

# REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO, A DIVERSIDADE, O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Adriana Costa BORGES<sup>1</sup> – UEG – UnU PORANGATU – GO  
Elaine Cristina Batista Borges de OLIVEIRA<sup>2</sup> - UNESP MARÍLIA – SP  
Ernesto Flavio Batista Borges PEREIRA<sup>3</sup> - UEG – UnU PORANGATU – GO  
Marcio Divino de OLIVEIRA<sup>4</sup> – UMESP – SP

## Introdução

A escola não é mais a mesma, aquele espaço homogeneizado, em que se via e/ou atendia apenas crianças tidas como normais. Com o crescimento do discurso da inclusão e diversidade, cada vez mais se vê surgir na sociedade uma nova escola, mais aberta, diversa e integral, tornando o espaço escolar mais colorido e rico em aprendizagem.

A entrada das crianças com necessidades educativas especiais na escola, verdadeiramente representou um marco social, fruto de uma enorme conquista histórica, como se verá adiante, todavia ainda há muito há fazer para a construção de uma escola efetivamente inclusiva e comprometida com a diversidade.

Assim, as reflexões a respeito de como fugir e/ou contribuir para uma prática não segregacionista e preconceituosa, que costumam fazer parte dos espaços educacionais, constitui imperativo no presente, tanto para profissionais ligados a educação como à agentes de pesquisas de cunho teóricas sobre esse setor da educação.

Deste modo, o presente trabalho aborda o tema da diversidade e inclusão escolar, assim como as questões ligadas ao currículo e formação de professores para o exercício dessa prática inclusiva e aberta a diversidade. Temas bastantes relevantes na atualidade, já que o tempo presente reclama pela construção cada vez mais de escolas inclusivas e abertas a diversidade.

O trabalho está dividido em três tópicos. No primeiro são discutidas questões conceituais em relação à diversidade e inclusão. No segundo é abordada a temática do currículo e sua contribuição para a construção de uma escola e prática docente diversa e inclusiva. Por fim, o terceiro, é voltado para o debate da temática da formação do professor e sua prática para uma ação inclusiva de respeito à diversidade. Feita essas considerações, passemos a discussões dos assuntos nos tópicos destacados.

## 1. Aproximações conceituais: problematização do termo diversidade e inclusão

As grandes crises teóricas e transformações culturais observadas na sociedade e educação a partir da segunda metade do século passado produziram alterações profundas na percepção e

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Educação Física da UEG/Parangatu-Go e Professora da APAE- Parangatu-Go. costa18borges@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação na linha de pesquisa: Educação Especial no Brasil, pelo Programa de Pós-graduação da UNESP/Marília. ecbbo@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Docente do Departamento de Educação Física da UEG/Parangatu-Go. ernestoflavio@hotmail.com.

<sup>4</sup> Filósofo e Mestre em Ciência da Religião/UMESP- SP. marciodivino@yahoo.com.br.

modo de atuar no mundo. Tal fenômeno se intensificou ainda mais com o advento da globalização (com suas diferentes vertentes, cultural, política, social e econômica), levando os diferentes atores sociais a profundas reflexões e revisões de suas práticas.

Segundo Gadotti (2000, p. 03) essas 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.

Esse tempo de crises paradigmáticas e de profundas mudanças pode ser descrito como resultado de amplos processos culturais em curso do chamado fenômeno da “pós-modernidade”, um conceito temporal ainda em debate, todavia amplamente utilizado por alguns teóricos da educação e outras ciências para descrever o momento em que passa o mundo ocidental.

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.

O termo diversidade, segundo o Dicionário Aurélio, vem da palavra “diversitate”, de origem latina, e significa: diferente. Ao longo da história a “diferença” foi vista como algo desviante, negativo, pejorativo e/ou depreciativo. Muito da justificativa da prática social do preconceito e da discriminação encontra seu acento nessa visão distorcida em relação à pessoa “Diferente”. Todavia na contemporaneidade o termo “diversidade” e/ou “diferença” assume um aspecto positivo, como luta em favor dos direitos de pessoas e/ou setores excluídos, marginalizados socialmente.

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.

