

CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM OLHAR NA FORMAÇÃO DOS GRADUANDOS DE LETRAS

Autora: Dra. Zélia Maria Melo de Lima Santos, Universidade do Norte do Paraná-
UNOPAR
zeliammelo@hotmail.com

Coautora: Dra. Lindalva José de Freitas, Universidade Autônoma de Assunção – UAA
proflfreitas@yahoo.com.br

RESUMO

Com o objetivo de trazer uma contribuição ao processo de educação inclusiva no ensino superior, este trabalho toma como objeto de estudo o currículo e Desenvolvimento humano numa perspectiva inclusiva sob um olhar na formação dos graduandos de Letras de uma Faculdade Privada do interior do Estado de Pernambuco. A inclusão no ensino superior não é uma inovação, ao contrário, existe no Brasil desde a década 90, quando ratificou a Declaração Mundial de Educação para Todos, na Conferência Mundial da UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, assumindo um compromisso com a inclusão. Porém, apesar dessa atitude, a inclusão tem sido desviada e passou a ser um movimento polemizador pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. As medidas de acesso e permanência na universidade devem ser implementadas de acordo com a nova visão de sociedade, de educação e de cidadania em relação à diversidade humana e as diferenças individuais – todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma possui para construir o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e usufruir direitos e ser feliz. Para tanto, se faz necessário que o estudante do ensino superior tenha garantias de uma formação que o torne capaz de lidar com os diferentes caminhos que envolvem essa questão. A metodologia utilizada é um estudo de caso com análise documental de cunho qualitativo que permite contextualizar a ideia de educação inclusiva como um processo de profundas transformações no sistema educacional brasileiro, que teve, como desdobramento, mudanças na legislação e na elaboração das diretrizes nacionais. Os resultados alcançados mostram que existe um distanciamento da Educação Inclusiva no currículo do curso de Letras, fato que propicia uma reflexão que se traduz na possibilidade da apresentação de uma proposta voltada para práticas curriculares inclusivas, pois o desenvolvimento dessas práticas produz questões concretas nas instituições de ensino e exige respostas que não se encontram em manuais, livros ou diretrizes.

Palavras-chave: Currículo; Ensino Superior; Inclusão; Formação.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo visa contribuir com o processo de educação inclusiva no ensino

superior, apresentando um estudo sobre o Currículo e Desenvolvimento Humano na formação dos graduandos do curso de Letras de uma Faculdade do interior do Estado de Pernambuco.

O movimento de expansão do ensino superior faz parte da reflexão de membros de diversas entidades ligadas à educação no Brasil, como o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional da Educação (CNE), Câmara de Educação Superior do CNE (CES).

A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 20 de dezembro de 1996, iniciou um novo processo de discussão do currículo e das bases educacionais do ensino superior. De acordo com o Parecer no 776/97, o Conselho Nacional de Educação redefine as áreas do conhecimento e formula as diretrizes curriculares específicas para cada curso de graduação (FRAUCHES; FAGUNDES, 2007).

Nesse sentido, o atual cenário em que estão circunscritas as instituições de ensino superior vêm demandando novos desafios na formação do perfil profissiográfico dos egressos dos cursos superiores, mais especificamente no curso de Letras e na construção de competências, habilidades e conhecimentos para o exercício laboral e para a pesquisa acadêmica.

Considerando mais apropriadamente o papel das instituições do ensino superior (IES) no desenvolvimento de competências e habilidades, faz-se necessário atentar mais especificamente na responsabilidade destas instituições na interação instituição-aluno e na relação ensino-aprendizagem (MINTZBERG; GOSLING, 2003). Para tanto, o currículo visto no sentido do desenvolvimento humano numa perspectiva inclusiva torna-se imprescindível na formação dos graduandos.

O presente artigo constitui-se como uma busca com vistas a sistematizar algumas reflexões, inquietações e experiências vivenciadas no campo profissional, acerca do currículo e desenvolvimento humano numa perspectiva inclusiva correlacionando com a educação superior mais especificamente na Faculdade onde a pesquisa foi desenvolvida.

