizesse a leitura com calma, pensasse no que estava sendo solicitado e, somente após sinal do professor,

o gravador seria ligado. As situações problemas elencadas estão apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Situações problemas

QUESTÃO 1 Considere-se em uma prática pedagógica em que tenha que orientar o acadêmico a trabalhar em uma turma na qual ele se depara com a seguinte situação: “O estudante X não acompanha seus colegas de 9º ano e apresenta significativas limitações em relação aos seus pares, demonstrando dificuldades de abstração e interpretação”. Que orientações você daria ao seu acadêmico para a realização do trabalho pedagógico com o referido aluno? Justifique suas opções.
QUESTÃO 2 Analisando a necessidade de que o acadêmico tenha que realizar um trabalho pedagógico em uma turma na qual há a um aluno com o seguinte histórico: “E” tem 15 anos de idade. Sua vida escolar iniciou-se normalmente, mas com o passar dos anos os professores foram percebendo que o aluno apresentava dificuldades no processo de alfabetização e permaneceu por 2 anos no primeiro ciclo (1º e 2º ano). Passou para o 3º ano, mas não houve avanços significativos para que acontecesse a aprendizagem em tempo condizente com sua faixa etária”. Atualmente ele está no 6º ano. Diante dessa situação, quais orientações em termos de metodologia, recursos e avaliação você julga pertinente ao acadêmico para que ele realize o trabalho na turma?
QUESTÃO 3 Ao considerar os dispositivos legais que tratam da Educação Inclusiva, como você orientaria o acadêmico a desenvolver um trabalho pedagógico em uma turma na qual constate a seguinte situação: “F” era um aluno de Classe Especial até concluir o 5º ano. O 6º e 7º ano fez sem apoio. Ao ingressar no 8º ano verificou-se que necessitava de um atendimento específico, pois só consegue copiar dos colegas.
QUESTÃO 5 Considere a seguinte situação na orientação do trabalho pedagógico que seu acadêmico desenvolverá na escola: “A” frequentou o ensino regular e apresenta significativas dificuldades de aprendizagem com relação à oralidade, leitura, escrita e raciocínio lógico matemático. Que proposições você julga pertinente ao acadêmico?

Fonte: A autora (2015).

A previsão era de que cada entrevista durasse 30 minutos, mas, com apenas 20% dos entrevistados esse tempo foi contemplado, nos demais casos duraram de

50 minutos a 1 h 30 m. As entrevistas foram realizadas nos meses de março e abril de 2015, das segundas às quintas-feiras, nos períodos da tarde e da noite. Em todos esses dias, estivemos no campus para a realização das entrevistas, mas houve vários dias em que não aparecera nenhum professor. Outros dias conseguimos entrevistar apenas um (1) professor e, em apenas um dia desse período, conseguimos realizar seis (6) entrevistas. As respostas às entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição. As informações coletadas nas entrevistas foram processadas, transcritas e, em seguida, organizadas em três tipos de planilhas. Na primeira, foi feita a organização descritiva e interpretativa, incluindo todos os cursos. Na segunda, foi realizada a organização separada das falas por curso, e, na terceira organização, ainda por curso, explicitamos as principais ideias e o foco de atenção do professor. Daqui, pudemos retirar categorias as quais foram reorganizadas por temas que são definidos “[...] frequentemente como uma oração ou uma indicação a respeito de algo” (SAMPIERI; COLADO; LUCIO, 2006, p. 296). As entrevistas foram realizadas individualmente, e as respostas foram gravadas em áudio. Na sequência, foi feita a transcrição resultando em cento e quarenta páginas (140) de um rico conteúdo para análise.

Assim, pautando-se no movimento dialético e tomando como pano de fundo as categorias totalidade e contradição, organizamos as falas dos sujeitos em planilhas. Das cento e quarenta (140) páginas de transcrição, dispusemos as planilhas a partir da categoria das questões apontadas no Quadro 2. Assim, organizamos a planilha em seis (6) colunas indicando na coluna um (1) situações do cotidiano escolar (categorias das questões), nas demais colunas os cursos na seguinte ordem: Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e História. Em cada coluna referente aos cursos, optamos por indicar os docentes pela letra inicial do curso em que atuam; seguida, quando fosse o caso, da informação sobre a graduação do docente.

A organização em planilha resultou em quarenta (40) laudas com a filtragem das falas resultantes das transcrições do áudio organizadas com base nos seguintes elementos: coluna um (1) - Categoria/instrumento; coluna dois (2) - curso/participante; coluna três (3) - expressão; coluna quatro (4) - principais ideias; e coluna cinco (5) - foco. A partir dessa primeira ordenação, conseguimos, então, reorganizar cada planilha conforme as categorias implícitas nas falas dos professores e seu desdobramento em temas, possibilitando uma análise mais

ampliada das falas fundamentada no referencial teórico elaborado nos textos iniciais desta Tese.

Em princípio, achávamos que a ideia do professor especialista se destacaria nas falas dos sujeitos; contudo, diferentemente do que vimos em pesquisas anteriores, dentre elas em Cirino (2007), essa categoria não foi destaque nesse momento e nesse *locus* da pesquisa. Convém ressaltar que essa categoria nem sempre aparece explicitamente, mas em ideias como: limitação, *déficit* de aprendizagem, apoio especializado, diagnóstico por um especialista, deficiência intelectual, começar do zero, que, em última análise, clamam pela presença do profissional especialista, que, por sua vez, implica na transferência de responsabilidade. Por isso, optamos por organizar na ideia em essência que é a deficiência. Dessa organização, a palavra ou ideia que remete à deficiência apareceu em um total de cento e setenta e uma vezes (171) nas falas dos entrevistados e originou os seguintes temas: DEFICIÊNCIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL LEGITIMADA NA ATIVIDADE DOCENTE; DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA AO MITO DO ESPECIALISTA: IMPLICAÇÕES NA ATIVIDADE DOCENTE.

Em nenhum momento questionamos a presença de profissionais de apoio, mas questionamos a forma naturalizada como esse profissional é concebido como aquele que, supostamente, dará conta de todas as dificuldades dos alunos. Contraditoriamente, ora na linha do politicamente correto e, pouquíssimas vezes, demonstrando preocupação para com a criança que não aprende palavras e ideias como: valorizar o que o aluno sabe, apoio diferenciado em sala, consulta à equipe pedagógica, avaliar para perceber as habilidades do aluno, foram expressas por diversas vezes. Por isso, organizamos como segunda categoria extraída dessas ideias a atenção à diversidade que apareceu cento e dezoito (118) vezes. Organizamos, assim, o seguinte tema: DAS TENSÕES ACERCA DA INCLUSÃO E DA EXCLUSÃO À PRÁXIS DIRECIONADA À DIVERSIDADE HUMANA.

Essas ideias, em grande parte das falas dos entrevistados, encerram contradições explicitadas pelo mesmo respondente, uma vez que em uma mesma questão ora procurava “olhar” o aluno na sua totalidade, ora centrava-se em limitações. Apesar de as questões não serem relacionadas às deficiências, o número de vezes que apareceu, explicitamente, ou como ideia subjacente, ratificam que a deficiência é uma construção social centrada na fragmentação do ser humano.

Para fins de exposição, apresentamos, na sequência os Quadros 3, 4 e 5 para ilustrar a forma como organizamos as ideias centrais. Delas retiramos o foco implícito nas falas dos professores, os quais possibilitaram, a partir das categorias, a configuração dos temas para as análises.

Quadro 3 - Tema de análise: deficiência: uma construção social legitimada na atividade docente

EXPRESSÃO DO PARTICIPANTE	PRINCIPAIS IDEIAS	FOCO
A limitação entre seus pares me faz pensar numa questão cognitiva ... saber do laudo e aí sim mudar a metodologia na turma (P8, 2015).	Laudo médico. Déficit cognitivo.	Deficiência. Professor especializado/transferência de responsabilidade.
Buscar daquele aluno até onde ele realmente conhece ou não ... fazer esse diagnóstico não por meio de algo escrito, somente um acompanhamento mais próximo para conhecer mesmo a realidade desse aluno, isoladamente não, no coletivo, pra que, inclusive, se possa dar uma atenção mais específica para aquelas carências mais específicas dele. (L17, 2015),	Trabalho individualizado. Carências. Diagnóstico.	Deficiência. Professor especializado/transferência de responsabilidade.
A questão de incluir o aluno com uma dificuldade ou deficiência exige uma mudança de atitude, então esse professor/acadêmico eu aconselharia a não desviar em momento algum o foco do que está ensinando, nem em nível e nem em qualidade. Entrar em acordo com a coordenação para que pudesse informar o aluno do nível da sua deficiência. (M26, 2015).	Limitações. Recusa às adaptações. Diagnóstico.	Deficiência. Professor especializado/transferência de responsabilidade
Primeiro eu iria conversar com o acadêmico pra ele ter um contato mais próximo desse estudante com a deficiência e diagnosticar quais são as deficiências. (CB36, 2015).	Limitação. Avaliação. Diagnóstico.	Deficiência. Professor especializado/transferência de responsabilidade.

A questão é o que ele poderia fazer. assim <i>a priori</i> . seria trabalhar mais com figuras do que com as palavras porque aí acaba aproximando uma coisa à outra, mas é um processo lento como todo processo é lento com relação a qualquer aluno com deficiência. A ajuda de um professor especializado seria importante (H44, 2015).	Limitação. Problemas. Diagnóstico.	Deficiência. Professor especializado/transferência de responsabilidade.
--	--	--

Fonte: A autora (2015).

Quadro 4 - Tema de análise: da construção social da deficiência ao mito do especialista e as implicações na atividade docente

EXPRESSÃO DO PARTICIPANTE	PRINCIPAIS IDEIAS	FOCO
Trabalho específico com o aluno, com professor especialista (P1, 2015).	Atendimento Individualizado.	Professor especializado.
Se eu vivesse uma situação como essa de um aluno que aos 15 está no 6º ano com dificuldade de alfabetização eu o encaminharia para um contraturno. Atendimento específico com professor especializado (L19, 2015).	Professor especializado no contraturno.	Professor especializado.
O acadêmico tem que se posicionar e transferir a responsabilidade do entendimento, ele tem que chegar e dizer assim: "Eu não entendo esse aluno; eu não sei tratar dele; eu preciso de apoio do psicólogo, do apoio especializado; alguém que seja da área e me diga como agir. Aí eu vou lá e cumprir o rito do que tem que fazer agora" (M26, 2015).		Professor especializado.
Então, realmente tem que ver se o aluno tem algum problema de dislexia, né? Se ele tem algum outro problema, até talvez, como aquele ensino continuado que tem, em que é obrigado aprovar aluno - é isso que tem acontecido, né? Então, a gente tem aprovado e aprovado e, realmente, a gente tem aluno no 6º ano que não sabe nem ler e nem escrever, daí eu já indicaria para ir para psicopedagógica, para o professor especialista para que tivesse aulas complementares, particulares mesmo, já que em sala pouco pode ser feito (CB31, 2015).	Limitação. Trabalho individualizado com professor especializado. Déficit de aprendizagem Problema do sistema de ensino (aprovação continuada).	Professor especializado.

É a mesma situação de se procurar a pedagoga da escola, a equipe especializada para achar uma saída pra se trabalhar com esse aluno (H44, 2015).	Limitação. Consultar equipe pedagógica. Um professor especializado.	Professor especializado.
--	---	--------------------------

Fonte: A autora (2015).

Quadro 5 - Tema de análise: Das tensões acerca da inclusão e da exclusão à práxis direcionada à diversidade humana

EXPRESSÃO DO PARTICIPANTE	PRINCIPAIS IDEIAS	FOCO
Trabalhar em grupo, mas não juntar dificuldades com dificuldades, porque se você colocar tudo no mesmo grupo, pessoas com dificuldades, aí não vai sair nada, entendeu? (P7, 2015).	Trabalho em grupo. Mediação.	Atenção à diversidade.
O acadêmico precisa fazer o diagnóstico das dificuldades para entender em que lugar esse aluno está, aí sim é preciso ensiná-lo, não adianta a gente, com um aluno que não está alfabetizado, imaginar que ele vai conseguir escrever texto, e etc., se ele ainda não tem o recurso da alfabetização, é preciso um trabalho mais próximo desse aluno com atividades diversificadas, o que não significa que ele não possa participar da aula (L21, 2015).	Contato mais próximo. Avaliação diagnóstica pelo próprio acadêmico. Atividades diversificadas.	Atenção à diversidade.
Primeiramente, eu orientaria a esse acadêmico a fazer um histórico do que o aluno já apreendeu de conhecimento matemático, com atividades diversificadas e aquilo que ele tem mais dificuldade e ver o que é que importante para o ano em que ele está no momento (M27, 2015).	Atividades diversificadas. Atividades contextualizadas. Valorização do que o aluno já sabe.	Atenção à diversidade.
A orientação que eu daria pra alunos com dificuldades de interpretação e abstração, principalmente na área da Biologia, é desenvolver modelos didáticos, a criação de jogos e uma ligação maior daquilo que ele tem dificuldade de entender ali, a matéria (CB33, 2015).	Atividades diversificadas.	Atenção à diversidade.

Também é fundamental a participação mais integrada entre os professores e a coordenação pedagógica para descobrir; enfim, quais foram especificamente os problemas, as limitações que esse aluno enfrentou ao longo de um tempo, por isso essa disparidade entre a idade e o ano em que ele se encontra (H43, 2015).	Consultar a equipe pedagógica. Trabalho coletivo.	Atenção à diversidade.
--	--	------------------------

Fonte: A autora (2015).

Apesar de muitos anos de discussão sobre a inclusão terem se passado, o contexto histórico de 2007, no qual a pesquisadora realizou a Dissertação de Mestrado, era outro. Por isso, a ideia do professor especializado foi o foco central. Muitos aspectos em relação à inclusão de PcD alteraram-se, especificamente, em função da publicação de documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Resolução Nº 04/2009, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Contudo, mesmo com a noção da legalidade, do direito ser ampliado no foco dos referidos documentos, na prática a ideia da deficiência é tão presente como a própria presença de alunos na escola, seja de Educação Básica ou Superior.

Fato é que, como já sinalizamos, desde que o MEC lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial (BRASIL, 2001a) até a promulgação dos documentos explicitados anteriormente, a visão e a concepção acerca da temática vem passando por novas configurações teóricas e posturas docentes, seja de nível básico, seja de nível superior. Apesar do fato de quem formula os documentos ou mesmo quem apresenta as demandas que serão materializadas nos documentos legais são os próprios professores, o que não se coloca em pauta é que essas novas configurações advêm muito mais do teor de obrigatoriedade do que da assunção do ser humano na sua totalidade. Como diz Skliar (2003a), é como se, de repente, os “diferentes”, os “diversos”, passassem a existir na sua concreticidade de excluídos “de carne e osso”. Contudo, a ideia de grupos específicos permanece inalterada.

Tendo feito a exposição da forma como organizamos os dados pontuados pelos professores, a seleção e a organização do instrumento de entrevista padronizada, a organização e a sistematização dos dados, seguimos na próxima

seção a discussão e a análise dos dados à luz dos fundamentos teóricos desta Tese e a partir dos temas elencados das falas dos professores.

3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISES E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados na pesquisa de campo, bem como as análises e a discussão, buscando apreender elementos convergentes e divergentes que se aproximam ou se distanciam da temática. Para tanto, propomos uma análise a partir de temas elaborados com base nas categorias explicitadas nas falas dos professores à luz dos fundamentos teóricos e documentos legais nacionais e institucionais com o fim de elucidar configurações conformadas, conformadoras ou mesmo superadoras no que se refere às concepções que fundamentam a atividade docente dos professores que formam acadêmicos para atuar em contexto de inclusão da diversidade humana.

3.1 O PERFIL E A RELAÇÃO COM A TEMÁTICA

Os dados foram analisados à luz da pesquisa qualitativa. Sua sistematização deu-se, primeiramente, pela organização em planilhas descritivas buscando elucidar aspectos do perfil geral (APÊNDICE A), cujos resultados são apresentados na sequência.

No instrumento perfil, o primeiro item referia-se à identificação dos docentes conforme sexo e faixa etária. Obtivemos os seguintes dados: 56,818% professores são do sexo feminino e 43,182% são do sexo masculino. Do total, 11,364% estão compreendidos na faixa etária de vinte (20) a trinta (30) anos de idade; 36,364% estão na faixa dos trinta (30) a quarenta (40) anos de idade; e 52,272% compreendem a faixa de quarenta (40) a setenta (70) anos de idade.

Quanto à formação acadêmica, apresentamos os dados conforme o curso em que são vinculados. No curso de Pedagogia, 20,454% professores são graduados em Pedagogia; 4,545% em Psicologia; 2,272% em Filosofia; 2,272% em História, 2,272% em Sociologia; e 2,272% em Matemática. No curso de Letras/Inglês, 13,636% são graduados em Letras/Português e 2,272% em Letras/Inglês. No curso de Matemática, os docentes têm a seguinte Graduação: 11,363% em Matemática; 2,272% em Engenharia Química; e 2,272% em Engenharia Elétrica. No curso de Ciências Biológicas, 13,636% são graduados em Ciências Biológicas; 2,272% em Química; 2,272% em Zootecnia; 4,545% em Engenharia Agrônoma. No curso de

História, dos quatro (4) participantes das entrevistas, todos são graduados em História.

Quanto à titulação, dos quarenta e quatro professores, 22,73% possuem Especialização; 22,73% têm Mestrado; e 54,54% têm o título de Doutor. Quanto ao tempo de experiência no magistério na Educação Básica, 34,0909% dos professores têm experiência de um (1) a cinco (5) anos; 18,1818% professores com experiência de cinco (5) a dez (10) anos; 13,6366% professores têm experiência de dez (10) a vinte (20) anos; 11,3636% professores possuem acima de vinte (20) anos de experiência; totalizando 77,27% dos entrevistados com experiência na Educação Básica. Os demais, em uma fração de 22,73% professores, declaram não ter nenhuma experiência na Educação Básica. Esse dado é importante porque explicitou posturas diferenciadas frente à realidade analisada nas situações problemas. Contudo, não se pode desconsiderar que, na visão dos professores, a deficiência configurou como mote de suas análises em um processo de reprodução social que se repete ante as condições de diversidade humana.

Em relação à experiência em Educação Superior, 25% dos professores têm experiência de um (1) a cinco (5) anos; 27,28% com experiência de cinco (5) a dez (10) anos; 27,28% professores têm de dez (10) a 20 (vinte) anos; e 20,45% professores têm acima de vinte (20) anos de experiência. Esse dado não apresentou tanta relevância acerca da temática em foco.

Sobre a atuação com alunos que apresentem alguma deficiência, um total de 50% declarou nunca ter trabalhado com alunos com deficiência; 38,637% professores declaram já ter atuado por um período de um (1) a cinco (5) anos; 11,363% professores informaram ter experiência de cinco (5) a dez (10) anos. Nesse aspecto, um dado significativo à análise, pois o fato de 50% dos professores terem atuado ou atuarem com alunos com deficiência, a postura no que se refere ao reconhecimento da diversidade humana também não se fez presente, salvo a questão da deficiência apenas. Todos os professores que declararam já terem realizado atividade docente com alunos com deficiência centram-se suas proposições à deficiência, mesmo nas questões que não tratavam de deficiência. Retomando as análises de Lessa e Tonet (2011, p. 87), “[...] há uma natureza humana, uma essência humana, que não pode ser alterada pela história, a qual faz do homem o lobo do homem”. A realidade analisada não difere de muitas outras quando a questão se refere às relações pessoas “ditas normais” com as pessoas

que são caracterizadas com algum tipo de diferença. Como a própria história PcD (Pessoa com Deficiência) desvela, o homem coloca-se como lobo do homem sempre que o contexto relacional for marcado pela relação de produção e de eficiência. Nesse sentido, comungamos com a visão crítica dos autores quando eles abordam a visão conservadora da sociedade que expropria, muitas vezes, o homem da sua própria condição de humano, pois, ao olhar a “deficiência” em si mesma, nega-se o humano. Não raramente, o desconhecimento das especificidades das pessoas - situadas em um contexto de diversidade muito amplo -, explicitou, no campus em análise, uma realidade igualmente conservadora.

Quanto ao conhecimento das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (2002), 4,54% declararam conhecer muito bem; 25% professores declaram conhecerem bem. Chama a atenção o fato de 59,09% professores declararem conhecer razoavelmente; e 11,37% professores afirmarem não conhecer as diretrizes. Se considerarmos que, dos que conhecem razoavelmente ou não conhecem as Diretrizes Nacionais que foram lançadas em 2002, um montante de 70,46%, há um significativo problema, pois, de todos os documentos que nos auxiliam nas análises, essas Diretrizes são as que apresentam elementos que possibilitam ampliar a visão para com a diversidade humana. Cumpre destacar que, no interim da elaboração desta Tese, houve a promulgação das novas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, de julho de 2015, cujos pressupostos, como já assinalamos, ratificam rótulos e estigmas, pois não tratam o ser humano no contexto da diversidade mais ampla, mas delimitam alguns grupos para os quais os cursos de formação “devem” ter um olhar mais atento.

Sobre as Diretrizes Nacionais da área em que atuam, 13,64% dos professores declararam conhecer muito; 40,90% afirmaram conhecer bem; 36,37% declararam conhecer razoavelmente; e 9,09% afirmaram não conhecer as diretrizes da área em que atuam. Apesar dos desencontros em relação ao conhecimento dessas diretrizes, podemos supor que este não alteraria muito a prática, pois, mesmo no grupo de professores cujas diretrizes do curso são mais abrangentes no que se refere ao trabalho com a temática, as proposições permaneceram no âmbito biológico.

Quanto ao conhecimento do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 4,55% professores afirmaram conhecer muito; 18,181% afirmaram que conhecem bem; 40,90% declararam

conhecer razoavelmente; e 36,37% afirmaram não conhecer. Ou seja, 77,27% estão entre os que conhecem razoavelmente ou não conhecem nada sobre o referido documento. Em relação à questão da inclusão, esse documento é referência na discussão de um sistema inclusivo que perpassa por todos os níveis e modalidades educacionais. Apesar de o foco ser a PcD, o documento destaca:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 1).

Quanto aos documentos institucionais - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Plano Pedagógico Institucional (PPI) -, 4,55% dos professores afirmaram conhecer muito; 22,73% dos professores declararam conhecer bem; 43,18% conheciam razoavelmente; e 29,54% declararam não conhecer. Trata-se de dois documentos recentes; contudo, permeados pela lógica do gabinete. Houve discussões nos conselhos, mas estas não chegaram à base e, por isso mesmo, não causa estranhamento o desconhecimento por parte dos professores dos referidos documentos. O fato é que as concepções que esses documentos explicitam também estão articuladas à ideia de inclusão da deficiência em detrimento à inclusão da diversidade humana.

Quanto ao conhecimento do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), 25% dos professores declararam conhecer muito; 43% conheceram bem; 27% afirmaram conhecer razoavelmente; e 5% afirmaram não conhecer. Embora o número de professores que conhecem o PPC do curso seja maior em relação aos demais documentos (PDI e PPI), suas posturas não se alteram em função deles, até porque nenhuma das suas proposições foram respaldadas no disposto nos PPCs. Logo, podemos inferir tratar-se de um documento que, na visão dos professores, cumpre a função de regulamentar o curso junto ao Conselho Estadual de Educação do Paraná. Além disso, é importante destacar que, em relação à temática inclusão da diversidade humana, nenhum dos PPCs contemplam a questão, evidenciando, por um lado, o distanciamento das demandas sociais que se apresentam nas escolas; e, por outro, a mera reprodução de discursos que atrelam inclusão à deficiência.

No instrumento perfil, apresentamos uma questão que dizia respeito sobre as especificidades de aprendizagem da PcD. Essa questão, conforme já assinalamos, teve o intuito de impulsionar a reflexão sobre a temática, haja vista que, no processo exploratório do campo, a deficiência foi a tônica de todos os posicionamentos. Diante disso, sobre os conhecimentos acerca das especificidades de aprendizagem das áreas das deficiências; 56,81% dos professores declararam não ter nenhum conhecimento; 38,65% afirmaram conhecer razoavelmente as especificidades das áreas da deficiência visual, surdez e deficiência intelectual; e 4,54% dos professores afirmaram conhecer muito bem sobre a área da surdez. Essa questão é um tanto emblemática, pois, apesar de ser direcionada às áreas das deficiências, as situações problemas a serem analisadas não traziam essas relações, ou seja, conhecer ou não sobre as especificidades de aprendizagem das pessoas com deficiência não deveria indicar posturas que ressaltavam a deficiência, mas foi dessa forma que analisaram, interpretaram e pontuaram suas proposições. Esse fato desvela a negação do fato de que,

[...] ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008, p. 1).

A ideia posta na citação corrobora os meandros contraditórios referentes à inclusão da diversidade humana, pois foi desvelado na resposta à questão sobre a que grupo ou grupos a inclusão diz respeito. 95,454% dos professores entendem referir a todos os educandos e 4,546% declararam referir-se a grupos específicos como povos do campo, indígenas, ribeirinhos e alunos com deficiência. Contudo, essa mesma postura não foi evidenciada nas respostas às situações problemas. Notamos que há uma forma cíclica de lidar com a questão cujos discursos veiculados cotidianamente também povoam o imaginário e as representações dos professores sobre a quem diz respeito a inclusão. Nas análises de Cury (1985, p. 13), trata-se de “[...] um tal dualismo que tem sua lógica contestada na medida em que a dialética indivíduo-sociedade não se dá senão pela mediação do mundo objetivo histórico e social”. Com base nas palavras do autor, podemos inferir que há um processo de mediação e reciprocidade, em que o mundo das ideias é conformado nas práticas subjetivas.

Na última questão, os professores deveriam aferir em que grau a formação que se oferece na academia contribui para a atuação do futuro docente em contextos inclusivos. A resposta a essa questão chama a atenção, porque, dos quarenta e quatro (44) professores respondentes, 40,91% afirmaram contribuir muito; 45,45% declararam que a contribuição é incipiente; e 13,64% afirmam que a formação acadêmica não contribui. Em outras palavras, os professores oferecem uma formação que atende a média do que a sociedade precisa? Se considerarmos que mais da metade dos professores entrevistados indicam ser uma contribuição incipiente ou que não contribui, é importante destacar que, mesmo com a maioria respondendo que a inclusão referia a todos os alunos, nessa questão eles retomam, consciente ou inconscientemente, a articulação da inclusão à deficiência; e, portanto, suas contribuições serão de incipiente a nenhuma. Para esses professores, é preciso ser formado em deficiências para trabalhar com elas. Com isso, eles negam que o ser humano é diverso e, portanto, não deveria ser pensado a partir de categorizações. Conforme assinalam Marx e Engels (1995, p. 43):

Essa concepção mostra que a historia não termina por dissolver-se, como “espírito do espírito”, na “autoconsciência”, mas que em cada um de seus estágios encontra-se um resultado material, uma soma de forças de produção, uma relação historicamente estabelecida com a natureza e que os indivíduos estabelecem uns com os outros [...] embora seja, por um lado, modificada pela nova geração, por outro lado prescreve a esta última suas próprias condições de vida e lhe confere um desenvolvimento determinado, um caráter especial que, portanto, as circunstâncias fazem os homens, assim como os homens fazem as circunstâncias.

Com base nas ideias do autor, a referência direta de inclusão à deficiência e consequente negação da diversidade humana resulta em circunstâncias históricas de tensões acerca da inclusão e da exclusão. No nosso entendimento, essa tensão pode indicar uma superação desde que seja assumida no bojo da formação acadêmica a inclusão da diversidade humana e colocar os acadêmicos em ação frente à escola real.

Com o fim de melhor compreender a postura dos professores, entendendo que essa tensão não se resolve apenas pela ação dos professores, senão por um conjunto de ações, inclusive as de âmbito político, solicitamos que eles pontuassem elementos que justificassem suas opções. Em relação a essa questão, sobre os elementos subjetivos para a opção **muito**, obtivemos um percentual de 40,910%. Destes, 15,909% afirmaram que no nível superior o acadêmico tem acesso a uma

formação ampliada atenta às diversidades; 13,637% dos professores afirmaram que a formação tem muito a contribuir, desde que possibilite ao acadêmico vivenciar na prática o trabalho com a diversidade; 6,819% dos professores acreditavam que podiam contribuir, mas contraditoriamente, desde que oferecessem disciplinas específicas nas áreas das deficiências e dos distúrbios, mantendo, portanto, a lógica dual do processo formativo. Nessa questão, 4,545% dos professores não apresentaram justificativa. Cabendo destacar que, mesmo considerando que a formação pode contribuir muito, três (3) professores ressaltaram que desde que os acadêmicos tivessem conhecimentos das áreas das deficiências. Com isso, ressaltamos o pressuposto de que, ao responderem essa questão, os professores estavam se referindo à inclusão da deficiência e não da diversidade humana.

Dos professores, 45,454% consideraram a formação **incipiente**. Destes, 29,545% afirmaram sobre a necessidade se ter disciplinas específicas e 15,909% declararam ser uma formação incipiente pelo fato de faltar conhecimentos aos professores universitários.

Sobre a opção **não contribui**, 11,364% atribuiu ao fato de que a formação acadêmica é muito fragmentada e 2,272% dos professores declarou ser essa discussão muito incipiente, ainda, na academia, o que inviabiliza a contribuição no processo formativo.

Com tais posturas, os professores explicitam o que temos afirmado a partir da concepção materialista dialética: “[...] a classe dominante, para se manter como tal, necessita permanentemente reproduzir as condições que possibilitam as suas formas de dominação, sem o que as contradições do próprio sistema viriam à luz do dia” (CURY, 1985, p. 13).

Os dados do perfil inicial agregam elementos às análises das entrevistas dos quais alguns podem ser destacados como delineadores das concepções que sustentam as atividades docentes. Dados como a licenciatura em que o professor atua evidenciam aproximações, ora mais coerentes, ora mais dissonantes, com o que se busca provocar no âmbito desta Tese, no que se refere à visualidade do ser humano na sua totalidade, na sua essência humana; portanto, diversa em detrimento às categorizações e às adjetivações construídas historicamente.

Inicialmente, tínhamos a ideia de que aqueles docentes vinculados à licenciatura de Pedagogia, o que representa a maioria dos entrevistados, apresentariam uma visão mais ampliada em relação à temática diversidade humana.

Contudo, mesmo nessa Graduação, os discursos, em sua maioria, reproduzem rótulos, estigmas, demarcados por uma forma de ver e conceber o ser humano a partir de adjetivações históricas. Destacamos a Pedagogia por ser o curso do qual a pesquisadora faz parte, por ser o curso que iniciou, no campus, a oferta da disciplina de Libras, e o único a ofertar a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, mas, sobretudo, porque, em princípio, os saberes e os conhecimentos dos professores dessa licenciatura, com alguns diferenciais, em relação à Letras, Matemática e História, são consubstanciadas por concepções similares, o que mais à frente aprofundaremos nas análises.

Destacamos, ainda, em relação às respostas dos professores entrevistados, um do curso de Ciências Biológicas, que possui formação em Agronomia, o qual referiu que a Educação Inclusiva dizia respeito a grupos específicos; o mesmo ocorrera no posicionamento de um docente do curso de Pedagogia que, também, possui formação na área da saúde. Os demais participantes afirmaram referir a todos os educandos. Contudo, nas respostas às situações das entrevistas do grupo de professores do curso de Biologia, a maioria compartilha uma forma biologicista e determinista de conceber a aprendizagem, portanto, o ser humano; e nos demais cursos preponderaram menções à deficiência.

Não houve significativa diferença de posicionamento quanto ao gênero dos entrevistados. Quanto à idade, os diferentes posicionamentos evidenciam posturas advindas do modelo formativo pelo qual o docente passou - quanto maior a idade maior a crença em posturas mais rígidas e herméticas para ensinar e aprender. Houve considerável diferença de postura quanto à graduação do professor, se licenciaturas, se cursos de áreas exatas e mesmo cursos diversos à educação, embora, em relação à temática, o grau do distanciamento parece muito próximo.

Quanto ao conhecimento dos documentos legais que orientam o processo formativo, as respostas equilibraram-se entre conhecer bem e o conhecer razoavelmente, o que estabelece uma contradição teórica metodológica entre o conhecer e o fazer, haja vista que, mesmo de forma sucinta, questões como inclusão e atendimento à diversidade são apresentadas nesses documentos. Em relação à atuação docente com pessoas que apresentassem deficiência, há um significativo número de professores que já atuaram em áreas diversas. Contudo, ao considerar a época e o contexto em que atuaram, suas posturas não se alteraram muito em relação aos que nunca atuaram. Mesmo os professores que atuaram mais

recentemente, têm para si a ideia de que os professores “especialistas” é que fazem toda a diferença, ou seja, de forma indireta os alunos são percebidos como dos docentes especializados e não da escola, no seu todo. A mesma postura é apresentada por professores que atuaram com acadêmicos surdos para os quais o intérprete é concebido como o professor responsável pelo aluno. Essas posturas, um tanto reproduzidas historicamente, legitimam a fragmentação no processo de formação docente e perpetuação de práticas segregacionistas, mesmo dentro de espaços supostamente inclusivos.

