

O CURRÍCULO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS

Lúcia Senilda Machado¹

Resumo

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

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

¹ Graduada em Pedagogia e pós-graduanda em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e Garantia de Direitos pela Unoesc- Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus Aproximado de Maravilha.

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 e alunas com deficiências ou dos que necessitam de atendimentos especializados. Entende-se que há inúmeras diferenças que influenciam na aprendizagem de alunos e alunas 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 e alunas 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.

1 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. Surge, juntamente com a fragmentação dos conhecimentos e com o aparecimento das disciplinas escolares há séculos atrás.

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 e que deveriam ser ensinados a determinados indivíduos.

SACRISTÁN (2000, p.18) apresenta, segundo ele, 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 elaborou-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 as artes, filosofia e teologia. O currículo manifestava-se como o regulador e controlador da distribuição do conhecimento. Característica predominante até os dias atuais.

Ainda em relação ao conceito de currículo, podemos afirmar que este tem a ver com as metodologias e a organização das atividades educativas com vistas 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 ou 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 uma 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, pretendem 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, a carreira, a um percurso que deve ser realizado, comportando também a sua apresentação (GOODSON, 1995; SACRISTÁN, 1998). 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 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. Características que ainda se mostram presente na educação na atualidade.

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

Para Moreira e Silva (1995, p.29)

Apesar 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 desprendido 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 entre o seu entorno e na avaliação.

Muito se têm discutido, 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, 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. Parafrazeando Mantoan (2006) as regras, normas, crenças, valores, princípios que orientavam o processo educativo entraram em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão conta dos problemas que temos de solucionar.

Deixemos, portanto, de pensar o currículo como um documento oficial e passamo-nos 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.

2 CURRÍCULO E DIVERSIDADE

Ao longo da atividade humana, homens e mulheres, em seus diferentes contextos, construíram o que denominamos “diversidade”. Pode ser compreendida como um conjunto de diferenças que ultrapassam as características biológicas observáveis a olho nu. Aprendemos a perceber o diferente, porque assim os identificamos e 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 por um desejo de compreendê-las e reconhecê-las.

A diversidade, biológica e cultural, é elemento constitutivo do processo de humanização. Em outras palavras, não seria possível homens e mulheres construírem os mais variados saberes, técnicas, linguagens, se fossem iguais em suas formas de pensarem, representarem o mundo, ou mesmo, biologicamente interagirem com o outro e com o mundo.

Do mesmo modo como construímos e identificamos as diferenças como uma construção social e histórica, também os qualificamos ou desqualificamos, criando ideias de superioridade de uns sobre os outros. Ideias de segregação e exclusão estão intimamente relacionadas a 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, 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 irá perceber-se 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 a formação do ser humano. Dessa forma, alunos e alunas oriundos de contextos diferentes se vêem forçados a se ajustarem a 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) 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 autculpabilidade pela não aprendizagem e, portanto pelo fracasso escolar.

Embora, difunde-se a ideia de igualdade de condições para o acesso na escola, desconsidera-se o contexto do qual cada um é procedente e que é determinante para a sua permanência nos espaços educativos. Os saberes que cada um construiu ou não em suas vivências antes de entrar nos espaços da escola e aquelas que cotidianamente são reelaboradas ao longo da sua 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. Mas sim, da necessidade de uma visão atenta e constante sobre a educação e dos 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 da qual se possibilita a inclusão. Ações educativas participativas que, embora construídas no coletivo, contemple a subjetividade de cada aluno e aluna.

Reflexões sobre a inclusão das diferenças nas escolas começam a surgir entre os sujeitos envolvidos nos processos educativos. Apontando para uma nova perspectiva de

educação, onde as diferenças estejam a favor nas 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. Trata-se de questões sobre classe, gênero, raça, etnia, geração que se entrelaçam na vida social – pobres, mulheres, afro descendentes, 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 e alunas. Mas, a educação inclusiva para todos os diferentes implica uma 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 e alunas podem efetivamente sentirem-se incluídos.