Nesse sentido, esta pesquisa permite uma análise crítico-descritiva, realizando-se assim uma pesquisa bibliográfica em obras de autores que tratam da temática, dando-se ênfase ao material produzido por reconhecidos pesquisadores nessa área acadêmica que fundamentam o referencial teórico metodológico deste trabalho.

A partir destes pressupostos e enquanto premissas para a sistematização do nosso estudo, nos debruçaremos sobre dois grandes objetivos que são compreender o processo

de humanização a partir da esfera das objetivações sociais e a constituição do currículo numa perspectiva inclusiva na formação dos graduandos de letras da Faculdade, locus da pesquisa.

2. CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO HUMANO NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Diante do ideal de construir uma sociedade mais justa, a escola, o currículo e a docência são obrigados a se indagar e tentar superar toda prática e toda cultura seletiva, excludente, segregadora e classificatória na organização do conhecimento, dos tempos e espaços, dos agrupamentos dos educandos e também na organização do convívio e do trabalho dos educadores e dos graduandos.

Considerando que o desenvolvimento humano é resultante, como veremos mais adiante, da dialética entre biologia e cultura, mudanças na cultura levarão certamente a novas formas de pensamento e de comportamento.

2.1. Desenvolvimento Humano

A humanização se refere, assim, ao desenvolvimento cultural da espécie. O desenvolvimento cultural é função do momento histórico pelo qual passa a humanidade e do quanto cada país participa do acervo de cultura, tecnologia, ciências e bens disponíveis a um momento dado. Dentro de um mesmo país, a participação é definida também em termos de classes sociais, etnias, gênero e diversidade biológica.

Um currículo que se pretende democrático deve visar à humanização de todos e ser desenhado a partir do que não está acessível às pessoas. Por exemplo, no caso brasileiro, é clara a exclusão do acesso a bens culturais mais básicos como a literatura, os livros, os livros técnicos, atualização científica, os conhecimentos teóricos, a produção artística. Além disso, existe a exclusão do acesso aos equipamentos tais como o computador, aos instrumentos básicos das ciências (como da biologia, física e química), aos instrumentos e materiais das artes. É função da escola prover e facilitar este acesso.

Subjacente à elaboração do currículo, está a concepção de ser humano e o papel que se pretende que a escola tenha em seu processo de desenvolvimento. Não há, portanto, currículo ingênuo: ele sempre implica em uma opção e esta opção poderá ou não ser favorável ao processo de humanização. Um currículo para a formação humana

precisa ser situado historicamente, uma vez que os instrumentos culturais que são utilizados na mediação do desenvolvimento e na dinâmica das funções psicológicas superiores se modificam com o avanço tecnológico e científico.

Um currículo para a formação humana introduz sempre novos conhecimentos, não se limita aos conhecimentos relacionados às vivências do aluno, às realidades regionais, ou com base no assim chamado conhecimento do cotidiano. É importante alertar para a diferença entre um currículo que parte do cotidiano e aí se esgota e um currículo que engloba em si mesmo não apenas a aplicabilidade do conhecimento à realidade cotidiana vivida por cada grupo social, mas entende que conhecimento formal traz outras dimensões ao desenvolvimento humano, além do “uso prático”. Um currículo para a formação humana é aquele orientado para a inclusão de todos ao acesso dos bens culturais e ao conhecimento, está, assim, a serviço da diversidade.

