REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO AS ESCOLAS BÁSICAS ESTÃO (RE)SIGNIFICANDO AS PRÁTICAS?

CURRICULUM AND INCLUSIVE EDUCATION: HOW ARE ELEMENTARY SCHOOLS (RE)SIGNIFYING PRACTICES?

CURRÍCULO Y EDUCACIÓN INCLUSIVA: ¿CÓMO ESTÁN (RE)SIGNIFICANDO LAS PRÁCTICAS LAS ESCUELAS PRIMARIAS?

Ozemar da Silva Araújo[1], Alcimar José Silva[2]

e6127012
https://doi.org/10.47820/recima21.v6i12.7012

PUBLICADO: 12/2025

RESUMO

Este artigo analisa como o currículo das escolas de educação básica no Brasil vem sendo (re)significado diante das demandas da educação inclusiva. A partir de uma revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, foram investigadas produções acadêmicas e documentos normativos que tratam da relação entre currículo, práticas pedagógicas e inclusão. Os resultados evidenciam que, embora haja diretrizes legais claras que orientam uma prática educativa inclusiva, a implementação no cotidiano escolar encontra resistências relacionadas à cultura institucional, à formação docente insuficiente e à dificuldade de flexibilização curricular. Destaca-se a importância da prática pedagógica colaborativa e reflexiva como caminho para efetivar a inclusão, bem como da escuta ativa e da valorização das diferenças como princípios organizadores do trabalho pedagógico. Conclui-se que a construção de um currículo inclusivo depende de processos coletivos e contínuos, nos quais se reconheça a diversidade como riqueza pedagógica e como direito educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Educação Inclusiva. Práticas Pedagógicas. Formação Docente. Diversidade.

ABSTRACT

This article analyzes how the curriculum of basic education schools in Brazil has been reinterpreted in response to inclusive education demands. Based on a bibliographic review with a qualitative approach, academic literature and regulatory documents addressing the relationship between curriculum, pedagogical practices, and inclusion were examined. The findings show that, despite clear legal guidelines promoting inclusive educational practices, everyday implementation faces challenges related to institutional culture, insufficient teacher training, and the difficulty of curriculum flexibility. The study emphasizes the importance of collaborative and reflective pedagogy as a path to effective inclusion, as well as active listening and valuing differences as central principles in pedagogical work. It concludes that building an inclusive curriculum requires continuous and collective processes in which diversity is recognized as both pedagogical richness and an educational right.

KEYWORDS: *Curriculum. Inclusive Education. Pedagogical Practices. Teacher Training. Diversity.*

RESUMEN

Este artículo analiza cómo el currículo de las escuelas de educación básica en Brasil ha sido (re)significado frente a las demandas de la educación inclusiva. A partir de una revisión bibliográfica con enfoque cualitativo, se investigaron producciones académicas y documentos

[1] Bacharel em Ciências Contábeis - Ivy Enber Christian University.
[2] MBA em Gestão Educacional - Ivy Enber Christian University.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

normativos que abordan la relación entre currículo, prácticas pedagógicas e inclusión. Los resultados muestran que, a pesar de las directrices legales claras que orientan una práctica educativa inclusiva, la implementación en el cotidiano escolar enfrenta resistencias vinculadas a la cultura institucional, la formación docente insuficiente y la dificultad para flexibilizar el currículo. Se destaca la importancia de la práctica pedagógica colaborativa y reflexiva como camino para efectivizar la inclusión, así como de la escucha activa y la valorización de las diferencias como principios organizadores del trabajo pedagógico. Se concluye que la construcción de un currículo inclusivo depende de procesos colectivos y continuos, donde la diversidad sea reconocida como riqueza pedagógica y derecho educativo.

***PALABRAS CLAVE**: Currículo. Educación Inclusiva. Prácticas Pedagógicas. Formación Docente. Diversidad.*

INTRODUÇÃO

A discussão sobre currículo e educação inclusiva tem se intensificado nos últimos anos, impulsionada tanto pelas transformações sociais quanto pelas políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação de qualidade para todos. A inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e outras condições específicas no ensino regular desafia as escolas a (re)pensarem suas práticas pedagógicas, especialmente no que diz respeito ao currículo, que historicamente se estruturou sobre bases homogêneas e excludentes. No contexto da educação básica, marcada pela diversidade social, cultural e cognitiva dos alunos, torna-se fundamental compreender como as escolas estão ressignificando o currículo para que ele de fato acolha e promova a aprendizagem de todos os sujeitos.