Não basta posicionar-se a favor da inclusão. É preciso desejá-la e construí-la. Incluir não é apenas garantir espaços para todos, e sim conviver e cooperar para construir modos de vidas solidárias e dignas para todos.

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

A Declaração de Salamanca referia-se às crianças originárias de culturas nômades, representantes de minorias lingüísticas, Às que estão nas ruas, que não estão assistidas por nenhum programa social, e não só as 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 sobre os fatores que determinam o fracasso da aprendizagem destes dentro das salas de aula e, em que condições acontecem as sua aprendizagens.

A escola ao trazer alunos e alunas, 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 à profissionais de saúde, desconsiderando os aspectos emocionais, sociais e físicos que podem influenciar no processo de ensino e aprendizagem. Ao considerar o aluno ou aluna com distúrbios de aprendizagem, além de atribuí-lhe somente a ele/ela o fracasso escolar, retira 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 sentem-se angustiados diante de uma realidade que está presente em todas as salas de aulas. 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 êxitos nos estudos, em razão desse mesmo programa ou currículo. Demonstrando muita insegurança sobre que caminhos traçar em relação as diferenças que se apresentam nas salas de aula.

A escola tem sido um cenário de desafios e de luta 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.

3 ESCOLA E AS PRÁTICAS INCLUSIVAS

Refletir sobre a educação brasileira é entender, principalmente que a práticas excludentes estiveram muito presentes ao longo dos tempos e em seus diferentes contextos. Também, que trazer todos para dentro das escolas já representou um grande desafio e um direito adquirido. Todas as crianças são iguais em direitos, portanto, todas devem frequentar uma 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 suas individualidades. Agora, os iguais requerem seu direito à diferença.

Porque, 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 numa 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, e sim 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 participativas, favorecedoras das trocas de experiências e da cooperação entre os sujeitos. Num construir-se juntos, num 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. Neste é projetada as expectativas de uma educação inclusiva e estendendo-a 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. (STRIEDER, 2013 apud MANTOAN, 2006, p. 54).

Não podemos esquecer que, a educação, seja 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, ou em outras palavras, que 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 as necessidades educacionais de todos os seus alunos/as, sejam eles/as 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 de vida comunitárias, justas e saudáveis, qual é o papel da avaliação nesse contexto? Se educar é um caminhar e construir-se juntos, por que e para quê 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 aprendizagens, 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. 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. 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 segrega 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.

CONCLUSÃO

Um currículo que possibilite práticas educativas inclusivas é um desafio que exige uma reestruturação do ensino que implicam na 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.

Refletir para reformular os currículos, de modo a preservar e valorizar as diferenças e identidades.

Num país multicultural como Brasil é incoerente que os currículos das escolas ainda privilegiem determinados conteúdos e marginalize 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. Desse modo, criar formas coletivas de aprendizagem que reconheçam e valorizam as diferenças presentes em sala de aula.

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: MEC/SEB, 2013. 562p.

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: MEC, SEB, 2015. 104 p.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Educação inclusiva. 9 ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. 176p.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes,1995.140p.

MACHADO, Adriana Marcondes...[Et al.]. **Psicologia e direitos humanos**: educação inclusiva, direitos humanos na escola. – São Paulo: Casa do psicólogo: Brasília, Distrito Federal, 2005. 163p.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2010. (9. ed. atual. Ortog.). 176p.

_____ **Inclusão Escolar**: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. 50p.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de: Maria Aparecida Baptista. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995. 154p.

SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo**, uma reflexão sobre a prática.- 3. Ed. - Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

STRIEDER, Roque. **Nas dobras e endobras da educação inclusiva**: da igualdade para a convivência com os diferentes. Coautoras Rosângela Mendes, Rose Laura Gross Zimmermann. – Joaçaba: Editora Unoesc, 2013. 200p.