Do perfil geral, um dado teve significativa diferença. No momento das entrevistas, em relação à Educação Básica, todos os professores que já atuam nesse nível de escolaridade demonstraram uma visão mais ampla com o aluno que não aprende, com o aluno com deficiência; enfim, com toda forma de discriminação que se apresenta na escola. Contudo, dos quarenta e quatro (44) entrevistados, apenas 9,09% dos professores evidenciaram uma postura mais atenta à diversidade humana, mantendo-a em todas as suas respostas, ou seja, não tomaram como base a busca por limitações, mas a evidência de habilidades do aluno. Apesar de a questão da diversidade humana ter se destacado nas entrevistas, contraditoriamente o número de respondentes que expressaram essa preocupação acabou, também, por ser expressivo em relação à deficiência, mesmo que os instrumentos não direcionassem para a questão da deficiência. Seus posicionamentos ora são justificados, ora explicados com base em categorizações, pautando-se no discurso de atenção à diversidade humana. Contudo, essa postura não se aproxima do que temos defendido nesta Tese: a diversidade humana como condição inerente ao humano, mas sim dos discursos ideológicos veiculados até mesmo nos documentos legais que se iniciam com a ideia de atenção à diversidade, afunilando para grupos específicos segundo os interesses explícitos nos próprios documentos.

É possível afirmar que, apesar desses quatro (4) professores não terem explicitado que direcionam suas práticas a um projeto de escola bem definido, foram os que mais se aproximaram dessa questão (Esses dados serão mais explicitados ao apresentarmos as falas dos sujeitos). Interessante destacar que o projeto de escola implícito na fala desses sujeitos também é defendido na academia. Apesar de não terem aprofundado muito na temática, esses professores deixaram clara a necessidade de os cursos se articularem mais, de que as disciplinas precisam ser trabalhadas para além das suas especificidades e de que estas precisam dialogar

com o que se passa dentro da escola pública. Convém ressaltar que, na relação com a temática, o grau de instrução, as titulações - especialistas, mestres e doutores -, não explicitaram nenhum diferencial. Interessa destacar, também, que, mesmo os professores que atuam e têm formação na área da Educação Especial, sua compreensão demonstrou ser restrita à área de deficiência com a qual atua ou já tenha atuado. Por exemplo, quem atua com um educando surdo sabe sobre as especificidades do ensino e da aprendizagem dessa área, mas não pode afirmar isso em relação às demais áreas das deficiências - mesmo com situações de crianças que não aprendem, o que nos leva a pensar: Mas não são especialistas em Educação Especial? Com isso, estamos a questionar os ideais proclamados nos documentos legais acerca da necessidade de se ter formação especializada para atuar na área. Esse fato só reforça o que temos assinalado: a legitimidade de uma formação dual, especialistas e não especialistas articulados à ideia generalizada de que tal especialidade se relaciona às deficiências; logo, alunos que não aprendam por outras condições não seriam contemplados.

As análises dos dados do perfil permitem ressaltar que há uma configuração generalizada de que a deficiência é uma construção social que se legitima ano a ano na própria atividade docente, tema que será abordado no próximo item.

3.2 DEFICIÊNCIA: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL LEGITIMADA NA ATIVIDADE DOCENTE

Nesse item, vamos discutir como a questão da deficiência enquanto categoria que se legitima como uma construção social por meio da própria atividade docente. Ressaltamos, contudo, que não responsabilizamos os professores, pois há um conjunto de fatores que leva a tal construção. No entanto, fato que não deve ser ignorado é que, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, a ação docente forma opiniões e contribui para perpetuá-las.

Os dados das entrevistas foram analisados à luz da pesquisa qualitativa; assim, a sistematização dos dados deu-se com base na elaboração de planilhas descritivas e interpretativas, para a construção do modelo alternativo de interpretação crítica do fenômeno, com base na técnica da triangulação que, para Trivínos (1987), tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Essa técnica permite analisar os

dados a partir da tríade – produtos e processos produzidos pelo sistema - os documentos legais de âmbito nacional -; produtos e processos produzidos pelo meio - os PPCs; e produtos e processos produzidos pelos sujeitos - a práxis docente. A partir dessa tríade, buscamos sustentar o princípio de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Essa técnica permite a construção de um modelo teórico interpretativo sobre as relações entre saberes e conhecimentos dos professores universitários, acerca da diversidade humana, no processo de formação docente para atuarem em contextos inclusivos. Cumpre destacar que os dados em si não se constituem em um método de exposição, mas os direciona, na medida em que os dados coletados partem da articulação dos polos: epistemológico, teórico, morfológico e polo técnico.

Retomando as ideias apresentadas no referencial teórico, passamos a tecer as análises das falas dos sujeitos. Chama-nos a atenção o pressuposto de que a deficiência passa por uma construção social e, por ser resultante desse processo, vai delinear as possibilidades da ação docente para atender à diversidade humana. Ainda que a deficiência não fosse o mote do instrumento de pesquisa, as proposições pedagógicas, de grande parte dos professores universitários, não lograram de evidenciá-la como justificativa para as possíveis dificuldades a serem enfrentadas pelo acadêmico. Contraditoriamente, a ideia que salta aos olhos, novamente, repousa na fragmentação do ser humano na sua possível aptidão ou não para dar conta do que a escola lhe cobra. Isso responde a um de nossos objetivos ao explicitar concepções de homem, de práticas e de processos de ensino e aprendizagem, calcados em formas homogêneas segregacionistas direcionadas à reabilitação, adaptação conforme a maturação. Esses fatores corroboram ideais de formação docente delineados no contexto do liberalismo clássico, pois, como já assinalado naquele contexto histórico, não se evidenciava preocupações pedagógicas com as demandas de diversidade humana que se apresenta na escola.

O mote do processo de ensino e aprendizagem definia-se pela instrução pública que necessitava, apenas, de um professor leigo auxiliado por um aluno mais apto. Apesar das classes serem mistas, inclusive no quesito etariedade, a lógica da aprendizagem era de cunho individual, fundada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade. No que se referia à oferta da instrução pública a todos, paradoxalmente, esta se organizava de formas distintas, segundo os grupos e

classes conforme o favorecimento ou não econômico. Além disso, também era considerada a aptidão intelectual de cada sujeito, bem como sua disponibilidade de tempo para se instruir o que refletia fortemente na questão econômica. Do mesmo modo, o explicitado no contexto da escola nova, ainda que já se prenunciava processos formativos docentes, embora às próprias custas do docente, a questão da diversidade humana não se configurava como um desafio a ser enfrentado na escola, bastando apenas a seleção organizada dos grupos de alunos.

A ideia era de educação para todos; contudo, as oportunidades eram distintas e refletiam, logicamente, o modelo econômico e político da época. Apesar da intensa preocupação com o humano, no contexto da Escola Nova, esta se justificava mais pela necessidade de distinção das crianças em classes seletivas, segundo a aptidão e a maturidade, legitimando o *slogan* do “mais por menos”, ou seja, cria-se que quanto mais homogêneas fossem as turmas menos tempo o mestre levaria para ensinar.

Com base nessas ideias foi amplamente difundido o teste do ABC, de autoria de Lourenço Filho (2008), cuja finalidade era servir de manual instrutivo, pelo qual, desde que as regras e testagens fossem seguidas à risca, o ideal de educação para todos se consolidaria. Contextualmente, ambos os modelos educacionais, o da instrução pública e o da Escola Nova, representou avanços para o momento histórico. Contudo, não lograram de contribuir para os processos de exclusão de toda forma de diversidade humana como inerente ao ser humano.

A relação daqueles contextos com o evidenciado nas falas dos docentes se explicitam desde a ideia da homogeneidade, fundadas na necessidade de diagnóstico, avaliação e professor especializado, para que, então, os sujeitos se igualassem aos seus pares, até à incipiência na abordagem feita ao aspecto diversidade humana no processo formativo dos “futuros” professores, o que vai corroborar os fundamentos essenciais dos contextos tomados como base para a discussão. Tanto naqueles contextos quanto no contexto desta pesquisa, a complexa dinâmica entre totalidade e contradição foi evidenciada, pois, naqueles momentos históricos, explicitados na fundamentação teórica, e nesse campo de análise, que buscamos evidenciar em que concepções e práticas se sustentam a atividade docente dos professores da UNESPAR Campus Paranaguá - o direcionamento para com a diversidade humana se assemelham.

Das falas analisadas, em praticamente todas as respostas, foi possível ratificar a base teórica, desta Tese, permeada pelas relações totalidade e contradição, posto que as situações do cotidiano escolar não explicitavam condição de deficiência, mas limitações inerentes ao processo de aprendizagem - muito comuns no contexto da escola pública. No entanto, as respostas causaram certa surpresa por evidenciar o quão distante a academia está das demandas da Educação Básica e desarticulada em termos de um projeto de escola que se efetive não como mero reproduzidor de práticas tradicionais. Essa ideia corrobora o contexto balizador explicitado tanto nos pressupostos da instrução pública quanto nos da Escola Nova.

Essa questão reporta ao fato de que, para entender a complexidade das categorias totalidade e contradição, pano de fundo desta análise, requer dos professores a compreensão acerca dos condicionantes culturais e sociais que delinearam a padronização e a consequente exclusão de toda forma de diferença, que nos conduz a pensar com Santos (1999, p. 3), quando este esclarece que “[...] a desigualdade e a exclusão têm, pois, de ser justificada como exceções ou incidentes de um processo societal que não lhes reconhecem legitimidade, em princípio”.

Podemos inferir que é essa postura assumida pelos professores universitários, pois, ao colocar as orientações aos acadêmicos - condicionando-as à realização do diagnóstico -, está-se de fato reproduzindo a ideia de fazer um bem ao aluno, ou seja, a suposta excepcionalidade tem que ser libertada e, para tanto, fragmenta-se ao invés de unificar. Isso leva a questionar o que se assume nesse dado momento histórico e, tal como no contexto do liberalismo clássico, a condição em que o sujeito se encontrava definiria suas possibilidades de interação, pois naquele contexto havia claramente a ideia de selecionar a criança que seria educada à custa do tesouro público conforme o número de vagas, mas também sob a alegação de que “[...] a necessidade proporcional à inteligência das crianças é uma lei” (CONDORCET, 2008, p. 145). Portanto, sem negar a possibilidade da instrução pública, essa seria oferecida segundo as possibilidades individuais tal como podemos visualizar nos trechos de falas de cinco (5) professores dos cinco (5) cursos em análise, cujas questões referentes a laudos médicos, limitações e problemas tornam-se anteparo para orientar as práticas que os acadêmicos iriam desenvolver.

A limitação entre seus pares me faz pensar numa questão cognitiva ... saber do laudo e aí sim mudar a metodologia na turma. (P8, 2015).

Buscar daquele aluno até onde ele realmente conhece ou não ... fazer esse diagnóstico não por meio de algo escrito somente um acompanhamento mais próximo para conhecer mesmo a realidade desse aluno isoladamente não no coletivo pra que inclusive se possa dar uma atenção mais específica para aquelas carências mais específicas dele. (L17, 2015).

A questão de incluir o aluno com um a dificuldade ou deficiência exige uma mudança de atitude, então esse professor/acadêmico eu aconselharia a não desviar em momento algum o foco do que está ensinando, nem em nível e nem em qualidade. Entrar em acordo com a coordenação para que pudesse informar o aluno do nível da sua deficiência. (M26, 2015).

Primeiro eu iria conversar com o acadêmico pra ele ter um contato mais próximo desse estudante com a deficiência e diagnosticar quais são as deficiências. (CB36, 2015).

A questão é o que ele poderia fazer assim, a priori. Seria trabalhar mais com figuras do que com as palavras, porque aí acaba aproximando uma coisa à outra, mas é um processo lento como todo processo é lento com relação a qualquer aluno com deficiência. A ajuda de um professor especializado seria importante. (H44, 2015).

Nota-se que, conscientemente ou não, há uma práxis orientada pelas concepções referentes ao inatismo, em que, conforme assinala o professor do curso de Pedagogia, a dificuldade entre os pares *“me faz pensar uma questão cognitiva”*. Articulada a essa visão, está a ideia da reabilitação, em que o diagnóstico poderia orientar a prática.

No contexto de Condorcet (2008) a necessidade de que a inteligência nata fosse a referência para a organização da instrução pública, no contexto da escola nova essa ideia é retomada como mote para organização das turmas entre fracas, medianas e normais. Conforme assinalara Lourenço Filho (2008, p. 83).

[...] é preciso considerar a importância, às vezes decisiva, de fracasso inicial na aprendizagem escolar. Algumas, não menos dotadas intelectualmente, mas imaturas para a leitura e a escrita, caem numa classe em que, como sempre acontece, outros se apresentam capazes de aprendizagem rápida. Por mais cuidado que o mestre possa ter, criam-se desde cedo para com o estudo, nessas pobres crianças, atitudes prejudiciais ao seu progresso escolar. Recrudesce o sentimento de inferioridade, ou criam-se complexos emotivos mais ou menos graves. Por motivos de ordem educativa geral, e não só pelo de maior eficiência do ensino é de recomendar-se, portanto, a organização de classes *seletivas* ou *diferenciais*.

Nesse mesmo direcionamento, segue a fala de um dos professores do curso de Letras em que *“trabalho individualizado, carências e diagnóstico”* permeiam o imaginário e as projeções de práticas a serem desenvolvidas pelo acadêmico com o aluno. Notadamente, ao primar pela maturidade para a habilidade de leitura e de escrita, busca-se, também, uma aptidão inata, desconsiderando-se todas as influências advindas de contexto históricos sociais e culturais. Logo, as características inatas, a perfeição ou mesmo prontidão foram alvos nos contextos do liberalismo clássico e humanístico e permanecem no contexto atual - logicamente, sob novas nomenclaturas. Essa postura denota que:

A dialética marxista afirma que, entre o conceito e a produção prática há uma dialética que se torna recíproca e indissolúvel. Nenhuma produção é sem contradição, sem conflito, começando com a relação do ser social (homem) com a natureza, no trabalho. (LEFEBVRE, 1970, p. 23, tradução nossa).

Das relações da atividade docente, cujo fundamento é o trabalho na sua forma capitalista, podemos supor que a relação produtivo e improdutivo coabita a mesma gama de expectativas em relação ao aluno que apresenta alguma forma peculiar de aprender que o diferencie daquelas desejadas pelo contexto escolar. Essa relação está bem marcada na resposta do professor que atua no curso de Matemática quando este afirma que *“[...] aconselharia o acadêmico a não desviar em momento algum o foco do que está ensinando, nem em nível e nem em qualidade, reforçando sobre a necessidade de informar ao aluno da sua deficiência”*.

Ideias como enfoque no *“diagnosticar quais são as deficiências”*, do curso de Ciências Biológicas, e *“a ajuda de um professor especializado seria importante”*, como afirma o professor de História, evidenciam o contexto contraditório marcado pelo advento da forma de sociabilidade capitalista. Conforme Pires (1997, p. 5), *“[...] o princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial”*. Em essência está posto o trabalho produtivo e improdutivo, tanto do ponto de vista do professor universitário, que orienta a prática do acadêmico, quanto do ponto de vista do aluno da Educação Básica, para o qual as dificuldades podem ser solucionadas à luz de laudo, diagnóstico e do professor especializado. Nessa lógica, a possibilidade de produção atrela-se à condição individual, sem colocar em

discussão as condições objetivas, tal como no contexto da Escola Nova em que a criança era posta em situações de diagnóstico para, a partir dele, iniciar o trabalho.

Fato é que o aluno foi sempre olhado pela lógica da produção, ou seja, ele se produz, vai para os grupos dos fortes. No advento da Escola Nova e no contexto de Condorcet (2008), ele vai para o grupo dos mais favorecidos econômica e culturalmente, que tiveram a sorte de dedicar-se à instrução. No caso dos mais fracos ou menos aptos, resta a assistência especial, tanto nos ideais do liberalismo clássico quanto na ideologia do liberalismo humanista. A lógica, sempre permeada pela produção, é o que vai demandar posturas similares, ou seja, o laudo, o diagnóstico e, por fim, as condições de produção e eficiência é que definirão o que se fazer com o aluno. Conforme assinala uma das entrevistadas, ao indicar a necessidade do diagnóstico sob a justificativa de que é preciso:

[...] ver se o aluno consegue acompanhar, para tentar identificar se o problema é esse mesmo. Só que essa dificuldade pode ter outras questões, né? Visual, auditiva, então, a princípio é tentar identificar se ele tem competência, tem habilidade de conseguir ler um texto mais simples e, a partir, daí, já começa a identificar outras questões. (P11, 2015).

A busca pela deficiência, por subterfúgios que expliquem uma suposta não aprendizagem é negar a essência humana na sua condição de diversidade e ratificar a fragmentação do humano, ou seja, de tudo: o mais importante são as respostas esperadas pela escola. Nas análises de Marx e Engels (1995, p. XXIV), essa fragmentação do humano nega o princípio essencial de que “[...] os indivíduos humanos são tais como a manifestam sua vida. O que são coincide, com sua produção, tanto com o que produzem quanto com o modo como produzem”. Nessa linha, a diversidade é, portanto, condição inerente, mas a contradição posta na relação binária entre deficiência e eficiência impõe ao homem uma abstração que, ideologicamente, na visão desses professores, seria a expressão absoluta do ser humano.

Assim, as tensões postas no bojo das relações sociais que, na atualidade, incluem para excluir consubstanciam contradições. A compreensão das facetas inclusão e exclusão não pode se dar dissociada da dimensão do humano, enquanto sujeito histórico-social que se constitui nas relações homens-natureza-homens. Nessa relação, é que se põem as ações do homem em uma relação,

exclusivamente, humana que, pelo trabalho, na sua forma capitalista, o distancia das suas possibilidades, portanto do vir a ser. Entender o trabalho como atividade essencialmente humana expressa a materialidade da existência concreta. É pelo trabalho que o homem, ao longo dos tempos, interfere em sua existência sensível, confere orientação às suas atitudes e afetos e, por fim, mostra-se sujeito capaz de produzir algo, portanto, de aprender. A condição de deficiência, de limitação, de inadequação aos padrões requeridos pela escola, impõe ao homem sua condição de ineficiente. Essa visualidade do ser humano foi reforçada na concepção dos professores, pois, conforme assinalamos, as questões postas nas entrevistas não referiam à pessoa com deficiência, mas, de alguma forma, foram lidas e interpretadas sob esse julgo. Não que a deficiência seja um peso, mas a forma como a história humana é negada em função da deficiência é algo que se reproduz ao longo da própria história da humanidade.

A idealização pautada na homogeneização dos alunos ofusca as contradições e justifica a efetivação de uma dada concepção que vai categorizar toda a forma de diferença, o que pode ser explicado não apenas a partir das falas dos sujeitos, mas também dos próprios documentos que orientam suas práticas. Por esse viés, é que assumimos as categorias totalidade e contradição como possibilidade de interpretação do real, uma vez que se configura em um amálgama que, dialeticamente, funciona como um disparador de conflitos e disputas em espaços reais e concretos nas suas condições subjetivas e objetivas. Isso vai definir, também, os espaços a serem ocupados conforme o assinalado pelo professor do curso de Pedagogia:

Essa é uma questão que realmente eu não vejo outra saída a não ser que o professor trabalhe de maneira diferenciada com esse aluno separado da turma. (...). Porque me preocupa muito a gente tentar trabalhar o todo, mas ver que alguns alunos não têm acompanhado da mesma forma e, por causa disso, eu não posso parar o conteúdo para trabalhar só com aquele aluno. (P3, 2015).

Na fala desse professor, constata-se a contradição como negação da negação, ou seja, negam-se as condições objetivas e, por consequência, explicita-se a negação do sujeito. A tentativa de analisar as condições desse sujeito sob um prisma idealista impede a visão dialética de analisar as bases do fenômeno sob a ótica da totalidade e da contradição. Essa postura pode representar ao aluno a

negação do devir histórico e, assim, a incapacidade de perceber que essa condição, do aluno, encerra em si uma potencialidade que permite sua transformação, em detrimento à postura estagnadora. Nesse contexto,

A totalidade é uma totalidade estruturada com dominante; que quer isto dizer? Significa, primeiro, que, no seio do todo, coexistem dialécticamente factores ricamente diferenciados, mutuamente relacionados por toda a espécie de relações complexas. [...] **elementos de um todo, diversidades no seio da unidade** (BROHM, 1979, p. 78, grifos do autor).

Apesar da diversidade e da unidade representar o mesmo objetivo ao longo do devir histórico, compreende-se que, ao negligenciar as possibilidades do sujeito, nega-se, também, as possibilidades das condições objetivas, que, nessa análise, explicita a negação dos sujeitos – docente e discente. Conforme já afirmamos, as condições subjetivas e objetivas também são consubstanciadas pela materialidade das relações, saberes e conhecimentos, práxis docente e documentos que legitimam as práticas formadoras na academia, o que pode ser evidenciado nos trechos extraídos das Diretrizes Nacionais para a Formação docente e do documento Política Nacional de Educação especial, na perspectiva da Educação Inclusiva e da Resolução Nº 04/2009 que regulamenta o AEE.

Para essa análise, retiramos os seguintes trechos das DCNs (BRASIL, 2002) e o documento Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução Nº 04/2009, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2009):

§ 3º Das competências: II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas. (BRASIL, 2002, p. 3).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008, p. 11).

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2009, 17).

Como podemos observar nas Diretrizes Nacionais para a formação de professores (2002), a tônica é atender as especificidades de “[...] alunos com necessidades educacionais especiais e das comunidades indígenas” (BRASIL, 2002, p. 3); na Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), “[...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área” (BRASIL, 2008, p. 11); e na Resolução 04/2009, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado – AEE, verificamos o seguinte

[...] consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com **deficiência ou mobilidade reduzida**, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos [...] ou seja, todos esses documentos referem a grupos específicos já devidamente categorizados que vai delinear as formas de ver e conceber a diversidade nas escolas. (BRASIL, 2009, p. 17).

Ao analisarmos que as falas dos professores são reforçadas pelos documentos legais, estamos nos referindo às questões que distinguem o ser humano em grupos específicos, conforme podemos constatar nas seguintes falas:

Primeiro eu acho que pediria para ele fazer um diagnóstico. (M23, 2015).

Primeiro eu iria conversar com o acadêmico pra ele ter um contato mais próximo desse estudante com a deficiência e diagnosticar quais são as deficiências. (CB36, 2015).

É necessário trabalhar com esse aluno separado da turma. (CB37 – Agronomia, 2015).

Se for uma coisa psicopedagógica, eu poderia auxiliá-lo porque eu tenho formação pra isso, eu consigo identificar se esse aluno é disléxico, se ele apresenta disortografia, se ele apresenta discalculia, mas, se for um outro problema, por exemplo, eu consigo uma primeira avaliação, mas preciso de uma ajuda específica de um outro profissional. (P5, 2015).

Com essa análise, não negamos as diversas histórias de vida as quais podem ser marcadas, inclusive, pela deficiência, mas, o que queremos ressaltar, é que as situações problemas apresentadas, nas entrevistas, aos professores estavam

direcionadas no entendimento referendado na Declaração de Salamanca (1994), que proclama atendimentos específicos à diversidade humana, ou seja, não a grupos, mas a seres humanos, embora a própria Declaração de Salamanca mereça uma análise mais criteriosa, pois, ao advogar a inclusão de todos de antemão, legitima a noção de exclusão, ou seja, os documentos legais, cartas e declarações, direta ou indiretamente, ratificam binarismos complexos, evidenciando-se, em muitas situações, a-históricos. Contudo, os professores respaldados nos documentos legais, ao referirem-se a grupos específicos, diagnósticos, atendimento segregado contrariam o nosso entendimento acerca da diversidade humana.

Essa postura culmina na derresponsabilização e induz a ações que clamam por um professor especialista, tomando como base uma suposta deficiência. Logo, o que estamos questionando é a forma como a deficiência vai se constituindo em uma categoria construída socialmente e, nesse caso, legitimada pela atividade docente nas suas possíveis proposições e orientações a serem passadas aos acadêmicos.

Os docentes, intencionalmente ou não, buscam no discurso comum de que as situações que não respondem às demandas da escola se enquadram na categoria de deficientes, além de indicarem proposições transferindo a responsabilidade ao professor especialista. Importa, ainda, destacar que a categoria deficiente aparece nas falas dos sujeitos como algo inferior e, dependendo do curso, foi analisada como um determinante.

[...] eu acho que aí a coisa é um pouco mais complexa, aí pode realmente estar relacionada à parte mental ou intelectual ou coisa assim, mas acho que deveria fazer isso, reforço e diagnóstico... na aula do acadêmico tocaria a aula normal, eu iria tratar ele normalmente, como qualquer outro aluno, mas daí eu iria conversar e partiria para essa ideia reforço... não no mesmo período, no contraturno. Dependendo do problema, tem como reverter na escola, mas tem coisa que não tem. (CB32, 2015).

É possível analisar, a partir da fala desse professor, que os pressupostos biologicista e organicista influenciam sua forma de conceber a diversidade humana. Contudo, ao considerar que sua formação não é em Ciências Biológicas, mas em Agronomia, essa postura torna-se um tanto reprodutora de discursos veiculados, cotidianamente, os quais têm veio fecundo na questão da eugenia, movimento apresentado no início desta tese e que teve forte influência no processo formativo de docentes, no contexto da Escola Nova. Na perspectiva desse docente, há a negação

e, por si só dialética, de que há ações recíprocas entre os diversos fatores: é o caso de todo o conjunto orgânico. Ao negar esse fato, nega-se, portanto, a ideia de que:

A totalidade concreta é, portanto, uma unidade ricamente diversificada de factores concretos-abstractos, em que há uma dupla mediação-recíproca dos contrários ou, como diz Marx, em que cada factor se manifesta também sob uma dupla forma e representa, portanto, a unidade viva destas duas formas. Mas, essencialmente, o verdadeiro é o sujeito: enquanto tal e, apenas o movimento dialéctico, essa marcha que gera ela própria o curso do seu processo e a si própria regressa. (BROHM, 1979, p. 78-79).

Em outras palavras, a situação analisada pelo docente é uma totalidade composta de fatores que se interrelacionam, sofrem condicionantes, mas não determinações. Do contrário, a totalidade seria concebida como soma abstrata de partes. Contraditoriamente, é assim que para esse professor o sujeito é concebido, tanto que se centra em um suposto problema “mental ou intelectual”, o que lhe indica que não há o que se fazer. A fragmentação do sujeito pelo professor é a síntese que reproduz discursos históricos que contrapõem o fato de que

[...] o todo é igual às partes e as partes são iguais ao todo. Não há nada no todo que não se encontre nas partes e nada nas partes que não se encontre no todo. O todo não é uma unidade abstracta, mas a unidade duma diversidade multiforme. (BROHM, 1979, p. 79).

O fato de o professor centrar-se em aspectos biológicos ratifica posturas que, nas análises de Bizzo (1995), resultam da questão da eugenia - tema obrigatório nos cursos de professores, no contexto da Escola Nova, via disciplina de Biologia Educacional. Ainda, segundo o autor:

O professor Almeida Júnior publicou em 1939 Biologia Educacional (profusamente reeditado até a década de 60), com um índice bastante revelador dos objetivos do livro. A primeira parte dedicava-se ao estudo da Evolução, seguida pela Genética, passando à Fisiologia, com estudo detalhado da inteligência, sua “herança” e “caracterização racial”, e, por fim, Eugenia e Eutecnia. O autor, que instruía as futuras professoras era médico especialista em “paternidade e filiação”, grandes credenciais para a época (BIZZO, 1995, p. 50, grifos do autor).

Sem a pretensão de aprofundarmos a temática, nesta análise, buscamos evidenciar o quanto os referenciais sócio-históricos acerca da padronização, homogeneização e da raça perfeita ainda moldam formas peculiares de tratar a diversidade humana. Além disso, negam um princípio básico explícito na Declaração de Salamanca (1994) em que esta estabelece que é possível inferir que o termo

necessidades educacionais especiais amplia-se para toda e qualquer criança que, por motivos diversos, são excluídas do processo educacional.

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças **independentemente** de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. **Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.** Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização [...]. (UNESCO, 1994, p. 3, grifos nossos).

As concepções postas nas falas desses professores, além de negarem o princípio inclusivo da Declaração de Salamanca (1994), corroboram as ideias de Saviani (2010) quando este assinala tratar-se de uma retomada às ideias de adaptação do sujeito à sociedade, ideal muito veiculado no contexto da Escola Nova, agora identificado, pelo autor, como neoescolanovismo. A ideia de adaptação à sociedade via seleção dos alunos que, naquele contexto, representou a empreitada docente “no mais por menos”. Ou seja, ao constituir as classes seletivas, garantia-se mais eficiência em menos tempo. Isso ratifica o que estamos assinalando: a diversidade nunca foi tema de debate, mas sim as categorizações em grupos étnicos raciais, indígenas, povos do campo, das águas. É como se as adjetivações dessem conta de atender a diversidade de fato. Conforme é possível constatar na fala do professor do curso de Pedagogia, a adaptação ao contexto escolar é uma necessidade.

[...] ver se o aluno consegue acompanhar, para tentar identificar se o problema é esse mesmo só que essa dificuldade pode ter outras questões, né? Visual, auditiva, então, a princípio, é tentar identificar se ele tem competência, tem habilidade de conseguir ler um texto mais simples e, a partir daí, já começa a identificar outras questões. (P11, 2015).

Notadamente, as distinções, por possível deficiência articulada à necessidade de adaptação conforme competência e habilidade propicia entendermos que esse modo de conceber o ser humano, o ensino e a aprendizagem colaboram na dispersão dos grupos entre si, o que resulta em lutas isoladas, o desconhecimento

e, até mesmo, o desinteresse daqueles que não se enquadram nas categorizações consideradas normais. Em contraposição, podemos afirmar que:

O próprio sujeito é o concreto; a totalidade que reúne em si precisões variadas. No seio desta totalidade concreta, os momentos do todo interpenetram-se e transformam-se, transformando-se nos seus contrários, invertendo-se e desaparecendo [...]. No fim de contas, a totalidade concreta, como conceito, como concreto passado, segundo a expressão de Marx, manifesta a sua verdade: a de ser unidade de determinações. (BROHM, 1979, p. 78-79).

Nesse contexto, não se pode negligenciar que a produtividade, a competitividade é que regula a vida social e a dispersão faz com que isso sequer seja percebido. De repente o que se tem são grupos lutando entre si ao invés de lutarem pela legitimidade na qualidade de sujeitos históricos sociais. Esse fato é também impulsionado no bojo do próprio processo de ensinar e aprender, como se constata nesta fala do professor: “[...] *o nosso acadêmico não tem orientações metodológicas, ele não dá conta disso* [...]” (P5, 2015). Duas questões podem depreender-se desse trecho: uma refere-se ao fato de que a dificuldade apresentada à professora é concebida como uma coisa qualquer identificada como “disso”, resumindo o aluno “isso”. Nessa ideia, repousa a segunda questão: o aluno não foi concebido como um sujeito capaz de aprender, mas como um objeto nas mãos de um professor despreparado - eis a coisificação do ser humano engendrada pela gama de expectativa pautada no suposto da padronização. Diga-se padronização do processo formativo que, supostamente, forma alunos sem dificuldades; e padronização do aluno da Educação Básica que, nessa situação, fugiu à “normalidade”.

Ao assumir esse posicionamento, nega-se a possibilidade de que o conhecimento é totalizante, ou seja, poderia ser por esses desafios que se colocam à Educação Básica que o acadêmico teria a oportunidade de aprender de forma mais totalizada. Como afirma Konder (2006, p. 36),

Para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada. Mas o que quer dizer exatamente isso? O que significa totalizante? E o que significa totalização? Vamos trocar a coisa em miúdos. Qualquer objeto que o homem possa perceber ou criar é parte de um todo. Em cada ação empreendida, o ser humano se defronta, inevitavelmente, com problemas interligados. Por isso, para encaminhar uma solução para os problemas, o ser humano precisa ter uma certa visão de conjunto deles: é a partir da visão do conjunto que a gente pode avaliar a dimensão de cada elemento do quadro. Foi o que Hegel sublinhou quando

escreveu: “A verdade é o todo”. Se não enxergarmos o todo, podemos atribuir um valor exagerado a uma verdade limitada (transformando-a em mentira), prejudicando a nossa compreensão de uma verdade mais geral.

De acordo com a análise de Konder, trata-se de ocultar da realidade concreta as características essenciais do fenômeno que, por sua vez, sintetizam o seu próprio processo de produção. Ou seja, a forma como as dificuldades de aprendizagem é produzida e assumida na relação do processo de ensinar e de aprender, também, no âmbito da academia, vai delinear uma concepção que, nas palavras de Cury, nega que:

A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá na definição de um elemento pelo que ele não é. Assim, cada coisa exige a existência do seu contrário, como determinação e negação do outro. As propriedades das coisas decorrem dessa determinação recíproca e não das relações de exterioridade. (CURY, 1985, p. 30).

É no devir histórico que se vislumbra as possibilidades e os limites do homem e não na “coisa dada”, tal como se apresenta ao imediato. O ser humano é o que é, e depende das oportunidades que lhes são colocadas. No contexto das falas dos professores do curso de Ciências Biológicas (CB32) e Pedagogia (P11 e P5), tanto o aluno quanto o acadêmico estão determinados, como o próprio professor universitário, pelas supostas condições de deficiência e consequente inabilidade para lidar com elas. Podemos afirmar isso uma vez que a condição de limitação do aluno impossibilita uma intervenção adequada. Trata-se de uma visão determinada e determinista que nega o movimento contraditório - e assumir os determinismos é negar a própria história. Na análise de Konder (2006), a visão de conjunto é sempre provisória e nunca esgota a realidade à que se refere. “A realidade é sempre mais rica do que o conhecimento que a gente tem dela. Há sempre algo que escapa às nossas sínteses; isso, porém, não nos dispensa do esforço de elaborar sínteses, se quisermos entender melhor a nossa realidade” (KONDER, 2006, p. 37).