O currículo é um dos elementos centrais da organização escolar e atua como expressão das escolhas políticas, culturais e pedagógicas de determinada sociedade (Sacristán, 2000). Por essa razão, ele não deve ser visto apenas como um conjunto de conteúdos a serem ensinados, mas como uma construção dinâmica, permeada por relações de poder, saberes e valores. Quando se trata da educação inclusiva, o currículo precisa ser concebido de modo flexível, aberto à diversidade e capaz de garantir acessibilidade às aprendizagens, rompendo com modelos fixos, padronizados e excludentes (Rodrigues, 2006). Nesse sentido, a escola inclusiva demanda práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos alunos e promovam sua participação ativa no processo educativo, o que implica uma reconfiguração das formas tradicionais de ensinar e aprender.

Entretanto, apesar dos avanços legais e das diretrizes curriculares que sustentam a inclusão, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2020), ainda persistem lacunas entre o discurso normativo e a prática cotidiana das escolas. Muitos professores relatam dificuldades em adaptar o currículo, planejar

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

atividades acessíveis e promover a aprendizagem efetiva dos alunos com necessidades específicas, o que evidencia a necessidade de formação continuada e de apoio institucional.

Este artigo tem como objetivo investigar como as escolas da educação básica estão (re)significando o currículo no contexto da educação inclusiva, identificando avanços, limites e práticas pedagógicas que contribuem para a construção de uma escola mais democrática. A proposta se justifica diante da urgência de compreender os processos pelos quais o currículo é adaptado e ressignificado nas escolas, à luz dos princípios inclusivos e da garantia do direito à educação para todos.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

A educação inclusiva representa um paradigma fundamental no contexto contemporâneo da educação, pautado na valorização da diversidade e no direito de todos os estudantes à aprendizagem em ambientes comuns, sem segregação. Seu conceito transcende a simples inserção física de alunos com deficiências em classes regulares, envolvendo a construção de ambientes educacionais acessíveis, equitativos e capazes de responder às necessidades variadas dos estudantes (Sassaki, 2006). Conforme aponta Booth e Ainscow (2011), a inclusão implica uma transformação das estruturas e práticas escolares para eliminar barreiras que limitam a participação e o sucesso de todos os alunos, especialmente daqueles historicamente excluídos do sistema.

Os princípios que orientam a educação inclusiva estão alinhados com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que estabelece a necessidade de sistemas educacionais que atendam à diversidade, promovendo a aprendizagem em ambientes que acolham as diferenças. Este documento destaca que a educação inclusiva é um direito humano fundamental e uma condição indispensável para o exercício da cidadania. A partir dessa perspectiva, a inclusão não deve ser tratada como uma prática especial ou isolada, mas como um princípio que orienta todas as políticas e ações educativas.

No Brasil, a educação inclusiva foi incorporada oficialmente nas políticas públicas a partir da Constituição Federal de 1988, que assegurou o direito à educação para todos (Brasil, 1988). Subsequentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçou esse compromisso ao estabelecer a oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2020) reafirmou a necessidade de uma educação que respeite a diversidade e promova a participação plena dos estudantes com necessidades educativas especiais.

Além do respaldo legal, o princípio da inclusão baseia-se em valores éticos e sociais, buscando a igualdade de oportunidades e o combate à discriminação (Mantoan, 2003).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que as escolas desenvolvam práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas, promovam o desenvolvimento de competências interculturais e valorizem a diversidade como riqueza para o processo educativo (Kassin, 2018). Tal abordagem exige uma mudança paradigmática na concepção tradicional de ensino, implicando a flexibilização curricular, a adoção de recursos pedagógicos diversificados e o envolvimento colaborativo entre todos os atores da comunidade escolar.

