ISSN: 2358-8829

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: TEORIAS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Rosemere de Santana Novaes [1]

INTRODUÇÃO

O currículo escolar raramente é o que parece à primeira vista. Muitas vezes, é apresentado como uma lista técnica de conteúdos ou como um plano neutro de ensino. Na prática, porém, ele reúne intenções, escolhas políticas e marcas culturais que definem quem tem voz na escola e quem permanece à margem. Quando esse debate é aproximado da Educação Inclusiva, uma questão se torna central: como transformar uma estrutura historicamente organizada para o "aluno padrão" em uma experiência escolar democrática, capaz de acolher estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação?

Este trabalho resulta do percurso reflexivo realizado na disciplina Currículo e Educação Inclusiva: Teorias e Desafios para uma Educação Democrática, ministrada pela professora Michele M. de M. Mattos no curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva - PARFOR da Universidade Federal de Sergipe (UFS). A reflexão parte da distância entre o arcabouço normativo que garante a inclusão e o cotidiano das salas de aula, sobretudo no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM).

O objetivo do artigo é analisar como as vertentes tradicionais, críticas e pós-críticas da teoria curricular se relacionam com a construção de uma prática pedagógica inclusiva. Interessa, em especial, uma contradição presente no cotidiano escolar: espera-se que o professor valorize a diversidade e flexibilize os caminhos de aprendizagem, mas o trabalho docente ainda é frequentemente medido por avaliações externas padronizadas, que aplicam aos estudantes os mesmos critérios de desempenho.

O estudo dialoga com os referenciais teóricos do campo curricular, especialmente as formulações de Tomaz Tadeu da Silva, Marlucy Alves Paraíso e Maristela C. Metz Sass. Também examina a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a legislação nacional da Educação Especial e o regimento escolar vigente. Os achados indicam que o currículo cumpre sua função emancipatória quando desloca o foco da adaptação mecânica de tarefas para a

[1] Graduando do Curso de Educação Especial Inclusiva da Universidade Federal de Sergipe - UFS, novaesacd@gmail.com;

ISSN: 2358-8829

eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e pedagógicas, assegurando acesso, permanência e aprendizagem efetiva aos estudantes.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo, fundamentado na análise reflexiva da prática pedagógica desenvolvida na Sala de Recursos Multifuncionais e articulado a uma revisão bibliográfica e documental sobre currículo e inclusão. O delineamento metodológico buscou relacionar a teoria crítica do currículo à realidade vivenciada no cotidiano escolar, permitindo identificar contradições e possibilidades da educação inclusiva no ensino regular.

O procedimento metodológico foi organizado em duas etapas complementares.

Pesquisa bibliográfica e documental: foi realizado levantamento das teorias curriculares na literatura contemporânea (SILVA, 2009; PARAÍSO, 2010; SASS, 2011), associado à análise de marcos regulatórios nacionais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e as orientações para o AEE presentes na Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Foram examinados, ainda, o texto da BNCC e o regimento interno da instituição escolar.

A análise reflexiva da prática pedagógica do AEE: a partir das vivências no atendimento a estudantes com deficiência e altas habilidades/superdotação em Sala de Recursos Multifuncionais, foram sistematizadas observações sobre a implementação de flexibilizações curriculares, o uso de recursos de tecnologia assistiva e as relações entre o AEE e o currículo da sala de aula comum. A articulação entre fundamentação teórica, legislação e reflexão prática permitiu organizar os achados e confrontar as prescrições normativas com a realidade das redes públicas de ensino.

A produção analítica não se apoiou em instrumentos prontos. Eles foram construídos e ajustados na própria Sala de Recursos Multifuncionais, ao longo do acompanhamento dos estudantes. Quatro registros estruturaram o percurso.

O primeiro foi a avaliação pedagógica diagnóstica inicial, aplicada no encontro com cada estudante. Por meio de protocolos de sondagem, foram mapeados o nível de escrita, segundo a perspectiva construtivista — que abrange as hipóteses pré-silábicas até a hipótese alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) — e os conceitos matemáticos já apropriados pelos alunos. A mesma avaliação permitiu identificar barreiras atitudinais, pedagógicas presentes no percurso escolar, orientando o plano de trabalho do AEE.