Com isso, retomamos a ideia de que as sínteses apresentadas nas falas dos sujeitos representam a verdade imediata, provisória, portanto uma totalidade também provisória que pode ser superada à medida que o processo de mediação seja consoante com a concepção que se tem do processo de ensinar e aprender. Conforme esclarece Cury (1985, p. 31), “[...] o inacabamento da realidade faz com que a contradição implique a descoberta das tendências latentes na realidade e que

constituem a mediação entre o possível e sua realização.” Essa ideia de Cury é corroborada na fala do professor do curso de Letras ao afirmar que:

Não tem a mesma capacidade de acompanhar o que resto da classe está fazendo, ele vai ter que fazer outras atividades, obviamente não no sentido de excluí-lo do processo, mas de pensar ou de ponderar quais são as possibilidades daquele aluno. (L21, 2015).

Com base na incapacidade imediata, o professor sugere atividades diferentes da dos seus pares e, apesar de afirmar que essa atitude seria como ponderação, o objetivo final é analisar quais são as possibilidades do aluno. Com isso, de antemão, legitima a incapacidade do aluno e explicita uma tendência a determinismos, pois somente após o crivo mais acurado, em separado dos pares, será possível verificar quais são as possibilidades individuais do aluno. É como se o meio não tivesse papel nesse processo, uma vez que não se busca por ações pedagógicas possíveis, mas a possibilidade do sujeito. Tal como no processo vivenciado na Escola Nova, e mesmo no momento histórico da instrução pública, o ideal de liberdade está posto, ou seja, o aluno é livre para aprender; contudo ele próprio terá que evidenciar suas capacidades.

É nesse sentido que Konder (2006) assinalou que a totalidade é mais do que a soma das partes. Ao utilizar o exemplo do trabalho, na forma de sociabilidade capitalista, o autor chama a atenção para o papel das mediações, esclarecendo que dez pessoas bem entrosadas produzem mais que a soma de suas produções individuais.

Ao se constituírem uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam, caso permanecessem fora do conjunto. Isso vale tanto do ponto de vista das relações e das expectativas do docente frente ao acadêmico, até às relações com o próprio ato de aprender e ensinar, tanto na academia como na Educação Básica, pois são dessas mediações recíprocas que emergem as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento inerentes a todos os seres humanos. Não se desconsidera, no processo mediador, que há totalidades mais abrangentes e menos abrangentes que se interconectam a depender, por exemplo, dos objetivos concretos do homem em cada situação dada. Em outras palavras, as expectativas de aprendizagem, por parte do professor universitário, em relação ao seu acadêmico e ao aluno da Educação Básica, advêm

de concepções de aprender e ensinar que delimitam um dado momento histórico. Segundo Konder (2006, p. 36, grifo do autor):

A maior ou menor abrangência de uma totalidade depende do 'nível' de generalização do pensamento e dos objetivos concretos dos homens em cada situação dada. Se eu estou empenhado em analisar as questões políticas que estão sendo vividas pelo meu país, o nível de totalização que me é necessário é o da visão de conjunto da sociedade brasileira, da sua economia, da sua história, das suas contradições atuais. Se, porém, eu quiser aprofundar a minha análise e quiser entender a situação do Brasil no quadro mundial, vou precisar de um nível de totalização mais abrangente: vou precisar de uma visão de conjunto do capitalismo, da sua gênese, da sua evolução, dos seus impasses no mundo de hoje. E, se eu quiser elevar a minha análise a um plano filosófico, precisarei ter, então, uma visão de conjunto da história da humanidade, quer dizer, da dinâmica realidade humana como um todo (nível máximo de abrangência da totalização dialética).

As palavras do autor evidenciam a necessidade de que a academia amplie seu foco de análise. Em outras palavras, ao analisar as situações problemas enfrentadas por inúmeros alunos da Educação Básica, os professores não foram desafiados a pensar apenas nas limitações imediatas, mas em um conjunto de coisas que se organizam, se concretizam e se relacionam diretamente com a formação que se oferece na academia. O conjunto de aspectos que influenciam no fazer docente da academia é o mesmo consubstanciado no fazer da Educação Básica, portanto, longe de neutralidades, a academia está muito mais imersa do que se possa imaginar na complexa dinâmica que se desenvolve no bojo das relações que se desenvolvem na Educação Básica.

Dessa análise, podemos depreender que as opções e as alternativas postas pelos docentes às questões que foram solicitados a analisar e propor ações pedagógicas estão permeadas de saberes, conhecimentos e concepções que expressam uma história de ser docente construída ao longo de um tempo, seja de forma consciente ou não. No entanto, é da possibilidade presente no movimento dialético que as opções e alternativas podem ser pensadas, refletidas e colocadas em ação, já que o que se apresenta como realidade é provisório. Conforme Cury (1985, p. 31):

A contradição, pois, ao interpretar o real, capta-o como sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre *o que é* e *o que ainda não é*, numa síntese contraditória. Por isso, todo o real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários.

Isso posto, cabe retomarmos a ideia de trabalho nas suas dimensões ontológicas e na forma de sociabilidade capitalista que expressa a totalidade humana, pois, ao mesmo tempo que humaniza, o homem colabora para o processo de desumanização. O trabalho, na forma de sociabilidade capitalista, implica em retorno social em forma de mercadoria, a qual é concebida no sentido teleológico de Marx, (2004), ou seja, da sua finalidade. Assim, estabelece-se a relação da mais valia relativa, em que, pela inserção das máquinas e dos novos aparatos tecnológicos, o homem, nesse caso a pessoa com alguma limitação e/ou deficiência, passa a produzir o pouco que suas condições lhe oferecem. É pelo trabalho que se permite o reconhecimento dos homens nas relações “crítico-prática”. Ao passo que, pela forma ontológica do trabalho, como afirma Lukács (2012, p. 103), o “[...] todo existente deve ser sempre objetivo, ou seja, deve ser sempre parte de um complexo concreto” e as “formas de existir” serão sempre “determinações da própria existência”. O autor continua a assinalar que o trabalho confere à existência humana sua complexidade indivíduo-sociedade que culmina em novas práxis sociais as quais são compreendidas “[...] não somente como dado e meramente representado, mas agora também concebido na sua totalidade real, conceituada” (LUKÁCS, 2012, p. 9). É nessa perspectiva, em contraponto à metafísica, que a essência humana estaria dada. Portanto, não é inato o fato de o homem constituir-se como ser individual e social. Logo, a constituição de grupos e de categorizações é o resultado de construções históricas, culturais, sociais demandadas por questões econômicas.

No contexto contraditório de distanciamento da academia que forma o docente para atuar com a diversidade humana, não raramente, deparamo-nos, nesta pesquisa, com falas como a que se segue: *“[...] eu proponho que, nesse caso, o aluno seja separado da turma, seja passado os conteúdos de outra forma e, também, proponho que tenha auxílio no sentido de trazer um profissional qualificado para trabalhar com ele”* (CB37, 2015). Na lógica desse professor, a separação do aluno com base em uma suposta deficiência seria a melhor proposição, além da ideia de passar conteúdos diferenciados. Um profissional qualificado ratifica o suposto de que os grupos ou indivíduos que não se adequam aos padrões sejam separados daqueles considerados, por esse professor, como “normais”. Essa postura nega que:

A consciência da contradição é o momento em que a contradição se torna princípio explicativo do real. A reflexão sobre o real torna-se o *momento* em que o homem descobre as contradições existentes no real. Pela reflexão, a natureza dialética do real encontra, na consciência da contradição, sua expressão subjetiva, e também a possibilidade de uma interferência no real. (CURY, 1985, p. 32).

Cabe ressaltarmos que a formação desse professor não é Ciências Biológicas, mas, por atuar no curso, vê-se explícito as categorias práxis e mediação, próprias do movimento dialético o qual conforma e é conformador de ações subjetivas e objetivas. Ou seja, os ideais de deficiência como algo determinado, ineficiente que deve ficar à margem ratificam os princípios organicistas pautados na produtividade, na forma como esse professor se relaciona com a diversidade humana. Reforço que, apesar de não se tratar de um caso de deficiência, a fala desse professor encontra fundamento no disposto no documento intitulado *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) quando refere que, para atuar na Educação Especial, o professor deve ter conhecimentos gerais e específicos da área; bem como nas Diretrizes Nacionais para a formação de professor para a Educação Básica (2002) e, até mesmo, nas Diretrizes Nacionais de Formação de Professor, de julho de 2015, que assinalam a necessidade de competência para atuar com pessoas com necessidades especiais, indígenas e educação especial. Esse direcionamento também é evidenciado na Resolução Nº 04/2009 que trata das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Portanto, os documentos ressaltam atendimentos a grupos específicos e definidos como aqueles que “merecem” atenção especial; assim, a ideia da necessidade especial destoa do disposto na Declaração de Salamanca (1994). Logo, como o professor em questão não é da área de Ciências Biológicas e ele supõe que o caso que está analisando é um caso de deficiência, é normal que não se sinta apto a orientar o acadêmico porque, mais uma vez, o mote é a deficiência, o que nos possibilita inferir que o direcionamento dos próprios documentos legais legitima posturas excludentes no espaço da escola, seja ela de nível básico ou de nível superior.

Contudo, o que cabe ressaltar é a negação da contradição posta como possibilidade do vir a ser em detrimento do determinismo dado por esse docente. Com essa postura, tem-se a negação das contradições próprias do processo que podem funcionar como possibilidade de superação do real. Na concepção desse

professor, tem-se a legitimidade do determinismo biologicista. Ao comungar com categorias e adjetivações, a própria legislação fundamenta ações excludentes, porque não conclama o compromisso para com a diversidade humana, não explica que essa diversidade se apresenta de diferentes formas, sendo impossível a categorização na sua totalidade, o que por si só seria contraditório, pois, afinal, é pela condição de diversidade que se pode compreender o homem na sua totalidade.

Nesse sentido, a partir dos pressupostos de Marx (2004), é possível a compreensão do caráter social do homem na sua complexidade. Para Lukács (2012), o trabalho representa as aspirações humanas mais concretas nas diversas formas de sociabilidade. Para compreender a essência do processo dialético indivíduo-sociedade, é necessário abstrair a totalidade para, posteriormente, retornar ao complexo do ser social e, assim, compreendê-lo em seu caráter mais ampliado.

Trata-se de engendrar-se pelas complexas relações do homem, na qualidade de indivíduo e de comunidade, sendo o resultado das objetivações criadas a partir de seu próprio trabalho. É na totalidade do ser assim representado que encontraremos a expressão das outras esferas da sociabilidade que se constituíram para formar o ser social. Logo, quando tratamos da questão da diversidade, estamos, na realidade, ratificando os princípios marxianos quando estes se referem a outras esferas de sociabilidade, ou seja, outras histórias de vida, que pode se configurar por história de deficiência, história de abandono familiar, história de situação de rua; enfim, são as histórias diversas que configuram a diversidade humana e não os grupos categorizados. Essas questões, segundo Triviños (1987), explicitam os processos e os produtos produzidos pelo sistema que, por sua vez, consubstanciam os produtos e os processos produzidos pelo meio e, por consequência, os produtos e os processos produzidos pelos professores universitários na sua práxis docente.

A forma de conceber a diversidade humana é resultante de um processo construído socialmente que sofre condicionantes dos documentos legais, dos produtos e dos processos produzidos pelos próprios sujeitos. Ou seja, o professor, ao assumir essa postura frente à situação que lhe fora solicitado a analisar, exerceu uma escolha, optando pela deficiência, comungando, intencionalmente ou não, com os produtos e com os processos produzidos pelo sistema que, no nosso caso, situa-se no modelo capitalista dependente; por isso, a lógica de produção. Uma vez que o deficiente não produz a contento, ele pode ficar à margem do processo, tal como

visualizamos nos documentos legais que ratificam atendimento especializado, diferenciado, podendo ser inclusive em espaços separados. Dito de outra forma, podemos inferir que os documentos legais proclamam pela inclusão, mas, ao categorizar que grupos devem ser incluídos, estão, de antemão, desvelando, por um lado, o processo excludente que há nesse modelo de sociedade; e, por outro, excluindo um grande número de alunos e professores do processo, levando-os a se declararem inaptos a contribuir, pois, como o próprio documento assinala, “há de se ter conhecimento da área”. Com isso, esses documentos exercem formas de mediação que ocorrem das interações entre as ações e os produtos dos sujeitos, do meio e do sistema capitalista, conforme a seguinte fala:

[...] (aluno da Classe especial CE) eu falaria para esse meu aluno, para junto com o aluno dele e com a coordenação da escola verificar se existe esse tipo (AEE) de acompanhamento em contraturno e indicar esse aluno a procurar esse serviço junto com os pais do aluno e a família. Agora, na aula do acadêmico, eu realmente não sei como orientar, pois, nesse caso, o aluno não produz nada. (CB35, 2015).

Trata-se de outro professor, mas do mesmo curso e com saberes e conhecimentos sustentados pelos mesmos princípios, como: deficiência, contraturno e professor especialista. Conforme os fundamentos desta tese, é na fragmentação da totalidade que se configura a possibilidade de compreensão dos processos de inclusão e de exclusão. Contudo, assinala Cury (1985, p. 32), “[...] o problema central é o da contradição. Sua eliminação torna a análise unilateral e faz uso apenas dos conceitos de confirmação e legitimação”. Se, por um lado, o trabalho na sua forma capitalista resulta na fragmentação, na dissociação entre a ação e o objeto de sua produção; por outro, os resultados do trabalho tornam-se estranhos à natureza humana. Ou seja, um ser diverso não pode ter as mesmas produções que os demais e, logicamente, o projeto de escola que temos não dialoga com essas questões e, por isso, a legitimação do processo de estranhamento da diversidade humana desde a academia.

Nessa relação, ficam explícitos os traços dos princípios da produção que, em um dado momento histórico, representa ao homem a condição de sujeito de si e para si; em outro momento, vai se configurar no elemento balizador que distingue os postos, as possibilidades de ação do humano e, por fim, os próprios homens. A distinção que acarreta formas de exclusão não se faz senão pelas intervenções dos próprios homens.

[...] não se permite exagerar, de um modo esquemático, este caráter de modelo de trabalho em relação ao agir humano em sociedade; certamente, as considerações das diferenças mais importantes indicam o parentesco ontológico essencial, pois igualmente se patenteia nessas diferenças que o trabalho pode servir de modelo para compreender as outras posições teleológicas sociais, porque ele é a forma primordial do ser. (LUKÁCS, 2012, p. 10).

Com base na citação de Lukács (2012), podemos depreender que são as objetivações e as finalidades humanas que conferem ao homem a condição de decidir, autonomamente, e escolher entre as alternativas presentes na esfera da vida social. Se o trabalho, nesse caso o trabalho na forma de produção capitalista, não for entendido como atividade em que o homem supera a si mesmo, na prática da vida cotidiana, não se pode entender a práxis humana como um processo dinâmico, dialético, que evolui para formas que se multiplicam em suas determinações. As determinações orientam o processo da vida social, na recíproca relação entre os homens, e superam as antigas formas, para dar lugar a formas mais elevadas da existência social. Sob a suposta presença de deficiência, esses princípios não se aplicam conforme assinala o professor do curso de história:

[...] eu sinceramente não saberia como orientar esse meu acadêmico, nessa condição, porque se o aluno já está com o histórico tão defasado de aprendizagem, né, demonstra que não está se adaptando a essa metodologia e também pensando que esse acadêmico vai estar em uma turma com trinta e cinco alunos e pensar uma metodologia, recurso e sistema de avaliação diferente para esse aluno que está com dificuldade é quase impossível [...] eu não saberia de que forma que eu orientaria esse acadêmico. (H42, 2015).

O sujeito, como representante de um conjunto de aspirações, segundo Lukács (2012), é o indivíduo na sua totalidade. Logo, ao passo que não se reconhece o sujeito em sua condição de diversidade humana vê-se comprometidas as verdadeiras necessidades do conjunto dos homens, posto que a distinção entre os próprios homens delimita, também, espaços e possibilidades. O sujeito excluído, oprimido, à margem dos direitos e bens sociais não pode ser outra coisa que não o sujeito deslocado da própria comunidade e, em um diálogo a partir das contribuições de Cury (1985) e Konder (2006), podemos depreender que:

É evidente que, na prática, a vida coloca diante de mim problemas que eu tenho de resolver, em geral, sem necessidade de recorrer a cada passo a considerações de filosofia da história (isto é, ao nível de totalização mais abrangente). De certo modo, contudo, mesmo no dia-a-dia, nós estamos

sempre, implicitamente, totalizando; estamos sempre trabalhando com totalidades de maior ou menor abrangência. (KONDER, 2006, p. 35).

Ao centrar-se nas limitações do aluno, o professor desconsidera o princípio da totalidade, no processo de ensinar e aprender, em um ciclo que se reproduz. Essa condição também é imposta aos acadêmicos ao passo que lhes lançam poucas possibilidades de intervenção diante da diversidade humana na escola. Esse fato corrobora Cury (1985, p. 33), ao assinalar que

[...] a tensão entre os contrários exclui um ao outro, também não permite que um exista sem o outro. Os contrários opõem-se e se impregnam mutuamente. Assim, cada um deles é condição para que exista o outro e, no seu movimento, cada um se converte no outro.

A postura da negação do diverso nega tanto as possibilidades do professor do Ensino Superior quanto dos acadêmicos de interagir com o que é essência do ser humano, a diversidade. Longe de esgotar a problemática, nesse momento de síntese provisória, podemos inferir que é assim que a deficiência é construída socialmente e legitimada pelos saberes e pelos conhecimentos que sustentam a atividade docente. Essa atividade, consciente ou inconscientemente, transita de um processo de construção social da deficiência às configurações que vão demandar pelo professor especializado, reforçando, com isso, a dualidade histórica entre professores aptos e não aptos para atender a diversidade humana, tema a ser abordado no item na sequência.

3.3 DA CONSTRUÇÃO SOCIAL DA DEFICIÊNCIA AO MITO DO ESPECIALISTA: IMPLICAÇÕES NA ATIVIDADE DOCENTE

No item anterior, buscamos evidenciar a questão de como a deficiência é uma construção social, pois mesmo as pessoas que não apresentam deficiência, ao não responderem, adequadamente, às demandas postas pela escola, na maioria das vezes no formato convencional, são “rotuladas” como deficientes e tal condição é, deliberadamente, tomada como anteparo para justificar as ações pedagógicas.

Nesse contexto, retomamos a ideia da construção social da deficiência, com o fim de analisar as convergências e as divergências entre os dispostos nas diretrizes para a formação docente, os projetos pedagógicos das licenciaturas da UNESPAR e as práxis dos docentes. Contudo, cumpre ressaltarmos que essa análise não pode

se dar distanciada do movimento de totalidade e da contradição, pois, como a própria dialética sugere:

O fenômeno, por sua natureza, ao mesmo tempo revela e oculta a essência. A análise que permanece na exterioridade recíproca das coisas capta apenas o momento de manifestação do fenômeno e, ao não referi-lo à essência, isto é, ao processo de sua produção, oculta o global. Assim, essa análise, apoiada na exterioridade, vê as partes como universos separados uns dos outros. Esses *todos*, tomados como instâncias e níveis autônomos, sem que estabeleçam entre eles relações internas em uma totalidade contraditória, acabam sendo, na análise, privilegiados arbitrariamente, isto é, o *todo* julgado mais importante torna-se o *determinante*. (CURY, 1985, p. 34).

Com base nas palavras do autor, cumpre destacar que os documentos legais, na sua aparência imediata, constituem-se em um *todo* aos professores, pois, ao responderem sobre a quem se refere a inclusão, eles dizem referir-se a todos os alunos, referendando a ideia de direito que todos os alunos têm à educação posto nas leis. Contudo, a análise desse posicionamento, articulada às respostas às questões do cotidiano, evidenciaram que o “*todo*” diz respeito apenas ao grupo de pessoas que apresentam deficiência, pois, mesmo que as situações em questão não explicitassem deficiência, essa foi utilizada para justificar as alternativas a serem propostas. Esse fato possibilita inferir que a inclusão na visão desses professores é uma demanda, primeiramente legal. No entanto, conforme sinaliza o autor, trata-se de uma visão arbitrária, pois os documentos legais não refletem o “*todo*” senão uma das dimensões das questões que dizem respeito à inclusão. Além disso, esses documentos podem representar apenas ideias abstratas, pois, na materialidade, há a exclusão concreta dos sujeitos.

A justificativa para uma intervenção pedagógica incipiente pela condição de deficiência, pela necessidade de inclusão, pela ausência do profissional especialista, ou mesmo técnico de áreas específica, muitas vezes ligados à saúde como, por diversas vezes, apareceu nas falas dos professores entrevistados, torna-se frágil quando tomamos como método de análise o materialismo histórico dialético, pois, com base nesse enfoque, é necessário reconhecer que mesmo os documentos legais são elaborados à luz de interesses, segundo cada momento histórico. Essa ideia é ratificada pelos próprios professores, os quais consciente ou inconscientemente desvelam divergências entre os dispositivos legais e o fazer docente, conforme podemos constatar nesta fala do professor de Biologia:

O acadêmico tem que se dedicar exclusivamente a ele [...] se for fazer isso em sala de aula, vai atrapalhar os outros. Ele não devia ter passado, ele não está acompanhando (mas ele está lá) está incluso, e daí? (CB37, 2015).

Na fala desse professor, o desvelamento de que o aluno está ali nessa sala regular, porque é da inclusão e não por ser um direito, e, ao não estar no nível de conhecimento dos demais, deveria estar o relegado à exclusão. A análise isolada dos documentos legais sem considerar o histórico da diversidade humana faz com que, na visão imediatista, a inclusão seja aceita. Com isso, esse professor discursa que a inclusão é para todos, mas na prática sinaliza o contrário. Ao atuar assim, o professor, em uma relação social alienada e alienante, que toma o sujeito como objeto de sua ação, reproduz a ideologia posta nas leis ao tomá-las “[...] como um todo, num nível autônomo sem relações contraditórias” (CURY, 1985, p. 34). Por isso, nas suas falas, não raramente, aparece o clamor por professor especializado, ratificando a dualidade no processo formativo conforme destacou o professor de Pedagogia: “[...] *atendimento especializado, sala especial mesmo, porque me parece que nessa sala de aula não está sendo positivo pra ele, já que só copia*” (P3, 2015).

Notadamente, a ideia da produtividade aparece novamente, agora sob a responsabilidade do professor especializado. Isso se põe como prioridade porque a lógica que permeia a concepção desse professor é a da deficiência; logo, para lidar com deficiente há de se ter professores especializados. Essa visão pode ser analisada à luz das contribuições de Tonet e Lessa (2011):

Dizem os conservadores, defensores do capitalismo, que a lei não deve dar privilégios a ninguém, que deve tratar todos da mesma forma. Contudo, ao proceder assim, a lei garante não a igualdade entre os homens, mas sim a reprodução das desigualdades sociais. Onde todos são politicamente iguais, mas socialmente divididos [...], a igualdade política e jurídica nada mais é do que a afirmação social, real, das desigualdades sociais. Por conta disso é que a cidadania, conceito decisivo da concepção democrática, não é um obstáculo à exploração econômica; ser cidadão é apenas e tão somente ter os seus direitos respeitados. Todos esses direitos, porém, são sempre compatíveis com a exploração do homem pelo homem, porque não se opõem radicalmente à desigualdade social. (TONET; LESSA, 2011, p. 84).

De fato, o plano da ideia posto no artifício legal não dialoga com a materialidade concreta, apesar de ter saído dela, ou seja, é da materialidade concreta que surgem as demandas por inclusão de todas as pessoas. Contudo, conforme ressalta Santos (1999), no mundo das exclusões, apenas uma pequena parcela populacional será assimilada e, assim, em uma relação de poder e consenso o Estado põe ações inclusivas, via políticas. No entanto, ao manter os binarismos

históricos especializado não especializado, apto não apto, normal anormal, deficiente eficiente, constitui a fragmentação dos sujeitos.

Esse movimento da práxis social, advindo da materialidade concreta e das ideias, corrobora o que afirma Tonet e Lessa (2011, p.84), “[...] em outras palavras, a democracia é uma forma de organização social que, afirmando a igualdade política de todos, reproduz as desigualdades entre a burguesia e os trabalhadores”. Diante disso, não é de se estranhar o caráter assistencialista das políticas de inclusão e das práticas de tolerância quando da aceitação de um aluno, apenas porque a legislação afirma a obrigatoriedade.

Ao passo que a inclusão é tomada como obrigatoriedade e não como um direito da diversidade humana, os discursos vão perpetuando a exclusão, como se pode observar na fala do professor de Letras: “[...] *aqui já teve um problema eu vejo como um problema mesmo, ele deveria já ter tido um contato com o aprendizado da mesma forma que os demais, agora só o atendimento especializado*” (L16, 2015). Trata-se de mais uma visão prenhe de expectativas fundadas no parâmetro da igualdade originada, também, na materialidade concreta das relações de produção social, pois, na sociedade capitalista, é preciso que todos sejam iguais, todos devem produzir e, quando isso não ocorre, o sujeito improdutivo estará relegado ao fracasso. Porém, o que não se percebe nessa fala é a compreensão de que a lógica da produção também condiciona a ação docente, pois, ao colocar a situação como um problema que deve fazer com que o acadêmico recorra ao especialista, esse professor nega a si a condição de produtor de conhecimentos. Nesse contexto, afirma Pires (1997, p. 87),

[...] assim pode, um determinado processo educativo ser compreendido a partir das reflexões empreendidas sobre as relações cotidianas entre professores e alunos na sala de aula. Quanto mais abstrações (teoria) pudermos pensar sobre esta categoria simples, empírica (relação professor/aluno), mais próximo estaremos da compreensão plena do processo educacional em questão.

Com base nas palavras da autora, é a partir da materialidade concreta que é possível apreender os significados que o documento legal assume na atividade docente. A fala do professor de Letras desvela que há uma linha paradigmática que legitima a ideia de regularidade entre as pessoas. É pela regulação que o binarismo normal e anormal se consubstancia, uma vez que o ser “anormal” não pertence ao mundo regulado. Contudo, o mundo regulado não é constituído no vácuo, mas pela

construção coletiva e cultural que clama pela ordem. A ordem, analisa Skliar (2003b), é um dos mecanismos mais instigantes que nos leva a pensar como “outras gentes” existem, que espaços elas ocupam, que tempo, que condições as legitimam como ser humano.

Essas ideias remetem ao alerta de Skliar (2003b) que instiga a pensar como o “outro” vem se constituindo no imaginário social como objeto passível de ser expurgado em um processo naturalizado e naturalizante. Assim, o imaginário social é povoado pela questão da ordem, a padronização estabelece quem, de fato, pode se constituir humano, em um mundo onde a competitividade, a concorrência, a individualidade são condição necessárias à existência. A construção da deficiência, portanto, resulta de um processo histórico-cultural explicitado na impossibilidade de se reconhecer, socialmente, uns aos outros como seres humanos.

Essa tensão das contradições no seio da totalidade implica o reconhecimento do real como histórico. Caso contrário, a possibilidade da totalidade é reconhecida dentro de um caráter naturalista ou objetivista, onde o real não passa de uma matéria moldável a uma forma *a priori*. Nesse último caso, o reconhecimento da totalidade é fetichizado como uma espécie de *invariância estrutural*. (CURY, 1985, p. 35).

Com base nas palavras do autor, a ideia fetichizada do humano acaba por negar que a essência do homem é um feito humano, é um trabalho que se desenvolve, aprofunda-se e se complexifica ao longo do tempo. É um processo histórico e, portanto, não pode ser coisificado, reduzido a limitações, deficiências ou qualquer que seja a adjetivação que atribui ao homem a posição de inferioridade. Nessa direção, Saviani (2007) aponta-nos que o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos por trabalho. A essência humana é produzida pelos próprios seres humanos. Ressalta o autor “o que o homem é, o - é pelo trabalho”. Contudo, a contradição da própria historicidade faz com que os próprios homens determinem o centro e a marginalidade. Nessa lógica:

Convém, assim, separá-las em grupos ou classes tão homogêneas como possível. Os mestres conhecedores de sua arte sabem das vantagens de tratar um grupo homogêneo, ao invés de tratar com um grupo de crianças de diferentes aptidões para o trabalho escolar. (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 83).

Apesar das ideias inovadoras, no contexto da Escola Nova, a análise não pode prescindir do fato de que, mesmo naquele momento histórico, o ser humano

era concebido a partir de fragmentos, como habilidade para ler e escrever em detrimento de outras habilidades ou mesmo das possibilidades reais e concretas que cada aluno apresentava, pois a ideia da seletividade legitimava os espaços a serem ocupados pelos seres humanos, segundo as possibilidades individuais.

Isso quer dizer que uma compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si. O todo, colocado acima ou fora das partes numa mera relação de exterioridade, se petrifica na abstração. O todo, na verdade, só se cria a si mesmo na dialética das partes, só pode existir concretamente nas partes e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha. (CURY, 1985, p. 36).

De fato, o que se pode constatar é que não há indícios de que o professor para atuar com as classes mais lentas, no contexto da Escola Nova, fosse um professor especialista. O que se sabe é que as condições provenientes de deficiência seriam tratadas pela área médica, pois a tônica era na reabilitação calcada no assistencialismo, uma vez que, no território brasileiro, a eugenia pura não podia ser implantada, por isso restava à tolerância com os diversos, conforme pode-se analisar na fala do professor de Matemática:

Tentar fazer um trabalho diferente de resgate do que ele não aprendeu, e dali para frente partir para o conteúdo específico, só que também se esse aluno tiver um problema, uma deficiência ou alguma coisa, que tenha um laudo deve ser encaminhado para uma coisa mais especializada ...nós não recebemos apoio nenhum de como trabalhar com esse aluno, né? Nós não temos nenhuma orientação, então tem que o acadêmico procurar a própria escola, pessoas especializadas para ver se eles conseguem ajudá-lo. (M23, 2015).

Como assinalamos, esse modo de conceber alunos que não respondem às expectativas da escola moderna é resultado de escolhas fundadas em um longo contexto histórico e social. Mudar tal postura requer que esses professores rompam com a ideia do especialista e generalista e compreendam o movimento dialético no qual estão imersos. Esse movimento permite pensar a contemporaneidade que se apresenta na educação e reconhecer a constante emergência do novo na realidade humana, uma vez que a negação dessa realidade, conforme assinala Konder (2006), seria negar-se a si mesmo, caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas.

Nesse contexto, não se pode negligenciar que não raramente temos uma demanda legal que não dialoga com a demanda da prática. Se há culpados nesse

processo, pode ser prematuro afirmar que sim, mas que há um processo delineado, efetivado e reproduzido de forma fragmentada - isso a própria prática do campo evidencia, pois raras vezes apareceu a ideia de diversidade humana como possibilidade e não determinismo. Essa condição dialoga com nosso referencial do qual lançamos mão nesta tese. Como afirma Konder:

A modificação do todo só se realiza, de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem. Processam-se alterações setoriais, - quantitativas, até que se alcança um ponto crítico que assinala a transformação qualitativa da totalidade. É a lei dialética da transformação da quantidade em qualidade. [...] devemos sublinhar que a modificação do todo é mais complicada que a modificação de cada um dos elementos que o integram. E devemos sublinhar outra coisa: cada totalidade tem sua maneira diferente de mudar; as condições da mudança estariam dependendo do caráter da totalidade e do processo específico do qual ela é um momento. [...] No entanto, focalizada no plano de cada uma das diversas totalizações mencionadas, essa realidade nos revela aspectos distintos, que nos ajudam a compor sua verdadeira fisionomia e a orientar de maneira mais realista nossa atividade tendente a transformá-la. (KONDER, 2006, p. 44).

As palavras de Konder (2006) apresentam elementos importantes e imprescindíveis às análises, pois a ideia é pensar do ponto de vista das políticas, da organização do sistema brasileiro, as opções e as alternativas que dispõem cada professor no contexto da academia. Em outras palavras, espera-se que a academia dialogue com as demandas da Educação Básica, demandas estas que extrapolem a distinção entre especialistas e generalistas, entre normais e anormais; enfim os binarismos históricos. Diante disso, em acordo com Anastasiou (2006, p.10):

Propomos o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional como uma teia a ser construída. Saber-se docente universitário é saber-se parte de uma categoria profissional que, responsabilizando-se pelo processo de ensinagem, tem a aula como espaço privilegiado na relação com os pares, os alunos, para processos de parceria na conquista, tradução, construção, aplicação e sistematização de saberes de diferentes áreas, possibilitando a formação de profissionais que atuarão na realidade, construindo-a e transformando-a, na medida em que se constroem e se transformam.

Com as palavras da autora, é possível ressaltar a necessidade de que os docentes universitários estejam em constante processo de formação; afinal, os que formam futuros professores não podem supor que o que aprenderam no momento de sua formação (Graduação, Mestrado e Doutorado) ainda atendam as demandas da escola pública. Esse fato não pode mais ser negligenciado; além disso,

permeando pela ideia da triangulação, proposta por Triviños (1987), os produtos e os processos produzidos pelo sistema de políticas educacionais corroboram para que se negligencie o que ocorre nos espaços escolares. Essa questão advém, em grande parte, da distinção explícita em muitos documentos legais quando

[...] reforça dualidades e não comunga, de fato, com uma escola que atenda a todos porque mesmo quando busca uma unidade, em aspectos tão específicos como a formação docente dualiza. Ao intencional formação, especializada, adequada, enfim, adjetivações que remetem ao atendimento do aluno com deficiência reafirma o histórico de uma formação mais genérica para alunos “ditos normais” e especializada para alunos com deficiência, colocando em questão o fato de que: se uma sociedade se pretende inclusiva não deveria formar a todos os educadores nessa perspectiva? (CIRINO *et al.*, 2014, p. 1438 grifo da autora).

Intencionalmente ou não, o questionamento final desta citação não é feito, pelos legisladores, pois, ao que parece, há um mito para além do especialista que envolve a questão. Este se configura pelo mito do Rei nu cuja analogia permite compreender que há a falsa ideia de que a inclusão acontece, de que a diversidade está sendo atendida, porém é preciso que se denuncie: o Rei está nu. A inclusão da diversidade não acontece no âmbito das práticas e, se a sociedade se pretende inclusiva, há de reformular-se no seu todo, ou seja, desde o que se difunde na academia ao que se põe em ação na Escola Básica, pois:

O conceito de totalidade, implica uma complexidade em que cada fenómeno só pode vir a ser compreendido como um momento definido em relação a si e em relação aos outros fenómenos. Isso não quer dizer que se deva conhecer todos os fenómenos, igual e indistintamente. Significa que o fenómeno referido só se ilumina quando referido à essência, ou seja, àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção. A totalidade, então, só é apreensível através das partes e das relações entre elas. (CURY, 1985, p. 36).

Com base nas palavras do autor, pretendemos ressaltar a impossibilidade de se conviver com o mito do especialista que atribui a alguns professores supostos saberes e conhecimentos que dão conta de todos os alunos, seja com história de deficiência ou mesmo de dificuldades na escola, salvo os ditos normais, pois estes o professor generalista, no caso o acadêmico, teria condições de dar conta. Essa visão, além de reproduzir um discurso histórico, tem se transformado em um mito a ponto de o professor dito “especialista” ser cogitado a responder qualquer demanda que, aparentemente, fuja à normalidade. Essa ideia é confirmada nas palavras da professora de Pedagogia ao afirmar que:

O aluno é de Classe Especial (CE), de inclusão, e o aluno não tem apoio, é criado aquele estigma em cima dele porque o aluno é copista, não produz nada, não rende [...] a forma que esse aluno é abordado não é de acordo com o que ele precisa, então, nesse caso, seria o atendimento específico e fazer um trabalho mesmo de conhecimento de qual a deficiência qual a especificidade desse aluno, né? (P12, 2015).

As marcas das desigualdades ultrapassam o limite da condição de deficiência, pois, como afirma esse professor, o fato de ser de uma Classe diferenciada/especial acarreta ao aluno rótulos, estigmas de improdutivo, ineficiente, em que a possibilidade de um trabalho ocorreria somente pelas mãos do especialista. Tal como no contexto do século XVIII e século XX, os que destoam do padrão acabam, de algum modo, excluídos, é nesse sentido que o termo exclusão relaciona-se diretamente à noção de contradição no cerne da dialética. A contradição é algo material e só se resolve pelo ato prático dos homens. Esse processo é analisado por Marx (2004), em termos de desrealização, estranhamento e alienação, em que a primeira ocorrência do termo exclusão aparece na situação em que uma dada sociedade se apodera de algum novo território, como Skliar (2003a) analisa os povos colonizados, e a segunda ocorrência aparece no processo de dissociação entre propriedade e trabalho.

O trabalho, na forma de sociabilidade capitalista, é assinalado por Marx (2004) como miséria absoluta, não no sentido de carência, mas como exclusão plena da riqueza objetiva que é socialmente determinada, um fenômeno histórico resultante de ações humanas. Por outro lado, Marx (2004) assinala o trabalho como fonte viva de valor; é a possibilidade universal da riqueza como sujeito e como atividade. Assim, em um processo contraditório, ao mesmo tempo “[...] que o trabalho é fonte da riqueza como sujeito, também o tem como miséria absoluta como objeto, a exclusão plena de toda riqueza objetiva” (MARX, 2004, p. 235-236). Apesar de Marx não elaborar a ideia de exclusão no sentido que analisamos nesta Tese, entendemos que a inclusão, no sentido de totalidade, só se efetiva na medida em que a massa dos expropriados são legitimados como sujeitos históricos capazes de produzir e propor transformações, o que requer condições objetivas. Conforme assinala Cury (1985, p. 37):

A totalidade é aberta. Ligada ao movimento, está sempre em processo no seu desenvolver. Isto não significa uma realidade informe, inefável e abstraída, mas sim que o movimento está aí, presente com suas contradições imanentes, e conduz a realidade a formas superadoras de si

mesma. A contradição é real nas próprias coisas. A essência das relações reais é ser luta ao mesmo tempo que relação, dentro da relatividade do movimento.

No nosso entendimento, a contradição que consubstancia o mito do especialista coabita com a ideia da práxis que pode transformar-se em lutas por superações, ao passo que se compreenda suas raízes históricas articuladas às práticas de reabilitação e cura, veiculadas, na sua gênese, pela medicina. O contraditório repousa exatamente nesse aspecto, centrar-se na deficiência em detrimento ao ser humano, supor uma homogeneidade em detrimento à diversidade inerente à espécie humana, centrar na não aprendizagem em detrimento ao que se tem de possibilidades; enfim, pontos e contrapontos que se distanciam e justificam a condição de fracasso, até esse momento da escola de Educação Básica. No entanto, como afirma Omote (2003), há de considerar-se que as universidades também são chamadas a tal responsabilidade. Ao considerar a demanda por inclusão que chega na universidade, é importante destacar o que dispõe o PDI e PPI da UNESPAR:

Das Políticas de Educação Inclusiva - A educação inclusiva é fruto de políticas públicas institucionalmente planejadas, que deverão garantir o acesso e a permanência dos estudantes **previstos na legislação e no sistema de ensino, estruturados para ampliar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino regular.** A promoção da educação inclusiva, fundamentada no princípio da universalização do acesso à educação e na atenção à diversidade, requer uma concepção de ensino de qualidade para todos. **Faz-se necessário ressaltar que o indivíduo com necessidades especiais demanda programas que favoreçam o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, visando a sua auto-realização, aprendizagem, integração social e independência.** (UNESPAR, 2012a, p. 97, grifos nossos).

Notamos que, no PDI, a ideia da inclusão, embora abrangente quando analisamos ao contexto histórico em que foi elaborado (2012), bem como aos dispostos nos PPCs, verificamos dois aspectos importantes: o primeiro refere-se aos “previstos na legislação”, ou seja, a inclusão dá-se em função do disposto legal e não pela compreensão da necessidade de inclusão da diversidade humana em todos os espaços. E o segundo aspecto aparece na ideia, reforçando que se faz “[...] necessário ressaltar que o indivíduo com necessidades especiais demanda programas que favoreçam o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, visando a sua auto-realização, aprendizagem, integração social e independência” (UNESPAR, 2012a). Nesse trecho, a concepção explícita ratifica a dualidade do

modo de organização do processo formativo, pois nesse documento também se referencia a necessidade de programas especiais. Cumpre destacarmos que, apesar de explicitar a necessidade de atender às necessidades educacionais especiais, essa concepção não está articulada à prevista na declaração de Salamanca (1994), uma vez que, claramente aqui, fala-se em programas especiais, portanto para alunos especiais, ainda que a palavra deficiência não apareça no documento.

Essa análise possibilita inferir que o termo inclusão, que aparece no PDI, identifica-se à ideia de inclusão da deficiência ratificada pelo trecho em que estabelece “atenção à diversidade”, tal como todos os documentos de âmbito nacional que referendam a ideia de inclusão ao estabelecerem que grupos devem ser incluídos, e, mesmo citando em dados momentos, a ideia de “atenção à diversidade” de forma sucinta porque o mote é a deficiência. Quanto ao PPI de 2012, verificamos que este estabelece:

Respeito às diferentes manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas nas relações individuais e coletivas nas práticas sociais; Promoção da inclusão social por meio de uma postura investigativa, integrativa e propositiva, com vistas a uma sociedade justa e igualitária [...] Difusão dos valores éticos e contribuição para a promoção das relações de cooperação entre os membros da sociedade e suas instituições. (UNESPAR, 2012b, p. 16).

Esse trecho do PPI articula-se ao disposto no PDI na sua concepção, uma vez que ambos ratificam a ideia da deficiência indicando, inclusive, as áreas à que se refere. Contudo, ao clamar por uma sociedade igualitária, nega o princípio da desigualdade social que faz com que muitos sejam excluídos, até mesmo por questões como as de “necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas”, que dizem respeito às questões de saúde - aspectos muito precários na nossa sociedade. Essa ideia é corroborada por vários professores entrevistados, mas aqui chama-nos a atenção a fala do professor de Biologia:

[...] não tem muito o que fazer, esse aluno tem que ser retirado da sala, não vai adiantar nada ele ficar lá sem a avaliação psicoeducacional. Aí vai muito além da formação profissional do professor (acadêmico) ele não vai conseguir lidar com isso, tem que ter um profissional especialista nisso. (CB37, 2015).

Para analisar como a academia lida com essa questão, destacamos que o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional

(PPI) referem-se à UNESPAR e seus multicampi, portanto, também direcionam as práticas desenvolvidas no campus Paranaguá, foco dessa análise. Cabe destacarmos, aqui, que esses documentos não são conhecidos por grande parte dos professores. Isso se dá por dois motivos: o primeiro por se referir a documentos recentes e, apesar de datar de 2012, sua publicização deu-se ao final do ano de 2014; e o segundo motivo tem a ver com uma questão histórica que se apresenta no referido campus: os documentos são elaborados por um grupo muito pequeno de professores e, além disso, a uma ideia generalizada de que são documentos com finalidade de legalização. Ou seja, não se percebeu nas posturas dos professores entrevistados a preocupação por não conhecer os referidos documentos e, mesmo os que assinalaram conhecer razoavelmente, afirmaram que, na realidade, sabem da existência deles, mas nunca os leram na íntegra. Constatamos nesse processo que:

A divisão de trabalho que antes encontramos como uma das forças principais da história [...] se expressa também na classe dominante como divisão entre trabalho espiritual e trabalho material, de maneira que, no interior dessa classe, uma parte aparece como os pensadores dessa classe, como seus ideólogos ativos, criadores de conceitos que fazem da atividade de formação da ilusão dessa classe sobre si mesma o seu meio principal de subsistência, enquanto os outros se comportam diante dessas idéias e ilusões de forma mais passiva e mais receptiva [...]. (MARX; ENGELS, 1995, p. 47-48).

Se o desconhecimento das ideias postas nos documentos legais altera a postura dos professores, diante das situações do cotidiano escolar apresentadas nas entrevistas, a história mostra que sim. Fato é que tanto o PDI quanto PPI apresentam aspectos sobre a temática que, no nosso entendimento, deveriam direcionar reflexões e a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC). No entanto, como mais uma das contradições evidentes neste *locus* de pesquisa, os PPCs, na sua maioria, ainda explicitam a concepção de Faculdade isolada; ao passo que o PDI e PPI explicitam as concepções mais universalizadas sobre a temática. Como a proposta desta tese foi projetada e elaborada no interim de alteração de Faculdade isolada (devidamente esclarecido na metodologia), para a condição de Universidade multicampi são compreensíveis aspectos destoantes entre si. O que se destaca é que mesmo os documentos institucionais comungam com o ideário de inclusão de âmbito nacional, o que sugere a necessidade de maior participação e discussão na elaboração desses documentos e dos próprios PPCs, pois

[...] toda nova classe [...] é obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seus interesse como interesse comum de todos os membros da sociedade, quer dizer, expresso de forma ideal: é obrigada a dar às suas idéias a forma de universalidade, a apresentá-las como as únicas racionais, universalmente válidas. ((MARX; ENGELS, 1995, p. 47-48).

A concepção de verdade articulada à ideia de que a inclusão acontece a partir das demandas legais permite destacar um aspecto importante o qual se refere à visão ampliada das políticas da inclusão, estabelecendo a necessidade de orientar a formação dos licenciandos para o compromisso com as demandas referentes à **“inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns de ensino regular”**. Logicamente, essa pretensão ratifica a função social da universidade que, ao mesmo tempo, marca um compasso com as políticas nacionais referendando a inclusão da deficiência. Contudo, mesmo sob esse viés, o que se pode apreender das falas dos sujeitos é que há um significativo descompasso entre o planejado, o conhecido e o praticado, como afirma o professor de Pedagogia na sequência:

[...] não foi alfabetizado e está passando por esse processo ou ele apresenta uma patologia que precisa ser estudada por profissionais da área da saúde. O acadêmico tem que saber disso. (P3, 2015).

Nas palavras do professor, além de reproduzir a ideia da deficiência e em consequência a necessidade de especialista, evidencia o desconhecimento dos documentos que direcionam suas ações docentes, denunciando o distanciamento da academia do que ocorre na Educação Básica, uma vez que alunos não foram alfabetizados no início da escolaridade, o que, infelizmente, é muito comum. Em outras palavras, trata-se de um posicionamento que reflete uma análise sob o histórico datado que desconsidera a dinamicidade de todo processo no qual o homem esteja envolvido.

Só a relação à totalidade perfaz a objectividade da facticidade dos fenómenos. O resultado a que chegamos diz Marx -, não é que a produção, a distribuição, a troca, o consumo são idênticos, mas que são todos elementos duma totalidade, diferenciações no interior duma unidade. [...] Uma tal produção determina tal consumo, tal distribuição, tal troca determinados; é ela que regulamenta as relações recíprocas determinadas de todos estes diferentes momentos. [...] **há ação recíprocas entre os diferentes momentos. É o caso de qualquer outra totalidade orgânica. É a orientação dum conjunto de fenómenos para o todo que permite dissipar essa aparência para evitar, para além da atomização das**

relações sociais, a clausura do sistema. (ROCHA, 1979, p. 78, grifos nossos).

Com isso, estamos a ressaltar que há fragmentos de intenções advindas dos documentos legais que, por sua vez, estranho aos professores, contribui para legitimar distorções no âmbito concreto, ou seja, os sujeitos do processo são vistos e se veem como distantes do que se busca como inclusão da diversidade. Isso implica que a Universidade é dessa ou de outra forma, na medida em que os homens agem e interagem no seu fazer; afinal a universidade pode ser apenas um espaço físico onde se desenvolve o Ensino Superior que, do ponto de vista da sociedade, pode nunca ter se perguntado a quem e para quê? Aliás, essa é uma pergunta instigante também feita por Greco (2006): Educar para quê? Que alterações são possibilitadas por meio das nossas práticas na academia com relação à diversidade humana?

Ao que parece, ainda precisamos elaborar melhor essa ideia de função social da academia, de diálogo com a Educação Básica, de projeto de escola sem desconsiderar que nós contribuimos para as condições sócio-históricas, tal como são; afinal a história é produzida por homens! Para Greco (2002, p. 29), “[...] é preciso que se tenha em mente que, quando se faz educação superior, não se está apenas profissionalizando, está se modelando a construção de projetos de vida”. Corroborando as ideias de Greco, é preciso compreender melhor a relação totalidade e contradição como partes e como o todo que se interconectam. Contudo, passa-se a tratar o cotidiano como passível de ser ignorado e, não raramente, quando se depara no contexto de formação de docentes com questões como as que colocamos nas entrevistas, é que se vê emergir a ideia de que a diversidade humana não tem vez, voz e nem espaço.

A escola está determinada tal como é; a formação docente está delineada para um tipo de aluno abstrato, distanciado do que se vivencia nos contextos de escolas de Educação Básica, de modo que as práticas educativas e a vida parecem dois mundos distintos. Nesse sentido:

As conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias. Em tais unidades, a contradição é essencial: não é um mero defeito do raciocínio. Num sentido amplo, filosófico, que não se confunde com o sentido que a lógica confere ao termo, a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. A dialética não se contrapõe à lógica, mas vai além da lógica, desbravando um espaço que a lógica não consegue ocupar. (KONDER, 2006, p. 49).

As conexões contraditórias, na escola, tanto do século XVIII quanto do século XX, nas suas formas de organização, funcionam como regras vincadas à exclusão, pois pressupõem a normalização pela qualificação e desqualificação (categorização) dos indivíduos. As consequências desse modo “operacional” são, sobretudo, sociais e econômicas, ainda que esses fatores sejam, à primeira análise, imbricados à questão da desigualdade.

Nesse sentido, Severino (2001) aponta três importantes problemas que se referem à formação de professor: o primeiro relaciona-se à forma e ao conteúdo; é preciso, sem descaracterizar o conteúdo, ressignificar a forma como esse vem sendo tratado no que o autor chama de relação tempo/profundidade. O segundo problema trata da licenciatura de pedagogia na forma como os licenciandos finalizam seus cursos com rudimentos de elementos teóricos e técnicos, com poucas horas de estágios em espaços precários e pouco significativo à questão da diversidade. O terceiro problema assinala o autor:

O curso não lhe fornece subsídios para conhecer com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições histórico-sociais do processo educacional que vai atuar o que acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista, que não leva em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico social. [...] Cabe ainda, assinalar a deficiência do atual processo pedagógico desses cursos que não conseguem um mínimo de efetiva integração e de interdisciplinaridade que garanta a inter-relação das disciplinas metodológicas entre si e com as demais disciplinas, [...] a permanência do futuro profissional no contato com as disciplinas pedagógicas, particularmente no caso das licenciaturas, é tão passageira que ele não pode mesmo desenvolver aí uma vivência formativa. (SEVERINO, 2001, p. 75-77).

Retomando as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, do ano de 2002 (Resolução CNE/CEB Nº 1/02), cabe ressaltar que essas diretrizes já sinalizavam para que as instituições de Ensino Superior organizassem seus currículos de modo a atender, na formação dos licenciandos, a questão da diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, como já assinalamos anteriormente, a crítica repousa exatamente na ideia de que uma disciplina específica bastaria para atender a gama de diversidade presente nas escolas.

Com isso, afirmamos que, por mais que se tenham conhecimentos das áreas das deficiências, esse pode se tornar incipiente, pois, mesmo as pessoas com

especialização na Educação Especial se assumem aptas para lidar com a área da deficiência em que atuam, como no caso da surdez, deficiência visual ou mesmo de comunicação e linguagem, as demais áreas não são contempladas, como se pode visualizar nas falas na sequência:

Conhecendo os distúrbios, ele (o acadêmico) será capaz de propor atividades que possam ter algum significado a esse aluno, mas sem saber não dá. (P4, 2015).

O trabalho pode ser feito pelo acadêmico, a não ser que ele (aluno), por exemplo, tenha alguma deficiência na parte psicológica e aí ele precisa de apoio, você entendeu? Pode carregar em si alguma deficiência cognitiva, então eu também não posso orientar, né, ele vai ter que procurar alguém pra me dar um laudo e ver como é que vou trabalhar. (P7, FF, 2015).

Se for uma coisa psicopedagógica eu poderia auxiliá-lo porque eu tenho formação pra isso, eu consigo identificar se esse aluno é disléxico se ele apresenta disortografia, se ele apresenta discalculia, mas se for outro problema, por exemplo, eu consigo. (P5, 2015).

Notamos que, nas falas dos professores, está explícito os saberes e os conhecimentos que eles têm de uma dada área da deficiência, dos distúrbios. Enfim, questões que não abarcam, nem de longe, a diversidade humana. Por um lado, essas ideias corroboram para a perpetuação de discursos um tanto quanto excludentes, porque se centra no aspecto limitante, em detrimento ao aspecto possibilidade. Por outro lado, explicita que:

A reprodução de suas relações implica mais do que uma (re)produção de coisas. Implica a tentativa de reproduzir o movimento do capital social como um todo. Assim, essas relações não se produzem e se reproduzem apenas na empresa, mas também no mercado, no dia-a-dia, na família, na arte, na ciência, na Igreja, no exército e na educação. Enfim, a produção e a reprodução dessas relações se fazem dentro de um processo totalizante, mas não totalizador, que se revela em vários momentos. (CURY, 1985, p. 39).

Com base nesse contexto, entendemos a necessidade de que a formação oferecida na academia assuma a diversidade humana e, em acordo com Severino (2001), possibilite aos licenciandos o convívio com todas as diversidades que lhes sejam possíveis em um dado momento histórico social. Ainda, conforme o autor e segundo análise sobre as falas dos professores,

[...] uma disciplina não irá promover avanços significativos na formação dos professores para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais. É preciso ir além e possibilitar que os conhecimentos sobre as

especificidades desses alunos sejam estudados, refletidos e pesquisados de maneira sistematizada, por diferentes disciplinas do curso. (SEVERINO, 2001, p. 77).

O autor evidencia a contradição histórica difundida na ideia de que, para dar conta das necessidades educacionais especiais, precisa ser um professor especialista ou com formação adequada, sugerindo, como já indicamos, que há um grupo de professores aptos a atender a todos os alunos e outro grupo que daria conta dos casos de alunos com deficiência. Tal evidência nega que “[...] a presença da educação numa totalidade concreta manifesta essa totalidade ao mesmo tempo em que a produz, uma vez que os homens não são meros produtos sociais, mas também agentes históricos” (CURY, 1985, p. 53).

Ocorre que, na prática, o sistema de ensino tem explicitado lacunas intransponíveis que são perpetuadas no bojo das próprias práticas formativas e, conforme assinalou Jannuzzi (1999), a inclusão continua a ser uma perspectiva, ao menos do ponto de vista da academia. Omote (2003, p. 153) corrobora essa ideia ao afirmar que continuamos, assim, segregados para tratar da formação daqueles que presumidamente devem, em conjunto, promover o ensino inclusivo. O autor destaca, ainda, a necessidade de se discutir a formação de professores do ensino comum. É esse propósito que buscamos defender nesta Tese, o que pode ser considerado como uma solicitação implícita nas falas dos professores,

É não posso dizer nada muito específico sobre esse caso. A escola moderna deve ser outra escola. É muito fácil poder falar aqui soluções quando a escola na verdade fica cada dia mais longe de poder atender esses casos. (P6FH, 2015).

Já é um problema muito grande lidar com os alunos normais, como é que vai ter que lidar agora com um nessas condições. (CB37).

Teoricamente a gente não está preparado para enfrentar uma situação dessa. Se você observar de forma geral, mesmo que você tenha um aluno nessa situação dentro de um grupo de trinta, quarenta regulares, né? Tem o contraturno, mas se dialogam? Não sei, às vezes, eles não dialogam não trocam planejamento daí as coisas vão se complicando, eu encaminharia para pessoal da assistência, como é que chama assistência? (fala do AEE) e conversar também com esse pessoal pra ver quais são os melhores caminhos. Basicamente, eu nunca tive nenhum treinamento específico para isso, eu teria que ser orientado também, porque não saberia como fazer. (M25, 2015).

O descompasso do processo formativo com as demandas sociais explicitados nas ações produzidas pelo meio, via documentos legais que fundamentam a

atividade docente, é também ratificado nos PPC dos cursos em questão e mesmo nas DCN das licenciaturas pesquisadas. Com isso, podemos inferir tratar-se de forma consciente ou inconsciente da reprodução de um dado modelo social e educacional. Com isso, buscamos retomar a ideia da construção social da deficiência, concatenando-a ao mito do especialista, uma vez que, ao não se excluírem entre si, legitimam formas peculiares de conceber a diversidade humana.

A partir dessas ideias, buscamos, na sequência, elementos configuradores das posturas dos professores corroborados ou não pelos PPCs e pelas DCN de cada licenciatura em análise.

3.3.1 Análises PPC-DCN PEDAGOGIA: implicações na atividade docente

A ideia nesse subitem é explicitar, a partir da tríade PPC-DCN Pedagogia e Atividade docente, uma forma de interpretar como os professores do curso de Pedagogia lidam com as demandas da sociedade na qual estão inseridos. Do mesmo modo, buscar convergências e divergências entre os documentos legais e as práticas disseminadas na academia. Iniciaremos nossa análise a partir dos PPC e das DCN do Curso de Pedagogia, ressaltando os trechos que se apresentam referentes ao atendimento à diversidade:

Insira-se tanto na educação formal quanto na informal, demonstrando, ante as diferenças culturais, solidariedade, criatividade e disponibilidade para a concepção de um novo fazer em educação. (UNESPAR, 2008, p. 12).

[...] - reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; [...] - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006, p. 11)

Quanto às DCN de Pedagogia, ressaltamos o trecho que se refere a “[...] conhecer e respeitar as manifestações físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas” e “demonstrar consciência da diversidade, [...] necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras” (BRASIL, 2006, p. 12). Nesse trecho, é possível constatar uma tendência idealizadora da Educação como ponto de redenção e meio para adaptação dos indivíduos e, nesse sentido, reproduz-se o que Cury (1985, p. 53-54) assinalou,

A educação articula-se com a totalidade mediante as relações de classes, como também as relações de classe se articulam com a totalidade mediante a educação. Assim, as relações de classe têm a ver com a reprodução das relações sociais e, no interior destas, o êxito da legitimação depende não só do poder coercitivo exercido, mas também de um *quantum satis* de consenso obtido. Por isso, a hegemonia na sua relação com a educação ganha papel relevante, já que se trata de uma direção ideológica e política das classes dominantes sobre as demais [...].

As falas dos professores, apresentadas na sequência, corroboram o apresentado por Cury (1985), ao demonstrarem fragilidade no que se refere a uma análise mais crítica e ampla da realidade, uma vez que preponderou a centralidade nos aspectos deficitários. O posicionamento superficial frente “[...] às diferenças culturais, solidariedade, criatividade e disponibilidade [...]” evidenciam ideias assistencialistas em detrimento ao aspecto pedagógico e, apesar desse documento não ser do conhecimento de todos os professores do referido curso, de algum modo suas falas convergem com o modelo escolanovista, situado ao longo desta tese.

Eu procuraria algum tipo de atividade, recurso e avaliação que atendesse mais atitudes do estudante, socialização de questão vinculada com a vida da pessoa. (P6, 2015).

Então, eu acho que é realmente fazer que esse aluno seja aceito pelos colegas, (...) que ele conseguisse fazer algo, que a turma motivasse esse aluno a participar das atividades. (P5, 2015).

O intuito de destacar esses trechos das DCN e do PPC e sua articulação às falas dos docentes de Pedagogia tem o fim de auxiliar na compreensão de como a diversidade é concebida de forma fragmentada, uma vez que, tantos nos documentos quanto nas falas, eles se referem a categorizações e a grupos específicos. Como já assinalamos, essa dispersão e essa categorização nada mais legitima que o poder de um dado grupo sobre o outro, ou seja, são definidoras de quem pode estar no centro e que vai ser mantido à margem. O fato de os documentos que direcionam a prática dos professores sinalizarem aspectos fragmentados em relação aos alunos ressalta o dissenso na relação com o humano que passa a ser configurado de forma objetada. Esse modo de conceber também é explicitado nas falas dos professores, com o diferencial de que as questões referentes à cognição, à emoção e à afetividade são mais explicitadas. Se retomarmos os documentos orientadores do contexto da Escola Nova, deparamo-nos com as questões pontuadas no PPC do curso de Pedagogia, pois tanto aqui

quanto lá os aspectos referentes à psicologização e à biologização tornam-se a base e o fundamento das ações. Obviamente, todo esse processo, ao ser assimilado pelos professores, explicita mais que a leitura desses documentos. Eles podem, por um lado, evidenciar até a sua não leitura como possibilidade de crítica a um contexto datado e, por outro, ratificar a forma cíclica como o ser docente vai se formando, deformando, desenhando e redesenhando sob uma única matriz. Esse aspecto nos permite inferir que a questão da diversidade humana, apesar de ser cogitada no plano das ideias, ainda não fora assimilada no plano da prática, uma vez que a diversidade no que se refere à pessoa com necessidades educacionais especiais sequer apareceu nas falas dos entrevistados, conforme se pode analisar na sequência:

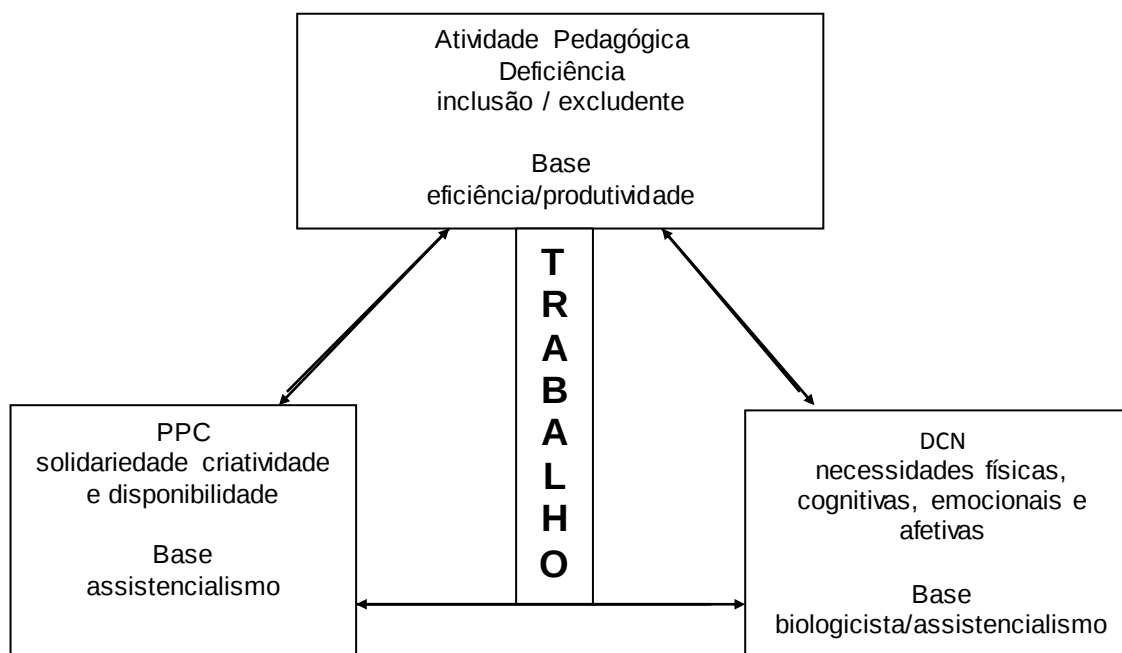
Visto que ele tem vontade de aprender é uma área que pode ser explorada, porque o aluno vai responder melhor dentro daquilo que ele gosta, dentro daquilo que é interessante para ele. (P12, 2015).

Qual é o desejo que essa criança tem de aprender e aprender o quê? Se ela não for considerada, então ela vai continuar se negando a aprender. (P13, 2015).

É também um aluno que precisa de um acompanhamento, não só o acompanhamento por parte do professor ou da pessoa que tá pedindo essa ideia (o acadêmico) aqui, mas, também um acompanhamento psicológico. (P14, 2015).

As falas dos professores, articuladas aos dispostos nas Diretrizes para o Curso de Pedagogia e ao Projeto Pedagógico de Curso, explicitam pouco fundamento teórico acerca do atendimento à diversidade humana, o que, além de explicitar um consenso, evidencia a contradição, afinal os documentos legais deveriam ser analisados e refletidos para subsidiar a elaboração do PPC. Contudo, as falas não evidenciam tal movimento. Diante disso, quando há a referência à inclusão, esta permanece no âmbito da socialização, assistencialismo, cognitivismo da deficiência. Trata-se de concepções que pouco colaboram para o processo de ensino e de aprendizagem atento às reais demandas dos alunos. Dessa tríade, é possível elaborar o esquema a seguir que explicita o trabalho como mediador das relações estabelecidas entre os sujeitos.

Figura 1 - Esquema 1 – PPC – DCN Pedagogia – Atividade docente



Fonte: A autora (2015).

As falas dos professores ratificam o distanciamento do que se propõe nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professor da Educação Básica ao disposto nas Diretrizes e no PPC do curso de Pedagogia. De igual modo, não se articulam aos dispostos no PPI e PDI o que, por sua vez, conforma o trabalho docente centrado no indivíduo nos seus anseios e nos seus interesses pessoais, evidenciando foco em questões assistenciais.

Ao atuar nessa perspectiva, essas práticas demonstram não dialogar com a prática social com suas demandas reais e concretas. Daí, podemos inferir que os direcionamentos frágeis e assistencialistas, explicitados nas diretrizes do curso e no PPC, consubstanciam uma atividade docente, igualmente frágil de características mais socializadoras, e muito distanciada da postura didático pedagógica preconizada por Libâneo (2007), como uma postura que busca, nas demais áreas dos conhecimentos, fundamentos para atender às demandas do ser humano em todos os aspectos. Conforme assinala Cury (1985, p. 62), essa concepção:

Separa como múltiplo e diviso o que não é senão uno e contraditório, contribuindo com isso, e de modo eficaz, para a manutenção da própria situação. A ideologia cumpre uma função política ligada à própria prática social. A educação, ao se produzir e reproduzir no seio da práxis social, varia em sua função política segundo o tipo de formação social e, dentro

dessa, segundo a correlação de forças existentes entre as classes em um momento historicamente considerado.

A fragmentação do aluno em aspectos como a socialização, a afetividade, os desejos individuais corroboram às ideias de Santos (1999) quando trata das questões de relação e poder em que o consenso predomina. Nesse sentido, as políticas pró inclusão estão postas; contudo, ao relacioná-las à atividade docente, constatamos que ainda estão no plano das ideias. Com isso, temos a negação de que “[...] a consciência dos homens perpassa os processos materiais que reproduzem a sociedade. O trabalho é a interconexão entre teoria e prática que operam na sociedade capitalista”. (KURSANOV, 1966). Logo, os acadêmicos ao relacionarem com essas práticas universitárias, tendem a reproduzi-las no contexto da Educação Básica. E, assim, o ciclo se repete.

É necessário ressaltar que vários fatores conduzem a posturas excludentes. Dentre eles é conveniente destacarmos que os documentos que direcionam a prática docente – PPC e DCN - pouco contribuem para a modificação das práticas. Quanto ao PPC, a lacuna é mais acentuada, pois, ao que parece, trata-se de um documento elaborado sem os fundamentos mínimos necessários. Articulamos a isso o fato de ele servir à função burocrática em detrimento à questão pedagógica. Mesmo sob essas condições, as posturas são resultantes de posições tomadas deliberadamente - ou assume-se a diversidade como condição inerente ao ser humano e, portanto, forma-se os docentes para atuar nesse contexto; ou negligencia-se tal realidade, utilizando-se de discursos históricos de cunho biologicista, assistencialista que primam pela reabilitação do sujeito.

Essas ideias se apresentaram muito fortes nas falas dos professores ao apontarem as possíveis ações pedagógicas aos acadêmicos. As práticas indicadas pelos professores fundamentam-se em argumentos como a necessidade de laudos médicos, de identificar as dificuldades, de trabalhar em cima das dificuldades, ou seja, em uma gama de distorções que nega de antemão a possibilidade de aprendizagem que todo o ser humano tem. Além disso, nega a necessidade da práxis mediadora que busca a transformação de um contexto datado determinado e determinante, resultando, em última análise, em uma prática a-histórica e distanciada da concreticidade de demandas que se apresentam na escola pública na atualidade.

Nesse subitem, buscamos interpretar, a partir da tríade PPC-DCN e Atividade docente, dos professores do curso de pedagogia, a forma como eles lidam com as demandas da sociedade. Nossa análise evidencia convergências significativas de caráter assistencialistas, em que a leitura sobre um possível *déficit* do aluno analisado nas situações problemas organiza a ação pedagógica. Os professores demonstram, com essa postura, que podem desenvolver um trabalho improdutivo, pela possível ineficiência do aluno da Educação Básica que, por sua vez, acarreta ao acadêmico a impossibilidade de lidar com a diversidade, o que culmina na realização de uma ação docente deficitária e em um Projeto de curso que pouco ou nada dialoga com as demandas da sociedade atual; portanto, pouco produtivo. Como nosso foco são os cursos de licenciatura da UNESPAR Campus Paranaguá, seguiremos à análise sobre o curso de Letras.

3.3.2 Análises PPC-DCN Letras: implicações na atividade docente

Seguindo a linha de análise, buscamos explicitar, a partir da tríade PPC-DCN e Atividade docente do curso de Letras, uma possível interpretação sobre como os professores lidam com as demandas da sociedade. Para tanto, destacamos os seguintes trechos dos referidos documentos:

Preparo para lidar com a inclusão de alunos portadores de necessidade especiais, Acrescente-se ainda a ênfase na sensibilização e formação humanística, através do teatro, do aprendizado da Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS –. (UNESPAR, 2005, p. 18).

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão. [...] A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos. (BRASIL, 2001c, p. 29 - DCN Letras).

Em relação à análise do PPC e das DCN de Letras, é possível perceber que o PPC está mais avançado do que as DCN, pois, nela, não se localiza nenhum trecho referente à atenção à diversidade, às pessoas com necessidades educacionais especiais ou a outras formas de discriminação e exclusão. Apesar do PPC explicitar avanços quando referenda o “[...] preparo para lidar com a inclusão de alunos portadores de necessidade especiais, acrescente-se ainda a ênfase na

sensibilização e formação humanística, através do teatro, do aprendizado da Linguagem Brasileira de Sinais – LIBRAS – [...]” (UNESPAR, 2005, p. 18). Podemos notar a desatualização, no que se refere ao termo portador, bem como à questão da sensibilidade e da formação humanística para o aprendizado de LIBRAS. O referido PPC é de 2005, ano em que a disciplina de Libras torna-se obrigatória nos cursos de formação de professores. No curso de Letras deveria constar na matriz curricular, porém, até o momento, essa questão não aparece no PPC.

Ressaltamos, ainda, que, no campus Paranaguá, o curso de Pedagogia foi o primeiro a incluir Libras como disciplina obrigatória; do mesmo modo que a disciplina de Fundamentos da Educação Especial, apesar de o ementário de ambas as disciplinas priorizar muito mais as questões biologicistas e organicistas do que aspectos pedagógicos, como analisamos anteriormente. Outro fato a ser considerado é que, nas DCN de Letras, a questão da heterogeneidade diz respeito aos saberes dos licenciandos e não à diversidade que se apresenta em sala de aula, local onde o acadêmico de Letras irá atuar.

Os trechos retirados do PPC e das DCN podem explicar as contradições explícitas nas falas de muitos professores. Com isso, inferimos que o fato de esses professores terem assinalado no Instrumento perfil não conhecerem, profundamente, ambos os documentos, possibilita-lhes, de algum modo, lançar mão de posturas mais intuitivas conforme o que se vê na fala na sequência:

Então, intuitivamente, no meu modo de ver, esse aluno deveria receber uma atenção especial e individual na própria turma. (L20, 2015).

Com base nessa fala, é possível inferir que há uma relação mais intuitiva com a questão em detrimento a uma postura mais incisiva e pedagógica, no sentido de orientar o acadêmico, pois muitas das situações que analisaram se referiam às dificuldades de oralidade, de alfabetização, de leitura e de escrita. Logo, supomos que, apesar de não ser objeto de estudos do Curso de licenciatura em Letras, ao menos a estrutura curricular desse curso, em relação à compreensão sobre os processos de alfabetização, espera-se que o professor dessa área tenha elementos que os habilitem para isso.

A relação mais intuitiva frente às questões apresentadas e o não reconhecimento das necessidades apresentadas pelo aluno como um compromisso a ser assumido por qualquer docente, inclusive o professor universitário e o

consequente encaminhamento a serviços especializados, distancia o processo formativo de demandas concretas da Escola Básica. Como afirmamos anteriormente, as situações apresentadas são fatos concretos que se apresentam em turmas de 6º ao 9º ano, portanto condições, ao nosso ver, que possibilitariam aprendizagens recíprocas. No entanto, o modo de leitura da questão direcionou as possibilidades de trabalho pedagógico a um plano mais intuitivo e pouco efetivo, uma vez que a ênfase também repousa em encaminhamentos a outros profissionais.

Como analisamos, a desarticulação entre o que se apresenta de concreto em relação à aprendizagem de muitos alunos nega que é na divergência que se vislumbra novas possibilidades no processo de ensinar e aprender, as quais são, necessariamente, recíprocas, porém essa é uma das questões que não parece clara para a maioria dos professores do referido curso. Além disso, o fato de vincularem as situações à deficiência pode tê-los impedido de pensarem nas possibilidades reais das situações que analisavam. Nesse sentido, Gauthier (2006) esclarece que apelar à intuição impede o ensino de se expressar e, por consequência, adia a reflexão necessária acerca dos saberes e dos conhecimentos que são necessários para tratar das questões que lhes foram apresentadas.

Na realidade, a visualidade de um quadro clínico, como assinalou o professor L18: *“atendimento psicológico e fonoaudiólogo”*, ou seja, uma possível deficiência -, ressalta a forma abstrata como o homem é tratado e, com isso, a dissociação da realidade concreta na qual os homens produzem sua existência.

Essas análises representam uma síntese provisória sem pretender esgotar a temática, mas explicitar dados do campo em questão, por isso é importante destacarmos que não se pretende desmerecer nenhum dos esforços dispensados pelos professores nas entrevistas, mas busca-se refletir o quão distanciado estão dos interesses sociais. Logicamente, essa postura não diz respeito à postura em todas as questões que tiveram que analisar. No entanto, as posturas de todos oscilaram conforme a situação apresentada pudesse sugerir uma deficiência mais acentuada ou não. Do mesmo modo, foi desse grupo de professores que se apresentaram proposições mais atentas à diversidade humana. Foi nesse grupo que totalidade e contradição mais se explicitaram, porém sem um fundamento teórico, o que possibilita uma articulação com a ideia da coisificação do humano, processo por meio do qual

[...] os produtos da atividade e do trabalho humanos se expressam como um modelo estrutural que é coisificado, independente e estranho aos homens, passando a dominá-los por leis que adquirem uma existência externa ao sujeito. O mundo toma a aparência de um mundo de coisas, e os homens também se coisificam. (CAMARGO; SOUZA, 2012, p. 168).

A preocupação com a diversidade humana, como em: *“então, intuitivamente, no meu modo de ver, esse aluno deveria receber uma atenção especial e individual na própria turma, como está na lei”*. (L20, 2015); articula-se a um processo de coisificação, ao passo que a questão se apresenta, para esses professores, como um objetivo de dispositivos legais em detrimento a um processo de direito inalienável a qualquer ser humano e coloca em xeque o papel do processo formativo. É possível destacarmos, com base nos documentos legais que direcionam a atividade docente, que as tendências e as práticas pedagógicas indicadas pelos professores entrevistados situam-se no movimento contraditório de acesso e não acesso à produção histórica dos homens; enfim, da condição de sujeito ou de objeto do trabalho educativo, uma vez que a própria dialética explicita em si, como assinala Kursanov (1966), o caráter negativo da realidade, ou seja, no mundo social essa negatividade leva às contradições da sociedade de classe. Nesse contexto, o autor continua a assinalar que cada fato e as condições subjetivas foram envolvidas por esse processo de modo que suas significações só podem ser apreendidas dentro da totalidade de que fazem parte. Esse aspecto corrobora os apontamentos de Luckesi (2012) e colaboradores ao questionarem o papel formativo da universidade, pois:

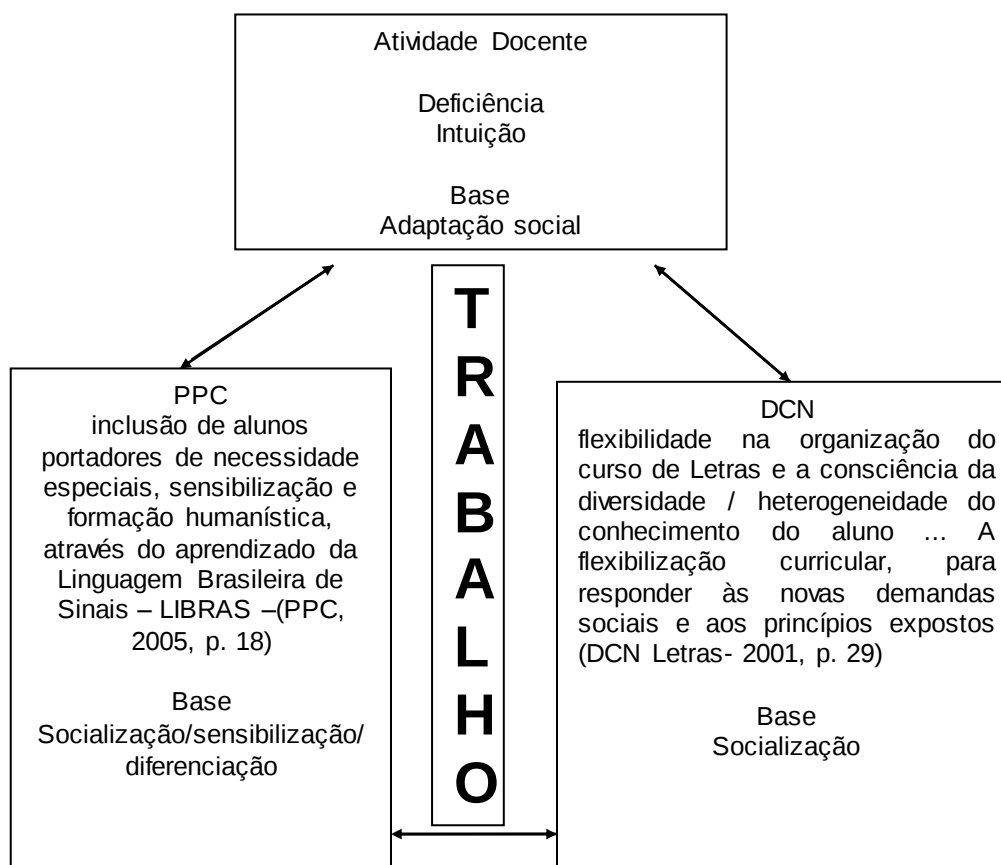
Ser alheia, desvinculada ou descomprometida com a realidade é sinônimo de fazer coisas, executar ensino, onde o conteúdo como a forma não dizem respeito a um espaço geográfico e a um momento histórico concreto. Em outros termos, é verbalizar “conhecimentos”, “erudições” sem uma paralela visão do contexto social, real e concreto. (LUCKESI *et al.*, 2012, p. 54).

Com isso, podemos destacar que o problema está em como são concebidas as pessoas com história de diversidade nos textos das legislações e das políticas educacionais do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, como se organizam os PPCs que regulamentam a atividade docente. Os princípios de liberdade e igualdade, preconizados desde os primórdios da instrução pública, redesenhado no contexto da escola nova, de condições para o acesso e permanência na escola, é impregnado pelo apreço à tolerância, bem como aos ideais de solidariedade, os quais também são proclamados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), artigos 3º (incisos I e IV) e 2º, nos quais se enfatizam os ideais de

integração social e normalização por conta da adaptação e do ajustamento do indivíduo aos padrões vigentes.

Todos os PPC estão passando por revisão, contudo há de considerar-se que as datas em que foram elaborados, os documentos que tratam da formação do professor e a relação com a diversidade humana já estavam em vigor no país. Esse distanciamento permite duas ideias, uma reforça o fato assinalado no perfil quanto ao desconhecimento das DCN de formação de professor para a Educação Básica e, em muitos casos, das DCN do próprio curso. Outra questão se refere ao distanciamento da academia frente às demandas da diversidade presente na escola. Os dados analisados sob a mediação do trabalho possibilitam a síntese apresentada na Figura 2 a seguir.

Figura 2 - Esquema 2 – PPC – DCN Letras– Atividade docente



Fonte: A autora (2015).

As análises possíveis, com base na tríade PPC-DCN-Atividade Docente, permite aprofundar a compreensão acerca do trabalho disseminado na academia no que tange ao atendimento didático pedagógico em contextos inclusivos. As

proposições dos professores, em situações nas quais tenha de se relacionar com a diversidade humana, explicitam concepções e práticas consubstanciadas historicamente nas políticas nacionais de educação especial com a ideia de formação dual, o que culmina na dicotomia com as práticas referendadas como inclusivas.

A ausência de indicação nas DCN sobre a diversidade de alunos, na Educação Básica, e a incipiência articulada à perpetuação de rótulos no PPC corroboram possibilidades e limites reais do contexto formativo, em específico o da academia. Isso implica na necessária compreensão das relações mútuas que se estabelecem – políticas, documentos legais e a atividade docente -, e, sobretudo, em entender como as práticas reproduzem ou superam o modo como a organização social assimila suas trocas simbólicas com a pessoa que apresente alguma necessidade especial no processo de aprender. Fato é que as falas se expressaram em uma perspectiva elementar da atividade educativa, permanecendo, em muitas das situações, no âmbito da socialização.

Trata-se, pois, de compreender como as proclamações da denominada Educação para todos ou Educação Inclusiva direcionam a organização dos PPCs, bem como a própria atividade docente, sem desconsiderar que o que o acadêmico vivencia na academia tem grandes possibilidades de se repetir no âmbito de sua atuação como docente. Em relação ao ideal e o real tem-se, como assinala Saviani (2003), que o trabalho educativo produz, intencionalmente, em cada ser singular o que de humanidade foi gerado e produzido historicamente até o seu momento de realização. Nessa perspectiva, ressaltamos a urgência de um processo formativo que reconheça a função humanizadora da Educação, formando indivíduos “multilaterais”, elevando suas necessidades, capacidades e sensibilidades, passando, necessariamente, pelo relacionamento com o que foi objetivado socialmente ao longo da história.

Do concreto explicitado nas falas dos professores apresentado na tríade, é possível inferirmos que as concepções subjetivas determinam de modo implícito ou explícito o conjunto de princípios, de finalidades, de direitos e de deveres que são estabelecidos e difundidos em termos de Educação da diversidade humana. Em acordo com Kursanov (1966), a negatividade da realidade, para Marx, torna-se uma condição social, associada a uma forma particular de história de cada sujeito e a

busca pela positividade requer a necessária libertação em um processo de materialidade dialética.

Nesse subitem, buscamos uma análise sobre a tríade PPC-DCN de Letras e Atividade docente, dos professores do curso de Letras de modo a compreender a forma como eles lidam com as demandas da sociedade. Podemos apreender dessa tríade considerável articulação em que a ideia da socialização sustenta as ações com o ser “diferente”. Esse posicionamento dos professores é ratificado pelos documentos que orientam sua prática e, embora não seja do conhecimento de todos, de algum modo impactam nas suas ações. Esse fato deve-se à forma homogênea e assistencialista pela qual a diversidade humana é tratada na sociedade capitalista, cuja essência consiste na perpetuação das desigualdades e, intencionalmente ou não, é perpetuada nos pressupostos do Projeto do referido curso. Com essa postura, a atividade docente pouco contribui para o processo de formação mais articulado às demandas sociais, portanto, pode expressar-se em uma forma de trabalho improdutivo que engendra e legitima todo o processo de exclusão social e educacional. Nessa linha, prosseguimos as análises sobre o curso de Matemática.

3.3.3 Análises PPC-DCN Matemática: implicações na atividade docente

Com base na opção de análise, buscamos nesse subitem explicitar, a partir da tríade PPC-DCN Matemática e Atividade docente do curso de Matemática, uma possível interpretação sobre como os professores lidam com as demandas da sociedade. Destacamos que, das cinco (5) licenciaturas em análise, a de Matemática é a que mais evidencia contextos contraditórios no processo educacional brasileiro, pois as práticas pedagógicas cujo objetivo consiste em ensinar a Matemática são as que mais se distanciam do foco. Com o fim de analisar como os professores do referido curso lidam com as demandas sociais, salientamos os seguintes trechos dos referidos documentos:

Tais competências tratam, de forma indissociável, os aspectos referentes à formação genérica de todo educador e os aspectos específicos que dizem respeito à formação do educador matemático. [...] Contribuir para a realização de projetos coletivos e interdisciplinares dentro das perspectivas do projeto político pedagógico da Escola Básica. (UNESPAR, 2007, p. 10).

No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de: [...] d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos; [...] f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica. (BRASIL, 2001d, p. 4 - DCN MATEMÁTICA).

Nesses trechos, é notável a excessiva preocupação com o saber matemático sem qualquer menção à diversidade que se apresenta na escola, mesmo no que se refere à especificidade e suposta complexidade da própria disciplina, sendo perceptível ainda que, implicitamente, um “endeusamento” desse conhecimento, como se visualiza no trecho anterior, o qual referencia as competências e as habilidades **próprias do educador matemático** (BRASIL, 2001d, p. 4, grifos nossos - DCN MATEMÁTICA). Os próprios termos ressaltam tal endeusamento, pois, as análises das diretrizes, até esse momento, não se contata termos como: educador pedagógico. O mesmo não se verifica nas diretrizes de Letras, mas, nas de Matemática, o educador com tal adjetivação é ressaltado, reforçando a complexidade de ser da matemática e, conseqüentemente, do saber que é, como aparece nas diretrizes, “próprio desse educador”.

A complexidade da disciplina, reforçada nas próprias diretrizes, reafirma que esse conhecimento não é acessível a todos, pois, diante de tanta exigência, podemos inferir tratar-se de uma disciplina para poucos, bastando analisar os índices de aprovação e reprovação e os dados de Conselho de Classe de escolas públicas. É fato que a análise acerca desse excerto das Diretrizes de Matemática não pode ser feita distante da temática inclusão da diversidade humana, o que se propõe nesta tese. A distância entre a atenção à diversidade, com ressalvas sobre as políticas que clamam por isso, não pode ser negligenciada no caso das DCN de Matemática e do PPC da referida licenciatura, o que também é explicitado nas falas de alguns professores do referido curso, como as que se apresentam na sequência:

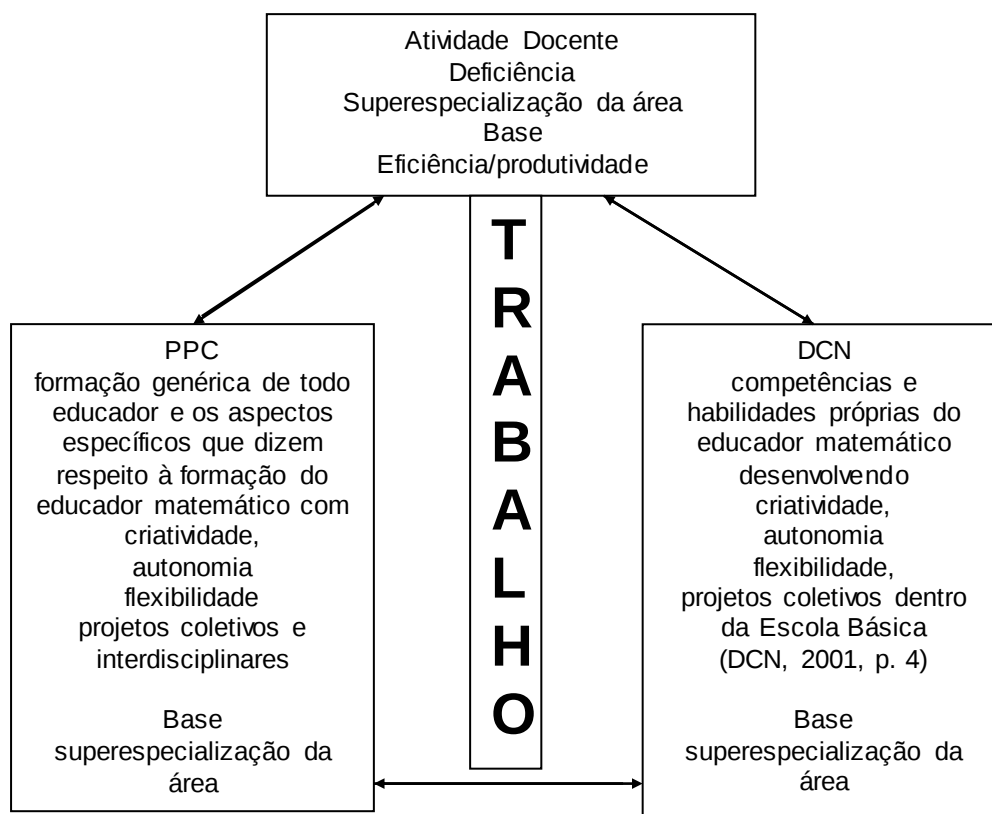
Orientaria para o acadêmico verificar em que nível o aluno tem dificuldade, se realmente tem dificuldade de aprender. E partir para buscar ajuda, com os pedagogos ou alguém especializado na escola, na internet, em livros ou mesmo trocando ideias com os seus professores ou outros colegas. (M23, 2015).

Encaminhar para uma psicopedagoga e fazer uma avaliação, só que, às vezes, é muito difícil por causa dos pais. Os pais acham assim: “O meu filho não tem nada”. (M24, 2015).

É autista é? (M25, 2015).

Notadamente, todas as falas direcionam para um professor especializado, para a negação das possibilidades do sujeito e, na sua fragmentação e distinção entre deficiência e eficiência, contrariando inclusive o disposto nas DCN e no PPC, uma vez que nenhum desses documentos apresenta a ideia da deficiência. Apesar das situações analisadas não dizerem respeito à deficiência, foi lida e interpretada dessa forma. Essa questão pode ser analisada como um subterfúgio para que a responsabilidade pelo aluno não ficasse sob si próprio (educador matemático), mas que outros especialistas em áreas de deficiência resolvessem tal problema. Também não está explícito, nesses trechos das falas, a questão de a Matemática ser uma disciplina difícil, mas isso foi referido por todos os professores do curso, ao longo das entrevistas. Tal referência era feita sempre antes da gravação como justificativa para as proposições a serem apresentadas. Da tríade entre as falas dos entrevistados e os documentos que direcionam as ações dos professores mediadas pelo trabalho, podemos depreender a síntese apresentada na Figura 3 a seguir.

Figura 3 - Esquema 3 – PPC – DCN Matemática– Atividade docente



Fonte: A autora (2015).

Das análises da tríade PPC-DCN-Atividade Docente, podemos inferir excessiva preocupação com o conhecimento técnico da área de Matemática, porém, ao considerar o pressuposto da legalidade, no que se refere à inclusão, nenhum dos professores posicionaram-se contrários ao atendimento a alunos com deficiência. A deficiência foi a questão que permeou, praticamente, todas as respostas dos professores desse curso, articulada à dificuldade que a referida disciplina representa, para eles no que se refere à presença de uma suposta dificuldade.

Desse contexto, podemos depreender a teoria da adaptação social, calcada no pressuposto de um Estado e de uma sociedade harmônicas, uma vez que todos levam em consideração o dispositivo legal. As concepções ora explícitas ora implícitas nos enunciados reproduzem os ideais da igualdade, da liberdade e das necessidades especiais dos alunos, ora como direito universal, ora de maneira formal e abstrata, contribuindo pouco para a formação do acadêmico. Todas as proposições por mais que priorizassem o atendimento às necessidades dos alunos encerram-se com a ratificação de que o conhecimento matemático pode ou não ser atingido pelo aluno com dificuldade, individualmente. Seguindo a lógica tradicional, o conteúdo é oferecido, se o sujeito não aprende, não há o que fazer, pois a referida disciplina não é para todos. A visualidade desse princípio antagônico, em que o conhecimento que foi construído pela humanidade se torna estranho a muitos, reflete o modo da homogeneização, articulada à superespecialização de determinadas áreas do conhecimento.

Nesse contexto, vê-se negada a relevância de estudo cuja contribuição científica à educação do indivíduo sujeito de necessidades educacionais especiais refere-se à importância da mediação. De acordo com Cury (1985, p. 64):

A educação possui, antes de tudo, um caráter mediador. No Caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes. Marx teria sugerido que a reprodução da relação capitalista também é *uma* mediação. O que abre caminho para outras formas de mediação, entre as quais se pode situar a educação.

A especificidade que caracteriza a educação e o modo como os sujeitos produzem a própria existência implica a necessidade de analisar e compreender as discontinuidades e as contradições do processo de apropriação e de mediação das políticas formativas, dos documentos legais e da organização do trabalho

pedagógico que, no caso dessa licenciatura, expressa-se um tanto respaldada em diferentes concepções de educação frente às condições objetivas postas na realidade educacional e, ao mesmo tempo, no processo de formação dos alunos da Educação Básica, bem como dos professores universitários. A expressão apresentada no esquema exige a necessidade de se pensar o papel da Educação diante das especificidades de aprendizagem inerentes à diversidade humana, o que significa a necessidade de transformação das circunstâncias e das relações educacionais consideradas naturais e imediatas. Com isso, buscamos ratificar as ideias de Cury (1985, p. 63-64), ao assinalar que

[...] há outras formas de mediação imanentes a esse modo de produção. No caso, as relações de antagonismos entram na prática social através de formas fetichizadas que tentam dar uma aparência de unidade àquilo que é diviso, ou seja, tentam mascarar-las. Entre essas outras formas de mediação, além das relações jurídicas constituídas, há também formas contratuais, e, sem dúvida, as instituições educativas, que elaboram, expressam e transmitem as mesmas e outras relações.

As ideias do autor permitem pensar que a inclusão é concebida pelos professores entrevistados como monopólio da Educação Especial e, talvez, advém daí a ideia generalizada de que as situações apresentadas se tratavam de situações de pessoas com deficiência. Logo, se o que se discute é a deficiência, na visão desses professores, é necessário a presença de professores especializados, pois poucas perspectivas são visualizadas quando a questão é a aprendizagem da Matemática por alunos com suposta deficiência. Os fundamentos que povoam o imaginário dos professores em questão negam o pressuposto crucial da mediação.

Ao contrário do que se apresentou nas demais licenciaturas, os documentos que orientam a organização do trabalho pedagógico, no curso de Matemática, dialogam entre si e, de forma harmônica, são concretizados nas práticas dos docentes que legitimam os pressupostos discursivos de que a Matemática é uma disciplina difícil. Essa ideia é corroborada na seguinte afirmativa: “*se o aluno não aprendeu a base na idade ‘certa’ é pouco provável que terá êxito nas séries/anos subsequentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental*” (M25, 2015). Do mesmo modo, esse pressuposto se expressa também na relação com os próprios acadêmicos que ingressam no curso ano a ano, em que a reprovação em massa e “filtragem”, nas palavras de alguns professores desse curso, acontece de forma natural.

Os professores ressaltam que as condições que os novos acadêmicos apresentam acerca dos conteúdos de matemática são precários e negligenciam o fato de que essas condições de aprendizagem se relacionam com a formação que a própria academia vem ofertando ao longo dos anos, principalmente, porque, na região onde o campus se situa, ele é o único a oferecer a licenciatura em Matemática. Como o campus está em uma distância considerável da cidade de Curitiba, o contingente de docentes da região passou pela UNESPAR Campus Paranaguá, portanto a relação formação de nível superior e formação de alunos de Educação Básica, de nenhum modo, podem ser analisadas com neutralidade.

Com isso, ressaltamos que a análise interpretativa possível, nessa licenciatura, explicita posturas que ratificam e são ratificadas também pelos documentos legais. Os dados explicitam a conformação, via PPC, com um dado modelo societal, em que há um ideal de harmonização das condições objetivas e subjetivas que, em última análise, nega a contradição dos contextos históricos sociais nos quais os conhecimentos são produzidos e disseminados na academia. Nesse direcionamento, seguem-se as análises referentes ao curso de Ciências Biológicas.

3.3.4 Análises PPC-DCN Ciências Biológicas: implicações na atividade docente

Nesse subitem, temos por objetivo analisar interpretativamente como os professores do curso de Ciências Biológicas lidam com as demandas da diversidade humana que se apresentam na Educação Básica. Estamos seguindo a análise em uma perspectiva de tríade PPC-DCN e Atividade docente, de modo a elucidar convergências e divergências entre os documentos legais e as práticas disseminadas na academia. Com esse propósito, retiramos dos referidos documentos os seguintes trechos:

[...] respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade; Reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem inclusive em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes e na bibliografia de referência. (UNESPAR, 2010, p. 13-14).

Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. [...] Contudo, particular atenção deve ser dispensada às

relações estabelecidas pelos seres humanos, dada a sua especificidade. Em tal abordagem, os conhecimentos biológicos não se dissociam dos sociais, políticos, econômicos e culturais. (BRASIL, 2001e, p. 25 - DCN, Biologia).

Esses trechos, analisados à luz das falas dos professores, permitem inferir que há uma significativa divergência. No PPC, como se pode evidenciar, há tentativas de ampliar o leque, mas acaba por centrar em questões emocionais, afetivas e no reconhecimento de formas de discriminação, inclusive as respaldadas em questões biológicas. No entanto, as questões restritivas de cunho biológico foi o que mais apareceu na postura da maioria dos professores, explicitando concepções calcadas no empirismo sensualista⁶, mais aproximado as ideias da experiência pela experiência, no condicionamento, além do determinismo biológico.

Essa questão um tanto emblemática é, também, um tanto incômoda, pois desvela um modelo muito presente nos primórdios da educação da PcD e na educação de modo geral, principalmente no contexto da Escola Nova. Essas ideias reforçam pressupostos cujas crenças e justificativas para aprendizagem ou não usam de anteparo a deficiência, o determinismo, o aprender pela experiência sensitiva, pelo experimentalismo e a visão homogênea sem percepção das diferenças cruciais inerentes a qualquer ser humano e, também, apresentadas nas próprias questões. Essas ideias foram enunciadas pelos professores em inúmeras vezes, conforme as falas que se seguem:

O acadêmico vai ter que pesquisar uma metodologia mais lúdica, pra esse aluno, (aluno tem 15 anos) talvez, né? (CB34, 2015).

Esse aluno precisa de uma coisa, de muito sinestésico, de sinergia, de encostar, de concreto mesmo. (CB34, 20015).

Com outras disciplinas, como a Biologia, você pode aguçar mais a vontade do aluno, tem muito recurso visual, tem muitos recursos, você fala de doença, você o leva a campo, fala de animais, você fala de vida, você tem muita maneira. É diferente da matemática, que fica uma coisa muito maçante, que é mais difícil, né? Você ter algo atrativo do ponto de vista do aluno, eu acho que o campo biológico deveria ser um aliado muito forte da Pedagogia para aguçar a criatividade e o interesse do aluno; ele começa a ter vontade de estudar. (CB40, 2015).

⁶ Aqui, referimo-nos às ideias de John Locke, filósofo, um dos precursores do empirismo moderno. Seu *Ensaio sobre o entendimento humano* (1983) é, na verdade, uma teoria do conhecimento que sustenta que a fonte originada de nossas ideias é a experiência, e que sensação e a reflexão são os dois grandes instrumentos do nosso intelecto.

Com base nas posturas dos professores, são as experiências que possibilitam alteração no indivíduo, ou seja, as experiências externas colaboram para condicionar os comportamentos, reforçando a ideia de que o conhecimento é algo que vem do mundo objetivo, do mundo dos objetos que cumprem a função de determinar o que o sujeito virá a ser em uma relação que se “dá do objeto para o sujeito” (BECKER, 1993 p. 15). Ao contrário do inatismo apresentado em algumas das falas, nessa visão, a relação experiência mais ambiente resulta em um determinado comportamento no indivíduo. Para Locke:

A experiência é o fundamento de todo o nosso saber. As observações que fazemos sobre os objetos sensíveis externos, ou sobre as operações internas de nossa mente, e que percebemos, e sobre as quais refletimos nós mesmos, é o que supre o nosso entendimento com todos os materiais de pensamento. Assim, o uso da razão, embora capaz de produzir ideias e conhecimentos, será exercido sempre, em última análise, sobre os dados da sensação. (LOCKE *apud* PESSOTI, 1984, p. 22).

Vemos, com isso, a espera da maturidade biológica, por isso a defesa do lúdico, do concreto, do tocar, do sentir, em uma postura redutora que ignora o fato de que a sensação em si e por si mesma não resulta em aprendizagem consciente. Conforme destaca Becker (1993), o ato de sentir não permite sequer a conscientização dos elementos constituintes de determinadas sensações. Logo, o meio por si só não se constitui “estímulo”, e o sujeito, por si só, não se constitui “sujeito”, o que requer a necessidade da mediação (BECKER, 1993). Como a lógica está na base da produção, espera-se que, pelo contato, via experiências sensitivas, os sujeitos tornem-se capazes de produzir algo diferente do que se apresenta nas situações das entrevistas.

A idealização de uma sociedade inclusiva permanece, como Marx (1999b) assinalou na Tese I sobre Feuerbach, captando apenas o objeto, a realidade sob a forma de contemplação, pela qual os sujeitos – docentes e discentes – limitam-se em receber ou refletir a realidade de forma acrítica, a-histórica, ou seja, passivamente. Desconsiderando o fato de que os sujeitos só conhecem os produtos que eles mesmos produzem, logo, no âmbito da exclusão, há uma dissociação entre um sujeito que colabora para os processos excludentes daquele que se auto afirma inclusivo. Nesse sentido, Kuenzer ajuda na compreensão dessa contradição ao afirmar que:

Se o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente através do confronto dos

diversos pensamentos. Para mostrar sua verdade, o conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática, e transformá-la. (KUENZER, 2002 p. 16).

Sob essa perspectiva histórica, a autora continua a assinalar que a possibilidade de que a questão da exclusão e a divisão de classes não são incompatíveis entre si, ao contrário, complementam-se. Dessa visão, podemos depreender que seria ingenuidade e falta de perspectiva histórica não prestar atenção aos vínculos que unem o fenômeno exclusão, nos dias atuais, ao darwinismo social que, no Brasil, segundo Bizzo (1995), se consolidou pela articulação eugenia e eugenia higienista. Eivado de preconceitos, o darwinismo social acreditava existir sociedades humanas superiores a outras, e que estas deveriam “dominar” as inferiores com o objetivo de “civilizá-las” e ajudá-las no seu “desenvolvimento”. Do mesmo modo, seria lamentável buscar compreender o fenômeno exclusão e inclusão desconsiderando as categorias contradição e totalidade. Ambas se complementam, mas como possibilidade e não determinismo.

Segundo Kursanov (1966, p. 147, tradução nossa), “[...] todas as coisas são em si contraditórias, como, sem dúvida, tem demonstrado a lógica dialética”. Contudo, ideias advindas de teorias como o darwinismo social explicitam uma forma peculiar de conceber esse movimento. Segundo Bowler (1989, p. 28), umas das premissas mais famosas dessa teoria, apresentada por Spencer (1820-1903), é a ideia da “sobrevivência dos mais aptos”. Bolsanello (1999) ajuda na compreensão dos significados do darwinismo social na realidade concreta dos homens, pontuando que:

O darwinismo social considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores outras inferiores. A vida na sociedade é uma luta “natural” pela vida, portanto é normal que os mais aptos a vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos, tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos, não tenham acesso a qualquer forma de poder. (BOLSANELLO, 1999, p. 154).

A noção de totalidade e as contradições são negadas em função do suposto calcado na sobrevivência dos mais fortes. Apesar de remeter à teoria, importa destacar que essa teoria é que explica a prática, tal como podemos verificar na fala do professor de biologia: “[...] novamente eu acho que com o aluno desse jeito não há como trabalhar em sala de aula” (CB37, 2015). Em outras palavras, essa sala

seria apenas para os aptos e apresentar a condição de fracasso escolar não deve ser alvo de preocupações dessa escola.

Esses princípios negam o que Saviani (1986) afirma, já que, para ele, a Educação se caracteriza como uma atividade mediadora no seio da prática social global. Significa dizer que os dispositivos legais, de âmbito nacional, que orientam a prática docente desse curso se referem a uma sociedade concreta historicamente situada. Contudo, a assimilação dessas ideias no PPC e na atividade docente se expressa por antagonismos.

Tanto as diretrizes legais como a educação escolar vinculam-se ao mundo do trabalho, como expressão e, ao mesmo tempo, como reflexo das relações sociais produzidas pelos sujeitos. É nesse contexto que se busca colocar no centro das práticas desses professores e no PPC do referido curso as ideias de apropriação do conhecimento, da mediação e de historicidade. Com efeito, apropriar-se da objetivação da produção social constitui o próprio processo de relação sujeito-objeto.

Desse modo, cumpre ressaltarmos que a articulação entre as proclamações das diretrizes nacionais do referido curso, o PPC e o cotidiano da atividade docente dão-se em um processo cada vez menos convergente, menos linear, negando, com isso, a necessidade de condições cada vez mais mediadas por instrumentos, linguagens, códigos, signos e significados, pois “[...] quanto mais se amplia o âmbito dos objetos criados, tanto maior e mais completa é a relação entre o homem e a natureza” (MARKUS, 1974, p. 11).

No contexto situado, em relação ao PPC do curso de Ciências Biológicas e as ações dos professores, há uma clara ideia assistencialista e a repulsa à possibilidade de que fatores biológicos gerem exclusões; no entanto, a maioria dos entrevistados utilizaram, exatamente, fatores biológicos para justificar as ações que propunham.

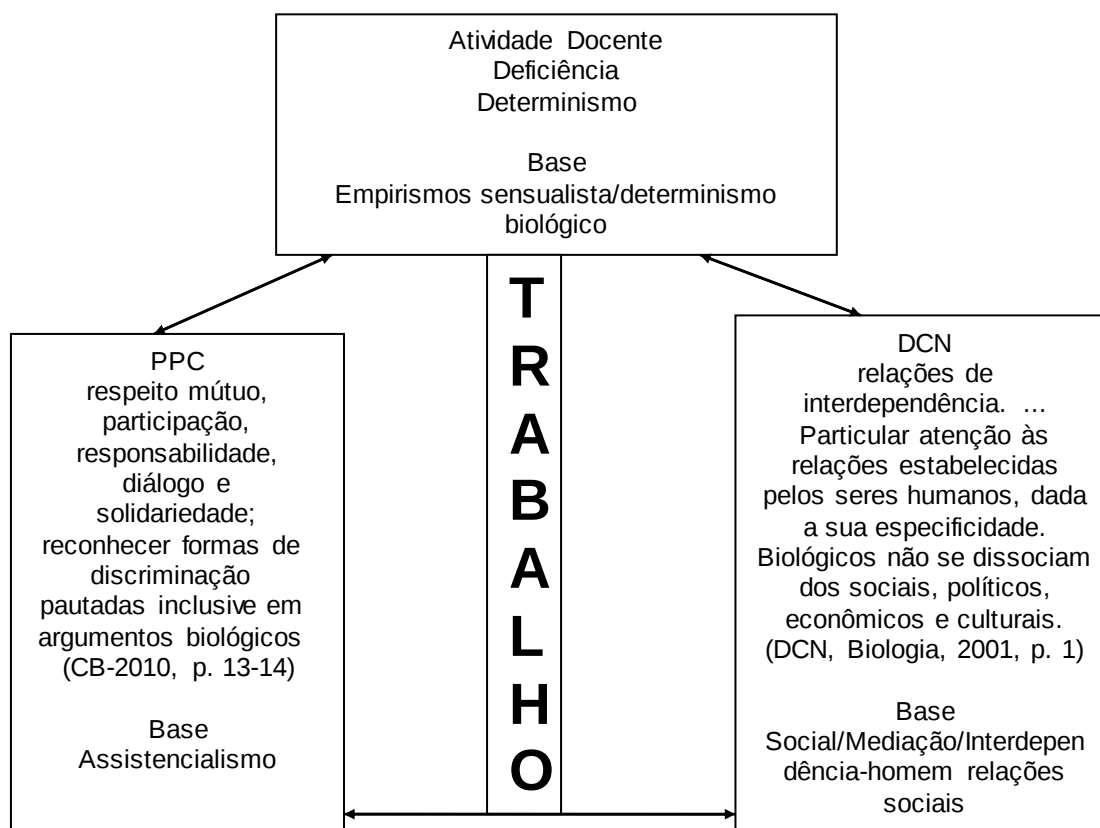
A contradição explicitada nas falas é, marcadamente, sinalizada nas análises entre PPC e DCN, uma vez que, no PPC, há um forte veio assistencialista, e as DCN apresentam uma base social, evidenciando, sobretudo, as relações humanas aos fatores sociais, políticos e econômicos, em uma tentativa de romper com a visão a-histórica da área com seus fundamentos puramente biológicos, o que permite afirmar considerável distanciamento dos documentos entre si e, do mesmo modo, das ações dos professores.

A base das DCN é a dimensão humana na sua relação política, econômica, social e cultural, mas esses elementos não são assimilados nem nos PPC, cuja elaboração data de 2010 e, tampouco, na atividade docente. Apenas um professor do curso não apresentou proposições nos direcionamentos pontuados neste texto. Quanto aos demais, evidenciamos, em suas falas, a fragmentação do ser humano à condição de produtor intelectual e, se isso estiver comprometido, recorre-se às experiências. Além disso, para um desses professores, a separação deliberada dos sujeitos que explicitam uma dada diversidade em relação aos seus pares seria o melhor caminho. Trata-se de uma visão estreita de educação que impõe tanto ao acadêmico quanto ao próprio professor universitário determinismos biológicos que em última análise legitimam que

[...] as partes integrantes da totalidade costumam ser analisadas, na sua exterioridade, como universos isolados e independentes uns dos outros, encarados assim como “instâncias e níveis autônomos”, o que pode dificultar no estabelecimento (ou a detecção) de relações de interdependência entre fatos, dentro do contexto de uma realidade contraditória, porém essencialmente dinâmica e mutável. (CURY, 1985, p. 34 grifo do autor).

Portanto, o que se pode apreender nas análises frente à tríade produtos do meio (PPC), produtos do sistema (DCN) e produtos dos sujeitos é que não há conexão. No entanto, a formação articulada ao curso em que atuam funciona como determinante do fazer docente e, conseqüentemente, determinará o fazer dos acadêmicos. Dessa análise, sob a mediação do trabalho obtemos a seguinte síntese esquemática (Figura 4):

Figura 4 - Esquema 4 – PPC – DCN Ciências Biológicas – Atividade docente



Fonte: A autora (2015).

Nas análises das práticas propostas frente aos documentos que direcionam a atividade docente, vemos o quão os fundamentos biologicistas organizam o trabalho docente no referido curso, a ponto de definir as práticas, mesmo dos professores cuja formação não é em Ciências Biológicas. Com efeito, a tríade revela que nenhuma das dimensões políticas, advindas das DCN, do PPC e a da atividade docente, dialogam entre si. No entanto, se buscarmos os fundamentos teóricos já apresentados nos textos desta tese, podemos verificar que o teor biologicista e determinista difundido na ação docente tem tudo a ver com a questão do assistencialismo explícito no PPC. Do distanciamento concreto, tem-se um projeto de formação muito frágil e pouco atento ao que acontece na prática social, pois qualquer dificuldade que o aluno apresentasse, os aspectos biológicos explicariam a não aprendizagem, descomprometendo, de contrapartida, o acadêmico, com uma aprendizagem mais abrangente e menos assistencial.

Ao não levar em consideração a questão da diversidade, resumindo a fatores biológicos, constatamos que o curso deixa de formar o potencial criativo em cada acadêmico com o fim de que este se comprometa com um determinado tipo de

trabalho cujo resultado seja decorrente de compromissos recíprocos. Pressupomos que, ao aprender como lidar com a diversidade, o acadêmico engajar-se-ia em um diálogo com a própria diversidade. Esse fato, conscientemente ou não, é negado no referido curso, haja vista que o anteparo biológico explica a não aprendizagem. Consequentemente, intervenções pedagógicas pouco desafiadoras, culminando em ações muito frágeis e incipientes que em nada agregam aos acadêmicos, irão reproduzir tal postura na sala de aula.

Nesse contexto, as necessidades e as carências que determinariam a condição de produção do conhecimento não estão localizadas no indivíduo isoladamente, senão de um conjunto originado no próprio processo produtivo. Isso posto, cabe destacarmos que o objeto que atende às especificidades de aprendizagem dos alunos não é objeto dado naturalmente, ou seja, não é um saber ou função imediato para suprir a privação biológica orgânica ou para enquadrar o indivíduo em uma função elementar, mas é objeto da cultura universal que pertence a toda humanidade, que se configura por uma práxis mediadora. Com isso, reafirmamos com Marx que:

Só é um indivíduo humano à medida que se apropria das capacidades e das formas de conduta, das ideias produzidas pelo conjunto dos homens, ou seja, pelas forças essenciais humanas. Isso torna o ser social. É preciso perceber que o homem se singulariza somente através, e, pelo processo histórico. (MARX; ENGELS, 1974, p. 395-396).

Com base nessas considerações, temos que a educação, o domínio do saber objetivo e o desenvolvimento das formas do pensamento resultam da apropriação e da transformação das circunstâncias postas social e historicamente. Assim, os sujeitos da ação pedagógica, no caso professores acadêmicos, produzem sua individualidade ao passo que se apropriam das forças materiais e culturais já produzidas social e historicamente, alterando a interpretação e concepção dos princípios da inclusão, e, por consequência, da diversidade humana.

Nesse item, buscamos analisar a tríade atividade docente, PPC e DCN. Destacamos que, nessa tríade, não há conexão, mas uma forma peculiar de conceber a diversidade humana, a qual se articula com os pressupostos biologicistas e organicistas. Isso pressupõe que o trabalho educativo ao ser pensado no PPC e organizado nas salas de aula tem de priorizar instrumentos e mediações, adaptando-os aos indivíduos, tendo como pressuposto teórico de que as formas de intercâmbio material e cultural são modificadas por estes e, portanto, são

modificadas para e pelos sujeitos do processo formativo no âmbito da academia.

Encerramos essa análise provisória desvelando o quanto o padrão preestabelecido, as verdades absolutizadas são assimiladas e legitimadas por um projeto de curso que destoa das demandas sociais e, em consequência, contribui para perpetuar exclusões. Fato é que a contradição é a própria realidade; contudo, não significa determinações, mas possibilidades de superação. Tendo realizado essa análise, prosseguimos a análise acerca do curso de História.

3.3.5 Análises PPC-DCN História: implicações na atividade docente

Conforme a opção metodológica assumida nesta pesquisa, pela qual propomos analisar as concepções que sustentam a atividade docente nas diferentes licenciaturas da UNESPAR Campus Paranaguá, nesse subitem, temos por objetivo analisar como os professores do curso de História dialogam com as demandas da diversidade humana que se apresentam na Educação Básica. Para tanto, apresentamos a análise a partir da tríade PPC-DCN e Atividade docente de modo a elucidar convergências e divergências entre os documentos legais e as práticas disseminadas na academia. Com esse propósito apresentamos os seguintes trechos do PPC e das DCN:

Domínio das habilidades básicas do “saber pensar” e do “aprender a aprender”, não mais em sentido apenas técnico, mas, sobretudo político, por tratar-se de “competência humana” integral (...) sem descurar do desenvolvimento integral e integrado do ser humano. (UNESPAR, 2004, p.18-19).

Competências e Habilidades: Problematicar, nas múltiplas dimensões das experiências dos sujeitos históricos, a constituição de diferentes relações de tempo e espaço. (BRASIL, 2001c, p. 7 - DCN HISTÓRIA).

Quanto às análises do PPC de História e das DCN, não verificamos indicações referentes ao trato com a diversidade humana, por isso destacamos esses excertos por ter a possibilidade de estar o mais próximo disso. Contudo, como sinalizado quando da análise das DCN e do PPC dos demais cursos, sobre esses documentos, também não foge à regra, nesse curso, os professores afirmam não terem muito conhecimento sobre eles. Os professores pontuaram que conhecem o PPC e as DCN entre bem e razoavelmente bem. Esse fato pode justificar a significativa contradição dos documentos entre si com a fala dos professores. Embora sejam datas distintas, as DCN estavam em vigor e, perceptivelmente, não

foram consultadas no ato de elaboração do PPC, o que evidencia o descompasso entre o que emana das Diretrizes Nacionais e o Projeto Pedagógico do Curso.

Ressaltamos que, apesar de ter selecionado esses trechos do PPC e das DCN, foi feita a análise na íntegra de ambos os documentos para apreender elementos que pudessem se aproximar do que buscamos defender nesta tese: a inclusão da diversidade humana. Contudo, como podemos constatar, os elementos são mínimos e apenas dão a entender essa temática; ou seja, para um professor que não tenha tido qualquer relação com a temática, essa questão passa despercebida. Diante disso, quando solicitados a responder sobre as situações do cotidiano escolar, os professores acabaram por responder utilizando proposições sem fundamentos consistentes:

Eu orientaria esse acadêmico que ele encaminhasse esse aluno que está com dificuldades à equipe pedagógica. (H42, 2015).

No caso de um aluno que fizesse um estágio e se deparasse com uma situação como essa, a melhor forma de lidar com esses obstáculos seria propor uma reunião com a coordenação pedagógica da escola pra relatar o caso, né? (H43, 2015).

Então, acho que a princípio precisa ser feito por etapa, por exemplo, se ele só copia dos colegas vamos tentar fazer copiar do livro. (H44, 2015).

Em uma dimensão mais dialética das ideias e das ações, podemos depreender que as relações estão muito incipientes, muito frágeis e acabam repercutindo em uma prática que retoma o monopólio do professor especialista da transferência de responsabilidades. Com isso, ratificam que a questão da diversidade não é um problema da escola, mas de um grupo de docentes aptos.

O aspecto dicotômico entre as ações dos professores e dos documentos que direcionam as práticas instiga à reflexão acerca desse espaço formativo cuja síntese permite ressaltar a fragilidade teórica e metodológica do referido PPC, o que resulta em ações igualmente frágeis, por parte do formador, que, por sua vez, definirá as intervenções pedagógicas dos acadêmicos com igual teor de fragilidade.

Dessas relações, podemos inferir que as ações educativas, no que se refere à diversidade humana, caracterizam, equivocadamente, pela organização de relações naturais e imediatas, acentuando-se a privação, a impossibilidade. Desconsidera-se, portanto, o caráter histórico-social nas relações produtivas do ser humano, negando que é na participação ativa e na apropriação do mundo que se origina a

individualidade concreta, o homem social universal. Em Marx (1986, p. 363), constatamos que “[...] a riqueza potencial da individualização humana repousa não mais na individualidade biológica, mas nas relações da história”. Suas necessidades, seus anseios e suas especificidades no processo de aprender não provêm da natural predisposição do indivíduo, pois são funções e situações que se articulam com as condições materiais de vida.

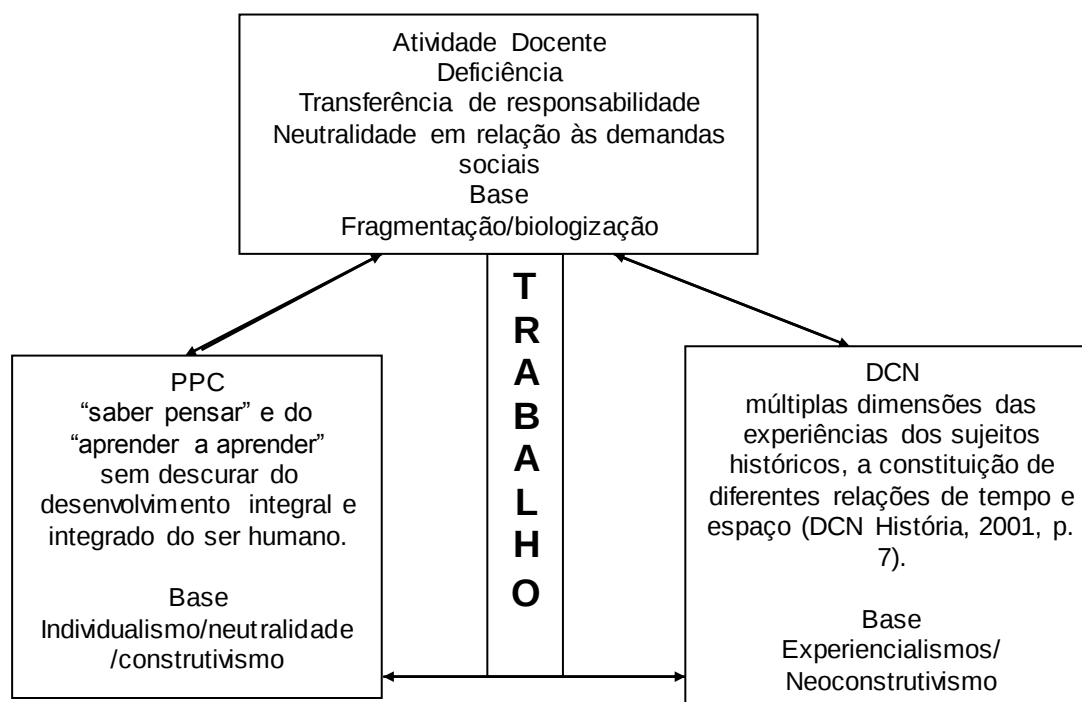
Nesse contexto, o processo formativo que se engendra na academia não pode ser desconexo ao que ocorre na sociedade. Contudo, como podemos perceber nas respostas dos sujeitos, não há a preocupação em “[...] problematizar as múltiplas dimensões do ser humano [...]” (BRASIL, 2001, p. 8 - DCN HISTÓRIA), pois essas múltiplas dimensões não foram sequer citadas. Se um aluno não responde à leitura, em história é possível explorar outras dimensões, como as culturais, e explorar, oralmente, as diversas culturas dentro da sala de aula. Do mesmo modo, os recursos podem ser os mais diversos; no entanto, na fala desses professores, prepondera a ideia da deficiência. Como afirma Skliar (2006), a deficiência causa medo e assombro aos docentes que agora se veem diante da realidade que a escola da Educação Básica enfrenta. Outro dado importante refere-se à expectativa de produtividade gerada nas proposições apresentadas pelos professores, seguindo a lógica das demais licenciaturas, qualquer intervenção a ser indicada relaciona-se a um produto esperado. Nesse sentido, é possível retomar a ideia do trabalho para compreender a forma como essa importante ação humana se encarrega, também, de desumanizar, dependendo da forma como seres humanos se relacionam. Para Lukács (2012), o trabalho exerce um importante papel no reconhecimento da realidade, como um momento único de autonomia frente à totalidade social.

Nessa lógica, do mesmo modo que o homem se humaniza na sua plenitude, ou seja, na sua totalidade, ele se desumaniza na medida em que é fragmentado sob perspectivas apenas intelectuais. Essa relação possibilita, também, a compreensão da realidade complexa na qual se inserem os sujeitos indicados como diferentes. Esses sujeitos são, para nós, a materialidade da diversidade humana que, no contexto das relações sociais, é marcada por processos de seleção e exclusão quando tomada como marcas distintivas entre os homens. Como no contexto histórico traçado ao longo desta tese, essa distinção dá-se por diversos fatores, mas, principalmente, pelas questões econômicas que, tanto no contexto do

liberalismo clássico quanto humanista, vai engendrar todo um modo de organização social pautado nas demandas dos modos de produção, instaurados naqueles momentos históricos. A incipiência teórico-metodológica, tanto das DCN quanto do PPC da licenciatura em questão, alija professores e acadêmicos de práticas que permitam as relações sócio-históricas e, em consequência, legitimam os processos de exclusão.

Embora as DCN indiquem a problematização histórica dos sujeitos sociais nas suas múltiplas dimensões em relação aos diferentes tempos e espaços, como um caminho para o entendimento da ampla realidade que conforma não apenas os processos educacionais, mas também a sociedade como um todo e, especialmente, a comunidade entendida como diversidade humana, os professores do referido curso não demonstram clareza da implicação dessa dimensão na sua atividade docente. Das análises mediadas pelo trabalho entre os dispostos DCN-PPC e Atividade Docente, podemos depreender a seguinte síntese (Figura 5).

Figura 5 - Esquema 5 – PPC – DCN História – Atividade docente



Fonte: A autora (2015).

As análises a partir da tríade PPC-DCN-Atividade Docente desvelam uma forma peculiar de lidar com a diversidade humana, consubstanciadas pelos documentos que orientam o fazer docente. Apesar do aparente distanciamento entre essa tríade, é possível elucidar que a ideia biologicista e a fragmentação do humano

apresentam-se, também, na vertente construtivista que fundamentava o contexto da Escola Nova, em que o aluno era capaz de aprender a aprender e, portanto, de construir o próprio conhecimento. Do mesmo modo, é a ideia definida por Saviani (2010) como neoconstrutivismo, que significa uma “metamorfose” da concepção construtivista que fundamentava os pressupostos da Escola Nova.

Ao colocarem, no PPC, a ideia de que esse aprender não é no plano técnico, como fora na Escola Nova, só reforça a fragilidade teórica e metodológica do referido documento, pois o aprender a aprender da Escola Nova era mais biologicista, pragmático e empirista; já a vertente técnica vai se consolidar no contexto do tecnicismo na década de 1970, fundado na mesma ideia pragmática. Essa ideia se repete nas DCN ao referendar a valorização das múltiplas dimensões do humano, sem, contudo, historicizar essas dimensões, incorrendo, novamente, em ideias de características mais pragmáticas e construtivistas. Portanto, o aspecto biologicista da educação está presente desde o contexto da Escola Nova, o qual fragmenta o sujeito para enfatizar os aspectos que possam resultar em produtos assimiláveis. Com isso, nega-se a dimensão histórica e social uma vez que:

Se o homem obteve do mundo sensível todo o conhecimento, toda sensação convém consequentemente organizar o mundo empírico de tal maneira que o homem assimile quanto encontrar nele de verdadeiramente humano; que o próprio homem se reconheça como homem... Se o homem é formado pelas circunstâncias, devem ser formadas humanamente as circunstâncias. (MARX; ENGELS, 1974, p. 153).

Com base nas ideias dos autores, é possível ratificar o fato de que a apropriação do conhecimento via mediação constitui um processo histórico-social, o que significa afirmar que a apropriação precisa ser previamente organizada na forma das adaptações já produzidas pela humanidade, tendo como pressuposto o fato de as transformações se dão no curso do trabalho escolar e na atividade humana mais ampla. Como já assinalado nas análises das demais licenciaturas, a apropriação do mundo não é nada natural e imediata, mas deve ser organizada e desenvolvida pela atividade docente, incluindo-se o docente e, em nível mais amplo, os gestores das políticas educacionais concretizadas no espaço do campus Paranaguá.

Nesse contexto, é importante considerar que a forma e o conteúdo dessa relação vão, cada vez mais, se revestindo de signos, de significados e, portanto, de representações e sentidos na medida em que o indivíduo participa ativamente no mundo. Assim, o indivíduo passa a orientar-se por necessidades que antes de

serem individuais são sociais, pois são produzidas no movimento do trabalho. “O ser do homem é o seu processo de vida real” (MARX; ENGELS, 1995, p. 27). Destacamos, com isso, que as formas de interação possibilitadas tanto ao acadêmico e, por consequência, aos alunos da Educação Básica, refletirão no modo pelo qual os sujeitos em situação de diversidade se apropriam dos instrumentos historicamente produzidos, o que vai delinear seu processo de humanização ou de desumanização.

As análises gerais sobre o disposto nos documentos PPC-DCN e Atividade Docente das licenciaturas em análise não podem ser tomadas como esgotadas, senão sínteses provisórias - o que explicita o próprio movimento dialético. Cumpre ressaltarmos que, das cinco (5) questões, quatro (4) não diziam, em nenhum momento, tratar-se de um aluno com deficiência, mas ritmos diferentes de aprendizagem, significativas dificuldades de interpretação e abstração, alfabetização. Apenas a questão três (3) poderia indicar isso; contudo, ao lerem as questões que não se referiam à deficiência, apenas quatro (4) do total de quarenta e quatro (44) entrevistados não centraram suas propostas em limitações, diagnósticos, mas nas possibilidades.

As análises das falas dos professores articuladas aos documentos legais que orientam as práticas institucionais, na academia, vislumbram a ideia de que a inclusão ainda é concebida como referente à deficiência, à limitação, ao *déficit* e, por consequência, ao professor especializado. A ruptura necessária consiste em que não se conceba a questão sob o viés do simples sinônimo de antítese ou oposição, muito menos de cisão ou separação, mas resultante da relação contraditória entre trabalho e capital como, mutuamente, excludentes, como faces interconectadas à questão da exclusão.

A compreensão dos processos contraditórios calcados nas demandas de produção material implica repensar a forma como os processos formativos são direcionados na academia. Em Luckesi (2012, p. 57), constatamos que:

A universidade que não torna a si esta tarefa de refletir criticamente e de maneira continuada sobre o momento histórico em que ela vive, sobre o projeto de sua comunidade, não está realizando sua essência, sua característica que a especifica como tal crítica. Isto nos quer dizer que a universidade é, por excelência, razão concretizada, inteligência institucionalizada, daí ser, por natureza, crítica porque a razão é eminentemente crítica. [...] Para ser consciência crítica, portanto, a universidade deve estar continuamente em interação com a sociedade que a gera e sustenta.

Das análises iniciais acerca da atividade docente desses professores em relação à diversidade humana, deparamo-nos com concepções inatistas, empiristas, de caráter assistencialistas, funcionalistas e médico-terapêuticas. Essas ideias desvelam que, na prática, pouco ou nada há de alteração entre o que se propõe nos PPC e as ações que os professores lançam mão para tratar da diversidade. Assim, suas falas aproximam-se, e muito, dos discursos históricos que tratam a diferença como sinônimo de deficiência e que atribuem a um possível professor especializado a responsabilidade por alunos que fogem ao padrão. Conscientemente ou não, trata-se de assumir um Projeto de Curso distanciado do que ocorre na realidade concreta dos sujeitos, alunos, acadêmicos e os próprios professores universitários.

Nesse item, buscamos analisar, a partir da ideia de construção social da deficiência, como o mito do especialista vai se configurando na ação docente de modo a resultar em concepções distorcidas do que seja o trabalho com a diversidade humana. Nos subitens, buscamos analisar a relação da tríade PPC-DCN-Atividade docente, com o fim de elucidar convergências e divergências, bem como pontuar as concepções que sustentam a atividade docente dos professores dos cursos de licenciatura em análise.

A elaboração desse item centrou-se em buscar pela análise da tríade – processos e produtos produzidos pelo sistema - as DCN; processos e produtos produzidos pelo meio - os PPCs; e os processos e produtos produzidos pelos sujeitos - a práxis docente; com o fim de compreender as contradições de um processo formativo fragmentado e distanciado das demandas sociais. No entanto, ao considerarmos que as questões analisadas pelos professores foram, diretamente, vinculadas à inclusão e, para a maioria inclusão da deficiência, o fator legalidade preponderou nas proposições. Mesmo sem muito conhecimento, eles situaram suas ideias entre totalidade e contradição, ou seja, um mesmo professor analisou uma questão referendando à deficiência e ao mesmo tempo o atendimento à diversidade. Essa condição implica a necessidade de compreender as tensões acerca da inclusão e exclusão à atenção à diversidade humana, tema que discutiremos na sequência, por representar uma possível superação.

3.4 DAS TENSÕES ACERCA DA INCLUSÃO E EXCLUSÃO À PRÁXIS DIRECIONADA À DIVERSIDADE HUMANA

Nesse item, buscamos, a partir das tensões entre inclusão e exclusão explicitar possibilidades em direção a uma práxis docente consoante a um projeto de escola que atenda à diversidade, considerando que todos os alunos são, antes de expressões categóricas, sujeitos históricos e sociais. Trabalhamos com a ideia de atividade docente para uma práxis docente, no intuito de explicitar o movimento que se engendra em uma atividade docente alienada, a qual pode ser superada culminando em uma nova práxis direcionada à formação para atuação com alunos em contextos inclusivos. Como já apresentamos no início desta tese, a ideia de inclusão assumiu um lugar comum no meio social e, não raramente, é vinculada à inserção de PcD no ensino comum. Contudo, no contexto desta tese, uma questão que ficou evidente foi o fato de que, ao apresentar dificuldades de aprendizagem, limitações significativas, dificuldades no processo de alfabetização, distorção idade série, fez com que os docentes lessem e interpretassem as situações como casos de alunos com deficiência. Logo, a inclusão sai da referência direta à deficiência e vai para as relacionadas às dificuldades de aprendizagem acentuadas no contexto de sala de aula.

