

O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Lúcia Senilda Machado¹
Janet Terezinha Cerezer Köhnlein²

RESUMO

A inclusão ainda representa um grande desafio para a educação brasileira, considerando as inúmeras condições nas quais se desenvolve e os diferentes fatores que influenciam a sua implantação. O currículo, em suas dimensões pedagógica, política e social, é fundamental na efetivação de práticas educativas inclusivas, sendo considerado em toda ação que acontece nas escolas e nos processos educativos. Neste estudo buscou-se problematizar a seguinte questão: qual o papel do currículo na efetivação de uma prática educativa inclusiva considerando o contexto da diversidade? Por conseguinte, pretendeu-se verificar se o currículo dos anos iniciais permite práticas educativas de inclusão das diferenças de aprendizagens, problematizar como o currículo tem considerado as diferenças individuais dos alunos e que fatores implicam o não atendimento dessas diferenças, além de refletir a respeito da organização de um currículo que possibilite desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que reconheça as individualidades presentes no espaço escolar. O trabalho fundamentou-se, principalmente, nas reflexões dos autores Carvalho (2010), Goodson (1995), Machado (2005), Mantoan (2003), Moreira (1995), Sacristán (2000) e Strieder (2013). As contribuições teóricas orientaram para a necessidade de um novo olhar sobre a temática da inclusão, considerada para muito além da entrada dos alunos com deficiências nas escolas, para a construção de um currículo adequado às diferenças, pensado sob a luz da diversidade, eliminando qualquer forma de homogeneização e discriminação.

Palavras-chave: Currículo. Inclusão. Diversidade. Práticas educativas.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo traz reflexões acerca da problemática do currículo na construção de práticas educativas inclusivas, considerando o cenário de múltiplas diferenças no qual se desenvolvem os processos educativos.

Considera-se, aqui, a inclusão para além dos alunos com deficiências ou dos que necessitam de atendimentos especializados. Entende-se que há inúmeras diferenças que influenciam na aprendizagem de alunos e que determinam o bom desempenho de sua vida escolar e a ideia de inclusão ou não naquele espaço. Em outras palavras, as crianças são excluídas, também, em razão da sua não aprendizagem de saberes que foram historicamente construídos e que são reconhecidos como socialmente relevantes. Embora pertençam fisicamente ao espaço, percebem-se desiguais em relação aos demais. Muitos alunos estão na escola, mas não fazem parte dela.

O currículo enquanto (re)produção social é determinante para o acolhimento dos indivíduos no processo educativo. Ganha materialidade nas práticas, nos rituais, nos arranjos espaciais, na linguagem que se manifesta nos ambientes da escola. Ou seja, o currículo é o próprio processo educativo.

2 O CURRÍCULO

O currículo tem caráter complexo, dada a sua dinâmica de construção, organização e reprodução nos diversos contextos educativos. Por isso, não podemos afirmar que existe uma única e verdadeira definição do que seja o currículo. Ele surge com a fragmentação dos conhecimentos e com o aparecimento das disciplinas escolares séculos atrás.

¹ Pós-graduada em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e Garantia de Direitos pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Graduada em Pedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; luciamachado24@hotmail.com

² Mestre em Educação pelo Instituto Pedagógico Latinoamericano Y Caribeno, Cuba; Pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade de Itapiranga; Professora na Universidade do Oeste de Santa Catarina de São Miguel do Oeste; janet.kohnlein@unoesc.edu.br

No campo pedagógico, o termo currículo passou por diversas definições ao longo do tempo. A princípio, o currículo surge como uma seleção de conteúdos e saberes historicamente construídos que deveriam ser ensinados a determinados indivíduos.

Sacristán (2000, p. 18) apresenta o conceito básico de currículo:

Quando se fala de currículo como seleção particular de cultura, vem em seguida à mente a imagem de uma relação de conteúdos intelectuais a serem aprendidos, pertencentes a diferentes âmbitos da ciência, das humanidades, das ciências sociais, das artes, da tecnologia, etc.

Na história da educação no Brasil o currículo aparece, inicialmente, em duas formas bem distintas. Na catequese, como uma espécie de “colonização da alma” dos índios, e também na educação dos filhos dos homens da elite. Para isso, elaboraram-se programas específicos e muito diferentes entre si. Aos índios, os saberes básicos como ler, escrever, contar e falar o português, requisitos mínimos para se propagar a fé cristã. Aos filhos da elite, além dos saberes básicos, conhecimentos sobre artes, filosofia e teologia. O currículo manifestava-se como o regulador e o controlador da distribuição do conhecimento, característica predominante até os dias atuais.