Como a diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda, óbvia, por um currículo que atenda a todo tipo de diversidade. Quanto aos discursos em torno do processo da inclusão da pessoa com deficiência, Silva (2010, p.2) destaca que “[...] parece refletir o modo pelo qual são representadas e expressadas, historicamente, as principais inquietações das práticas de escolarização desses indivíduos, particularmente, àquelas relacionadas à escola e ao Currículo”. Por isso, entendemos que, é de suma importância realizar uma reflexão construtiva sobre a pessoa com deficiência, nesse contexto educacional inclusivo, aonde cada sujeito apresenta uma característica peculiar em que o discurso inclusivo, por tendência, massifica. É nessa conjuntura que o Currículo se configura como locus de importância no que diz respeito à discussão quanto à questão da diferença e da diversidade. A inclusão vem tomando espaço cada vez maior nas políticas públicas, na sociedade e nas escolas, princípios educacionais formulados a partir dos ideais de Educação para Todos ganharam mais consistência com as diversas diretrizes, elaboradas para os diferentes níveis de ensino (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, 1996; Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, 2001; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, 2002). Esses documentos configuram-se como um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos, com o objetivo de orientar as escolas em suas organizações, articulações, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas.

Importante se faz colocar que o que se vê é despreparo na prática para lidar com toda a situação que permeia a inclusão. Além do mais, não bastam somente Leis,

Decretos, Portarias, Resoluções em âmbito federal, estadual e municipal que digam o que fazer, necessita-se urgentemente articular a legislação com a prática executada no dia a dia nos ambientes escolares.

2.2. História dos Currículos

Um estudo cuidadoso da história do currículo na escola ao longo dos milênios revela que quando falamos em formação humana, em incluir a cultura na escola não estamos falando em algo totalmente novo no processo de escolarização. A diferença é que hoje dispomos de muito mais conhecimento sobre o desenvolvimento do ser humano.

O avanço nas várias áreas de conhecimento que estudam o ser humano em toda sua complexidade, principalmente na área das neurociências (sobre o funcionamento biológico cultural do cérebro), é que nos traz hoje outra dimensão para o ensino e a aprendizagem. O mais inovador é a revelação que ela traz de como os conhecimentos sistematizados - seja na área dos códigos simbólicos, das ciências ou das artes - formam a pessoa, integrando-se à sua identidade cultural e à sua personalidade. O conhecimento torna-se não somente uma aquisição individual, mas uma das possibilidades de desenvolvimento da pessoa que terá reflexos na vida em sociedade. Formar a pessoa para situar-se, inclusive, como membro de um grupo passa a ser, também, um objetivo de uma educação escolar voltada para a humanização.

O conhecimento é um bem comum, devendo, portanto, ser socializado a todos os seres humanos. O currículo é o instrumento por excelência desta socialização.

2.3. Problematização acerca da inclusão

Segundo Gadotti (2000, p. 03) profundas mudanças identificadas no mundo ocidental a partir de meados do século XX são de diferentes origens: “tanto no campo socioeconômico e político quanto no da cultura, da ciência e da tecnologia”. Na visão do autor “ainda não se tem ideia clara do que deverá representar, para todos nós, a globalização capitalista da economia, das comunicações e da cultura” sendo um caminho em aberto.

Entre as mudanças e transformações constatadas no campo social e educacional neste período, encontra-se a abertura destes setores para adoção de uma visão mais ampla do Ser Humano; alterando os paradigmas até então existentes para uma concepção de

mundo e das pessoas mais inclusiva e integradora da diversidade. Com isso, paulatinamente os discursos excludentes e estigmatizantes do “Ser Humano” passaram a perder espaço, permitindo emergir em diferentes setores da sociedade um discurso em prol do respeito à diversidade (social, cultural, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, etc.) e a inclusão de todos.

Refletindo sobre o termo “inclusão” indica-se que este é termo amplo, utilizado em diferentes contextos, em referência a questões sociais variadas (PACIEVITCH, 2012). Todavia, de modo geral, corresponde a inserção social de pessoas que experimentam algum tipo de exclusão, seja da escola, mercado de trabalho e/ou qualquer outro espaço social, devido sua condição socioeconômica, gênero, raça, não domínio de tecnologia ou por possuir algum tipo de deficiência.

2.4. Currículo numa Perspectiva Inclusiva

Segundo Ferreira (2006, p.91) “a década de 1990 trouxe um novo conjunto amplo de reformas estruturais e educacionais, inspiradas e encaminhadas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da Educação para Todos. “ (FERREIRA, 2006).