A educação inclusiva, portanto, não é apenas uma questão de justiça social, mas também de qualidade educacional, pois reconhece que todos os alunos se beneficiam de ambientes de aprendizagem diversificados e participativos (Sassaki, 2006). Esse entendimento é reforçado por pesquisas recentes que indicam que as práticas inclusivas contribuem para o desenvolvimento de competências socioemocionais, para a promoção do respeito às diferenças e para a construção de uma cultura escolar democrática (Silva; Oliveira, 2020).

Contudo, a implementação dos princípios e diretrizes da educação inclusiva enfrenta desafios significativos. As instituições precisam superar resistências culturais, lacunas na formação docente e insuficiência de recursos adequados para garantir a acessibilidade e a participação plena dos alunos (Aranha; Carvalho, 2017). Assim, as diretrizes curriculares para a educação básica têm buscado enfatizar a formação continuada dos professores, a organização de ambientes pedagógicos inclusivos e a articulação entre diferentes setores da escola para o atendimento integral dos estudantes.

2. CURRÍCULO E INCLUSÃO: CONCEPÇÕES EM DISPUTA

A discussão sobre o currículo na perspectiva da educação inclusiva tem ocupado um lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente em função das tensões existentes entre modelos tradicionais de ensino e propostas pedagógicas que valorizam a diversidade. O currículo, entendido como um conjunto de saberes selecionados e organizados para a formação dos estudantes, não é neutro nem estático. Ele reflete valores, interesses e concepções de mundo que historicamente determinaram o que deve ser ensinado, para quem e como (Silva, 1999). Nesse sentido, a construção de um currículo inclusivo demanda uma revisão crítica das concepções hegemônicas que, muitas vezes, operam com base na homogeneização dos sujeitos e na padronização dos processos de ensino e aprendizagem.

Moreira e Silva (1994) argumentam que o currículo deve ser entendido como um espaço de disputa simbólica, onde diferentes grupos sociais lutam pelo reconhecimento de seus saberes e experiências. Na perspectiva da inclusão, essa disputa se intensifica, pois implica o reconhecimento da heterogeneidade dos estudantes e da necessidade de promover práticas pedagógicas que assegurem a participação de todos, especialmente daqueles que historicamente foram excluídos ou marginalizados do processo educacional.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

A inclusão, portanto, não se restringe à presença física dos alunos com deficiência nas salas de aula regulares, mas exige transformações profundas nas estruturas curriculares e nas práticas docentes.

Um dos principais desafios da construção de currículos inclusivos está na superação do modelo tradicional de ensino centrado no conteúdo e na transmissão linear do conhecimento. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato dialógico, problematizador e emancipador, no qual os sujeitos são protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Essa concepção pedagógica se alinha com os princípios da inclusão ao considerar a escuta, o diálogo e a valorização das experiências individuais como elementos fundamentais do ato educativo.

No Brasil, os documentos normativos apontam para a necessidade de uma abordagem curricular que respeite as especificidades dos estudantes e promova a equidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013) destacam que o currículo deve ser flexível, contextualizado e orientado por princípios éticos, políticos e estéticos, assegurando a formação integral de todos os estudantes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reconhece a diversidade como um dos fundamentos da educação e indica a importância da inclusão de saberes e práticas que contemplem as singularidades dos sujeitos.

Entretanto, há críticas quanto à implementação prática dessas diretrizes, pois muitos currículos escolares ainda são organizados de forma rígida, com foco em avaliações padronizadas e metas de desempenho que pouco dialogam com a realidade dos estudantes com deficiência ou com outras necessidades educacionais específicas (Lopes; Macedo, 2011). Esse descompasso entre as orientações legais e a realidade escolar evidencia a necessidade de políticas públicas que assegurem formação docente continuada, recursos pedagógicos adequados e gestão democrática dos processos curriculares.

3. PRÁTICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RESSIGNIFICAÇÕES E DESAFIOS

A efetivação da educação inclusiva na educação básica requer a ressignificação das práticas pedagógicas tradicionais, pautadas muitas vezes na homogeneização dos sujeitos e na padronização do ensino. As práticas inclusivas desafiam o modelo escolar hegemônico ao propor uma abordagem centrada na diversidade, na equidade e na valorização das singularidades dos estudantes. Nesse contexto, educadores e instituições escolares são convocados a repensar não apenas o currículo, mas também as metodologias, os espaços, os tempos escolares e as formas de avaliação, a fim de garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência ou com necessidades educacionais específicas.