Ainda em relação ao conceito de currículo, podemos afirmar que ele tem a ver com as metodologias e a organização das atividades educativas visando a alcançar determinados objetivos de aprendizagem ou, em outras palavras, o fazer pedagógico, incluindo também a avaliação desse processo.

Há também quem considere o currículo muito além daquilo que se fala ou que se faz nas escolas, como algo que perpassa toda e qualquer ação dos sujeitos do processo educativo, sejam elas conscientes, sejam inconscientes.

Podemos considerá-lo, ainda, como um fenômeno que ultrapassa os espaços físicos da escola, construído a partir de manifestações de interesses que definem o que será feito ou não dentro das salas de aulas e também de determinada concepção de sociedade e de cidadão.

O currículo estabelecido vai logicamente além das finalidades que se circunscrevem a esses âmbitos culturais, introduzindo nas orientações, nos objetivos, em seus conteúdos, nas atividades sugeridas, diretrizes e componentes que colaborem para definir um plano. O currículo, sobretudo nos níveis de educação obrigatória, pretende refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição pretende ter. (SACRISTÁN, 2000, p. 18).

Do ponto de vista etimológico, o termo “currículo” vem da palavra latina *scurrere*, correr, e refere-se a curso, à carreira, a um percurso que deve ser realizado, comportando também a sua apresentação (GOODSON, 1995; SACRISTÁN, 2000). Dessa forma, a palavra currículo trazia a ideia de continuidade, de ordem como sequência e, também, de ordem como estrutura. Isto é, enquanto determina os conteúdos a serem ensinados, também define o curso ou a ordem a serem seguidos.

Por isso, surge nas escolas o ensino de um conjunto de saberes construídos historicamente e de uma cultura predominante, que são privilegiados e que determinarão os conteúdos e as formas de ensino. Goodson (1995, p. 31) acrescenta: “O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se.” Os conteúdos nos quais o currículo se sustentava eram, por sua vez, trabalhados de maneira progressiva e hierárquica.

As diferenças individuais não tinham influência sobre o trajeto a ser seguido, representando apenas entraves que dependiam de adequações àquilo que já estava posto. O currículo estava a serviço de padrões de organização e de controles sociais. Para poucos privilegiados, a oportunidade de uma escolarização avançada; para os menos favorecidos, um currículo conservador, como instrumento de manutenção dos *status quo*. Essas características ainda se mostram presentes na educação da atualidade.

O currículo que se materializa nos conteúdos e nas práticas pedagógicas vai além dos saberes culturais trabalhados nas salas de aula. Revela uma luta de poderes, tornando-se um campo político, além de cultural e pedagógico.

Para Moreira e Silva (1995, p. 29, grifo do autor),

Apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses do poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro das relações de poder. Seu aspecto contestado não é demonstração de que o poder não existe, mas apenas de que o poder não se materializa exatamente conforme suas intenções.

Aquilo que se ensina e que se aprende nas escolas é determinado por condicionamentos históricos e características contextuais que ganham especificidade em cada instituição de ensino e no fazer pedagógico de cada um dos envolvidos no processo educativo. Portanto, o currículo não pode ser considerado algo que está despreendido do sistema educativo. Ele é o próprio processo educativo para o qual se desenvolve e se planeja. Ganha forma na prática docente, no processo de ensino e aprendizagem, nos conteúdos, nas relações entre os sujeitos do processo educativo e o seu entorno e na avaliação.

Muito se discute na sociedade contemporânea o papel do currículo e suas muitas expressões ao longo do tempo. Hoje, aponta-se o currículo sob a perspectiva da construção de práticas educativas inclusivas. A escola das diferenças, sejam elas físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, sejam de classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens e contextos socioculturais, necessita pensar o currículo a partir de novos olhares, desconstruindo paradigmas que ainda determinam a exclusão de muitos ao processo educativo. Parafraseando Mantoan (2003), as regras, normas, crenças, valores e princípios que orientavam o processo educativo entraram em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão conta dos problemas que temos para solucionar.