Como resultado desse movimento mundial, a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) surge no cenário educacional brasileiro como um dos documentos referenciais no processo de reflexões, discussões e adoção de políticas públicas de apoio à inclusão das pessoas com deficiência nas escolas comuns.

Assim, ao final da década, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), vive-se no Brasil um momento de ampliação da presença de alunos com necessidades especiais nos diferentes espaços escolares. Daí em diante, o paradigma da inclusão vem ao longo dos anos se consolidando, ou seja, buscando instituir nos ambientes educacionais a não exclusão escolar dos deficientes, através de ações que garantam o acesso e permanência do aluno com deficiência no ensino regular.

A propósito do debate sobre a organização da escola para atender a diversidade e inclusão de todos os alunos, sobretudo, de pessoas com deficiência, recobre de especial importância a discussão sobre o currículo escolar adotado e/ou formulados pelas escolas.

Tendo em vista que não adianta o governo, o contexto educacional e/ou organismos sociais trabalharem, lutarem para a adoção de uma escola diversa e inclusiva, e o currículo não favorecer esse caminho:

Um currículo estanque, aplicado de maneira rígida, sem a necessária reflexão, resulta, obviamente num potente recurso de exclusão social, pois não permite espaço para discussões que levem a adaptações curriculares, necessárias para o atendimento à diversidade, presente na sala de aula. Infelizmente, o currículo ainda tem sido entendido e aplicado de acordo com a perspectiva de que o ensino regular possui um padrão de exigências de aprendizagem, que todo aluno deve aprender, a fim de obter sucesso na escola. Esta visão encontra-se arraigada no fato de que há áreas de conhecimento ou conteúdos pré-determinados, que, se aprendidos com eficácia, resultam em uma formação plena para a vida. (JUNG, 2012, p. 05).

As considerações de Jung (2012) evocam a importância de se levar adiante o debate sobre o currículo escolar, em especial, quando se defende, busca e/ou se trabalha para a construção de uma escola diversa e inclusiva. Deste modo, compreende-se a necessidade de reflexão e vontade política, por parte de todos os envolvidos no processo educacional, para ultrapassar as velhas concepções, formulações rígidas, padronizações escolares e visões excludentes na construção do curriculum escolar.

2.5. Currículo e inclusão na IES (Instituições de Ensino Superior)

Atualmente já é perceptível uma preocupação crescente das universidades no atendimento a pessoas com deficiências, o que torna as pesquisas da área coerentes com a realidade. Os docentes universitários e os demais trabalhadores das instituições começam a se preocupar com a temática e a buscar informações para o atendimento aos seus alunos universitários.

Quando a universidade oferece, aos docentes universitários, aos alunos com e sem deficiência, e à população interessada, a possibilidade de extensão, cursos específicos, e adequações de materiais, as pesquisas sobre a educação inclusiva nas universidades começam a se tornar uma realidade, como já é o caso de algumas universidades públicas brasileiras.

No entanto não basta apenas oferecer possibilidades que visem lidar com currículo e inclusão no ensino superior, torna-se necessário que se crie um ambiente capaz de possibilitar ao graduando conhecimentos necessários que vão ajuda-lo no desempenho do seu papel enquanto educador.

3. METODOLOGIA

A metodologia utilizada é um estudo de caso com análise documental de cunho qualitativo que permite contextualizar a ideia de educação inclusiva como um processo de profundas transformações no sistema educacional brasileiro, que teve, como desdobramento, mudanças na legislação e na elaboração das diretrizes nacionais.

A escolha desta Faculdade ocorreu pelo fato desta Instituição ser, para além de formadora de docentes, um local que abriu espaços para que houvesse a possibilidade da pesquisa ser desenvolvida, e por demonstrar preocupação com a importante tríplice ensino, pesquisa e extensão.

O curso de Letras foi escolhido pelo fato dos graduandos atuarem a partir do 5º período em escolas de ensino fundamental como professores estagiários contratados pelas prefeituras municipais da região onde a faculdade está inserida.