Segundo Mantoan (2006), a inclusão não deve ser compreendida como a adaptação do aluno às estruturas escolares vigentes, mas sim como a transformação dessas estruturas para acolher a diversidade. Isso implica um movimento pedagógico intencional, que reconhece as

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

diferenças como elementos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem e não como obstáculos. Nessa perspectiva, práticas pedagógicas inclusivas envolvem o planejamento de atividades que permitam múltiplas formas de participação, o uso de recursos didáticos diversificados, a flexibilização dos objetivos de aprendizagem e a adoção de estratégias colaborativas.

Diversos estudos apontam que práticas colaborativas entre professores regentes, professores de apoio e demais profissionais da escola contribuem significativamente para a construção de um ambiente inclusivo (Vigotski, 1997; Stainback; Stainback, 1999). A atuação em rede possibilita o compartilhamento de saberes, a construção coletiva de soluções pedagógicas e o fortalecimento de uma cultura escolar que valoriza o trabalho interdisciplinar. Tais práticas também promovem uma mudança na concepção de ensino, na qual o professor deixa de ser o único detentor do conhecimento para se tornar mediador e facilitador de aprendizagens.

No entanto, a implementação de práticas inclusivas ainda encontra uma série de desafios nas escolas básicas brasileiras. A precariedade da formação inicial e continuada dos docentes, a ausência de recursos pedagógicos e tecnológicos adequados, a sobrecarga de trabalho dos professores, a escassez de apoio especializado e a falta de envolvimento da gestão escolar são fatores que dificultam a consolidação de uma cultura verdadeiramente inclusiva (Glat; Blanco, 2007). Além disso, muitas escolas ainda mantêm práticas excludentes, como a separação física de estudantes com deficiência ou a utilização de metodologias que não contemplam diferentes estilos e ritmos de aprendizagem.

Apesar dos desafios, experiências exitosas de inclusão vêm sendo documentadas em diversas regiões do país, revelando que é possível construir práticas pedagógicas que respondam às necessidades de todos os estudantes. Essas experiências geralmente estão associadas ao comprometimento das equipes escolares, ao investimento na formação continuada dos docentes, à atuação de professores mediadores e ao fortalecimento de uma gestão democrática e participativa.

4. MÉTODO

A presente pesquisa configura-se como uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, com o objetivo de compreender como as escolas de educação básica têm (re)significado suas práticas pedagógicas à luz da perspectiva da educação inclusiva. A abordagem qualitativa justifica-se por possibilitar uma análise interpretativa e aprofundada dos discursos e das proposições teóricas presentes na literatura científica, permitindo uma compreensão mais sensível e contextualizada dos fenômenos educacionais.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

Para o levantamento e seleção do material bibliográfico, foram consultadas as bases de dados Scielo, Google Acadêmico, ERIC *(Education Resources Information Center)* e Portal de Periódicos da CAPES, reconhecidas por sua relevância e diversidade de fontes científicas na área da educação. O critério temporal adotado abrangeu publicações dos últimos 10 anos (2013 a 2023), priorizando estudos contemporâneos que abordam as relações entre currículo e inclusão na educação básica. Além disso, foram incluídas obras clássicas e normativas legais fundamentais para o embasamento teórico da discussão.

A escolha dos materiais foi orientada por critérios de relevância temática, rigor metodológico e pertinência ao objeto de estudo. Foram selecionados artigos científicos, livros e documentos oficiais que abordassem, direta ou indiretamente, as práticas pedagógicas inclusivas, as concepções de currículo inclusivo, os desafios enfrentados pelas escolas e experiências exitosas na implementação de políticas de inclusão. A análise priorizou estudos que relacionassem teoria e prática no contexto escolar, a fim de evidenciar as estratégias utilizadas pelas instituições para promover a inclusão.

A análise dos dados seguiu os pressupostos da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016), permitindo a identificação de categorias temáticas emergentes a partir da leitura e interpretação dos textos. As categorias foram organizadas de forma a facilitar a discussão dos resultados, articulando os aspectos conceituais da educação inclusiva às práticas curriculares e pedagógicas relatadas nos estudos analisados. Esta abordagem possibilitou compreender não apenas os avanços, mas também os limites e contradições presentes no cotidiano das escolas.

