

## EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: O OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO HUMANA

### *INCLUSIVE EDUCATION: A PERSPECTIVE ON THE HUMAN DEVELOPMENT*

#### ARTIGO

**Roseneide Maria Batista Cirino<sup>1</sup>**

Universidade Estadual do Paraná - Unespar

E-mail: roseneide.cirino@ies.unespar.edu.br

#### RESUMO

Este artigo perpassa pela temática inclusão escolar, sobretudo, pelas práticas docentes que são desenvolvidas na academia junto aos acadêmicos quando têm que atuar frente a diversidade humana na escola. No limite do espaço tempo do referido artigo, centrou-se a discussão e análise sobre as diretrizes dos cursos de licenciaturas em Pedagogia, Matemática, História, Letras e Ciências Biológicas buscando elementos que permitissem compreender as dissonâncias postas nas práticas dos docentes universitários diante da necessidade de orientar os acadêmicos para atuar frente ao processo de aprendizagem de alunos com deficiência. Trata-se de um estudo realizado no processo de doutoramento, cuja etapa em tela, teve como metodologia de pesquisa a análise documental tendo como fonte as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos já indicados. O campo foi uma Universidade Pública do Estado do Paraná envolvendo, em outras etapas, a pesquisa sobre as práticas junto aos docentes. Os dados analisados nas diretrizes dos referidos cursos permitem assinalar que apenas a Diretriz do Curso de Ciências Biológicas apresenta fundamentos mais articulados à necessidade de se atender a demanda da diversidade presente na escola. Nas demais diretrizes constata-se menções superficiais mais centradas em categorias que na diversidade humana.

**Descritores:** Inclusão; Diversidade Humana, Práticas; Diretrizes Curriculares Nacionais.

#### ABSTRACT

This article goes through inclusive school themes, mainly through teaching practices which are developed in academy with undergraduate students when they need to deal with human diversity at school. Within the time limit of the mentioned study, the discussion and analysis were centered on the guidelines of the undergraduate courses in Pedagogy, Mathematics, History, Language/Literature, and Biological Sciences, searching for elements that would allow us to understand the dissonance in the practices of university professors before the need to guide the undergraduate students to act in the face of the learning process of students with disabilities. This is a study carried out during the doctoral process, in which the research methodology was based on a documental analysis having as a source the National Curricular Directives of the courses mentioned above. The field was a Public University of the State of Paraná including, in other stages, the research on the university professors' practices. The data analyzed in the mentioned courses' guidelines allow us to point out that only the Biological Sciences Course Guideline present more articulated foundations to meet the demand of the diversity present at school. The other Guidelines superficially mention more categories than real attitudes towards human diversity.

**Descriptors:** Inclusion; Human Diversity; Practices; National Curricular Directives..

Editor desta Edição da RECS:  
Dr. Marion Machado Cunha

## 1 INTRODUÇÃO

A educação tomada como uma das formas de sociabilidade humana pressupõe em essência o protagonismo do humano. A discussão sobre a educação quando permeada por uma concepção fundada na dialética 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, de outro lado e 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.

A descoberta das formas adequadas para possibilitar à transmissão-assimilação dos conhecimentos, requer a organização dos meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos – ou em outras palavras, da organização do trabalho pedagógico. Para Arroyo (2012, p. 16), 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. Com isso pode-se supor que é no processo de formação docente que o professor vê-se então, diante do desafio de formar os acadêmicos para que esses, em atuando, como professor possam, contribuir para “alterar qualitativamente a prática de seus alunos, como agentes de transformação social”. (FACCI, 2004, p. 232). O professor formador, tem então o desafio de permitir ao seu acadêmico vivenciar teoria e prática e, em se tratando de contextos inclusivos, vivenciar práticas as quais na maioria das vezes soam estranhas à academia.

Nesse contexto, o fazer docente engloba procedimentos técnicos e didáticos pedagógicos, considerando-se a dinâmica da atividade docente com vistas a atingir sua intencionalidade concretizada nos objetivos educacionais.

Vivenciar a dinamicidade, da relação educador e educando, em contextos de estágio pressupõem a compreensão de que os próprios os conhecimentos e 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 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. Entretanto, é nesse contexto que o contradito se solidifica e, na lógica contrária emergem as [...] as pedagogias de resistências que aprenderam outras formas de pensar coladas às formas de reagir e intervir tão diferentes da lógica de pensar oficial e até escolar”. (ARROYO, 2012, p. 15).