Deixemos, portanto, de pensar o currículo como um documento oficial e passemos a percebê-lo como a construção de conhecimentos tecidos juntos, cujos fios que os constroem se prolongam para muito além dos espaços educativos. Por isso, todos estão envolvidos na construção de um novo processo educativo.

3 CURRÍCULO E DIVERSIDADE

Ao longo da atividade humana, homens e mulheres, em seus diferentes contextos, construíram o que denominamos “diversidade”, que pode ser compreendida como um conjunto de diferenças que ultrapassam as características biológicas observáveis a olho nu. Aprendemos a perceber o diferente, porque, assim, o identificamos e o nomeamos. Então, a diversidade nada mais é do que a construção histórica, cultural e social das diferenças.

As diferenças não podem ser consideradas naturais e nem permanentes ou inextinguíveis, o que nos desafia a superar a visão conservadora de apenas respeitá-las ou tolerá-las passando a termos um desejo de compreendê-las e reconhecê-las.

As diversidades biológica e cultural são elementos constitutivos do processo de humanização. Em outras palavras, não seria possível homens e mulheres construírem os mais variados saberes, técnicas e linguagens se fossem iguais em suas formas de pensar e representar o mundo ou mesmo biologicamente interagir com o outro e com o mundo.

Do mesmo modo, como construímos e identificamos as diferenças como uma construção social e histórica, também as qualificamos ou desqualificamos, criando ideias de superioridade de uns sobre os outros. Ideias de segregação e exclusão estão intimamente relacionadas à construção das diferenças na história humana.

Muitas vezes, culturas diversas tendem a ressaltar aspectos positivos da sua maneira de representação do mundo em prejuízo de outros, construindo, assim, um estranhamento em relação ao outro ou, até mesmo, uma rejeição àquele que é diferente. Segundo Strieder (2013, p. 15), “tornamo-nos intolerantes com o diferente, com os pensamentos e os modos de vida que ameaçam as nossas certezas.”

Mas, por que isso afeta tanto a escola e os processos educativos? O ambiente escolar é cenário de diferenças. É nesse tempo e espaço que se encontram indivíduos com identidades diversas e que trazem consigo uma bagagem muito grande de experiências e saberes, já que a educação não acontece apenas nos espaços formais. Também é ali, fora do seio familiar, que se perceberá como diferente no encontro com o outro.

A questão é que a escola, onde acontecem os encontros dos diferentes, privilegia determinados conhecimentos e padrões como necessários à formação do ser humano. Dessa forma, alunos oriundos de contextos diferentes se veem forçados a se ajustarem à organização posta. Aqueles que não demonstrarem êxito serão excluídos. Persistirão em seus

estudos em virtude de aspectos legais, contudo, embora pertençam fisicamente àquele espaço, são excluídos do processo de ensino e aprendizagem.

Strieder (2013, p. 32, grifo do autor) questiona:

Será que os sujeitos, em suas diferenças, que de uma forma ou outra “estão sendo incluídos” nas escolas, estão lá por necessidade impositiva e legal, portanto, um meio encontrado por entidades para fugir de sanções? Existe, efetivamente, um imaginário desejando sua presença e sua atuação auto-organizadora, no universo das relações possibilitadas na escola?

O currículo que privilegia determinados saberes e fazeres na escola tem servido para promoção de uma parcela de indivíduos que identificam vínculos entre aquilo que é apresentado na escola e na sala de aula e suas vivências e experiências construídas fora do espaço escolar. Assim, ao privilegiar os já privilegiados, cria-se a ideia de autoculpabilidade pela não aprendizagem e, portanto, pelo fracasso escolar.

Embora, difunda-se a ideia de igualdade de condições para o acesso à escola, desconsidera-se o contexto do qual cada um é procedente e que é determinante para a sua permanência nos espaços educativos, e os saberes que cada um construiu ou não em suas vivências antes de entrar nos espaços da escola ou aquelas que cotidianamente são reelaboradas ao longo da vida escolar e fora dela.

Não estamos dizendo que todas as diferenças deveriam ser expostas e trabalhadas em sala de aula ou abordadas nos discursos na escola. Estamos expondo a respeito da necessidade de uma visão atenta e constante sobre a educação e os processos nos quais se desenvolve, sobre os seus objetivos e os sujeitos envolvidos.

Podemos afirmar que o que temos nas escolas é um currículo que ainda precisa fortalecer e construir relações de cooperação e solidariedade, princípios fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade a partir da qual se possibilita a inclusão. Ações educativas participativas que, embora construídas no coletivo, contemplem a subjetividade de cada aluno.