A propósito da questão da deficiência e sua correlação com o termo “diversidade” e “inclusão”, observa-se que estes termos fazem partes da longa trajetória de movimentos mundiais pela luta em favor da melhoria de condições, aceitação e integração social, educacional das pessoas com deficiências. Isto acontece porque historicamente esses indivíduos têm sido vítimas de processos excludentes cristalizados pela sociedade e os termos em questão, como indicado acima, contemplam aspectos ligados a lutas emancipatórias e integração das pessoas discriminadas.

Abordando a questão da deficiência e sua trajetória excludente, destaca-se que ao longo da história o termo deficiência sempre esteve ligado a ideia de “incapacidade”, “falta” e/ou “defeito”. Constata-se que na maioria das definições há uma carga pejorativa, negativa e limitada, onde o indivíduo identificado como “deficiente” é visto como alguém distante dos padrões de “normalidade”.

Lília Lobo (1992, pag.113), confirmando essa ligação histórica da deficiência com processos de exclusão, indaga: “o que é a deficiência senão uma característica valorada negativamente em função de uma norma de eficiência que lhe serve de padrão?”. Seguindo esse raciocínio

Omote (1994, p.69) salienta que a “ deficiência (...) portanto, são determinadas diferenças as quais foram atribuídas determinadas significações de desvantagens e que levam os seus portadores a serem desacreditados socialmente.”

Devido todo esse movimento pela inclusão e aceitação a diversidade discutida neste ponto, nota-se na atualidade a busca pela superação da visão negativa da “deficiência”, no sentido de aprender a olhar para os indivíduos que possuem tais traços, como pessoas merecedoras de respeito e dignidade. A escola ocupa um papel importante neste processo, já que é um espaço, por natureza, consagrado a socialização do conhecimento e das pessoas.

## **2. A escola aberta à diversidade e inclusão: o currículo**

Conforme discutido anteriormente, a escola ocupa espaço importante no processo de educação e socialização das novas gerações. Neste sentido, representa também local privilegiado para reflexão, discussão e promoção da diversidade, inclusão de pessoas com deficiência. Por isso, a luta e o esforço de inúmeros pensadores, educadores e políticos na construção de uma escola para Todos, aberta a diversidade e inclusiva de pessoas com deficiência.

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.

No entanto, o paradigma da segregação é intenso e, ainda, enraizado em muitas escolas. Um sintoma desse fenômeno, aparece na postura de algumas escolas e/ou certos gestores educacionais, que frente às dificuldades e desafios para implementar a inclusão escolar, reforçam a ideia da manutenção dos espaços especializados nas escolas: classe especiais, sala de recurso, sala multifuncional, entre outros nomes que se dão a estes ambientes segregacionistas.

De acordo com Ambrosetti (1999, p.92), “trabalhar com a diversidade não é, portanto, ignorar as diferenças ou impedir o exercício da individualidade”. Pelo contrário, esse trabalho envolver o favorecimento do diálogo. Neste sentido, constitui imperativo “dar espaço para a expressão de cada um e para a participação de todos na construção de um coletivo apoiado no conhecimento mútuo, na cooperação e na solidariedade”. (AMBROSETTI, 1999, p.92)

É neste contexto que se inscreve a luta e pela construção de uma escola inclusiva e comprometida com a diversidade, em especial, de pessoas com necessidade educacionais especiais. Tal luta deve procurar dar vozes aos diferentes atores envolvidos no processo, tanto os agentes educacionais quanto os beneficiários dessa educação diversa e inclusiva: alunos com deficiência. Insere-se neste contexto de vocalização e trabalho em prol de uma escola diversa e inclusiva, os políticos, pais de alunos, sociedade civil como todo. Para tanto vale considerar o que indica Imbernón:

A diversidade que a educação pretende atender não pode ser estabelecida em termos abstratos, mas ao contrário, deve ser vinculada a uma análise da realidade social atual e deve abranger todo o âmbito macrossocial quanto microssocial. [...] ...é preciso considerar a diversidade como um projeto sócio-educativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar, a participação e a autonomia. (IMBERNÓN, 2000, p.86-87).

Neste sentido, a luta pela aceitação a diversidade e inclusão escolar vem cobrar do discurso educativo respostas pedagógicas na educação, com o intuito de incentivar uma escola que integre as diferenças, respeitando o conhecimento intercultural, de modo a gerar uma “sociedade pluralista, democrática e socializante” (RENDO & VEGA, 2009).