Nesse contexto, a atividade docente precisa explicitar a compreensão que se tem do que seja inclusão e, de como sujeitos “Outros” diferentes dos “ditos” normais 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 delinearão e continuam a delinear uma forma peculiar de se relacionar com o Outro, no caso, o sujeito com deficiência.

É com base nessa compreensão que se busca refletir: Como educação e inclusão sob a perspectiva da formação humana se desvela nos documentos (DCN) que orientam as práticas de docentes universitários?

Este artigo é parte do estudo de doutoramento realizado numa universidade pública do Estado do Paraná e teve como público docentes universitários atuando em cursos de licenciatura, entretanto, na etapa deste artigo os dados em análises são advindos da etapa de pesquisa documental realizada no âmbito da tese. Teve esse enfoque por entender a importância de se refletir sobre a temática inclusão, de alunos com deficiência na educação básica, no processo formativo inicial, sobretudo, em situações em que os acadêmicos atuavam na prática de estágio, delineando-se pela análise sobre como as diretrizes dos cursos de licenciatura direcionam para tal temática.

O resultado desvela que está bem resolvido a inclusão como questão de ordem legal, entretanto, no contexto de orientação das práticas as expressões dos sujeitos participantes vinculam-se ora ao respeito de toda a forma de diversidade ratificando o papel da escola e do acadêmico na promoção de estratégias pedagógicas que atendam a todos os alunos, ora como um espaço comum demarcado pelo ideário de local próprio para alunos com deficiência e, de igual o clamor pelo professor especialistas aptos à atender tal diversidade. Notadamente, tal contradição expressa na prática converge para o que dispõem os documentos que direcionam a ação pedagógica.

## 2 DESENVOLVIMENTO

Refletir sobre a atividade docente com o “olhar” voltado à inclusão impõe o desafio de adentrar no movimento da atividade docente, perpassando pelos apontamentos explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais das licenciaturas em análise. O intuito desta análise está em pensar 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, buscando vislumbrar o reflexo desses na prática dos docentes universitários. 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.

Entende-se 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.

A história da educação expressa que 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 porque possibilitam analisar como o ideário da educação para todos se articula com a inclusão da diversidade humana nas diretrizes das licenciaturas. 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 atendessem aos excedentes.

É nesse contexto que se demarca os processos de categorização dos sujeitos e, segundo Skliar (2003) é deste processo que se cria o, o outro (sujeito) da modernidade que 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. (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 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 de escola vigente 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.

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 o senso comum, assinala Skliar (2003), 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 diferenças, marcadas pelo binarismo normal e anormal, não teriam espaço nesse contexto, pois as demandas do modo de produção calcado no capitalismo exigem dos indivíduos alguma forma de retorno social. 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.

Fato é 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.

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, ressalta-se, com Marx (1999, 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.

Esse contexto requer repensar o próprio espaço acadêmico de modo 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. (...) há Outras Pedagogias em permanente reação a outras práticas e concepções vindas dos coletivos oprimidos que exigem reconhecimento” (ARROYO, 2012, p. 32).

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.

Do ponto de vista do sujeito singular a diferença entre os homens é essencial, entretanto, do ponto de vista das condições objetivas, a desigualdade é imposição, 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, nos documentos institucionais e, de igual modo nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) das Licenciaturas documentos que buscamos analisar no âmbito deste artigo.

## 2.1 METODOLOGIA, APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS DADOS

A metodologia desta pesquisa tem fundamentos na pesquisa documental delineada pelos estudos exploratórios. Para tanto, utilizou-se como fonte de dados as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Licenciatura em: Pedagogia, Matemática, História, Língua

Portuguesa e Ciências Biológicas, buscando elucidar elementos, destas diretrizes, que dialogassem com a inclusão da diversidade humana.

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, estão longe de centrar-se no humano nas suas diferentes esferas de sociabilidade.

Por ser foco desta análise as diretrizes dos cursos de licenciatura, objeto desta pesquisa, iniciamos as análises pelo documento nacional que direciona os cursos de pedagogia no país.

Na 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 no documento citado, 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 a necessidade de se ter consciência da diversidade e, quando muito limita-se a uma atividade complementar, de caráter opcional, para efeitos de integralização de estudos o que levou Saviani a afirmar,

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, vêm 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.