Reflexões sobre a inclusão das diferenças na escola começam a surgir entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, apontando para uma nova perspectiva de educação, na qual as diferenças estejam a favor das práticas educativas e não como forma de segregação e exclusão.

Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica dos grupos historicamente excluídos. Tratam-se de questões sobre classe, gênero, raça, etnia, geração que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiências, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira. (BRASIL, 2013).

Muitos educadores, gestores e pais demonstram desejo pela inclusão de cada um dos alunos. Mas a educação inclusiva para todos os “diferentes” implica a desconstrução de paradigmas que ainda sustentam a escola e exige um novo olhar sobre a educação, o ser humano e o conhecimento. Antes de qualquer coisa, é necessário problematizar sobre o que é inclusão, e se, a partir dessa proposta, os alunos podem efetivamente sentirem-se incluídos.

Não basta se posicionar a favor da inclusão, é preciso desejá-la e construí-la. Incluir não é apenas garantir espaços para todos, mas conviver e cooperar para construir modos de vida solidários e dignos para todos.

A inclusão, segundo uma visão reducionista, está ligada à ideia da entrada de alunos com deficiência ou necessidade especial na escola, e tem como principal marco histórico a Declaração de Salamanca de 1994, o que é, segundo Machado (2005, p. 101, grifo do autor), um equívoco:

A Declaração de Salamanca referia-se às crianças originárias de culturas nômades, representantes de minorias linguísticas, as que estão nas ruas, que não estão assistidas por nenhum programa social, e não só às pessoas com deficiências. Eles propõem a construção de uma escola denominada “escola integradora”, que se centra no aluno e em sua aprendizagem, ou seja, que garanta a aprendizagem de todos.

Em outro trecho, Machado (2005, p. 101) ainda esclarece: “O que devemos discutir na escola é o que estamos impondo como conteúdos a serem assimilados pelos alunos; o que e de que maneira essas pessoas aprendem, com que ritmo, com que objetivos.”

Em outras palavras, é necessário problematizar os fatores que determinam o fracasso da aprendizagem dos alunos nas salas de aula e em quais condições acontece a sua aprendizagem.

A escola, ao trazer alunos com deficiências ou não, apresenta um currículo único, visando alcançar a todos. Quando o aluno não aprende, é patologizado pela sua não aprendizagem e encaminhado a profissionais de saúde, desconsiderando os aspectos emocionais, sociais e físicos que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Ao se considerar o aluno com distúrbios de aprendizagem, atribui-se somente a ele o fracasso escolar, retira-se da escola o compromisso de efetivar um currículo que responda as necessidades de qualquer aluno, mas, particularmente, daquele com dificuldades de aprendizagem.

Por tudo isso que alguns educadores se sentem angustiados diante de uma realidade que está presente em todas as salas de aula. Como atender crianças com diferenças marcantes de aprendizagem e garantir uma prática acolhedora e de valorização das diferenças? É possível construir práticas efetivamente inclusivas nas escolas de hoje?

A educação básica no Brasil tem demonstrado poucos avanços nas tentativas de educação inclusiva. Ao mesmo tempo em que desenvolve um programa para promoção de determinados estudantes, abandona outros por não demonstrarem êxito nos estudos, em razão desse mesmo programa ou currículo, demonstrando muita insegurança sobre quais caminhos traçar em relação às diferenças que se apresentam nas salas de aula.

A escola tem sido um cenário de desafios e de lutas constantes por parte de educadores e teóricos que buscam fazer uma educação que alcance a todos, respeitando os vários ritmos de aprendizagens. Podemos concluir, portanto, que a exclusão não é natural. Ela é sentida por todos que fazem parte do processo educativo, causando prejuízos que vão muito além das questões de aprendizagem na sala de aula.

Mas educar é, por si só, uma luta contra a exclusão, por esse motivo que o fazer pedagógico é desafiador; é um ato político, social e ético. A educação é o caminho primeiro para a construção de uma sociedade inclusiva.

4 ESCOLA E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Refletir sobre a educação brasileira é entender, principalmente, que as práticas excludentes estiveram muito presentes ao longo dos tempos e em seus diferentes contextos. Também, que trazer todos para dentro da escola já representou um grande desafio e um direito adquirido. Todas as crianças são iguais em direitos, portanto, todas devem frequentar a escola.