ISSN: 2358-8829

O segundo instrumento foi composto pelos registros de itinerância e alinhamento curricular. Neles, foi documentado o trabalho colaborativo com os professores do ensino regular. Cada encontro gerava um registro de alinhamento pedagógico, do qual decorriam a adaptação de materiais, a reformulação de avaliações flexibilizadas e a definição de responsabilidades compartilhadas entre a sala comum e o atendimento especializado.

Completavam o conjunto os protocolos de comunicação alternativa e tecnologia assistiva. As pranchas de comunicação, organizadas com pictogramas da Plataforma ARASAAC e o sistema PECS (*Picture Communication System) (*BONDY; FROST, 2001) foram utilizados para atender às demandas comunicativas de estudantes com fala pouco inteligível ou inexistente. Também foram empregados materiais multissensoriais, como tapetes táteis, jogos de tabuleiro humano e recursos lúdicos mediados por literatura infantil, que ampliaram as formas de acesso ao conteúdo curricular.

O quarto instrumento foi o diário da SRM, no qual foram registradas, ao final de cada atendimento, as observações do cotidiano: a autonomia demonstrada nas atividades, a funcionalidade comunicativa alcançada e o engajamento dos estudantes frente às propostas. Foi a partir da leitura acumulada desses registros que emergiram as categorias apresentadas nos resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

Tratar o currículo como algo neutro significa desconsiderar as forças que moldam a escola. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2009), o currículo nunca é desinteressado: ele produz sujeitos, valida saberes e pode silenciar identidades. Para compreender a Educação Inclusiva, é necessário examinar as teorias curriculares e o modo como cada uma interpreta a diferença no espaço escolar.

As vertentes curriculares e o tratamento da diversidade

As teorias tradicionais, de matriz tecnicista e burocrática, entendem o currículo como um conjunto neutro de conteúdos a serem transmitidos, voltado ao controle, à eficiência e à memorização (SILVA, 2009). Nessa perspectiva, a diferença humana é tratada como desvio ou anomalia. O estudante com deficiência precisa ser “corrigido” ou “normalizado” para se adequar às exigências fixas do sistema, em uma lógica integracionista que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo próprio fracasso.

As teorias críticas, inspiradas nas análises sociológicas e marxistas, questionam a suposta neutralidade pedagógica. Michael Apple, Henry Giroux e Paulo Freire demonstraram que o

ISSN: 2358-8829

currículo pode operar como instrumento de reprodução de classes e perpetuar desigualdades sociais e econômicas. Ao concentrar a crítica no capital e na luta de classes, porém, essa vertente nem sempre deu a devida atenção às questões de gênero, raça, etnia e deficiência. Ainda assim, sua contribuição é fundamental: dela decorre o reconhecimento da Educação Inclusiva como pauta ética e política, voltada à garantia de direitos e à justiça social.

As teorias pós-críticas descentralizam a categoria de classe e trazem para o centro do debate conceitos como subjetividade, discurso, poder, alteridade e diferença (PARAÍSO, 2010; SILVA, 2009). A diferença deixa de ser entendida como deficiência a corrigir e passa a ser compreendida como construção cultural. Segundo Paraíso (2010), o currículo pós-crítico não busca apenas acomodar o sujeito "diferente" em uma estrutura rígida; ele problematiza as próprias normas que definem quem é considerado "normal" ou "estranho" no ambiente escolar.

Para este trabalho, a contribuição central dessa vertente é o deslocamento do olhar. Em vez de perguntar como fazer o estudante caber na escola, pergunta-se como a escola precisa se reorganizar para que o estudante participe. A diferença entre as duas perguntas não é apenas retórica. A primeira preserva a norma, o tempo e a avaliação do sistema, transferindo ao aluno o ônus da adaptação. A segunda coloca em análise as próprias normas e abre espaço para o currículo como prática de participação, em consonância com a legislação brasileira da Educação Especial.

A BNCC, a legislação e a Sala de Recursos Multifuncionais

No cenário brasileiro contemporâneo, a BNCC alinha-se formalmente aos princípios da equidade, da diversidade e dos Direitos Humanos, e propõe competências gerais voltadas ao desenvolvimento integral dos estudantes. Há, contudo, uma contradição: por se tratar de uma base padronizada, o documento pode ser interpretado como um conjunto homogêneo de metas, desconsiderando as singularidades cognitivas, sensoriais e motoras dos estudantes da Educação Especial.

Para que a equidade afirmada pela BNCC não se reduza a uma declaração de princípios, é necessário articulá-la à legislação específica da Educação Especial. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, veda a recusa de matrícula e garante a oferta de adaptações razoáveis, apoio escolar e recursos de acessibilidade.