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 considerar os pressupostos dialéticos compreende-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 peneiras de contradições. “[...] 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” (CURY, 1985, p. 59).

Notadamente, preconizar atenção à diversidade fundamentando-se em categorizações opostas 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.

A educação é muito complexa e pressupor um modelo educacional pautado no lema de Educação para todos pode constituir-se, “caricaturalmente”, ao mito do Rei nu<sup>1</sup>. 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.

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

---

1 “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](https://pt.wikipedia.org/wiki/A_roupa_nova_do_imperador)>

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) 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? Responder essa questão põe em evidência o fato de que o descaso com a diversidade humana nas Diretrizes que organizam a formação profissional 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.

A análise sobre a diretriz do curso de matemática permite inferir que o disposto, neste documento, está aquém do que seria atender a diversidade humana, 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 eurocêntricos, 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 desta questão 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.

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, desvincilhada das perspectivas 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.

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.

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.

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.

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, nessa 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.

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 especialização. 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 às questões pedagógicas, os documentos de âmbito nacional colaboram para o delineamento de práticas e ações descomprometidas como a especificidade de aprendizagem de cada ser humano. Essa questão não será aqui discutida, embora tenha sido objeto de estudo na tese a partir da qual se elaborou este artigo.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos explicitar alguns pontos de reflexão que perpassam o fazer docente de professores universitários, sobretudo, quando têm que orientar seus acadêmicos a desenvolverem práticas em sala de aula definida como espaços inclusivos. A diversidade humana se faz presente na escola, entretanto, do ponto de vista dos documentos ainda é evidente o contorno pautado em categorizações de grupos e pessoas.

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 tomou como ponto de partida os conflitos e confrontos vivenciados pelos docentes e discentes.

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, tal visão é substanciada pela perspectiva que a diversidade humana é assumida no âmbito das diretrizes curriculares de cada curso em tela. Os dados apontam que apenas a Diretriz do Curso de Ciências Biológicas apresenta um teor textual mais atento às demandas da diversidade que se vivencia no contexto educacional enquanto, nas demais Diretrizes a forma como a questão é tratada é de modo superficial, confuso e reiteradamente delimitador seja em função da deficiência seja em função da ideia de um conhecimento acessível aos que têm capacidades para.

### REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos mestre**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidades e abordagens**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

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.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2011b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>.

\_\_\_\_\_. **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>>.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.** 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>.

\_\_\_\_\_. 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. 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](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2014. p.1-5

\_\_\_\_\_. 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.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Sociedade, Cotidiano Escolar e Cultura(s): Uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p. 125-161, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** São Paulo: Cortez, 1985.

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.

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](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.70.pdf)>.

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>>

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. 1999. Disponível em:

<<http://www.adelinetorres.com/historia/Karl%20MarxTeses%20sobre%20Feuerbach.pdf>>.

MAYR, Ernst. **Desenvolvimento do pensamento biológico: diversidade, evolução e herança**. Brasília: UnB, 1998.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização Possível: reinventando o Ensinar e o Aprender**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RONAN, Colin. A. **História ilustrada da ciência: Oriente, Roma e Idade Média**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1997.

SAVIANI, Dermeval. 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

SAVIANI, Dermeval. 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.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VALENTE, Wagner Rodrigues. **Uma história da matemática escolar no Brasil (1730-1930)**. São Paulo: Annablume/FAPESP, 1999.

---

<sup>i</sup> Sobre a autora: **Roseneide Maria Batista Cirino** é Professora Doutora na Universidade Estadual do Paraná – Unespar. Leciona Didática e Prática de Ensino e Educação Especial e Inclusiva. É Chefe da Divisão de Ensino de Graduação, Coordenadora do NESPI - Núcleo de Educação Especial Inclusiva e Coordenadora Institucional do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PRÓFEI

**Como citar este artigo:** CIRINO, Roseneide Maria Batista. Educação e inclusão: o olhar sobre a formação humana. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, vol. 11, n. 3, p. 03 – 15, Edição Especial 2021. DOI: <http://doi.org/10.30681/2237-1648>

A **Revista Educação, Cultura e Sociedade** é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

E-mail da Revista: [revistaedu@unemat.br](mailto:revistaedu@unemat.br)

**Indexadores:** DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR