

EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: O OLHAR PARA A DIVERSIDADE HUMANA A PARTIR DAS PRÁTICAS DOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS

Dra. Roseneide Maria Batista Cirino  0000-0001-5107-8826
Universidade Estadual do Paraná

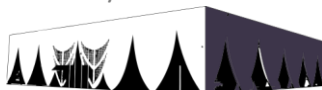
RESUMO: O contexto da diversidade que se apresenta na escola, mais especificamente no ensino regular, requer dos professores a construção e a mobilização de saberes e conhecimentos que atendam à demanda da aprendizagem de e para todos os alunos. Dentro desse contexto de diversidade humana, a pesquisa teve como objetivo compreender como os docentes, que formam novos docentes para atuarem em contexto inclusivo, dialogam com essa demanda formativa. 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. 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, uma vez que deve responder às demandas da formação humana na sua totalidade. É com esse fundamento que esta pesquisa fundada numa perspectiva dialética busca junto aos docentes que atuam no ensino superior compreender a dinâmica da formação ofertada na academia às demandas da escola de educação básica, para tanto, apresentamos aos docentes universitários cinco situações problemas que envolvem situações de aprendizagem presente em sala de aula, para que após analisarem esses professores dissessem como orientariam seus acadêmicos na situação de estágio supervisionado a atuarem frente às demandas das situações problemas. Os resultados evidenciam que há uma compreensão geral que vincula situações de não aprendizagem à deficiência e, por sua vez, essa forma de visualizar as situações problemas do cotidiano escolar remeteu à busca por professor especializado, por laudos médicos, por atendimentos individualizados e mesmo segregados, ou seja, ao acadêmico caberia buscar apoios distintos em detrimento a buscar formas didáticas e metodológicas para atender a diversidade humana presente na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Diversidade humana; Formação Acadêmica.

EDUCATION AND INCLUSION: A LOOK AT HUMAN DIVERSITY THROUGH THE PRACTICES OF UNIVERSITY PROFESSORS

ABSTRACT: The context of diversity that is presented in school, more specifically in regular education, requires teachers the construction and mobilization of knowledge that meet the demand of learning from and for all students. Within this context of human diversity, the research aimed to understand how the teachers who train new teachers to work in inclusive contexts deal with this formative demand. In this perspective, the educator's training will involve the requirement of an ethical attitude articulated to the understanding of the context in which and for which the teaching activity is developed. The horizon of learning possibilities is the same for all human beings, but this learning may manifest itself differently; therefore, the educational process in terms of methodologies, resources, and assessment cannot be the same for all students, since it must respond to the demands of human formation in its entirety. It is with this foundation that this research, based on a dialectical perspective, seeks to understand, together with the teachers who work in higher education, the dynamics of the training offered in the academy to the demands of the basic education school. To do so, we presented to the university professors five problem situations that involve learning situations in the classroom, so that after analyzing them, they could tell how they would guide their students in the supervised internship situation to act when facing the demands of the problem situations. The results show that there is a general understanding that links situations of nonlearning to disability and, in turn, this way of viewing the problem situations of everyday school life led to the search for a specialized teacher, medical reports, individualized and even segregated care, it would be up to the student to seek different supports instead of seeking didactic and methodological ways to meet the human diversity present in the classroom.

KEYWORDS: Inclusion; Human diversity; Academic Formation.



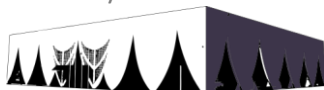
1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação permeada por uma concepção fundada no materialismo histórico-dialético pressupõe, por um lado a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, por outro lado, concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir o objetivo e função social da educação por meio da atividade docente. Com isso, vê-se 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).

É no contexto de lutas e resistências que a descoberta das formas adequadas para possibilitar a transmissão-assimilação dos conhecimentos, desvela a 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), isso 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:

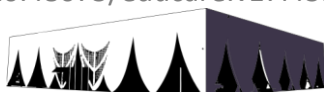


Cabe ao professor partir da prática social buscando alterar qualitativamente a prática de seus alunos, como agentes de transformação social. O conhecimento, os conteúdos clássicos serão a ferramenta para passar o conhecimento cotidiano ao conhecimento científico (FACCI, 2004, p. 232).

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 docente sob a forma de sociabilidade capitalista implica que a ação docente dos professores que formam futuros professores para atuar em contextos inclusivos desvele 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 existiu e sempre esteve articulada ao que demandou cada momento histórico, é preciso compreender os fatores históricos que delinearão 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”. Esse ideário iluminista negligencia que o indivíduo, sendo o que for, é um ser social, portanto:

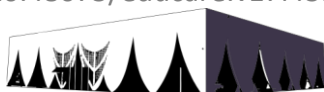
A vida individual e a vida genérica do homem não são diversas, por mais que também, e isto necessariamente – o modo de existência da vida individual seja de modo mais particular ou mais universal da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais particular ou universal (MARX,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

Do movimento indissociável individual e genérico, em dadas circunstâncias e interesses, 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 (CANDAU, 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.

Esse contexto implica que, do ponto de vista das políticas de formação e da práxis docente, é necessária 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.

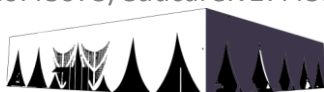
A inclusão é assumida como um princípio que garante a todos condições de igualdade e oportunidades de aprendizagem, independentemente da história de deficiência ou não. Contudo, conforme no senso comum, assinala Skliar (2003b), o sujeito da inclusão situado no lugar comum é o outro que se convencionou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

Da combinação razão e eficiência definia-se, pela categorização, os espaços que os sujeitos poderiam ocupar: se os espaços de produção ou os espaços do isolamento da segregação. O espaço de isolamento de segregação se configurou num espaço do outro, o outro que precisa ser expurgado, um outro que expressa a diversidade humana, mas que não cabe no contexto marcado pela suposta normalidade. Mas quem de fato seria o outro no contexto da diversidade humana? Arroyo (2012) contribui para compreensão e minimização 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, portanto, um ser com direito a um processo educacional de qualidade e equidade, independentemente, da condição de deficiência ou diferenças culturais.

No contexto educacional a presença de uma dada diferença em função de uma deficiência ou mesmo aspecto cultural, 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, para que o suposto da formação humana seja consolidado.

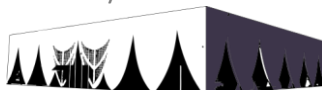
O horizonte de possibilidades de aprendizagem é o mesmo para todos os seres humanos, mas essas aprendizagens podem se manifestar de forma diferenciada, por isso o processo educacional em termos de metodologias, recursos e avaliação não pode ser igual para todos os alunos, mas responder às demandas da formação humana na sua totalidade.

Dentro desse contexto de diversidade humana importa compreender como os docentes que formam novos docentes para atuarem em contexto inclusivo dialogam com essa demanda formativa.

2 A FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA VOLTADA AO ATENDIMENTO DA DIVERSIDADE HUMANA: UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS

Nessa seção apresentamos alguns apontamentos sobre as práticas voltadas à formação do acadêmico(a) sob a perspectiva da formação para o atendimento à diversidade humana. A reflexão acerca do processo formativo disseminado na academia requer que se considere alguns pontos e contrapontos.

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. Nesse sentido, necessita-se 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 preche de valores, conhecimentos e saberes que possibilitam, ao professor, assumir ou não a condição de diversidade humana como inerente ao humano. A compreensão dessa questão ultrapassa os limites da mera aplicação de saberes provenientes da teoria



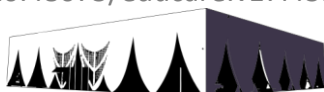
e requer a articulação com as demandas sociais. Consoante a esses pressupostos, Arroyo coloca:

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 conflitivas 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, em muitas situações a inclusão permanece apenas sob a condição da inserção física. 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).

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



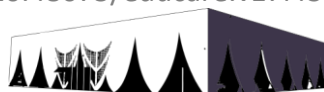
buscamos apreender nesta pesquisa. Por isso, estamos em pleno acordo com Arroyo (2012, p. 11, grifos do autor) quando ele afirma:

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 quais 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, considerando que 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.

O foco que colocamos em atenção consiste em desvelar, conforme Severino (2001), a sociabilidade, a historicidade e a praxidade compreendidas nas



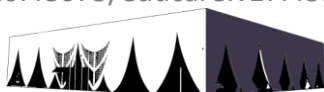
condições existenciais concretas dos professores universitários que formam docentes, entendendo-as para além de contextos circunstanciais.

[...] 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 fixada (KOSIK, 1969, p. 20, grifo do autor).

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.

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, pois, “[...] 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).



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 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.