Portanto, esta metodologia visou construir uma base sólida de conhecimentos teóricos e empíricos sobre o tema em questão, a partir da sistematização e análise crítica das contribuições existentes na literatura educacional. A revisão bibliográfica, enquanto método de pesquisa, não pretende generalizar resultados, mas contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre a inclusão escolar e a ressignificação curricular na educação básica brasileira.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 Flexibilização curricular e acessibilidade didática

A flexibilização curricular é um dos pilares fundamentais da educação inclusiva, sendo compreendida como a capacidade das escolas de adaptar o currículo às necessidades dos estudantes com deficiência ou outros impedimentos significativos de aprendizagem. No contexto da educação básica, esse processo implica repensar conteúdos, metodologias, tempos e formas de avaliação, de modo a garantir que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento e possam participar de forma equitativa das experiências escolares. Essa perspectiva está ancorada no entendimento de que o currículo não é neutro nem universal, mas historicamente construído com base em normas que muitas vezes desconsideram a diversidade humana (Silva, 2012).

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reafirmada por documentos nacionais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2020), é dever das escolas garantirem práticas pedagógicas flexíveis que promovam a participação e aprendizagem de todos. Essa diretriz, contudo, nem sempre se concretiza de maneira efetiva nas escolas, em virtude de uma série de fatores, entre os quais se destacam a rigidez dos currículos oficiais, a formação inicial e continuada insuficiente dos docentes, e a escassez de recursos didáticos acessíveis.

Diversos estudos apontam que a flexibilização curricular tem ocorrido, muitas vezes, de forma pontual e dependente do engajamento individual de professores sensíveis às questões da inclusão (Oliveira; Prieto, 2020). Em geral, são observadas ações isoladas de adaptação de conteúdos e atividades, sem que isso se traduza em uma transformação ampla da cultura escolar. Tais práticas, embora relevantes, tendem a se limitar ao campo da remediação e não promovem, necessariamente, uma mudança estrutural no currículo. Isso revela uma tensão entre a proposta de uma escola inclusiva e a permanência de modelos pedagógicos homogêneos e centrados na norma.

Por outro lado, experiências documentadas em redes de ensino que investem em formação docente continuada, assessoramento pedagógico e planejamento colaborativo têm demonstrado que é possível avançar na construção de um currículo mais inclusivo. Segundo Rodrigues (2019), quando os professores atuam de maneira coletiva, planejando estratégias diferenciadas e compartilhando responsabilidades, há maior abertura para práticas pedagógicas que valorizam os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. A atuação dos professores de apoio ou mediadores, nesse contexto, tem sido crucial para fomentar práticas de ensino mais acessíveis, contribuindo com sugestões metodológicas, mediações específicas e recursos adaptados.

A acessibilidade didática, nesse cenário, emerge como um conceito-chave. Trata-se da garantia de que os conteúdos escolares sejam apresentados de modo compreensível e significativo para todos os estudantes, o que inclui a utilização de diferentes linguagens (visuais, auditivas, táteis), a adaptação de materiais, a simplificação ou reorganização de textos e o uso de tecnologias assistivas. Conforme Mantoan (2006), acessibilidade didática não se restringe à disponibilização de recursos, mas implica uma mudança no olhar pedagógico: é necessário pensar o ensino a partir da perspectiva do aluno, reconhecendo suas potencialidades e oferecendo diferentes caminhos para a aprendizagem.

5.2. Formação docente e prática reflexiva

A formação docente é um fator crucial para a efetiva implementação da educação inclusiva, uma vez que proporciona aos professores os conhecimentos teóricos, metodológicos e

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21
Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

atitudinais necessários para lidar com a diversidade no ambiente escolar. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar demanda uma mudança paradigmática na formação dos professores, que precisam ser preparados para ensinar a todos, independentemente das diferenças de aprendizagem, cultura, gênero ou condições físicas. Nesse contexto, a prática reflexiva surge como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento profissional docente, permitindo que o educador analise criticamente sua prática e tome decisões pedagógicas mais conscientes e inclusivas.