É nesse espaço de mediação que ganham relevância a Sala de Recursos Multifuncionais e o Atendimento Educacional Especializado. Como argumenta Sass (2011), o AEE não serve para reforçar conteúdos acadêmicos nem para substituir o currículo da sala comum. Sua função é

ISSN: 2358-8829

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras à participação e à aprendizagem dos estudantes no ensino regular. O AEE funciona, assim, como elo entre as teorias pós-críticas de valorização da singularidade e a prática pedagógica cotidiana.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 definiu o AEE como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente para complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A norma é clara em um ponto central para esta pesquisa: o atendimento não se confunde com reforço escolar e não reproduz a organização didática da sala comum; ele atua sobre as barreiras que impedem a participação. Essa condição exige do professor do AEE uma prática de itinerância, presente nas escolas da rede: deslocar-se entre salas, negociar com os colegas do ensino regular e articular o currículo previsto com o currículo efetivamente ensinado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da prática pedagógica na Sala de Recursos Multifuncionais, articulada aos aportes teóricos e documentais estudados, revela avanços na compreensão do currículo inclusivo, mas também evidencia rupturas ainda não resolvidas no cotidiano da educação pública.

Dos instrumentos aos achados: o que os registros da SRM evidenciam

Os quatro instrumentos descritos na metodologia não funcionaram como simples formulários. Eles se converteram em tecnologia pedagógica do AEE, e sua leitura cruzada sustenta as análises desta seção, conforme sistematizado no Quadro 1.

Quadro 1 – Instrumentos de produção de dados na Sala de Recursos Multifuncionais.

Instrumento	Função no percurso	O que registrar?
Avaliação pedagógica diagnóstica inicial	Mapear o ponto de partida de cada estudante	Hipóteses de escrita, conceitos matemáticos e barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas
Registros de itinerância e alinhamento curricular	Articular o AEE e a sala comum	Conteúdos em curso, adaptações de materiais, avaliações flexibilizadas e responsabilidades

ISSN: 2358-8829

		compartilhadas.
Protocolos de comunicação alternativa e tecnologia assistiva	Organizar os recursos de acesso ao currículo	Pranchas com pictogramas ARASAAC, sistema PECS e materiais multissensoriais
Diário da SRM/ PAEE	Acompanhar processos ao longo do ano.	Autonomia, funcionalidade comunicativa e engajamento dos estudantes

Fonte: elaborada pela autora (2026).

O Quadro 1 sintetiza o desenho do trabalho de produção de dados. Mais do que detalhar procedimentos, ele permite compreender uma hierarquia pouco discutida nos documentos oficiais: os instrumentos de diagnóstico definem o que será observado; os registros de itinerância definem com quem será negociado o planejamento; os protocolos de comunicação definem por quais caminhos o estudante acessa o currículo; e o diário conserva o registro contínuo do processo. A ausência de qualquer uma dessas etapas fragiliza as demais: sem diagnóstico, a flexibilização perde direção; sem itinerância, o AEE tende ao isolamento; sem comunicação alternativa, parte dos estudantes fica fora da conversa; sem registro contínuo, os avanços podem se perder.

A avaliação pedagógica diagnóstica inicial evidenciou a heterogeneidade dos pontos de partida. Em um mesmo grupo de atendimento, conviviam estudantes com hipóteses de escrita ainda pré-silábicas e estudantes em consolidação da hipótese alfabética. Os conceitos matemáticos mobilizados também variavam entre os alunos. Um grupo com essas características exige propostas de ensino planejadas para diferentes ritmos e necessidades, e não para uma média inexistente. O mapeamento de barreiras realizado nessa avaliação cumpria, ainda, uma função formativa: transformar dificuldades frequentemente atribuídas ao aluno — distração, recusa ou lentidão — em questões ambientais e didáticas, sobre as quais a escola pode agir.

Os registros de itinerância e alinhamento curricular documentaram o outro polo do trabalho: a articulação com a sala comum. Cada registro de alinhamento pedagógico descrevia o conteúdo em curso, as adaptações acordadas para materiais e avaliações e os prazos combinados. Quando o registro existia e era retomado nos encontros seguintes, as flexibilizações deixavam de depender da boa vontade de professores específicos e passavam a integrar a rotina da escola. Quando faltava tempo para o encontro, os mesmos conteúdos chegavam à sala comum sem os ajustes necessários. Isso indica que a parceria entre o AEE e

ISSN: 2358-8829

o docente da classe regular é condição de efetividade do currículo inclusivo, e não um detalhe operacional.

Os protocolos de comunicação alternativa produziram os desdobramentos mais visíveis. Com a prancha organizada em pictogramas ARASAAC e com as trocas estruturadas pelo PECS, estudantes com fala pouco inteligível ou inexistente passaram a solicitar, recusar, comentar e escolher. Antes, esses comportamentos se expressavam principalmente por proximidade, empurrão ou choro. A funcionalidade comunicativa alcançada nesses casos repercutiu também na família e nos colegas, que aprenderam a ler e a oferecer o sistema. Nesse sentido, a comunicação deixou de ser apenas uma função a treinar e passou a constituir uma condição de participação no currículo e na cultura escolar.

Por fim, o diário da SRM permitiu acompanhar, no cotidiano, os deslocamentos de autonomia e de engajamento dos estudantes. Os registros sucessivos mostravam a redução gradual dos apoios oferecidos pelo professor nas atividades, o aumento do tempo de permanência nas propostas e a iniciativa de retomar materiais antes recusados. Esses indícios, isoladamente, não sustentam generalizações. Articulados aos aportes teóricos e à legislação analisada, porém, eles indicam que o currículo se torna mais efetivo quando é organizado a partir das necessidades e possibilidades reais dos estudantes.

O currículo vivo na Sala de Recursos: para além da adaptação mecânica

No contexto investigado, a instituição escolar busca direcionar suas ações para a valorização da diversidade, aproximando-se dos pressupostos das teorias pós-críticas. Na prática da SRM, isso se traduz na elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e na construção de materiais didáticos táteis, pranchas de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e recursos de tecnologia assistiva adequados a cada estudante.

O Plano dede Atendimento Educacional Especializado passou a ser elaborado a partir do que a avaliação diagnóstica revelava e do estudo de caso, e não a partir de um formulário padrão da rede. A mesma lógica orientou a confecção dos materiais: pranchas plastificadas com vocabulário funcional do estudante, livros adaptados com pictogramas colados página a página e jogos de tabuleiro com comandos sonoros e visuais. Esses recursos não eram adaptações superficiais. Cada um respondia a uma barreira específica identificada no mapeamento, e o registro no diário permitia avaliar, bimestralmente, se a barreira havia sido reduzida.

Quando o currículo deixa de ser visto como um bloco fixo e passa a ser compreendido como prática social em construção, a flexibilização curricular deixa de ser interpretada pelos

ISSN: 2358-8829

professores da sala comum como “facilitação” ou “empobrecimento” de conteúdo. Flexibilizar é criar caminhos diferentes para alcançar o conhecimento. Estímulos visuais, materiais concretos e rotinas estruturadas beneficiam o estudante público da Educação Especial e também dinamizam a aprendizagem de toda a turma, o que evidencia o caráter democrático do currículo inclusivo.

O desafio estrutural: a inclusão pressionada pelas avaliações externas

A pesquisa revelou, entretanto, um impasse estrutural. Enquanto o discurso oficial e a legislação defendem a centralidade do sujeito, o respeito ao ritmo individual e a valorização das trajetórias singulares de aprendizagem, as redes de ensino seguem submetidas a uma lógica de prestação de contas pautada em avaliações externas padronizadas, como o SAEB, SAESE e outros exames em larga escala.

Esses exames, planejados para medir todos os estudantes segundo os mesmos critérios, entram em tensão com os princípios da equidade pós-crítica. O professor do ensino regular é cobrado a adotar uma postura inclusiva e acolhedora, mas seu trabalho é avaliado pelo rendimento médio da turma em testes rígidos de múltipla escolha, que desconsideram os diferentes pontos de partida dos estudantes.

O efeito prático dessa tensão aparece em detalhes do cotidiano escolar. A escola organiza calendários, simulados e reforços direcionados ao teste nos meses anteriores à aplicação. Essa mobilização consome o tempo que os encontros de alinhamento curricular poderiam ocupar. O estudante da SRM, que mais necessita de planejamento compartilhado, é justamente quem mais sofre com uma agenda centrada na preparação para a prova. A equidade, que aparece como princípio no texto da BNCC, pode se converter, na prática, em uma ideia vazia: todos fazem a mesma prova, como se a igualdade do instrumento bastasse para produzir igualdade de condições.