É importante ressaltar que é baseado 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)¹ ou qualquer forma de diferença acaba por ser negligenciada ou incluída em um espaço excludente. Outro discurso, dessa lógica, repousa na necessidade de

¹ Em todos os trechos em que for necessário utilizar a expressão “pessoa com deficiência” será utilizada a sigla PcD.



professores especialistas para auxiliar o professor do ensino comum, sob o risco de não se dar conta da inclusão na escola.

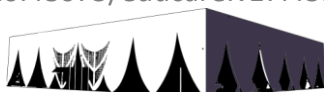
Essa problemática remete à necessidade de se repensar o campo da formação acadêmica que, nas análises de Omote (2003), é uma das tarefas da universidade. Ainda, nas análises do autor, é necessário considerar que:

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).

De 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:



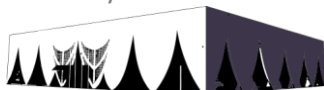
A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.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

Referendar uma educação para além do capital, mas, imersa nele no confronto com suas contradições, implica reconhecer que 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.



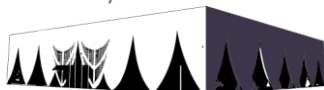
Entender esse processo é importante em função da contribuição que se espera no âmbito da formação acadêmica e, conseqüentemente, das práticas que se efetivam na academia e, também, na sala de aula, uma vez que os saberes e os conhecimentos requeridos na atuação com um aluno com deficiência ou com dificuldades 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 concretizados e os fundamentos da atividade docente.

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 tornou possível 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.

Contraditoriamente, quando a pauta é inclusão, a referência à deficiência é imediatamente destacada e, em conseqüência, a ideia das aptidões, quando o anseio fosse que o *locus* do ensino configurasse como espaço tempo de construção de aprendizagens, portanto, nada dado ou determinado a priori.

3 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS, APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No curto espaço deste artigo e, em consonância ao apresentando, a pesquisa foi trilhada com base nos princípios do método dialético. Para tanto, utilizamos como instrumento de coleta de dados a apresentação de cinco situações problemas, as quais versavam sobre problemáticas de sala de aula sem, necessariamente, tratar de alunos com deficiência. Nos enunciados das situações problemas indicava-se aos docentes: “imagine que seu acadêmico em situação de estágio obrigatório se depare com essas questões frente aos alunos da educação



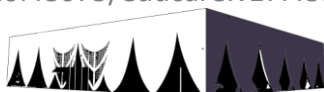
básica, que ações/proposições você orientaria que ele lançasse mão para atender tal diversidade?

Com isso, o professor universitário deveria fazer a análise e, em seguida apresentar algum posicionamento com o qual orientaria seus acadêmicos em práticas de estágio supervisionado. Os dados produzidos pelos participantes, num total de 44 professores universitários atuantes nos cursos de licenciaturas (Matemática, Ciências Biológicas, Letras Português e Letras Inglês, História e Pedagogia) ofertados na Unespar Campus de Paranaguá, indicados pela letra inicial do curso e uma sequência numérica conforme o número de respondente; foram inicialmente transcritos em planilhas descritivas e, em seguida reorganizados de modo a possibilitar as análises, numa abordagem qualitativa, organizadas em temas de análise.

No âmbito deste artigo, reconfiguramos o tema (para não trazer cópia do tema da tese) mas continuamos com o mesmo foco e teor, assim, vamos analisar os dados com base no seguinte tema: O acadêmico frente às diversidades presentes na sala de aula, quais as orientações possíveis?

3.1 O Acadêmico frente às diversidades presentes na sala de aula: quais as orientações possíveis?

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 repousa na fragmentação do ser humano na sua possível aptidão ou não para dar conta do que a escola lhe cobra.



A relação evidenciada nas falas dos docentes explicita desde a ideia da homogeneidade, fundadas na necessidade de diagnóstico, avaliação e professor especializado, para que, então, os sujeitos se iguallassem 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.

Podemos inferir que é essa postura assumida pelos professores universitários, pois, ao colocar as orientações aos acadêmicos - condicionando-as à realização do diagnóstico -, se está 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. Portanto, as práticas seriam orientadas, 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.

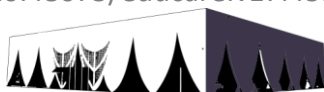
A limitação entre seus pares me faz pensar numa questão cognitiva ... saber do laudo e aí sim mudar a metodologia na turma (P8, 2015).

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).