A formação inicial, oferecida pelos cursos de licenciatura, ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à preparação para a inclusão. Muitos currículos universitários abordam a temática da educação especial de forma superficial ou como disciplina optativa, o que compromete a compreensão aprofundada sobre as necessidades educacionais dos alunos com deficiência e outros públicos da educação inclusiva (Bueno, 2011). Essa fragilidade formativa se reflete nas dificuldades enfrentadas pelos docentes no cotidiano escolar, como o planejamento de aulas acessíveis, a utilização de recursos didáticos adaptados e a mediação de conflitos decorrentes das diferenças.

Por outro lado, a formação continuada se apresenta como uma possibilidade concreta de suprir essas lacunas, desde que planejada com intencionalidade e pautada na realidade dos professores. Seguindo a perspectiva de Zeichner (1993), o professor reflexivo é aquele que investiga sua prática, problematiza os desafios encontrados e busca, por meio da formação, respostas e caminhos para uma atuação mais equitativa. Iniciativas de formação que promovem o estudo coletivo, a observação de sala de aula, o intercâmbio de experiências e o apoio pedagógico são apontadas como mais eficazes no desenvolvimento de competências docentes voltadas à inclusão (Pereira; Rebelo, 2020).

Nesse sentido, a formação continuada precisa ultrapassar o modelo tradicional centrado na transmissão de conteúdos e adotar uma abordagem dialógica e colaborativa, onde o docente é protagonista do seu processo formativo. A inserção de espaços de escuta, partilha e reflexão coletiva tem contribuído para o fortalecimento do trabalho pedagógico e para a criação de uma cultura escolar mais aberta à inclusão. Também é relevante que tais formações considerem os diferentes contextos escolares, respeitando suas especificidades e promovendo estratégias contextualizadas.

5.3. Formação docente e prática reflexiva

A interação entre o currículo oficial e as práticas cotidianas nas escolas básicas representa um ponto nevrálgico no debate sobre a efetivação da educação inclusiva. Embora o currículo prescrito pelas diretrizes nacionais esteja cada vez mais orientado por princípios de equidade, diversidade e inclusão, conforme expresso na BNCC, a materialização desses

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

princípios no cotidiano escolar nem sempre ocorre de maneira fluida. O que se observa, em muitos contextos, é a existência de uma tensão entre os documentos oficiais e a realidade vivenciada nas salas de aula, mediada por fatores como a formação docente, os recursos disponíveis e as concepções pedagógicas predominantes na cultura escolar.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo real – ou aquele que se efetiva na prática – é moldado pelas interpretações e decisões dos professores, que adaptam as orientações oficiais às condições e desafios concretos do ensino. Essa perspectiva destaca a relevância da autonomia docente na construção de práticas inclusivas, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de uma formação sólida e continuada que capacite os educadores para lidar com a diversidade. Autores como Perrenoud (2000) e Nóvoa (2009) reforçam essa ideia ao salientar que a competência profissional docente inclui a capacidade de refletir criticamente sobre o currículo e de transformá-lo em experiências de aprendizagem significativas para todos os estudantes.

No entanto, essa mediação nem sempre é pautada por uma visão inclusiva. Muitas vezes, prevalecem práticas excludentes e padronizadas que desconsideram as especificidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Como alerta Mantoan (2006), a inclusão exige uma revisão profunda das práticas pedagógicas, o que passa, necessariamente, por um novo olhar sobre o currículo. Esse olhar deve considerar o estudante em sua singularidade e propor estratégias que respeitem seus ritmos e estilos de aprendizagem.

Nesse sentido, iniciativas de flexibilização curricular, como a diversificação de estratégias didáticas, a adoção de diferentes formas de avaliação e a utilização de recursos de acessibilidade, mostram-se fundamentais para aproximar o currículo oficial das necessidades reais dos estudantes. A proposta de um currículo orientado pela perspectiva da educação inclusiva implica, segundo Rodrigues (2006), o rompimento com modelos homogêneos de ensino, o que só é possível quando há comprometimento institucional e espaço para a inovação pedagógica.