Porém, ao mesmo tempo em que há um grande esforço para a garantia do direito ao acesso universal, sob o lema da igualdade para todos anunciada pela Revolução Francesa e, em seguida, pelos normativos e leis, surge um novo desafio, o de garantir uma aprendizagem que alcance a todos e, em especial, a cada um em sua individualidade. Agora, os “iguais” requerem seu direito à diferença.

Reafirmando o que diz Mantoan (2003, p. 21), “é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.”

Vivemos em uma época de pluralidades e, por isso, da necessidade de reconhecimento das diferenças. A escola já não pode mais trabalhar seguindo a lógica do aluno ideal, normal ou padronizado, visto que agora não são somente os escolhidos que estão ali, mas todos e muitos. “Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e, por que não, planetária!” (MANTOAN, 2003, p. 20).

Um fazer pedagógico inclusivo tem entre seus fundamentos a convivência e a cooperação; não basta estar junto, é preciso conviver; não basta apenas ver o diferente, mas reconhecê-lo em sua dignidade. Criar estratégias de aprendizagem participativa, favorecedoras da troca de experiências e da cooperação entre os sujeitos, em um construir-se juntos, aprender juntos.

De nada adianta elaborar e divulgar um programa de inclusão se dentro das salas de aula ainda acontecem práticas que excluem determinados alunos. Novamente recai sobre o professor o compromisso da efetivação de um

currículo propulsor de uma educação inclusiva, que projete as expectativas de uma educação inclusiva e a estenda a um contexto mais amplo, de uma sociedade inclusiva. O professor é, pois, a peça-chave no processo de educação inclusiva.

Por isso que, não somente os currículos das escolas precisam ser repensados e reestruturados, mas também a formação acadêmica e continuada de professores, para que educadores desenvolvam conhecimentos e práticas educativas adequadas às diferenças presentes em sala de aula.

Uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. É, portanto, um desafio para os educadores e requer reflexão, escolha e decisão. (MANTOAN, 2003, p. 54 apud STRIEDER, 2013).

Não podemos esquecer que a educação, institucionalizada ou não, é feita por todos. “Todos precisam entender e vivenciar uma escola inclusiva. Inclusão é um sistema em funcionamento. Se uma parte desse sistema não operacionaliza ações, todo o sistema não funciona, portanto não existe.” (BRASIL, 2015, p. 38).

É preciso analisar o processo educativo, para identificar as possíveis barreiras para a aprendizagem objetivando a construção de um currículo inclusivo. Não mais somente sob a ótica do aprendiz, mas de todo o contexto no qual acontece o processo de ensino e aprendizagem.

Para que isso aconteça, Carvalho (2010, p. 63) afirma:

Há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos.

Ainda, há que se pensar que todos os alunos, crianças em processo de crescimento e desenvolvimento, vivenciam a aprendizagem a partir das suas diferenças individuais; em outras palavras, cada um tem um ritmo de aprendizagem não podendo ser inferiorizado por ter dificuldades de aprendizagem, sejam elas em virtude de suas deficiências físicas e intelectuais ou não.

As escolas e estabelecimentos de ensino devem, sem discriminação, eliminar barreiras arquitetônicas, desenvolver práticas pedagógicas adequadas às diferenças, bem como fazer uso de recursos, equipamentos e tecnologias que atendam às necessidades educacionais de todos os seus alunos, com ou sem deficiências. Repensar suas ações pedagógicas, seus saberes e, principalmente, suas práticas avaliativas. Se a escola, a partir do pressuposto da diversidade, nada mais é do que a construção de modos comunitários de vida, justos e saudáveis, qual é o papel da avaliação nesse contexto? Se educar é um caminhar e construir-se juntos, por que e para que avaliar?

A educação, na perspectiva da inclusão, extingue a cobrança e atitudes que enquadram ou disciplinam. Para uma educação inclusiva, os critérios de avaliação e de promoção precisam ser repensados, eliminando as práticas avaliativas que buscam homogeneizar, ajustar ou rotular.

Uma educação inclusiva predispõe o desejo de aprender a ver as diferenças como elementos constitutivos do processo educativo, inclusive as diferenças de aprendizagem, que podem contribuir para enriquecer as práticas educativas. Implica destruir pilares teórico- metodológicos que sustentaram durante muito tempo a educação brasileira e que ainda estão presentes, principalmente no ensino fundamental.