Esse desafio na escola perpassa pelo trabalhoso caminho de promover e instalar novas ideias, assim como estratégias que se distanciem do modelo escolar vigente, ou seja, que seleciona, classifica, expulsa e exclui, quando avalia os resultados, e não o processo de aprender dos alunos, contribuindo assim para a manutenção do fracasso escolar e não inclusão dos alunos.

Constatamos, assim, uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar. (ALMEIDA, p. 2012, 151)

Nota-se deste modo, que a escola que se define como diversa e inclusiva, em especial, de pessoas com deficiência, é aquela que abraça a diferenças, procura favorecer condições de aprendizagens a todos, não importando sexo, cor, nível social e econômico, grau de aprendizagens e, sobretudo, deficiências, seja ela de que ordem for. É uma escola que respeita a diversidade como chave para um processo de inclusão plena e concreta, como indica Henriques:

Escola inclusiva é aquela que garante a qualidade de ensino a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades. Uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada, para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados. (HENRIQUES, 2012, p. 09).

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.

A propósito das políticas públicas educacionais para a construção de uma escola inclusiva e aberta a diversidade, observa-se que os órgãos governamentais ligados ao setor educacional, dão amplo apoio a construção de um currículo que atenda as necessidades educacionais especiais:

Art. 17. Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino. (Resolução CNE/CEB Nº2, 2001).

Como se vê, em sua política de inclusão dos alunos com necessidade especiais, o governo brasileiro é bem enfático em sua defesa da reflexão e necessidade adequação do currículo as necessidades dos alunos com deficiências. Em outro documento do governo mais recente, editado pelo MEC, se lê as seguintes orientações, em termos da adequação do currículo a questão da diversidade:

A reflexão sobre o currículo está instalada nos diversos âmbitos educacionais inclusive nas escolas. Durante as últimas décadas, o currículo tem sido central nos debates da academia, da teoria pedagógica, da formação docente e pedagógica, principalmente neste período de ampliação da duração do ensino fundamental de 9 anos. Seria possível um diálogo que inclua a diversidade entre a teoria acumulada e as propostas e práticas de reorientação curricular? Educar na diversidade pressupõe a adoção de um modelo de currículo na escola que facilite adaptações e flexibilizações para o aprender e ensinar de todos os alunos e alunas em sua diversidade. (BRASIL, 2007)

Portanto, em relação à questão da escola aberta à diversidade e inclusão de alunos com necessidades especiais, estabelece a necessidade de se adaptar as situações diversas, plurais e múltiplas, para que se atenda eficientemente a proposta da igualdade de oportunidades para todos. Isto implica em oferecer um ambiente de equidade para que cada sujeito seja atendido em suas necessidades específicas e especiais. Daí, a importância da reflexão e discussão sobre adaptação do currículo a estes alunos, como indica Henriques:

As adaptações curriculares necessitam ser pensadas, a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno; a partir de cada situação particular e não como propostas universais. As adequações se referem a um contexto e não a criança. As flexibilizações curriculares devem ser pensadas, a adaptação curricular, feita por um professor, para um aluno específico, é válida apenas para esse aluno e para esse momento e funciona como instrumento para programar uma prática educativa para a diversidade e devem responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social. (HENRIQUES, 2012, p. 11).

Concluindo esse tópico, procurou-se delinear nas discussões acima, a importância da adequação curricular às necessidades dos alunos com deficiência, em face das questões ligadas ao planejamento educacional nacional. Afinal de contas, as diretrizes curriculares nacionais se preocupam em atender uma maioria, em sua demanda de construção de um currículo universal, sem levar em conta as diferenças e a pluralidade de um contexto heterogêneo das minorias: como é o caso dos alunos com necessidades educacionais especiais. No próximo tópico discutiremos o papel do professor nesse processo.

### **3. O professor e a formação para a diversidade e inclusão**

Além da importância do governo, a sociedade, escola, gestores educacionais se envolverem no desenvolvimento de uma escola inclusiva e aberta a diversidade, o/a professor/a, figura central do fazer educacional, representa outro ator valioso nesse processo. Pois o/a professor/a lida diretamente, em sua prática pedagógica, com as situações concretas da educação. Isto permite deduzir que seu olhar e prática pedagógica poderá 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 necessidades educacionais especiais. 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 inclusa 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 outro 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 da universidade e/ou centros educacionais superiores, o governo, por meio de seus sistemas educacionais (nacional, estadual, municipal), pode ajudar nesse processo de formação para diversidade e inclusão, formulando programas de capacitação continuada. O/a professor/a também pode contribuir com essa questão, buscando caminhos alternativos investindo em sua própria formação. Hoje há inúmeros programas universitários abertos para a capacitação de professores, tanto em nível de cursos de extensão e capacitação quanto em nível de pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado, voltado para a área da inclusão e diversidade.