A prática cotidiana, por sua vez, revela tanto os avanços quanto os limites desse processo. Em escolas onde há investimento em formação e em projetos colaborativos, observa-se maior coerência entre o currículo e as práticas inclusivas. Já em contextos em que há resistência ou falta de apoio institucional, os docentes tendem a seguir uma lógica de reprodução do currículo tradicional, perpetuando a exclusão de sujeitos que não se enquadram nos padrões normativos de aprendizagem.

A interação entre currículo e prática também é afetada pelas políticas educacionais de avaliação em larga escala, que frequentemente impõem metas de desempenho padronizadas e acabam por restringir a autonomia docente. Conforme apontam Oliveira e Araújo (2016), esse tipo de avaliação pode gerar um "currículo oculto" voltado à preparação para testes, em detrimento de

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

práticas mais inclusivas e contextualizadas. Assim, a tensão entre currículo oficial e prática cotidiana é também uma tensão entre diferentes concepções de educação e de sucesso escolar.

5.4. Cultura escolar e resistências à inclusão

A cultura escolar, compreendida como o conjunto de valores, normas, práticas e representações que orientam a vida cotidiana nas instituições de ensino, exerce um papel determinante na concretização — ou na obstrução — da educação inclusiva. A efetivação das políticas inclusivas nas escolas básicas enfrenta múltiplos desafios relacionados às culturas institucionais enraizadas, muitas vezes marcadas por práticas excludentes, preconceitos implícitos e uma forte resistência à mudança.

Segundo Oliveira e Prieto (2011), a cultura escolar ainda se baseia em um modelo homogêneo de ensino, centrado na norma e no desempenho acadêmico padronizado, o que dificulta a aceitação e valorização da diversidade. Essa lógica meritocrática tende a rotular os estudantes que não se enquadram nos parâmetros tradicionais como "problemáticos" ou "deficientes", invisibilizando suas potencialidades. Assim, a resistência à inclusão não se dá apenas por despreparo técnico, mas por uma cultura que não reconhece a diferença como valor educativo.

Azevedo e Aguiar (2020) apontam que a resistência à inclusão pode manifestar-se de forma velada, por meio de atitudes e discursos que desqualificam as políticas inclusivas ou colocam em dúvida sua eficácia. Esses discursos são frequentemente naturalizados no cotidiano escolar, tornando-se barreiras simbólicas difíceis de transpor. A ausência de uma formação docente crítica e continuada colabora para a perpetuação dessas resistências, pois muitos professores não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula e acabam por reproduzir práticas excludentes.

Para além da formação, é necessário considerar que as culturas escolares se constituem historicamente e são influenciadas por fatores externos, como as políticas educacionais, as relações de poder dentro da escola, e as condições materiais e estruturais. Segundo Imbernón (2011), a transformação da cultura escolar demanda uma abordagem sistêmica e participativa, que envolva toda a comunidade escolar no processo de mudança. Trata-se de promover uma reflexão coletiva sobre os valores que sustentam as práticas pedagógicas, desconstruindo preconceitos e promovendo a valorização das diferenças.

A pesquisa de Santos e Lopes (2017) reforça que as resistências à inclusão estão frequentemente associadas a um sentimento de insegurança por parte dos educadores diante de alunos com necessidades educacionais específicas. Tal insegurança decorre, em muitos casos, da ausência de apoio institucional e de uma cultura que não favorece o trabalho colaborativo entre professores, gestores, mediadores e famílias. A responsabilização individual do docente pelo

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

sucesso da inclusão é um fator que agrava esse sentimento e alimenta práticas de exclusão veladas.

Ainda que existam iniciativas pontuais de mudança, a superação das resistências culturais requer um trabalho contínuo de ressignificação das práticas escolares. Para tanto, é essencial que as escolas se reconheçam como espaços culturais em disputa, onde diferentes visões de educação e inclusão convivem e podem ser transformadas a partir do diálogo e da escuta ativa. A construção de uma cultura inclusiva pressupõe, portanto, uma ação política e pedagógica intencional, voltada para a democratização do conhecimento e o reconhecimento da pluralidade dos sujeitos.

Conforme destaca Stainback e Stainback (1999), a inclusão verdadeira não se resume à presença física de estudantes com deficiência em sala de aula, mas implica uma mudança profunda na forma como a escola se organiza e compreende o processo de ensino-aprendizagem. Essa transformação cultural é desafiadora, mas imprescindível para garantir o direito à educação para todos. É necessário que os sistemas educacionais incentivem práticas reflexivas, dialógicas e colaborativas, capazes de enfrentar as resistências internas e externas à inclusão.