Considera-se a pesquisa como qualitativa, pois o caminho delineado apresenta preocupação com a responsabilidade apresentando criticidade e consciência de um papel importante na construção deste trabalho.

A proximidade com a realidade analisada tem de ser sabiamente medida, tal como explicita Gonzáles Rey (2005, p. 105):

O envolvimento do pesquisador com o desenvolvimento de modelos específicos ante o problema estudado coloca-o em uma posição de total responsabilidade perante o conhecimento produzido, o que requer do pesquisador consciência sobre o fato de se assumir como sujeito de produção de conhecimento, como autor.

Desta forma, a vivência do problema torna-se importante no sentido de contribuir para o processo de educação inclusiva no ensino superior, especificamente no curso de Letras, pois estes graduandos serão os profissionais que irão atuar nas escolas e irão certamente fazer a diferença para promover a inclusão nas unidades de ensino onde irão atuar.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base no conhecimento da necessidade de fortalecer o movimento de inclusão nas IES (Instituição de Ensino Superior), bem como a necessidade de reflexão na prática da docência universitária, expomos os resultados da pesquisa, analisando a matriz curricular do curso de letras no que concerne as abordagens de inclusão.

Os resultados alcançados mostram que existe um distanciamento da Educação Inclusiva no currículo do curso de Letras, fato que propicia uma reflexão que se traduz na possibilidade da apresentação de uma proposta voltada para práticas curriculares inclusivas, pois o desenvolvimento dessas práticas produz questões concretas nas instituições de ensino e exige respostas que não se encontram em manuais, livros ou diretrizes.

As instituições de ensino superior precisam cumprir seu papel no que diz respeito à formação dos futuros professores do ensino regular. Segundo a SEESP (Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2011), “as Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento”.

Repensar a matriz curricular dos cursos de licenciatura de Letras parece ser uma boa ferramenta para trazer a discussão sobre o assunto para o meio acadêmico. Além disso, debates podem ser promovidos para a fomentação dos propósitos e das abordagens da inclusão.

4.1. Um olhar sobre a formação dos graduandos de Letras frente a Matriz Curricular da IES

A matriz curricular do curso de letras - licenciatura em língua portuguesa e língua espanhola e suas respectivas literaturas apresenta apenas no sexto e último período, Fundamentos metodológicos para portadores de necessidades especiais como disciplina que oferece o preparo do aluno para trabalhar com inclusão. Esta constatação nos chama a atenção no que concerne a precariedade de disciplinas que poderiam fortalecer a formação dos futuros professores, o que acaba contrastando com a importância que o governo, a sociedade, escola e gestores educacionais imprimem ao desenvolvimento da educação inclusiva aberta a diversidade, pois o/a professor/a, figura central do fazer educacional, representa um ator valioso nesse processo, além de lidar diretamente em sua prática pedagógica, com as situações concretas da educação. Isto permite deduzir que seu olhar e prática pedagógica poderão determinar o sucesso e/ou insucesso do aluno deficiente, como alerta Vitta:

Para que o processo de inclusão ocorra, há necessidade da existência de uma coerência entre a maneira de ser e de ensinar do professor, além da sensibilidade

à diversidade da classe e da crença de que há um potencial a explorar. A predisposição dos professores em relação à integração dos alunos com problemas de aprendizagem, especialmente se estes problemas forem graves e tenham caráter permanente, é um fator extremamente condicionante dos resultados obtidos. Por isso, uma atitude positiva já constitui um primeiro passo importante, que facilita a educação destes alunos na escola integradora. (VITTA, et al, 2010, p. 425).

Como se observa, a aceitação da prática inclusiva, por parte do docente, é fator determinante no desenvolvimento de toda potencialidade do aluno com deficiência. Nesta mesma linha de raciocínio, Barbosa e Gomes (2006) apresentam outras considerações igualmente importantes, a respeito da prática docente inclusiva eficiente junto a alunos com deficiência, ao afirmarem que:

[...]. Enquanto os docentes não modificarem e redimensionarem sua prática profissional para ações mais igualitárias, isto é, não se posicionarem efetivamente como responsáveis pelo ato de educar também alunos com necessidades educacionais especiais, o professor terá diante de si um obstáculo e não um estímulo para aproveitar todas as oportunidades de formação permanente. (BARBOSA; GOMES, 2006 p.8).

Apesar de ser algo natural, esperar que os docentes tenham uma formação para a diversidade e inclusão, nem sempre isso acontece. Neste sentido, diferentes estudiosos do campo educacional (SACRISTÁN, 2002; BARRETO, 2008; HENRIQUES, 2012; BRIANT; OLIVER, 2012) tem chamado a atenção para um olhar e/ou melhor atenção a formação do/a professor/a para atuar em diferentes situações e/ou contextos educacionais, em especial, com alunos com deficiência.

A necessidade de formação dos professores para educação inclusiva e a falta de preparo para assumir a responsabilidade de promover a aprendizagem e participação de alunos com necessidade educacionais especiais, já foi estudada por diversos autores (...) Tais autores, constataram as dificuldades e falta de preparo dos professores para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e enfatizaram a necessidade da formação continuada para atender à diversidade das experiências e demandas dos estudantes em sala de aula. Na prática, encontramos ainda professores despreparados para essa realidade e com falta de uma rede de apoio para desenvolver o seu trabalho com qualidade. (BRIANT; OLIVER; 2012, p. 142.).

As considerações de Briant e Oliver (2012) demonstram que muitos são os professores que não se sentem preparados para o desempenho eficiente da educação

inclusiva em sala de aula. Corroborando com essas discussões, Anjos (2009) indica que os sentimentos desses docentes que se sentem incapazes de exercer eficientemente a prática inclusiva são diversos e, até certo ponto, chocantes:

Entre esses sentimentos, destacam-se: o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos deficientes, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses novos sujeitos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar; a certeza de que estão improvisando, que pode levar a descobrir novos fazeres e saberes, não necessariamente subordinados ao “fazer correto”; as dificuldades encontradas pelo professor, as quais podem ajudar a acordar de um fazer pedagógico que, por ter-se tornado automático, se tornou “fácil”; a necessidade que o professor sente de ser instigado, incentivado diante das dificuldades encontradas e dos desafios colocados. (ANJOS, et al 2009, p. 122).

O despreparo do/a professor/a para a vivência da diversidade de aprendizagem, bem como o exercício da prática educacional inclusiva, representa um grave problema. Sua desconsideração por parte de governo e gestores educacionais podem gerar sérios equívocos educacionais. Deste modo, reveste-se de especial sentido a reflexão sobre este tema, em diferentes âmbitos ligados a educação.

Segundo Mendes (2004), considerar a formação dos professores é um caminho importante para a construção de uma escola aberta à diversidade educacional e inclusiva. Assim, compreende-se que “uma política de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática” (MENDES, 2004, p. 227). Fitzgibbon (apud MAZZOTA, 1993), debatendo a questão da capacitação do professor para a prática inclusiva e educação para a diversidade, chama a atenção para a questão da formação universitária do professor. Em sua visão, os vários anos que o aluno de pedagogia e/ou outra área da educação passa em seu período de formação não é suficiente para habilitá-lo para trabalhar eficientemente na prática educacional inclusiva. Além de formação básica, o aluno necessitará dominar outras habilidades.

Em quatro anos os professores não são totalmente preparados. Somente a preparação básica pode ser obtida em tão pouco tempo (...). A eficácia dos programas para os deficientes mentais educáveis pode estar mais relacionada às características pessoais, flexibilidade e criatividade do professor do que a um método específico de ensino. (FITZGIBBON apud MAZZOTA, 1993 p. 49).

De fato, a formação universitária não dá conta de atender a todas as especificidades e/ou problemas da educação, exigindo do professor recém-formado investimento contínuo em sua formação. Todavia, como adverte Barreto (2008), as instituições formadoras não podem se furtar da responsabilidade de preparar os professores para uma atuação reflexiva e integral, ou seja, que facilite a integração e a relação eficiente entre a prática e a teoria.

As instâncias de formação de professores do ensino superior necessitam das condições previstas no plano curricular, para garantir ao professor; o contínuo exercício da relação ação-reflexão, numa dimensão coletiva...facilitando assim, a relação teoria e prática, a construção de saberes específicos associados ao saber fazer e o incentivo à formação do professor e do aluno. (BARRETO, 2008, p. 217).

Além das IES, os governos por meio dos sistemas educacionais podem perfeitamente contribuir para uma formação mais consistente do educador, além disso, o professor pode investir na sua própria formação buscando caminhos alternativos que o levem a se especializar cada vez mais para o enfrentamento do problema.

Corroborando com essas discussões, Rendo & Vega (2009) propõem aos envolvidos com a ação educativa inclusiva e comprometida com a diversidade educacional, que exercitem o treinamento de uma mente plástica, sempre aberta para novos conhecimentos e adaptações. Além disso, apoiam uma formação docente contínua de situações diversas que favoreçam o enriquecimento constante da sua prática, dos seus conhecimentos com motivação investigativa. Aliada a essa questão da formação e/ou capacitação docente, observa-se a necessidade da oferta ao professor de condições dignas e ferramentas adequadas para o eficiente exercício de sua profissão, assim como prática inclusiva. É o que aponta Henriques (2012) em sua pesquisa, ao discutir o trabalho com alunos com deficiência intelectual.

Ao professor deverá ser assegurado o suporte necessário para que em sala de aula possa disponibilizar de todos os meios, métodos, técnicas e recursos a fim de garantir ao aluno deficiente intelectual, todas as possibilidades para o seu desenvolvimento. Os tipos de estratégias que são necessárias a fim de permitir que todos os alunos, inclusive o de deficiência intelectual, participem integralmente das oportunidades educacionais, com resultados favoráveis, dentro de uma programação tão normal quanto possível, são reveladas, pelas necessidades especiais destes. (HENRIQUES, 2012, p. 11).

Considerando as discussões apresentadas que se movem na direção da importância da construção de uma formação docente capaz de compreender a diversidade como uma opção para a busca de múltiplas alternativas para gerir o ensino, a aprendizagem e as ações pedagógicas inclusivas, sugerimos que a IES deve apresentar na sua matriz curricular mais disciplinas que tratem da inclusão, fato que levará ao fortalecimento da prática pedagógica do graduando de letras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa perpassa por uma discussão abordando lutas e conquistas observadas no campo educacional nos últimos anos em busca de uma escola inclusiva, fato que nos faz compreender que este espaço educacional é plural e diverso, lidando a todo o momento com iguais e diferentes.

Nessa perspectiva, compreendeu-se que a construção de uma escola inclusiva exige a mudança e adaptação de todos os sujeitos envolvidos com o processo educacional.

No bojo deste trabalho chamou-se a atenção para a questão do currículo e da matriz curricular da graduação de letras da IES, locus da pesquisa, assim como para a formação do professor como elementos importantes de serem considerados para uma prática educacional humana, inclusiva e de sucesso.

A questão da adaptação curricular deve ser uma consequência da conscientização e reflexão sobre o tema, bem como resultado das mudanças legais nos paradigmas educacionais brasileiros, que, influenciado por essas conquistas no campo educacional, quanto à diversidade e inclusão, tem proposto sensíveis transformações neste setor. Deste modo, a adaptação curricular deve considerar a abertura para o desenvolvimento de competências, bem como apoio ao trabalho multidisciplinar, heterogêneo, plural, inclusivo e democrático.

No que tange a formação docente, essa adquire grande relevância, já que o professor tem a responsabilidade de formar a consciência preparando as pessoas para o verdadeiro exercício da cidadania.