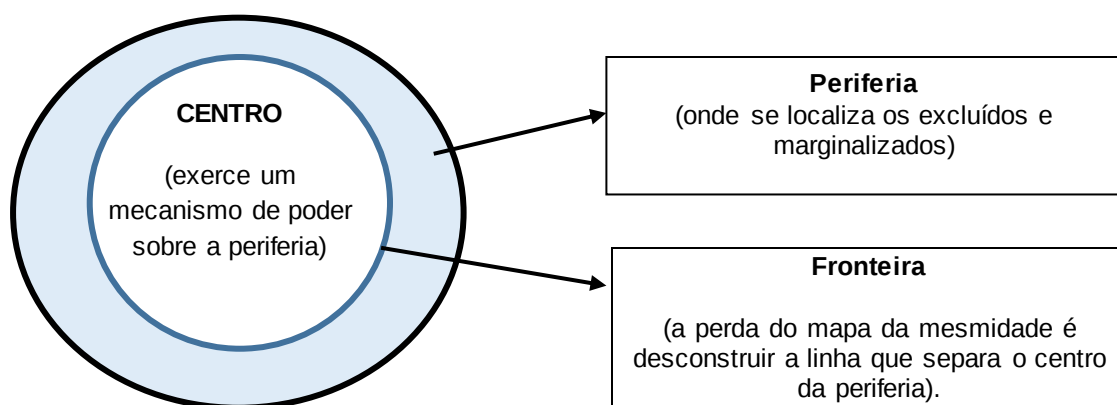
Desse ponto de vista, tem-se um aspecto positivo, uma vez que, aquele que não aprende, também é visto pelos professores como pessoa excluída do processo. Essa questão fez com que os entrevistados empreendessem esforços nas suas repostas direcionadas ao atendimento à diversidade. Logicamente, como analisamos no item anterior, a ideia que preponderou foi a questão da deficiência que, por sua vez, clamava por professores especialistas, o que significa o aspecto negativo por evidenciar, sobretudo, a reprodução de um discurso histórico que contamina a Educação em todos os níveis - em meio às dificuldades, provavelmente, há uma deficiência. Entendemos que essa contradição ocorre devido ao atendimento ao aparato legal. As posturas dos professores frente às questões que não referiam à deficiência apareceram ora como ideia implícita, ora explicitamente, vinculada à possibilidade do atendimento à diversidade. Como podemos analisar na fala dos professores do curso de Ciências Biológicas (CB39) e Pedagogia (P9) a seguir:

Eu voltaria a insistir a utilizar outros recursos audiovisuais e auxiliar esse aluno até na própria leitura, porque, às vezes, ele não está sendo bem avaliado...iria sempre procurar outros recursos mexendo com outros sentidos desse aluno. (CB39, 2015).

Trazer atividades problematizadoras para esse aluno com dificuldade; comece a fazer as relações com seu cotidiano, principalmente, ali no raciocínio lógico e na matemática, mas, principalmente, oralidade, leitura escrita. (P9, 2015).

As análises que podemos apreender é que a nossa incapacidade de lidar com a diversidade humana é construída e legitimada em nossa formação escolar e acadêmica, por isso, mesmo quando pensamos em atender a diversidade, pautamo-nos nas limitações. Nossa educação, prepara-nos para lidar com o que se encaixa em nosso padrão de normalidade preestabelecido. Logo, ao pensarmos sobre a diversidade, pensamos, primeiramente, no que a torna diversa e, conforme esclarece Skliar (2003a), não conhecemos o outro de fato, pois não o deixamos manifestar-se, emergir entre nós, ser conhecido, uma vez que a ilusão homogênea da normalidade nos impede de conhecer uns aos outros. Com isso, criamos territórios e espaços delimitados conforme nossa forma de ver e apreender o mundo; por isso, assinala o autor, fazemos metástase ao invés de metamorfoses. A relação centro e periferia permanece na media em que se perpetuem os discursos excludentes frente aos acadêmicos que tendem a reproduzir, na Educação Básica, a “mesmidade”, conforme se apresenta no esquema da Figura 6 a seguir, baseado nas ideias de Skliar (2003a).

Figura 6 - Esquema 6 – Mapa da mesmidade



Fonte: A autora com base em Skliar (2003a).

Ao delimitarmos espaços e territórios, desvelamos nossa ignorância quanto ao fato de que a concepção de ser humano especial, com necessidades especiais,

difere-se segundo cada cultura. Em Lima (2005), constatamos que, quer em culturas contemporâneas, quer em culturas existentes em outras épocas, a diferença é considerada como manifestação normal da natureza. Grupos indígenas brasileiros têm essa concepção. Para eles, a natureza é simplesmente diversa em suas manifestações. Segundo Lima (2005, p. 14, grifo da autora):

Esta visão está ancorada na própria concepção de ser humano como parte integrante da natureza, de acordo com a qual é natural pertencer a uma mesma categoria vegetal ou animal e, mesmo assim, ser diverso em sua constituição. Segundo esta perspectiva, não existe pessoas com "deficiência", mas apenas pessoas que têm uma constituição biológica diversa.

O fato é que a diversidade sempre esteve silenciada e, segundo Oliveira (2011), destinada ao pensamento linear à moda newtoniana, como ideia da máquina cujas peças deveriam estar em perfeita harmonia, bem como às questões positivistas que tanto primam pela ordem. A valorização da diferença, do outro sujeito, no espaço escolar e em textos diversos, pressupõe assumir a multiplicidade como viabilização de um processo democrático de constituição do próprio sujeito. Porém, isso não acontece sem que haja desconforto, principalmente no âmbito da academia, onde a diversidade é, falaciosamente, aceita e contemplada. Contudo, a depender do tipo de diversidade, ela sequer é cogitada e, quando muito, tolerada, sob a égide da legalidade. Por isso, basicamente, todas as falas que contemplam a diversidade humana coabitam com pensamentos enraizados nas dificuldades, no fracasso, na limitação e mesmo na deficiência, conforme o que se apresenta na sequência:

A orientação que eu daria pra alunos com dificuldades de interpretação e abstração, principalmente na área da Biologia, é desenvolver modelos didáticos a criação de jogos e uma ligação maior daquilo que ele tem dificuldade de entender ali à matéria. Articular o que está ensinando ao que o aluno já sabe. (CB33, 2015).

Também é fundamental a participação mais integrada entre os professores e a coordenação pedagógica para descobrir, enfim, quais foram especificamente os problemas, as limitações que esse aluno enfrentou ao longo de um tempo, por isso essa disparidade entre a idade e o ano em que ele se encontra. O importante é buscar alternativas adequadas. (H43, 2015).

Não se pode negligenciar que, apesar de nas falas desses professores aparecerem implícitas questões referentes à limitação, a consideração pela diversidade ao propor práticas diferenciadas, trabalhos realizados pelo próprio

acadêmico e orientação pedagógica, esses professores engendram esforços em participar da caminhada pela aprendizagem com seu acadêmico. Com isso, é possível que passem a compreender melhor a questão da diversidade humana como algo inerente ao humano, como uma das entrevistadas afirmou em uma das questões: *“dificuldades são comuns na escola”* (P7, 2015). Com essa ideia, o professor corrobora o proposto por Cury (1985, p. 28), pois:

Sob o ponto de vista da sociedade, as mediações concretizam e encarnam as ideias ao mesmo tempo que iluminam e significam as ações. No caso da educação, essa categoria torna-se básica porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, medeia as ações executadas na prática social. Assim, a educação pode servir de mediação entre duas ações sociais em que a segunda supera, em qualidade, a primeira. Mas também pode representar, como prática pedagógica, uma mediação entre duas ideias, pois a prática pedagógica revela a posse de uma ideia anterior que move a ação.

Os diferentes sentidos e oscilações explicitadas nas falas dos professores evidenciam que seus saberes e seus conhecimentos para a realização do trabalho pedagógico podem ser ampliados e revelar novos conhecimentos, agregando-os aos que já detém acerca da atividade docente com a diversidade humana. Tratam-se de mediações que sinalizam para outras possibilidades, pra novas práxis.

Alguns aspectos importantes são anunciados pelos professores como a questão de as dificuldades serem comuns na escola. Portanto, não é exclusividade desse ou daquele aluno, ou, até mesmo, o respeito aos saberes do aluno, a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmos. Esses aspectos, pontuados pelos professores, reafirmam a necessidade de se promover situações de aprendizagem diversificadas que extrapolem o espaço tradicional, cujas relações expressam diferentes possibilidades de interpretação e de entendimento. Como afirma um dos professores entrevistados:

As orientações que eu daria para o meu acadêmico seria trabalhar de alguma forma em termos de alfabetização, ainda que seja na área de língua inglesa, mas ainda que eu acho que, de repente, eu pediria para que eles desenvolvessem várias atividades lúdicas, vários jogos com os quais a gente trabalha também a língua inglesa, mas eu pediria para que eles, honestamente, eu pediria para que eles trabalhassem mais a língua portuguesa. Eu não conseguiria fechar os olhos para o fato que ele (o aluno aqui) tem essa carência de alfabetização, eu não ficaria tranquila sabendo que eles (os acadêmicos) saíram do estágio e esse aluno ficara no mesmo estágio, ele teria que ter avançado de alguma forma com a orientação dos meus acadêmicos. Realmente, eu ficaria muito preocupada se eles (os acadêmicos) fechassem os olhos para isso (CB17, 2015).

Notamos uma postura cuja atividade docente não busca consenso, mas o investimento no diverso e na riqueza de um ambiente que confronta significados, desejos, experiências. Ao intencionar que seus acadêmicos desenvolvam atividades diversificadas e trabalhem interdisciplinarmente, o professor busca garantir a manifestação da diversidade humana expressa nas formas diferenciadas de aprender e evidenciar o aprendido. Nesse enfoque didático-pedagógico, o docente nega posturas que rejeitem a possibilidade de aprender a partir do que se sabe e avançar a outros patamares. Afinal, afirma Skliar (2003a), não está mal ser o que se é, e não está mal ser além daquilo que já se é e/ou se está sendo. Essa ideia, também, é corroborada pelos professores:

Ter expectativas de que o outro sempre pode superar-se, mas trabalhar para isso. (P6, 2015).

Pegar um tema que seja do interesse da faixa etária, tem que cuidar isso também, então, fazer debates fazer discussões e depois até pedir a partir desse trabalho oral um trabalho mais escrito que, daí, vai ter um sentido maior de repente para esse aluno e estimulando essas habilidades pra ele se inserir. (L16, 2015).

Na visão desses professores, há possibilidades que devem ser consideradas o que implica extrapolar os limites do visível imediato. Há, nas proposições desses professores, perspectivas de futuro como um “[...] desdobramento causal do presente, com todas as mediações e acasos possíveis, ele não é jamais uma decorrência direta e imediata da situação atual” (LESSA; TONET, 2011, p.45). Na sequência, outro professor assinala a necessidade de que as condições para aprendizagem sejam colocadas em ação. Com isso, ratifica que a aprendizagem não se dá de forma linear e, nesse direcionamento, ele desafia o acadêmico a pensar novas possibilidades no processo de ensinar e aprender diante da diversidade humana, como o que se apresenta na sequência:

O próprio professor ele tem que perceber que ele não precisa apenas que o aluno saiba ler para que ele esteja aprendendo alguma coisa. As próprias imagens muitas vezes podem ajudar na questão, o visual muitas vezes traz muito mais e pode fazer com que esse aluno seja participativo sem ele ter todas as condições necessárias/esperadas, mas tomando bastante cuidado para que isso não se torne rotina, para que avance no conhecimento. (H41, 2015).

As proposições desses professores mostram o compromisso com uma formação dos licenciandos mais atenta às questões das demandas sociais, sem,

necessariamente, prender-se em deficiência, laudos, limitações; enfim, aspectos que a história mostra ter privado muitos alunos de aprender e viver a vida escolar como sujeitos. Afinal, a diversidade entre grupos étnicos, de gênero, de condições biológicas, não pode fundir em uma identidade única, mas ensejar interações com considerações às peculiaridades de cada um. Ao assumir a postura atenta à diversidade que se apresenta na escola, o professor demonstra esforços à compreensão de que:

As consequências dos atos humanos tendem a divergir, em algum grau, da finalidade que está nas suas bases, gerando novas necessidades e possibilidades e, desse modo, obrigando-nos a uma nova ação para atuar sobre as consequências dos nossos atos. (LESSA; TONET, 2011, p. 45).

Trata-se de compreender a unidade na diversidade. Isso implica que, em favor de uma suposta igualdade, não se elimine as diferenças, mas contemple-se o fato de que “[...] somos diferentes de fato e queremos ser, agora, diferentes de direito, na escola e fora dela” (MANTOAN, 2002, p. 4).

É, naturalmente, todo indivíduo merece uma educação especial, educação especial é porque, na minha visão, a educação especial é uma educação que leva em consideração as particularidades do indivíduo e cada um de nós temos as nossas particularidades, não é porque nós temos um problema cognitivo, porque eu tenho isso ou porque eu tenho aquilo, um laudo assim ou uma deficiência que eu vou ser especial. (L22, p.2015).

A questão que desafia consiste em como contemplar todas as especificidades desses sujeitos, valorizando-os e, por fim, rejeitando o discurso das “faltas”. Em primeiro lugar é preciso conhecer quem é esse sujeito. Que lugar ele ocupa na relação conhecimento-aprendizagem-manifestação de suas leituras e interpretações, por parte dos educadores. Outro aspecto importante na condução do que nos leva a compreender a diversidade humana como inerente ao ser humano, requer dos educadores a clarificação de seus papéis como sujeitos que formam opiniões, deixam marcas no outro e como estas podem ser negativas ou positivas. Seja qual for, um fato que se desvela nesse contexto refere-se à necessidade de se estar em processo de formação permanente, pois a ignorância conduz, fatalmente, a preconceitos, classificações e determinações arbitrárias. Ou seja, não se parte

[...] daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, tampouco dos homens pensados, imaginados e representados, para a partir daí, chegar

aos homens de carne e osso, parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, [...]. (MARX, 1995, p. 94).

Partir do que os homens são, implica a compreensão de que as tensões acerca da inclusão e exclusão ocorrem, também, nos dispositivos legais que, como já assinalamos, apesar de sua necessidade surgir da materialidade concreta, seus textos configuram-se em abstrações, uma vez que explicitam categorizações e adjetivações que contribuem mais para exclusões. Diante disso, é necessário considerar que a educação escolar não se fundamenta mais pela mera instrução ou transmissão; vemos urgente a necessidade de ressignificar as práticas e o olhar do professor que forma o educador. A esse propósito, a possibilidade mais humanizada configura-se na perspectiva da construção do conhecimento; afinal:

Há uma ideia equivocada de que o "normal" seja acompanhado do "homogêneo". As pessoas que não têm nenhum tipo de impedimento de origem biológica apresentam entre si uma gama enorme de diferenças. Na espécie humana, podemos dizer que a *diferença* é normal. Nesta perspectiva, é importante olhar as pessoas com o que chamamos de *deficiências* ou necessidades especiais numa ótica humana, de formação e de desenvolvimento. (LIMA, 2005, p. 6).

As palavras da autora elucidam o que afirmamos desde o início desta Tese, pois é das tensões acerca da inclusão e da exclusão que se vê emergir novas possibilidades. E da dialética contradição e totalidade, assumem-se as influências, sobre os modos de produção que resultam formas diversas de ver e conceber a diversidade humana e, do mesmo modo, marcam toda uma forma de agir, interagir e relacionar-se com a temática.

Compreender o processo formativo propiciado na academia a partir das categorias contradição e totalidade, no diálogo com a inclusão da diversidade humana, auxilia a não desvencilhar o objeto desta tese da realidade ampla, complexa e contraditória que o conforma na medida em que propõe uma nova forma de olhar para os fenômenos sociais e instiga formas de intervenção, notadamente transformadoras. Desse contexto, tem-se a urgência que:

O que se quer afirmar, em síntese, é a necessidade de confrontar, permanentemente, e dialeticamente, pensamento e realidade, buscando apreender o real como totalidade em movimento, em sua complexidade, para que se possa comparar e avaliar os impactos das políticas [...]. (KUENZER, 2006, p. 879).

Nessa perspectiva, a compreensão da realidade requer algo além da simples superficialidade, já que esta se encontra revestida por uma construção histórica

dada e uma coleção de ideias dominantes para justificá-la. Dessa forma, o movimento do pensamento para entender a realidade social deve ter um ponto de partida claro, que é concreto, real, qual seja: o das relações sociais de produção. Com base nessas ideias, podemos inferir que o pensamento e a compreensão são processos de sínteses, um resultado e não um ponto de partida, apesar de ser sempre um novo ponto de partida. Segundo Lessa e Tonet (2011, p.46): “O ponto de partida, para Marx, está no fato de que, entre as ideias e o mundo objetivo, externo à consciência, se desdobra uma intensa mediação que tem no trabalho a sua categoria fundante”.

Nessa concepção, é importante conceber que são as relações de produção de cada sociedade que formam a totalidade, e esta é ponto de partida metodológico, é a chave do conhecimento histórico das relações sociais. Segundo Konder (2006, p.36), “[...] a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada”. Trata-se do estabelecimento de uma visão de conjunto sempre provisória, que não se pretende esgotar na realidade a que se refere. Essa última é sempre mais rica que o conhecimento que se tem dela. A esse respeito, esclarece-nos Kosik (1969) que

[...] dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda, ingenuamente, conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro total da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades. (KOSIK, 1969, p. 44).

Com isso, ressaltamos que as análises propiciadas a partir das falas dos professores implicam no desvelamento da realidade de um dado momento histórico no qual se inserem os sujeitos, pesquisados e pesquisador, portanto, longe de esgotar a temática. Entretanto, afirma Konder (2006), que não é pelo fato de que há sempre algo que escape às nossas sínteses que devemos dispensar dos esforços para a sua elaboração:

A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – o que é chamado de totalidade. (KONDER, 2006, p. 37).

Nessa dimensão, a partir da intenção de aprofundamento do conhecimento da realidade, devemos investir para além da percepção imediata, aprofundando nas

mediações e nas contradições, o que permite avançar a um ponto mais elevado de compreensão. As decisões e as alternativas, antes de ser a representação dos desejos individuais, são expressões da instância maior, como no caso das DCN para a formação de professores e as DCN de cada licenciatura que direcionam a organização dos PPCs, que articulados a práxis docente pode sintetizar novas formas de sociabilidade a partir das necessidades concretas da vida em sociedade. Logo, o que fazem os professores entrevistados, na sua ação docente, pode representar a consciência dos condicionantes da totalidade social, assumindo-os como possibilidades, pois

[...] o homem, como produtor e produto da sociedade, realiza em seu ser homem algo mais elevado que ser simplesmente exemplar gênero abstrato, que o gênero nesse nível ontológico, no nível do ser social desenvolvido — não é mais uma mera generalização à qual os vários exemplares se ligam “mudamente”; é mostrar que estes, ao contrário, elevam-se até o ponto de adquirirem uma voz cada vez mais claramente articulada, até alcançarem a síntese ontológico-social de sua singularidade, convertida em individualidade, com o gênero humano, convertido neles, por sua vez consciente de si. (LUKÁCS, 2012, p. 14, grifo do autor).

Com base nas palavras do autor, podemos inferir que as determinações sociais impõem aos homens condições adversas para a realização de seus projetos. Assim, a práxis docente dos professores universitários deveriam supor o enfrentamento de tais adversidades. É pela ação que o homem realiza escolhas conscientes frente ao todo social, mesmo frente às determinações impostas pelas condições da natureza ou mesmo a partir das formas de sociabilidade e suas relações. Determinando a conduta dos homens, a decisão definitiva é dada por um ato de liberdade. Nesse contexto, ressaltamos, com Lukács (2012), que a liberdade não se restringe ao campo da individualidade. A escolha entre alternativas não se resume, como ele assinala, a uma mera afirmação casual do “sim” ou do “não”. Essa ideia é corroborada pelo professor ao ressaltar a necessidade de que o acadêmico

[...] diversificasse as metodologias, porque, às vezes, um dos métodos não atende o aluno, mas outra melhora é. Também, os métodos de avaliação, né, sair da prova tradicional para os métodos de avaliação mais formativos, então é isso diversificar metodologias, recursos visuais, participativos e avaliativos. (CB35, 2015).

A decisão por essa ou por aquela prática, a mobilização desses ou daqueles saberes e conhecimentos, no processo de formação do acadêmico, estão relacionados a um conjunto de valores, orientado pelo conjunto da sociedade em

dado momento histórico. É fato que as opções resultam de uma dada liberdade para escolher; contudo, essa escolha obedece a uma série de determinações que emergem das formas de sociabilidade.

Não há escolha que não seja orientada pela concretude posta pela posição teleológica/finalidade. Em outras palavras, do conjunto de alternativas à disposição dos sujeitos sociais, a escolha desta ou daquela depende do grau de consciência mais ou menos orientado para aquela que se apresenta mais próxima da esfera das necessidades sociais. É nessa perspectiva que os valores se conservam na totalidade do processo social, que se renova ininterruptamente, é assim que eles se tornam, a seu modo, partes integrantes do ser social.

Ao considerar as condições dialéticas em que os saberes e os conhecimentos são mobilizados na práxis docente, entendemos que a totalidade social implica em que as partes e o todo caminhem juntos se modificando constantemente, não havendo uma evolução linear, mas uma relação recíproca entre finalidades e causalidade - “[...] lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). É esse sentido que se busca, nesta tese, dar visualidade à possibilidade que os professores e os acadêmicos têm em educar reciprocamente; afinal, o contexto atual é propício a isso.

Contraditoriamente, o campo das teorias pedagógicas tem sido um dos mais fechados a reconhecer as contradições no qual está imerso. Trata-se de um território de disputa, reconhecimento e de pertencimento que revela, no bojo das contradições, outras possibilidades de se relacionar com a diversidade humana e que precisam ser assimiladas, também, no espaço universitário. Diante desse contexto, ressaltamos que

[...] a diversidade de movimentos sociais aponta que não podemos falar de uma única pedagogia nem estática nem em movimento, mas de pedagogias antagônicas construídas nas tensas relações políticas, sociais e culturais de dominação/subordinação e de resistência/afirmação de que eles participam. Destaca o autor que, os movimentos de resistência a toda forma de subalternidade até pedagógico não se limitam a criticar e desestabilizar as bases da pedagogia hegemônica, mas constroem e afirmam Outras Pedagogias. (ARROYO, 2012, p. 30).

Essas outras pedagogias, entenda-se outras formas de ensinar e aprender, pressupõem o diálogo com a diversidade. A partir do diálogo com a diversidade humana, que inclui todos os seres humanos, professores e acadêmicos, será

possível avançar em concepções e práticas de educação, de docência e de formação. Com isso, é possível avançar a processos formativos cada vez mais abrangentes que colaboram para a formação de cada aluno da Escola Básica, consolidando, como assinala Arroyo (2008), outras funções sociais, culturais e pedagógicas para as universidades públicas e para seus cursos de formação. Isso requer que as atividades docentes disseminadas na academia ultrapassem a dimensão linear das especificidades técnicas. Os esforços engendrados pelos professores na superação das práticas redutoras comungam com o ideário inclusivo como possibilidade de atender as demandas da diversidade humana social que se apresenta na escola, conforme expressam os professores na sequência:

Trabalharia de uma forma que tentaria achar alguma habilidade que ele apresente algum tipo de raciocínio e reforçaria essas habilidades pra que ele consiga avançar, porque, às vezes, não é nem dificuldades que ele tem, mas traumas, e estes têm que ser sanado. Ele tem que entender que tem competência, alguma habilidade, ele apresenta, e trabalhar firme em cima dessas habilidades. (M30, 2015).

Orientar para que procurem outras formas de avaliar esses alunos, buscando extrair deles o melhor que eles podem apresentar, ou seja, não ficar somente preso às supostas dificuldades em relação ao conteúdo, mas fazer com que eles se sintam atores participantes agentes do processo de construção do ensino e da aprendizagem. Que possa se colocar como sujeito e que eles possam trazer algo presente no seu cotidiano ou na história de vida deles que seja relevante para compartilhar com os demais alunos. (H43, 2015).

Das tensões acerca da inclusão e da exclusão é que se visualiza a possibilidade de superação da linearidade para o atendimento da diversidade. Nesse direcionamento, cumpre ressaltar, com base nas análises das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para Educação Básica (2002), que, se essa diretriz fosse conhecida pelos proponentes dos PPC dos cursos analisados, questões relacionadas à diversidade poderiam ser mais bem explicitadas e, por consequência, direcionar a práxis docente dos professores, pois:

§ 2º As referidas competências deverão ser **contextualizadas** e complementadas pelas **competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica** e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, **propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais,**

econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação; (BRASIL, 2002, p. 2-4, grifos nossos).

Como podemos constatar, mesmo as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada licenciatura analisada não dialogam com o disposto nas DCN (2002), conseqüentemente essas questões também não foram contempladas nos PPC e, muito menos, nos saberes e nos conhecimentos dos quais lançam mão na sua práxis docente. Isso implica que cabe ao professor

[...] descobrir, efetivamente, como ser sujeito em diálogo com a realidade, com o aluno; ao aluno, fazer-se sujeito em diálogo com o professor, com os demais companheiros, com a realidade social, política, econômica e cultural, para que nessa busca de interação seja construída a universidade, que jamais poderá existir sem professor e aluno voltados para a criação e construção do saber engajado, por isso transformador. (LUCKESI, 2012, p. 60).

Assumir a diversidade como condição inerente ao ser humano é papel de docentes e discentes, além dos demais segmentos da universidade, pois cabe ressaltar, conforme Marx (1999b), na II Tese sobre Feuerbach, que se o problema sobre o pensamento humano corresponde ou não a uma verdade objetiva não é um problema teórico e sim prático. Com isso, reafirmamos que o debate sobre a prática isolada se torna um problema puramente escolástico. Isso diz respeito ao papel da universidade, na atualidade e, conforme assinala Santos (1999), discutir os problemas vivenciados na prática social como um problema prático do fazer docente, na academia, leva a repensar o caráter puramente técnico desenhado nos Projetos de Curso, de modo que estes dialoguem com um projeto societal mais amplo.

Por isso, falar sobre a diversidade humana não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro, mas de si mesmo como sujeito que age, interage, forma e conforma modos peculiares de se relacionar e posicionar frente ao humano.

Significa, então, pensar as relações e os compromissos que se instauram nesse espaço de formação, acima de tudo, humana, preocupação que foi evidenciada também nas falas dos professores, conforme o que se segue:

Interessante o acadêmico vivenciar isso aqui (essa diversidade) pra correr atrás do que fazer. Isso que é interessante a gente incluir no meio acadêmico, né? (CB34, 2015).

Então, tem que avaliar esse curso de modo geral, a licenciatura de modo geral. Acho que não é só a pedagogia, mas as licenciaturas, precisam falar mais sobre a diversidade que está na escola. (P5, 2015).

A academia pressupõe uma homogeneidade. Vivenciando essas questões, o acadêmico poderia aprender a valorizar outras coisas [...]. (L20, 2015).

Com base nas falas dos professores, a discussão a respeito da diversidade humana não pode ficar restrita à análise de um determinado comportamento ou de uma resposta individual, mas ampliar para a forma de como a universidade tem se organizado e relacionado com a dinâmica social, pois “[...] é somente na comunidade [com outros que cada] indivíduo tem os meios de desenvolver suas faculdades em todos os sentidos, somente na comunidade, portanto, a liberdade pessoal torna-se possível”. (MARX; ENGELS, 1995, p. 64), pode-se inferir que é, somente, com um trabalho coletivo social, nesse campus de pesquisa, direcionado à superação de práticas conservadoras, que novas práxis tornam-se possíveis. O professor de Biologia assinala essa necessidade ao afirmar que:

É importante discutir essas questões com o acadêmico, porque você... às vezes, ele não tem a mínima ideia do que vai viver na escola. (CB34, 2015).

Além de o professor corroborar a necessidade de mais interação na vida social para que o acadêmico possa compreender as relações que se vivencia na escola básica, ele alerta para a emergência em rever os cursos, seus currículos e a interação estabelecida entre os professores no espaço de cada curso, bem como no espaço da academia - ideia também ratificada na fala do professor de História ao afirmar que: “*eu sinceramente não saberia como orientar esse meu acadêmico, eu teria que ser orientado, também*”. (H42, 2015). É preciso abranger discussões de caráter mais político, pois essa questão diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos e, por isso mesmo, não está fora das relações de poder.

As discussões latentes nas falas desses professores dizem respeito a repensar os padrões e os valores que regulam as relações no processo formativo, por isso a reflexão perpassa pelo reconhecimento da diversidade como pauta de reivindicações no cerne do processo educativo. Esse reconhecimento não é algo fácil e romântico e requer que a academia e seus professores compreendam a necessidade de formação continuada também no seu interior. A universidade não pode manter-se neutra; ela terá de assumir os desencantos, os conflitos, as contradições como elemento propulsor da formação na qual está engajada em desenvolver, uma vez que:

A formação de docentes-educadores para o trato com a diversidade se defronta no sistema escolar e na academia com concepções generalistas, únicas de ser humano, de cidadania, de história e de progresso, de racionalidade, de ciência e de conhecimento, de formação e de docência. Defronta-se com diretrizes curriculares, normas e leis, políticas, processos e tempos de ensino aprendizagem legitimados em princípios universais. Quando essas concepções, princípios e diretrizes são tomados como padrão únicos de classificação dos indivíduos e dos coletivos, de povos, raça, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência será hierarquizá-los e polarizá-los. Fazer da diversidade desigualdades em função desses padrões únicos. (ARROYO, 2008, p. 17).

A citação do autor reclama por uma universidade cuja concepção da práxis docente enxergue o outro nas suas semelhanças e diferenças, que não seja coerente com práticas discriminatórias e nem com a crença em um padrão único de comportamento, de ritmo, de aprendizagem e de experiência. É urgente que o acadêmico vivencie práticas que o possibilite a romper com a ideia de padronização, do entendimento das diferenças como desvio, patologia, anormalidade, deficiência, defasagem, desigualdade, conforme assinala o professor de letras: “[...] *uma coisa que eu sempre digo aos meus acadêmicos é que não dá pra gente trocar o aluno, os alunos são os nossos alunos, precisamos aprender a trabalhar com eles, é importante lidar com situações diferentes.* (L21, 2015).

Interessante pontuar que o professor deixa explícita a necessidade de ele, também, aprender a trabalhar com a diversidade humana, posicionando-se como um sujeito que está em processo de aprendizagem contínua. Além disso, podemos destacar dessa fala que, ao vivenciar práticas restritas aos conhecimentos dos cursos em que frequentam, os acadêmicos em formação podem perpetuar ideias que produzem práticas intolerantes, arrogantes e autoritárias. Essa postura não atende mais as demandas reais dos contextos locais e globais.

O trato pedagógico com a diversidade humana é complexo, mas necessário; além disso, exige que se avance na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo. Significa, portanto, romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Contudo, como característica da própria dialética, é necessário destacar que, dos professores entrevistados, quatro (4) deles mantiveram suas posturas atentas à diversidade em detrimento à exclusão, à seleção, à classificação. Ou seja, os professores em questão primaram por evidenciar as condições e as possibilidades de cada um dos alunos, conforme se pode observar nas falas apresentadas a seguir:

Valorizar o que ele já sabe e focar no processo de letramento com ele, mas não separando da turma. (P15, 2015).

Ele tem 15 anos de idade, no 6º ano, é um aluno que talvez não tenha tido toda a orientação necessária antes, mas ele está ali e o que fazer com esse aluno nessa situação? Bom, com certeza é um desafio, trabalhar com métodos variados, trabalhar com a mídia trabalhar com textos de modalidades diferentes e utilizar recursos variados revistas; enfim,... a ideia mesmo é tentar inserir esse aluno e, ali naquele momento da aula, dar voz, não só nessa, mas em todas as aulas. (L16, 2015).

Com essas afirmativas, os professores colocam em questão que educar nunca foi uma atividade simples e considerar a diversidade humana é ainda mais complexo; contudo, é a diversidade que configura o espaço escolar. Implica que a educação que assume o processo de formação integral como horizonte extrapola os limites do institucional. Isso coloca em pauta a necessidade de a academia consolidar sua tríade – ensino, pesquisa e extensão - para além de seus muros e ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade acadêmica. Educar no contexto da diversidade humana é fazer das relações dos acadêmicos com a diversidade uma possibilidade de trocas, de novas aprendizagens é possibilitar-lhes o reconhecimento de que os espaços de escolaridade formal são feitos de avanços, de limites, de contradições e de mediações. Enfim, a busca pelo novo impulsiona novas sínteses as quais podem orientar a adoção de novas práticas pedagógicas, sociais e políticas.

O caminho pelo qual optamos por trilhar envolvendo a práxis docente frente à demanda da diversidade humana, considerando-se as mediações dos documentos

legais, a totalidade e as contradições, propiciou uma compreensão mais apurada acerca das concepções que sustentam a práxis docente dos professores que atuam nas licenciaturas da UNESPAR campus Paranaguá e permitiu a elaboração de apontamentos, de interesse da comunidade em questão, sobre as novas práxis possíveis quando tiverem que atuar frente a diversidade humana, aspectos que explicitaremos no item na sequência a título de considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a um momento crucial do trabalho de pesquisa: as considerações finais. Esse momento é crucial porque guarda em si o papel de articular o todo desenvolvido ao longo do trabalho, sem, contudo, pretender uma finalização, senão uma síntese provisória do que nos propomos ao longo dos quatro anos de estudo para o doutoramento. Chegamos a conclusão de que, por mais que ensejamos respostas, elas nunca estão prontas e, em um movimento contraditório, elas causam mais dúvidas que certezas. De tudo, fica a certeza de que esforços foram empreendidos por cada um dos professores participantes, pela pesquisadora, orientador e por cada membro da banca convidada à qualificação. Nesse contexto, fica, também, a certeza de que há um longo caminho a trilhar quando colocamos em pauta a práxis docente frente à diversidade humana.