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).

Conforme explicitado, os meios, ferramentas e recursos educacionais são elementos importantes para o exercício de uma prática docente inclusiva. Todavia esses subsídios não substituem a sensibilidade e prática pedagógica do professor, já que tal realidade constitui importante elemento no processo educacional e ação inclusiva, como alerta Almeida:

O educando não pode ser considerado, pura e simplesmente, como massa a ser informada, mas sim como sujeito, capaz de construir a si mesmo, desenvolvendo seus sentidos, entendimentos e inteligências, a educação escolar não pode exigir uma ruptura com a condição existente sem suprir seus elementos. Há uma continuidade dos elementos anteriores e, ao mesmo tempo uma ruptura, formando o novo. O que o aluno traz de seu meio familiar e social não deve ser suprimido bruscamente, mas sim incorporado às novas descobertas da escola. (OLIVEIRA, 2010, p. s/n).

Seguindo este raciocínio, Briant e Oliver (2012) tecem as seguintes considerações sobre o professor e sua ação pedagógica facilitadora da inclusão:

As estratégias utilizadas pelos professores na escola e na sala de aula possibilitam o desenvolvimento do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência levantando questões relacionadas ao envolvimento do docente com esse trabalho e à necessidade de equiparar oportunidades de acesso e aprendizagem para todos os alunos. (BRIANT; OLIVER; 2012, p. 142.)



Nesse caminho, o professor não pode ceder à política de homogeneidade pretendida pelos sistemas educacionais governamentais. Todavia é preciso romper com essa formatação na prática pedagógica homogeneizadora, a fim de construir uma escola diversa e inclusiva.

A diversidade de práticas pedagógicas que a experiência histórica dos docentes acumula perde-se diante dessa homogeneidade pretendida. [...] Dentro da prisão defendida por todas essas condições, o professor vê reduzidas as possibilidades de flexibilizar sua prática e já perdeu muito da sabedoria que os seres humanos possuem para se desenvolver em situações de complexidade (SACRISTÁN, 2002, p. 32).

Concluindo, as discussões empreendidas nesse tópico movem-se na direção da importância da construção de uma formação docente polivalente e permanente que compreenda a diversidade como uma opção para a busca de múltiplas alternativas para gerir o ensino, a aprendizagem e as ações pedagógicas inclusivas. Deste modo, compreende-se que não é o aluno que se molda a escola, mas a escola que se adapta ao aluno. Isto compreende também o professor, sua formação e sua prática docente.

### **Conclusão**

“Na educação inclusiva não se espera que a pessoa com deficiência se adapte à escola, mas que esta se transforme de forma a possibilitar a inserção daquela.” (GUIMARÃES, 2004, p. 44)

Durante muito tempo se entendeu que os alunos eram quem deveria adaptar-se a escola, fossem sem deficiência ou com deficiência, e não o contrário. Assim, a procura por uma homogeneidade utópica foi buscada incansavelmente por governantes, gestores educacionais, professores, a sociedade, e, inclusive, os pais - familiares. O resultado foi frustrações de todos os lados e graves equívocos educacionais, demandando a necessidade da construção de uma escola inclusiva.

Assim, como discutido no trabalho, com as lutas e conquistas observadas no campo educacional nas últimas décadas, para a formulação de uma escola inclusiva e aberta a diversidade, paulatinamente a sociedade foi compreendendo que a escola é um espaço plural e diverso, multifacetado e dinâmico, lugar não apenas de iguais, mas também de diferentes. E os alunos deveriam ser incluídos nas políticas e práticas educacionais, não importando a raça, o sexo, a cor, a deficiência e/ou a dificuldade de aprendizagem.