A hierarquização e sequenciação dos conhecimentos, presente na separação das disciplinas, está entre eles. Temos um currículo fragmentado, que tem privilegiado determinadas disciplinas e deixado outras de lado. Os conhecimentos não conversam entre si para a construção de saberes sobre nós mesmos e o mundo em que vivemos.

Podemos citar, ainda, as rotinas disciplinadoras e limitadoras da criatividade e as propostas pedagógicas pensadas para um aluno ideal e abstrato; um ensino especializado para alguns e não para todos; práticas avaliativas que

promovem a competitividade e não a aprendizagem dos alunos; obstáculos físicos e arquitetônicos da escola; e as adaptações de currículos baseadas apenas na facilitação das atividades.

Mantoan (2003, p. 32) descreve quatro tarefas fundamentais para a inclusão:

- Recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos.
- Reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprova a repetência.
- Formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções.

A inclusão não necessita de ações inovadoras, mas talvez do reconhecimento do óbvio e de uma predisposição à mudança. Um refazer do currículo escolar que envolve o fazer pedagógico, em suas metodologias e práticas avaliativas. Um olhar sensível sobre o ser humano e sobre a diversidade como elemento enriquecedor das relações. Um resgate da solidariedade para a construção de modos de vida dignos para todos e não mais de segregação ou exclusão.

5 CONCLUSÃO

Um currículo que possibilite práticas educativas inclusivas é um desafio que exige uma reestruturação do ensino, que implica a destruição de paradigmas que ainda sustentam a escola e os processos educativos. Educadores precisam adotar uma nova postura diante da aprendizagem dos seus alunos e sobre a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Ainda, refletir para reformular os currículos, de modo a preservar e valorizar as diferenças e identidades.

Em um País multicultural como o Brasil é incoerente que os currículos das escolas ainda privilegiem determinados conteúdos e marginalizem grande parte daqueles que constituem as relações. Pensar na possibilidade de uma vida em comum, apesar das diferenças, é um desafio que educadores precisam alimentar não somente nas discussões, mas quando forem elaborar seu planejamento e suas propostas pedagógicas.

Os autores citados no presente estudo apontam para possibilidades de inclusão a partir de uma constante reflexão e investigação dos educadores sobre as individualidades de cada um dos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, considerando suas necessidades e potencialidades e as interações que cada um constrói diante do conhecimento. A partir disso, devemos criar formas coletivas de aprendizagem que reconheçam e valorizem as diferenças presentes em sala de aula.

Curriculum and inclusive educational practices

Abstract

Inclusion is still a great challenge for Brazilian education, considering the numerous conditions in which develops and various factors that influence its implementation. The curriculum in their educational dimension, political and social is fundamental to the realization of inclusive educational practices, considering it as every action that takes place in schools and educational processes. This study aimed to discuss the question: What is the curriculum's role in the realization of an inclusive educational practice considering the context of diversity? For this purpose, as well as bibliographic research, field research was conducted with teachers of Years Elementary School Initials Bandeirante municipality to obtain data. Considering the specific objectives, it sought to verify whether the early years curriculum allows educational practices of inclusion of differences in learning; discuss how the curriculum has considered individual differences of students and what factors imply the non-fulfillment of these differences and reflect on the organization of a curriculum that allows to develop the process of teaching and learning to recognize the individuals present in the school environment. The work also was based on the reflections of the principal authors: Carvalho (2010), Goodson (1995), Machado (2005), Mantoan (2003), Moreira (1995), Sacristan (2000), Strieder, (2013). The analyzes and guided contributions to the need for a fresh look at the issue of inclusion, considering it far beyond the entry of students with disabilities in schools. For the construction of an appropriate resume the differences, in light of the designed diversity, eliminating any form of discrimination and homogenization.

Keywords: Curriculum . Inclusion. Diversity. Educational practices.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade**: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Brasília, DF: MEC, SEB, 2015. 104 p.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 176 p.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995. 140 p.
- MACHADO, A. M. et al. **Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. 163p.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 50 p.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 154 p.
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo – uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352 p.
- STRIEDER, R. **Nas dobras e endobras da educação inclusiva**: da igualdade para a convivência com os diferentes. Coautoras Rosângela Mendes, Rose Laura Gross Zimmermann. Joaçaba: Ed. Unoesc, 2013. 200 p.