Diante do exposto, cabe-nos assegurar que o professor necessita de uma formação capaz de torná-lo um profissional qualificado para atuar no mercado de trabalho e isso só será possível se o mesmo receber uma orientação adequada às necessidades de sua atuação profissional.

Concluindo, a expectativa é que o presente trabalho possa contribuir para o debate e discussão do tema currículo e desenvolvimento humano numa perspectiva inclusiva, um olhar na formação dos graduandos de letras, além de fornecer subsídios para que a IES que trabalha com o curso de formação de professores possa incluir na matriz curricular desse curso mais disciplinas que abordem a questão da inclusão.

Ressaltamos que os assuntos aqui tratados não esgotam as possibilidades de desenvolvimento e caminhos possíveis para o tratamento do problema e/ou assuntos aqui expostos, porém se apresenta como um ponto de vista sobre o tema, exigindo mais aprofundamento em outras áreas.

REFERENCIAS

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso.** Revista Brasileira de Educação, v.14 n.40, p.116-129, 2009.

BARBOSA, A.; GOMES, C. **Inclusão escolar do portador de paralisia cerebral: atitudes de professores do Ensino Fundamental.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 12, n. 1, p. 8, 2006.

BARRETO, E. e Sousa, S. **“Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma Revisão”** in Educação e Pesquisa, vol.30, n.1, 2008.

BARRETO, M. D. F. **Desafios atuais à formação universitária.** Serviço Social & Sociedade, São Paulo, ano 18, n.57, p. 217. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC). **Política Nacional de Educação Especial.** Mensagem da APAE, julho/setembro 94, p. 5-16. São Paulo: 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRIANT, Maria Emília Pires and OLIVER, Fátima Corrêa. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo**

428 estratégias e ações. Rev. bras. educ. espec. [Online]. 2012, vol.18, n.1, p. 142. ISSN 1413-6538. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES nº 329/2004, de 11 de novembro de 2004. **Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.** Brasília, 2004.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Comissão instituída pela Portaria CNE/CP N. 4, de 3 de julho de 2002. **Proposta de Formação de Professores Para a Educação Básica.** Brasília, 2001.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. **“Branco demais” ou... Reflexões e éticas acerca da pesquisa com crianças.** Petrópolis: Vozes, p. 91, 2006.

FITZGIBBON 1981 apud MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil – História e Políticas Públicas.** São Paulo: Editora Cortez, p. 49. 1993.

FRAUCHES, Celso da Costa e FAGUNDES, Gustavo M. **LDB anotada e comentada.** Brasília: Ilape, 2007.

GADOTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo: p. 03. Cortez, 2000.

GONZÁLEZ, R. **O Movimento da Escola Moderna Portuguesa.** Revista do Movimento da Escola Moderna, n. ° 18, 5.ª Série, p. 105. 2005

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução nas condições de vida na década de 80.** FIOCRUZ, Cadernos de Saúde Pública vol.18, p. 11, Rio de Janeiro, 2012.

HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adptado na Inclusão de Deficiente Intelectual.** Disponível: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf> Acesso em: 30 de ago. 2017.

JUNG, C. **Tipos Psicológicos**. Petrópolis: Vozes, p. 5. 2012.

MENDES, E. G. **Construindo um “locus” de pesquisas sobre inclusão escolar**. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. **Temas em educação especial: avanços recentes**. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

MINTZBERG, Henry; GOSLING, James Brian. **O processo da estratégia**. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

PACIEVITCH, Thais. **A Universidade Pública**. In: *Revista de Educação*, set/out. p. 5-15. n° 24. 2012.

RENDO, A. D.; Vega, V. **Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad**. Aique Grupo Editor, 1ª ed., Buenos Aires, 2009

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio: documento de apresentação**. São Paulo: SE, p. 7-20. 2011.

SILVA, M. O. S. et al. **A política social brasileira no Século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. São Paulo: p. 2. Cortez, 2010.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de and MONTEIRO, Alexandra S.R. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência**. *Rev. bras. educ. espec.* [Online]. Vol.16, n.3, pp. 425. ISSN 1413-6538. 2010.