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: governantes, gestores, professores, alunos, familiares e a sociedade. Foi chamada também a atenção para a questão do currículo escolar e a formação do professor como elementos importantes de serem considerados para uma prática educacional inclusiva 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 e pensamento das pessoas. Sendo assim, o professor precisa se acostumar, nesse momento de abertura de uma escola para a inclusão e diversidade,

a desenvolver caminhos que valorize a reflexão permanente para lidar com situações diferentes e plurais, através de uma formação polivalente e ética.

O professor também precisa, em sua prática docente, envolver toda sua experiência e conhecimento no sentido de proporcionar ao aluno o máximo de estímulos, possibilidades de vivências e ampliação de sua aprendizagem. Por exemplo, neste sentido, o professor que lida com uma criança com altas habilidades se não busca conhecimento para continuar estimulando sua capacidade pode acabar desestimulando seu desejo pela aprendizagem.

De um modo geral, cabe aos envolvidos nessa prática inclusiva voltada para atender a diversidade, promover ações de aceitação, respeito, diálogo, cooperação, flexibilização tanto na adaptação curricular quanto na formação docente, ampla e contínua. Além disso, deve-se investir na construção de uma escola com ambientes, ferramentas e recursos educacionais que rompam com a prática homogeneizadora de ensino e aprendizagem, produtoras de exclusões.

Concluindo, a expectativa é que o presente trabalho possa contribuir para o debate e discussão do tema inclusão e diversidade na escola. Ressalva-se que os assuntos nele tratado não esgotam as possibilidades de desenvolvimento e caminhos possíveis para o tratamento do problema e/ou assuntos aqui evocados, todavia apresenta-se como um ponto de vista sobre o tema, exigindo mais aprofundamento em outras áreas.

## **Referencias**

ALMEIDA, V. M. M. **Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança**. Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG. n. 1-2, p. 61-66, jan./dez. 1992.

AMBROSETTI, N.B. **O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula**. In: Pedagogias das diferenças na sala de aula. Marli André (org.). São Paulo. Editora Papyrus, 1999.

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.

ARROYO, M. G. **Diversidade e Currículo**. In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S D. ; NASCIMENTO, A. R. Indagações sobre currículo : educandos e educadores : seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARRETO. M.A.S.C. **Dilemas da inclusão na educação básica frente as diretrizes para a formação em pedagogia**. In: Educação Especial: Diálogo e pluralidade. Cláudio Roberto Batista, Katia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus. Porto Alegre. Editora Mediação, 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001.

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

**estratégias e ações.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2012, vol.18, n.1, pp. 141-154. ISSN 1413-6538.

FERREIRA, J.R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras.** In: *Inclusão E Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva.* David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.2, pp. 03-11. ISSN 0102-8839.

GOMES, N. L. **Diversidade e Currículo.** In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S D. ; NASCIMENTO, A. R. *Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.* Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

HENRIQUES, R. M. **O Currículo Adptado na Inclusão de Deficiente Intelectual.** Disponível: < [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf) > Acesso em: 30 de Jul. 2012

IMBERNÓN, J. ( Org. ). **A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato.** 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

JUNG, J.M. **Inclusão: eis a questão! Uma abordagem sobre currículo e diversidade.** Disponível em< [www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1195/1010](http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1195/1010) > Acesso em: 30 de Jul. 2012

LOBO, L. F. **Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma.** In: Maria Beatriz S Leitão; Regina Benevides de Barros; Heliana Conde. (Org.). *Grupos e Instituições em análise.* Rio de Janeiro, 1992, v. 1, p. 113-126.

MAZZOTA, M. J.S. **Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial.** São Paulo: EPU, 1993.

MENDES, E. G. **Construindo um “lócus” 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.

OLIVEIRA, S. S. S. **A importância do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem.** Disponível em: < <http://www.abpp.com.br/artigos/62.htm> > Acesso em: Dez. 2010.

OMOTE, S. **Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido.** *Revista Brasileira de Educação Especial,* Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

PACIEVITCH, T. **Inclusão Social.** Disponível em < <http://www.infoescola.com/sociologia/inclusao-social/> > Acesso em: 31 de jul. 2012.

PISTÓIA, L.C. **Diversidade e Currículo** Disponível em: [http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo6/necessidades\\_especiais/diversidadeecurriculo.pdf](http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo6/necessidades_especiais/diversidadeecurriculo.pdf). Acesso em 25/07/2012

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

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]. 2010, vol.16, n.3, pp. 415-428. ISSN 1413-6538.