6. CONSIDERAÇÕES

A presente investigação bibliográfica permitiu compreender como a relação entre currículo e educação inclusiva vem sendo tensionada no interior das escolas básicas brasileiras. A análise dos dados evidenciou que, embora haja avanços normativos e teóricos significativos nas últimas décadas, ainda persistem desafios práticos na efetivação de um currículo inclusivo, principalmente quando confrontado com estruturas escolares conservadoras e com a cultura excludente enraizada em muitos contextos educativos. A pesquisa mostrou que os princípios da educação inclusiva, como a valorização da diversidade, a equidade e a acessibilidade, nem sempre se traduzem em práticas pedagógicas concretas e transformadoras.

A flexibilização curricular, discutida anteriormente, aparece como elemento-chave para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes, especialmente daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. No entanto, a eficácia dessa flexibilização depende diretamente da formação docente, da abertura das instituições escolares à inovação pedagógica e do suporte político-administrativo fornecido pelas redes de ensino. A prática reflexiva dos professores, aliada à colaboração entre os diversos atores escolares, constitui um fator determinante para a ressignificação das práticas pedagógicas.

Outro aspecto central diz respeito à relação entre o currículo oficial e as práticas cotidianas das escolas. Embora os documentos normativos proponham diretrizes inclusivas, a implementação local depende de interpretações, adaptações e escolhas feitas pelos profissionais

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

da educação. Nesse sentido, o currículo precisa deixar de ser um documento estanque e normativo para se tornar um instrumento vivo, dialogando com as experiências concretas dos sujeitos escolares. Essa mediação exige escuta ativa, planejamento coletivo e uma abordagem pedagógica centrada no sujeito.

Por fim, a cultura escolar tradicional, marcada por padronizações, meritocracia e homogeneização, representa um dos maiores entraves à consolidação da inclusão educacional. Romper com essas estruturas exige mais do que novas leis ou diretrizes: requer mudanças profundas nas representações, nos valores e nas crenças dos profissionais da educação, bem como no modo como se concebe o ensino e a aprendizagem. A resistência à inclusão, portanto, não é apenas institucional, mas também cultural, demandando estratégias formativas contínuas e intervenções críticas sobre o cotidiano escolar.

Conclui-se que o currículo inclusivo não é um ponto de chegada, mas um processo permanente de construção coletiva, implicando escuta, diálogo, mediação e flexibilidade. As escolas que avançam nesse sentido são aquelas que compreendem a inclusão como um direito de todos os estudantes e como uma potência para o desenvolvimento de uma educação mais justa, plural e democrática. A continuidade das pesquisas e o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com essa agenda são fundamentais para que os princípios da inclusão se consolidem como práticas efetivas no chão da escola básica.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Cristiane Silveira de; AGUIAR, Márcia Denise Pletsch de. Práticas pedagógicas inclusivas: reflexões sobre a formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e71, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41621. Acesso em: 10 maio 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 7-9, 1 out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 5 dez. 2025

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

BUENO, J. G. S. A formação de professores para o atendimento à diversidade. **Revista Educação Especial,** v. 24, n. 41, p. 371-382, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia***:* Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GLAT, Rosana; BLANCO, Rosa María. **Educação inclusiva***:* O que o professor tem a ver com isso? Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar***:* o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Rosita Edler de; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2011.

PEREIRA, D.; REBELO, M. C. O professor reflexivo e a educação inclusiva: uma proposta de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 537-552, 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RODRIGUES, D. **Educação inclusiva***:* da retórica à prática. São Paulo: Penso, 2019.

RODRIGUES, Débora. **Currículo e Educação Inclusiva:** desafios e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Currículo:** teoria de la práctica. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Fernanda Costa; LOPES, Jéssica Ribeiro. Cultura escolar e inclusão: práticas e representações. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 45, p. 228-248, 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade***:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO/MEC, 1994.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: ideais e práticas. *In:* ZEICHNER, K. **Formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ISSN: 2675-6218 - RECIMA21

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.