Dessa tensão nasce o que este trabalho denomina “inclusão paradoxal”: a escola abre espaço para a diversidade, mas os instrumentos de seleção e ranqueamento permanecem intactos. Se o currículo pretende atuar como ferramenta de eliminação de barreiras, é necessário questionar a centralidade dessas métricas produtivistas e reposicionar o direito de aprender como compromisso humano e social e não apenas como meta estatística.

É importante reconhecer que essa tensão não anula os ganhos registrados. O mesmo sistema que ranqueia também financia programas de tecnologia assistiva, forma professores e distribui salas de recursos. A questão, portanto, não é negar a política pública, mas tensioná-la de dentro. Os instrumentos construídos na SRM — da sondagem de escrita ao diário — mostram que existe margem prática para um currículo de participação mesmo sob a pressão

ISSN: 2358-8829

das métricas. O que essa margem não suporta é a dupla exigência sem apoio: cobrar inclusão do professor e medir seu trabalho por critérios que desconsideram a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir um currículo inclusivo e democrático não é tarefa simples nem imediata. Trata-se de um processo político e cotidiano de resistência às práticas homogeneizantes que invisibilizam quem não se enquadra na norma.

As teorias curriculares revisadas ao longo deste trabalho mostram que o avanço do pensamento sobre a escola precisa acompanhar as transformações da sociedade. O deslocamento do modelo tradicional, centrado no desvio e na normalização, para a perspectiva pós-crítica, centrada na alteridade e no direito à diferença, fornece bases conceituais para consolidar a Educação Inclusiva como pilar da democracia.

Os resultados indicam que, na experiência do AEE e da Sala de Recursos Multifuncionais, o currículo adquire concretude quando se centra no sujeito real, em suas potencialidades, em seu ritmo e em suas necessidades. Os desafios estruturais, porém, permanecem: enquanto a cultura escolar continuar pressionada por avaliações externas que priorizam índices quantitativos em detrimento do desenvolvimento humano, a equidade corre o risco de permanecer restrita ao discurso.

Superar esses obstáculos exige que a formação inicial e continuada de professores incorpore o debate curricular como eixo reflexivo, preparando os educadores para desconstruir barreiras e atuar de forma cooperativa entre a sala regular e o atendimento especializado. Garantir o direito à aprendizagem e à permanência de estudantes com deficiência ou altas habilidades/superdotação no ensino regular não é uma concessão benevolente do sistema; é o cumprimento de um dever ético, constitucional e democrático.

Registre-se, por fim, o limite deste estudo: trata-se de uma análise reflexiva construída a partir da experiência de uma sala de recursos, com instrumentos elaborados pela própria pesquisadora e sem pretensão de generalização estatística. É justamente nessa escala que o currículo inclusivo se constrói no cotidiano. Ampliar a investigação para outras SRM, comparar redes de ensino e acompanhar trajetórias de estudantes por períodos mais longos permanecem como agendas para pesquisas futuras.

Há, ainda, a questão da aplicação empírica dos achados. Os quatro instrumentos descritos nesta pesquisa não dependem de recursos extraordinários nem de estrutura nova: sondagem de escrita, registro de alinhamento, pranchas de comunicação e diário de bordo podem ser

incorporados à rotina de qualquer sala de recursos do país. O que eles exigem é institucionalização: tempo remunerado para a itinerância, previsão de trabalho colaborativo no regimento escolar e a superação da avaliação externa como único critério de qualidade. Nesse sentido, o resumo expandido cumpre a prospecção solicitada pelo evento: seus resultados podem orientar a formação continuada das equipes do AEE, a revisão dos instrumentos de avaliação da aprendizagem pelas secretarias de educação e a pauta dos conselhos escolares que discutem o calendário de provas em larga escala.

Palavras-chave: Currículo inclusivo; Educação especial; Atendimento Educacional Especializado; Flexibilização curricular; Educação democrática.

REFERÊNCIAS

ARASAAC. **Centro Aragonés de Comunicación Aumentativa y Alternativa**. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Disponível em: https://arasaac.org. Acesso em: 30 out. 2026.

BONDY, Andy; FROST, Lori. The Picture Exchange Communication System. **Seminars in Speech and Language**, v. 22, n. 3, p. 173-186, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-613, maio-ago. 2010.

SASS, Maristela C. Metz. O Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais: apontamentos sobre o currículo e a prática pedagógica. **In:** BAPTISTA, Claudio Roberto et al. (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 45-62.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.