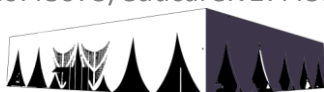


Nota-se que, conscientemente ou não, há uma práxis orientada pelas concepções referentes ao inatismo, em que, conforme assinala o professor do curso de Pedagogia, a dificuldade entre os pares “me faz pensar uma questão cognitiva”. Articulada a essa visão, está a ideia da reabilitação, em que o diagnóstico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

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 contextos 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 com o 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.

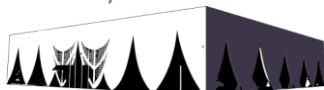
A lógica, sempre permeada pela produção vai demandar posturas similares, ou seja, a busca pelo laudo, pelo diagnóstico e, por fim, as condições de produção e eficiência é que definirão o que se fazer com o aluno.

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 manifestam sua vida. O que eles 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.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

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, a distância das suas possibilidades, portanto do vir a ser.

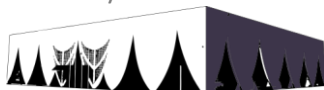
A condição de deficiência, de limitação, de inadequação aos padrões requeridos pela escola, impõe ao homem sua condição de ineficiente. Essa visualidade do ser humano foi reforçada na concepção dos professores, pois, conforme assinalamos, as questões postas nas entrevistas não referiam à pessoa com deficiência, 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.

Nas falas constatou-se a contradição como negação da negação, ou seja, negam-se as condições objetivas e, por consequência, explicita-se a negação do sujeito.

Essa postura culmina na desresponsabilização e induz a ações que clamam por um professor especialista, por laudos e tomam 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

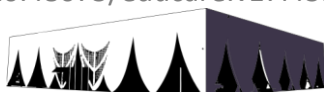


responsabilidade ao professor especialista. Importa, ainda, destacar que a categoria deficiente aparece nas falas dos sujeitos como algo inferior e, dependendo do curso, foi analisada como um determinante.

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. 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 (1985), nega que a contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. O ser humano é, e o que é depende das oportunidades que lhes são colocadas!

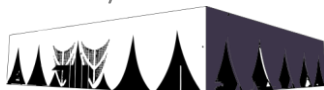
O professor, ao assumir essa postura frente à situação que lhe fora solicitado a analisar, exerceu uma escolha, optando pela deficiência, da possibilidade ou não de produção, comungando, intencionalmente ou não, com os processos produzidos pelo sistema que, no nosso caso, situa-se no modelo capitalista dependente; por isso, a lógica de produção.

A postura da negação do diverso nega tanto as possibilidades de o 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.

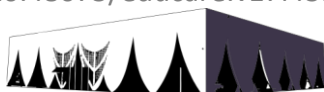


REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. A escola possível é possível? *In*: ARROYO, M. G. *et al.* **Da escola carente à escola possível**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- CANDAU, V. M. F. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 125-161, 2002.
- CONDORCET, J.-A.-N. de C. M de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP, 2008.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 1985.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FALEIROS, V. de P. **O que é Política Social**. 5. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- LEFEBVRE, H. **Lógica formal - lógica dialéctica**. Tradução de Maria Esther Benitez Eiroa. Madrid: Siglo XXI de España editores, 1970.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- MARX, K. **Para uma crítica da economia política**. 1999a. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/criticadaeconomia.pdf>. Acesso: 26 out. 2021.



- MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. 1999b. Disponível em: <http://www.adelinotorres.com/historia/Karl%20MarxTeses%20sobre%20Feuerbach.pdf>. Acesso: 20 set. 2021.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- OMOTE, S. A Formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (ORG.). **Formação de educadores** – Desafios e perspectivas. Marília, SP: UNESP, 2003.
- OMOTE, S. A integração do deficiente: um pseudo-problema científico. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, p. 55-62, ago. 1995.
- PIRES, M. F. de C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface** — Comunicação, Saúde, Educação, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997.
- SANTOS, B. de S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Oficina do CES nº 135. Coimbra, 1999.
- SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do Educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da. **Formação do Educador: Dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo, SP: UNESP, 1996, p. 145-155. (Seminários e Debates).
- SAVIANI, D. **Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico**. In: BRITO, S. H. A. de *et al.* (ORG.). Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SKLIAR, C. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003a.
- SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.
- TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo. Instituto Lukács, 2013.



TSE-TUNG, M. **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. 2021.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em: 04-08-2022

Aceito em: 24-10-2022