Consideramos que, provisoriamente, algumas sínteses foram possíveis e elas desvelam caminhos que podem ser trilhados no processo de formação de professores para atuar em contexto de inclusão da diversidade humana. Caminhos, no nosso entendimento, podem-se configurar em diretrizes, mas jamais verdades absolutas, pois toda a forma de consensos e contrassensos expressam a materialização das ações dos sujeitos.

Com base na problemática das concepções que sustentam a atividade docente dos professores que formam docentes para atuar em contextos de inclusão da diversidade humana, colocamos alguns objetivos os quais foram, no nosso entendimento, atingidos uma vez que conseguimos identificar algumas concepções de homem, de ensino e de aprendizagem explicitadas nas ações que os professores indicariam ao acadêmico; pontuamos aspectos convergentes e divergentes entre os dispostos nos documentos legais que orientam a prática e a atividade docente; constatamos que os argumentos que sustentam a atividade docente estão articulados à condição de deficiência e, por extensão, ao clamor por um professor especializado na área, perpetuando um sistema de formação dual articulado aos documentos de âmbito nacional.

Por fim, pela reflexão engendrada, alguns caminhos foram indicados pelos próprios professores entrevistados, bem como ao longo de todo o processo de pesquisa, a saber: é preciso desmitificar a ideia da categorização e formar o acadêmico para contextos mais diversos possíveis, sem desconsiderar que a

diversidade humana se faz presente na própria academia; é preciso permitir que, no processo formativo, o acadêmico vivencie a diversidade humana, para além dos espaços acadêmicos. Ressaltamos que a ideia de academia é tomada como um espaço onde haja proposições desafiadoras que permitam a reflexão, a produção de conhecimentos e a configuração de novas práxis docentes.

Com isso, confrontamos a nossa tese aos fundamentos e dados obtidos nas entrevistas, confirmando que, ao propiciar a formação acadêmica centrada em elementos e categorias que diferenciam os homens, como: deficiente, eficiente; capaz, incapaz; apto não apto; normal, anormal; esse processo formativo tem contribuído para perpetuar os processos excludentes, pois negam a diversidade humana como condição inerente ao ser humano; portanto, impossível de serem categorizadas na sua totalidade. A única totalidade possível é a própria realidade, feita de contradições e mediações. Apontamos, no entanto, que esse processo não é de responsabilidade única e exclusiva do professor, mas de um conjunto de elementos dos quais o professor também é partícipe.

A diversidade humana foi o foco central da nossa Tese. Buscamos desvelar que o processo de formação inicial precisa direcionar práticas para a atuação do acadêmico em contexto de inclusão da diversidade humana; sobretudo, na Educação Básica, local onde irão atuar. Para tanto, identificamos como elemento limitador o distanciamento do que se vive na dinâmica da formação inicial ao que se concretiza nas relações estabelecidas nas escolas.

Compreendemos, com base na concepção materialista dialética, as mediações e as conformações estabelecidas entre os produtos e os processos produzidos pelo sistema – políticas de formação: Diretrizes Nacionais para Formação de Professores para a Educação Básica, Política Nacional para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) das licenciaturas de Pedagogia, Letras, Matemática, Ciência Biológica e História –; os produtos e os processos produzidos pelo meio - Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico de Curso (PPC) -; e a atividade docente - as concepções que as sustentam.

Ao analisar as proposições de atividade docente quando os professores universitários têm de direcionar ações pedagógicas ao trabalho com a diversidade humana, constatamos que as concepções ainda estão muito calcadas na ideia de

inclusão articulada à deficiência cuja premissa epistemológica do processo de ensinar e aprender são explicados por concepções inatistas, empiristas e construtivistas - todas amparadas em uma visão determinista em função de uma suposta condição de deficiência. A suposição de uma deficiência não estava dada nas questões problemas que os professores tiveram que analisar no momento das entrevistas, mas emergiu como subterfúgio para justificar determinadas práticas que, por consequência, poderiam explicar um possível fracasso da intervenção.

Além de centrarem suas respostas na questão da deficiência, eles ratificaram a necessidade de uma formação dual, ou seja, um processo formativo que atenda a todos os alunos “ditos normais” da Educação Básica e um processo formativo especializado para crianças que apresentem deficiência, sem, contudo, perceberem que a formação vista sob a ótica da fragmentação tem contribuído mais para exclusão que a inclusão. Das mediações estabelecidas pelo trabalho na sua forma de sociabilidade capitalista, constata-se que, não raramente, os professores colocam-se como executores de tarefas e, por esse fato, mesmo quando referendam a ideia da diversidade humana, não se distanciam da ideia de inclusão pela legalidade. Ideias como produção, eficiência e normalidade povoam o imaginário e a atividade docente cujo fundamento legal legitima tal postura. Dos documentos analisados, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a Educação Básica (2002) é o que apresenta elementos que, se tomados como subsídios para elaboração dos PPCs, poderiam direcionar o processo formativo para a temática em questão. No entanto, nem essas Diretrizes e nem os demais documentos, que auxiliaram nas análises desta Tese, não são conhecidos de forma aprofundada por grande parte dos professores, o que impossibilita a visualidade de posturas mais críticas frente à problemática. Quanto aos demais documentos, verificamos um percentual maior de professores que declaram conhecê-los; entretanto, como assinalamos, em um movimento cíclico os discursos, desses documentos, se repetem e se reformulam, mas a tônica continua a mesma: a inclusão da deficiência.

Ao difundir ideologias e categorizações, esses documentos legais têm, no nosso entendimento, perpetuado práticas excludentes pelo fato de que, ao propor ações a grupos específicos, eles colaboram para a dispersão dos sujeitos em detrimento ao que se postula como uma perspectiva dialética uno/diverso. Ao serem elaborados sob essa perspectiva, esses documentos exercem mediações no

processo formativo, considerando-se que essas mediações não se dão pela simples assimilação, senão por mecanismos de interesses recíprocos. Dos inúmeros interesses, cumpre destacar que os saberes e os conhecimentos dos professores universitários deixam de dialogar com a complexa dinâmica da realidade social e passam a ser delineados por abstrações ideológicas. Além disso, as contradições não são tomadas como mote para superações senão como determinações.

Podemos inferir que a análise a partir da base materialista dialética desvela que há, na visão dos professores, uma concepção de homem fragmentado, expropriado de possibilidades e, sobretudo, determinado pela condição inata em que uma suposta deficiência, cuja construção histórica social foi explicitada no referencial teórico, impõe o sujeito, com história de deficiência, à condição de objeto.

Por fim, destacamos que, por fatores diversos, a atividade docente converge, em grande medida, com as diretrizes das licenciaturas em foco no que se refere à concepção de homem, ensino e aprendizagem, a qual é marcada por discursos reproduzidos e ideológicos - o mesmo ocorrendo em relação aos PPC, que explicitam bases assistencialistas, eugenistas, deterministas, biologicistas, construtivistas, neoconstrutivistas, produtivistas e de adaptação social.

A atividade docente, explicitada nesta Tese, está direcionada à inclusão da deficiência o que desvela, para nós, um caminho para superação, pois é pela contradição que se pode visualizar novas práxis as quais sejam consoantes a um processo formativo que parta da materialidade concreta, que busque fundamentos e reflexões a partir dos documentos legais e que efetivem um fazer docente mais próximo às demandas da sociedade, as quais se manifestam, cotidianamente, nos espaços da Educação Básica.

Por considerar o espaço da escola dinâmico e diverso, compreendemos que não é possível manter processos formativos, na academia, pautados em categorizações, pois, além de ser impossível abranger a gama de categorizações postas nos documentos, há muitas outras que sequer são mencionadas. Logo, o ponto de partida precisa ser sempre a diversidade humana. Contudo, compreendemos, também, que a práxis docente pautada no princípio da diversidade humana não encerra as tensões acerca da inclusão e da exclusão concreta de inúmeros alunos, pois, como sinalizamos, a diversidade humana é infinita e, portanto, impossível de prever todas as categorias construídas ao longo do contexto

histórico e social. A diversidade humana configura-se como um horizonte a impulsionar novas práxis docentes e, por isso, longe de encerrar a questão.

Com isso, os indicadores das possibilidades de superações não negam a necessidade de rever a tríade: as políticas de formação docente, os documentos institucionais, bem como as concepções que sustentam a atividade docente no Ensino Superior, de modo que se busquem pontos de articulação que contribuam para a inclusão da diversidade humana. Contudo, esse processo não pode prescindir de uma cuidadosa análise acerca dos fundamentos históricos, culturais e sociais que respaldam binarismos como inclusão e exclusão; normal e anormal; diversidade e diferença; deficiente e eficiente - o que buscamos elucidar ao longo desta Tese.

Os argumentos que delinearam a produção desta Tese apontam para a necessidade de se ampliar a visão sobre como concebe a inclusão; a necessidade de análise crítica e histórica sobre como a ideia de deficiência foi produzida e, na esteira, o dualismo professor especialista em deficiências e generalista, buscando explicitar os limites dessa configuração na relação uno/diverso. Por fim, a partir dos argumentos, vimos emergir a urgência de aprofundar-se em estudos teóricos e práticos sobre o que se concebe por uma sociedade inclusiva, entendendo que essa ideia não pode ficar restrita à formação inicial, à discussão de especialistas acerca de grupos específicos, mas sim transpor os limites dos muros acadêmicos de modo que acadêmicos e formadores possam vivenciar a diversidade humana a partir da sua própria condição de sujeito histórico social, portanto, diverso.

Em vias de finalização, destacamos que as condições de trabalho, sejam na Escola Básica ou no Ensino Superior são as mais adversas possíveis, contudo, é nessa sociedade marcada por adversidades e contradições do sistema de ensino que os documentos são tratados apenas como aparatos legais e, é nessa sociedade que as possibilidades de superação estão postas. Para tanto, os documentos legais e institucionais precisam ser tomados como subsídios à reflexão e à elaboração de sínteses consoantes com a realidade concreta de acadêmicos, professores universitários e alunos da Educação Básica. Nesse contexto, o trabalho na sua forma de sociabilidade capitalista engendra todo um processo conformador e de conformações que vai emergir em novas formas de exclusão, por isso a fragmentação em grupos específicos não contribui para as superações que se fazem necessárias.

A superação dos processos excludentes dar-se-á à medida que se invista em um projeto de escola em que a desarticulação dos documentos advindos das políticas nacionais, das políticas institucionais e das práticas docentes sejam desveladas e, em consequência, articulem-se os anseios da Educação Básica aos do Ensino Superior. Em outras palavras, é preciso mais proximidade nesses níveis de ensino.

A autonomia do professor sobre sua ação docente não pode prescindir dos anseios que emergem em um contexto social mais amplo, portanto, a autonomia requer, também, o conhecimento crítico dos documentos que orientam a atividade docente de modo que esses documentos sejam balizadores de proposições conjuntas – Educação Básica e Ensino Superior rumo à efetivação de uma sociedade mais inclusiva. Isso requer que os documentos que direcionam a prática, no caso os PPCs, sejam o resultado de uma elaboração coletiva e consciente das demandas do contexto no qual a instituição analisada se insere. Portanto, trata-se de um documento que explicita as demandas sociais e não apenas trechos dos documentos legais de âmbito nacional, que estejam articulados entre si no âmbito da academia, expressando a concepção de homem real concreto em contraponto às concepções abstratas.

Essa ideia é corroborada pelos professores ao passo que, ao se depararem com as situações problemas do cotidiano escolar, eles ressaltam que a formação acadêmica oferecida ainda é incipiente e isso requer, segundo eles, uma reflexão mais apurada acerca da universidade da qual fazem parte, sobre os compromissos assumidos nos PPC e a forma como eles próprios, na qualidade de sujeitos do processo formativo, têm negligenciado as especificidades que se apresentam na Escola Básica.

Com base no referencial teórico metodológico assumido, o movimento dialético explicitou que a forma de organização metodológica, a exploração do campo de investigação, a impulsão dada às discussões a partir da presença de PcD repercutiu, por parte dos professores, em novas demandas as quais não podem prescindir de uma análise mais aprofundada do ponto de vista teórico e prático acerca do que se desenvolve na escola, e não apenas acerca da deficiência. Essa demanda não foi negligenciada pela maioria dos entrevistados e impulsionaram ações que irão refletir nos PPC, na práxis docente, na própria pesquisa. Enfim, tratou-se de um movimento que provocou e foi provocado a pensar em como a

UNESPAR campus Paranaguá passará a articular os processos formativos dos acadêmicos às demandas da escola pública.

O risco de contribuir para uma formação fragmentada, calcada em binarismos, que nega a diversidade humana, ficou muito presente nas proposições, por isso, como indicativo central, fica a necessidade de formarem-se acadêmicos para a atuação em contexto de inclusão da diversidade humana, ou seja, a escola real, sobre a qual muito se teoriza e pouco se vivencia. Essa é uma questão que não pode ser ignorada. Em uma analogia às ideias de Eduardo Galeano, podemos afirmar que ela, a diversidade humana, está no horizonte. Caminhamos dez passos e ela se afasta; caminhamos dois passos e ela se torna obscura. Apesar disso, é ela, a complexa diversidade humana, que nos impulsiona a um novo caminhar!

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bossi e Ivone Castilho Benedetti. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALVES, Gilberto. L. Quatro teses sobre a produção material da escola pública contemporânea. **Intermeio**, Campo Grande, v. 1, n. 2, p. 6-19, mar./abr. 1995.

ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior e profissionalização continuada**: aspectos do institucional ao pessoal na construção do processo. São Paulo, 2006. (MIMEO).

ARROYO, Miguel G. A escola possível é possível? In: ARROYO, M. G. *et al.* **Da escola carente à escola possível**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. Educação e Formação Humana. ENCONTRO DE PEDAGOGIA DO LITORAL PARANAENSE, 4., 2014, Paranaguá. Palestra proferida no Teatro Raquel Costa, 2104

_____. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos mestre. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Org.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

AZEVEDO, Fernando de. **Novos caminhos e novos fins**: a nova política de educação no Brasil. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história**: especialidades e abordagens. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor**: o cotidiano da escola. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

BIZZO, Nelio Marco Vincenzo. Eugenia: quando a biologia faz falta ao cidadão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 38-52, fev. 1995.

BOLSANELLO, Maria Augusta. Darwinismo social, eugenia e racismo "científico": sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar**, Curitiba, n. 12, p.153-165, 1999.

BOWLER, Peter. **The history of an idea**. Berkeley; Los Angeles; London: University of California Press, 1989.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

_____. **Decreto-Lei Nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá Organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Gustavo Capanema. Brasília. 1939. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, n. 221, p. 12.

_____. **Decreto-Lei Nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Brasília, Poder Executivo, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em: 10 jan. 2015.

_____. **Decreto Nº 19.941**, de 30 de abril de 1931. Reforma Francisco Campos. Brasília. 1931. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 15 jan. 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001a.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**. 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**. 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.

_____. Parecer Nº CNE/CES 1.301, de 6 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 7 dez. 2001e, Seção 1, p. 25.

_____. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, n. 92, p. 11-12.

_____. Resolução CNE/CP N.º 1, de 18 de Fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 15 set. 2014. p.1-5

_____. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001b. Seção 1, nº 177, p. 39-40.

_____. Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

_____. Resolução CNE/CP Nº 02, de 1 de julho de 2015. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, n. 124, p. 8-12.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BROHM, Jean-Marie. **O que é a dialética?** Tradução M. Resende. Lisboa: Edições Antídoto, 1979.

BRUYNE, Paul; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc. **Dinâmica da pesquisa em ciências sociais**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1982.

CAMARGO, Silvio; SOUZA, Luiz Gustavo da Cunha de. Axel Honneth leitor de Lukács: reificação e reconhecimento. **Pensamento Plural**, Pelotas, v. 8, n. 16, p. 165-186, jul./dez. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 125-161, 2002.

CIRINO, Roseneide Batista. **Concepções de jovens e adultos com deficiência visual sobre os contextos de aprendizagem escolar**. 2007. 154 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

CIRINO, Roseneide Batista *et al.* Formação docente: Homogeneização x inclusão. In: ESTRELA, T. *et al.* **Educação, Economia e Território** – O papel da educação no desenvolvimento. Lisboa: Atas do XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, 2014. p.1434-1446).

COMTE, Auguste. **Curso de filosofia positiva**. Tradução José Arthur Giannotti e Miguel Lemos. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os pensadores).

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritar, marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.

_____. **Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791)**. Présentation, notes, bibliographie et chronologie part Charles Coutel et Catherine Kintzler. Paris Garnier-Flammarion, 1994. Disponível em: <http://classiques.uqac.ca/classiques/condorcet/cinq_memoires_instruction/Cinq_memoires_instr_pub.pdf>. Acesso em: 10 maio 2013.

CUNHA, Luiz Antônio. A matriz Francesa do Ensino Superior. In: MARTINS, B. C. (Org.) **Diálogo entre o Brasil e a França**: formação e cooperação acadêmico. Recife: Massangana, 2006. p. 79-89, 2v.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

DALE, Roger. O Marketing do Mercado Educacional e a Polarização da Educação. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.137-168.

DEL CONT, Valdeir. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. **Scientia e Studia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: MEC/UNESCO; Cortez, 1996.

DOMINGUES, Octávio. **A Hereditariedade em face da educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. 5. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Linguagem, escola e modernidade. In: GHIRALDELLI, P. J. **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 49-60.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**. (Historiografia e História). São Paulo: Brasiliense, 1981.

FERREIRA, Gesilaine Mucio *et al.* Da educação para todos à Educação Inclusiva: a construção da escola burguesa. SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL”, 9., 2012, João Pessoa. **Anais eletrônicos...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.70.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2014.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso - Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GALTON, Francis. Eugenics: its definition, scope, and aims. **The American Journal of Sociology** [online], v. X, n. 1. jul., 1904. Disponível em: <<http://www.mugu.com/galton/essays/1900-1911/galton-1904-am-journ-soc-eugenics-scope-aims.htm>>. Acesso: 14 jun. 2014.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIANNOTTI, Vito. **História das Lutas dos Trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad X. 1996. Disponível em: <http://www.gpepsm.ufsc.br/html/arquivos/v_coloquio_ANAIS-2011.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

GENTILI, Pablo. Adeus à Escola Pública – A desordem neoliberal a violência do mercado e o destino da Educação das majorias. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.228 – 252.

GOODWIN, C. James. História da psicologia moderna. Tradução Marta Rosas. São Paulo: Cultrix, 2005.

GUALTIERI, Regina Cândida Ellero. Educar para regenerar e selecionar: convergências entre os ideários eugênico e educacional no Brasil. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 13, n. 25, p. 91-110, 2008.

INFOPÉDIA. **Eugenia**. Porto: Porto, 2003-2014. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$eugenia](http://www.infopedia.pt/$eugenia)>. Acesso em: 15 maio 2014.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

KUENZER, Acacia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

KURSANOV, G. A. **El materialismo dialéctico y el concepto**. México: Editorial México: 1966.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal - lógica dialéctica**. Tradução de Maria Esther Benitez Eiroa. Madrid: Siglo XXI de España editores, 1970.

LESSA, Sérgio; TONET, Ivó. **Introdução à Filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Ana Laura Godinho. Testes ABC: proposta de governo de uma população problemática. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 139-163, jan./jun. 2007.

LIMA, Elvira Souza. **Diversidade e aprendizagem**. São Paulo: Sobradinho, 2005.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström Lourenço. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 8. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1963.

_____. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1969.

_____. **Testes ABC**: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

_____. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1963.

LUCKESI, Cipriano *et al.* **Fazer Universidade**: uma proposta metodológica. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUZ-FREITAS, Márcia de Souza. **E a Língua Portuguesa tornou-se disciplina curricular**. 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/33/04.htm>> Acesso em: 28 ago. 2014

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças nas escolas. **Revista Pátio**, Porto Alegre, v. 20, n. 20, p.18-28, fev./abr. 2002.

MARKUS, Gyorgy. **Marxismo y “Antropologia”**. Barcelona: Gribaldo, 1974.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O 18 Brumário e Cartas a Kugelman**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. **Para uma crítica da economia política**. 1999a. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/criticadaeconomia.pdf>>. Acesso: 26 out. 2014.

_____. **Teses sobre Feuerbach**. 1999b. Disponível em: <<http://www.adelinotorres.com/historia/Karl%20MarxTeses%20sobre%20Feuerbach.pdf>>. Acesso: 20 set. 2014.

_____. **Salário, preço e lucro**. Tradução Paulo Ferreira Leite. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Livro I. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1986.

_____. **Contribuição para a Crítica da Economia Política**. 3. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1974.

MAYR, Ernst. **Desenvolvimento do pensamento biológico: diversidade, evolução e herança**. Brasília: UnB, 1998.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível**: reinventando o Ensinar e o Aprender. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MORAES, Reginaldo Carmelo Corrêa. **Neoliberalismo**: de onde vem para onde vai? São Paulo: Senac, 2001.

OMOTE, Sadao. A Formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (org) **Formação de educadores** – Desafios e perspectivas. Marília: UNESP, 2003.

OMOTE, Sadao. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 55-62, ago. 1995.

OLIVEIRA, Oséias de. A diversidade diante do espelho. In: ZYNCH, Anizia Costa *et al.* **Diversidade no Ensino**. Guarapuava: Unicentro, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Biologia**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984. v. 4.

PINTO, Alvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1989.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago.1997.

ROCHA, Acílio Estanqueiro. Acerca da Dialética Marxista: totalidade, sujeito e sociedade. **Revista Portuguesa de Filosofia**. Tomo XXXV 1/2. Portugal; Braga, 1979.

ROMANELLI, Otaísa de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

RONAN, Colin. A. **História ilustrada da ciência**: Oriente, Roma e Idade Média. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

ROSS, Paulo Ricardo. **Educação e Exclusão**: um projeto de cidadania das pessoas com necessidades especiais. 2000. 387 f. Tese. (Doutorado em Educação Especial) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, FEUSP, São Paulo, 2000.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Mc-Graw-Hill, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES nº 135. Coimbra, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI. **Cadernos de Educação**, Brasília, v. 6, n. 15, p. 7-14, jun. 2001.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 8. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-145, jan./abr. 2009.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval et. al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 9-57.

_____. Os saberes implicados na formação do Educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Vigiani; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Formação do Educador: Dever o Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo, SP: UNESP, 1996. p. 145-155. (Seminários e Debates).

_____. Tendências e Correntes da Educação Brasileira. In: MENDES, Dermeval Trigueiro. (Org.). **Filosofia da Educação Brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994. p. 19-47.

_____. Trabalho e Educação: Fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

_____. **Trabalho didático e história da educação**: enfoque histórico-pedagógico. In: BRITO, Silvia Helena Andrade de et al. (Orgs.). Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SKLIAR, Carlos. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003a.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TELLO, César. Las epistemologías de la política educativa: vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7 n. 1, p. 53-68, jan./jun. 2012.

TELLO, César; MAINARDES, Jefferson. La posición epistemológica de los investigadores en Política Educativa: debates teóricos en torno a las perspectivas neo-marxista, pluralista y posestructuralista. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas** [online], v. 20, n. 9, p. 1-31, mar. 2012.

THERRIEN, Jacques; SOUZA, Angela. Cultura docente e gestão pedagógica: a racionalidade prática dos saberes do saber fazer. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Orgs.). **Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar**. São Paulo: Annablume, 2000.

TONET, Ivó. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo. Instituto Lukács, 2013.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, Privatização e Política Educacional – elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.109-136.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSE-TUNG, Mao. **Sobre a prática e sobre a contradição**. 3. reimpr. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien. 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção** - na área das necessidades educativas especiais. Salamanca. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

_____. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001.

UNESPAR. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** Pedagogia. Paranaguá: Unespar, 2008.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** Letras. Paranaguá: Unespar, 2005.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** Matemática. Paranaguá: Unespar, 2007.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** Ciências Biológicas. Paranaguá: Unespar, 2010.

_____. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC)** História. Paranaguá: Unespar, 2004.

_____. **Projeto Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Paranavaí: Unespar, 2012a.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI)**. Paranavaí: Unespar, 2012b.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1999.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

XAVIER, Libânia Nacif. **O manifesto dos pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira**. In: XAVIER, Maria do Carmo. (Org.). **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 21-38.

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados – Perfil



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
Campus Paranaguá



INSTRUMENTO PERFIL

Professores

Sexo: F () M ()

Idade: () 20 a 30 anos () 30 a 40 anos () 40 a 70 anos

Em relação à(s) Disciplina(s) com a(s) qual(is) atua:

() Humanas () Exatas

() Fundamentos () Didáticas, Prática de Ensino, Estágio Curricular

Observações: _____

Tempo de experiência:

Educ. Básica () 1 a 5 anos () 5 a 10 () 10 a 20 () acima de 20 anos

Educ. Superior () 1 a 5 anos () 5 a 10 () 10 a 20 () acima de 20 anos

Sobre as Diretrizes Nacionais para a Formação Docente e seus eixos:

() Conhece muito () Conhece bem () Conhece razoavelmente () não conhece

Sobre as Diretrizes do curso de Licenciatura em que atua:

() Conhece muito () Conhece bem () Conhece razoavelmente () não conhece

Sobre o PDI:

() Conhece muito () Conhece bem () Conhece razoavelmente () não conhece

Sobre o PPC:

() Conhece muito () Conhece bem () Conhece razoavelmente () não conhece

Sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Inclusiva:

() Conhece muito () Conhece bem () Conhece razoavelmente () não conhece

Sobre a atuação docente com alunos que apresentem deficiência??:

() nenhuma experiência () 1 a 5 anos () 5 a 10 anos

Sobre os conhecimentos relativos a especificidades de aprendizagem das áreas das deficiências:

() nenhum conhecimento () conhecimento razoável das áreas: _____ () muito conhecimento das áreas: _____

Sobre a Educação Inclusiva:

() diz respeito a todos os educandos

() diz respeito a grupos específicos.

Cite-os: _____

Como a formação acadêmica contribui no processo de Educação Inclusiva?

() muito () incipientemente () não contribui

Por favor, justifique sua resposta: _____

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Diretor

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**À Direção da Faculdade**

Caro diretor, por meio deste, venho solicitar a Vossa Senhoria a autorização para a realização da pesquisa intitulada: **A PRÁXIS DOCENTE, NO PROCESSO FORMATIVO DE ACADÊMICOS PARA ATUAR COM A DIVERSIDADE HUMANA EM CONTEXTOS INCLUSIVOS**, junto aos professores dos cursos de Licenciaturas: Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e História. A pesquisa tem como pesquisador responsável o professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz e como pesquisadora participante a professora Roseneide Maria Batista Cirino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é: Analisar em que concepções se sustentam a práxis docentes dos professores das Licenciaturas da UNESPAR campus Paranaguá no processo de formação de acadêmicos para atuar com a diversidade humana. A sua participação na pesquisa será de forma indireta através da sua autorização para a realização da pesquisa nesse Campus. Para a realização da pesquisa, será lançada mão dos seguintes procedimentos:

- **Entrevista padronizada**, a ser aplicada com todos os professores atuantes nos cursos de licenciatura num total de sessenta e quatro (64). Essas entrevistas serão realizadas a partir de alusão a situações problemas referentes à inclusão de alunos Educação Básica. Os dados coletados, bem como a identidade dos participantes terão garantidos o sigilo conforme requerido na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta a ética na pesquisa em âmbito nacional. Os dados e análises resultantes desse estudo serão publicados através do relatório de Tese, bem como em eventos de caráter acadêmico científico e periódicos da área. Após as análises, Vossa senhoria será informada dos resultados desta pesquisa. A participação é voluntária, portanto não haverá recompensa ou gratificação pela contribuição. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que julgar necessário saber antes, durante e depois da realização da pesquisa. Há a possibilidade de qualquer um dos participantes deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do pesquisador responsável

Rua : _____ nº – Ponta Grossa /PR Telefone: _____

Nome do pesquisador participante

Rua : _____ nº – Ponta Grossa /PR Telefone: _____

Comitê de Ética em Pesquisa
UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100 Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do Diretor (como anuência para a realização do estudo)

Assinatura pesquisador responsável

Assinatura pesquisador participante

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2015.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coordenadores

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108 e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Aos Coordenadores****Autorização para: realização de entrevista padronizada.**

Caro Coordenador, por meio deste, venho solicitar a Vossa Senhoria a autorização para a realização da pesquisa intitulada: **A PRÁXIS DOCENTE, NO PROCESSO FORMATIVO DE ACADÊMICOS PARA ATUAR, COM A DIVERSIDADE HUMANA, EM CONTEXTOS INCLUSIVOS**, junto aos professores que compõem o colegiado sob a sua Coordenação. **A pesquisa** tem como pesquisador responsável o professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz e como pesquisadora participante a professora Roseneide Maria Batista Cirino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é: Analisar em que concepções se sustentam a práxis docentes dos professores das Licenciaturas da UNESPAR campus Paranaguá no processo de formação de acadêmicos para atuar com a diversidade humana. A sua participação na pesquisa será de forma indireta através da sua autorização para a realização da pesquisa com os professores de seu colegiado, considerando-se a sua disponibilidade. Para a realização da pesquisa com os professores, será lançada mão dos seguintes procedimentos:

- **Entrevista padronizada**, a ser aplicada com todos os professores das licenciaturas: Letras, Matemática, Biologia, Pedagogia e História totalizando 64 professores. Essas entrevistas serão realizadas a partir de alusão a situações problemas referentes à inclusão de alunos na Educação Básica. Os dados coletados, bem como a identidade dos participantes terão garantidos o sigilo conforme requerido na Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde que regulamenta a ética na pesquisa em âmbito nacional. Os dados e análises resultantes desse estudo serão publicados através do relatório de Tese, bem como em eventos de caráter acadêmico científico e periódicos da área. Após as análises, Vossa senhoria será informado dos resultados desta pesquisa. A participação é voluntária, portanto, não haverá recompensa ou gratificação pela contribuição. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que julgar necessário saber antes, durante e depois da realização da pesquisa. Há a possibilidade de qualquer um dos participantes deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do pesquisador responsável

Rua : _____ nº – Ponta Grossa /PR Telefone: _____

Nome do pesquisador participante

Rua : _____ nº – Ponta Grossa /PR Telefone: _____

Comitê de Ética em Pesquisa
UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100 Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do Coordenador (como anuência para a realização do estudo)

Assinatura pesquisador responsável

Assinatura pesquisador participante

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2015.

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Professores

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS

Av.: Gen. Carlos Cavalcanti, 4748 CEP: 84030-900 Bloco M, Sala 100

Campus Uvaranas Ponta Grossa Fone: (42) 3220.3108

e-mail: seccoep@uegp.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Aos professores

Autorização: entrevista padronizada

Você, _____, está sendo convidado a participar da pesquisa: **A PRÁXIS DOCENTE, NO PROCESSO FORMATIVO DE ACADÊMICOS PARA ATUAR, COM A DIVERSIDADE HUMANA, EM CONTEXTOS INCLUSIVOS**, tendo como pesquisador responsável O professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz e como pesquisadora participante a Professora Roseneide Maria Batista Cirino da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo da pesquisa é: Analisar em que concepções se sustentam a práxis docentes dos professores das Licenciaturas da UNESPAR campus Paranaguá no processo de formação de acadêmicos para atuar com a diversidade humana. A sua participação no estudo se dará através da contribuição às respostas a uma entrevista padronizada. Essa entrevista será realizada a partir de alusão a situações problemas referentes à inclusão de alunos na Educação Básica. Nessa entrevista, conforme disposto na Resolução 466/2012, que regulamenta a ética na pesquisa em âmbito Nacional, terá sua identidade preservada sendo identificados pela Letra inicial do seu curso seguido da sequência numérica de um (01) a quarenta e quatro (44). Os dados coletados nesta entrevista auxiliarão na análise da problemática articulando o contexto vivencial aos documentos que regem a práxis docente como: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da educação Básica, o documento Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, além dos PPC das licenciaturas participantes da pesquisa. Os dados serão analisados à luz da teoria e serão publicados no relatório de Tese, além de eventos de caráter acadêmico científico e periódicos da área. Após as análises, você será informado dos resultados desta pesquisa da qual participa. Sua participação é voluntária, portanto não receberá recompensa ou gratificação nem pagará para participar. Será garantido o livre acesso a todas as informações e retirada de dúvidas sobre o estudo, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Você poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem apresentar justificativas e, também, sem prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido, tendo também todas as dúvidas esclarecidas sobre a sua participação neste trabalho. Em caso de dúvidas, poderá entrar em contato com qualquer um dos membros da pesquisa ou com a Comissão de Ética em Pesquisa da UEPG:

Nome do pesquisador responsável

Rua: _____ nº – Ponta Grossa /PR Telefone: _____

Nome do pesquisador participante

Rua: _____ nº – Ponta Grossa /PR Telefone: _____

Comitê de Ética em Pesquisa
UEPG campus Uvaranas, Bloco M, sala 100 Telefone: (42) 3220-3108.

Assinatura do Professor

Assinatura pesquisador responsável

Assinatura pesquisador participante

Ponta Grossa, ____ de _____ de 2015.