

Territorialidade e Diversidade no Currículo: Dimensões Sociais, Culturais e Econômicas da Prática Pedagógica Inclusiva

Territoriality and Diversity in the Curriculum: Social, Cultural, and Economic Dimensions of Inclusive Pedagogical Practice

Territorialidad y Diversidad en el Currículo: Dimensiones Sociales, Culturales y Económicas de la Práctica Pedagógica Inclusiva

Marcilene Damasceno Xavier¹  

Carlos José Trindade da Rocha²  

Resumo

O estudo analisa as implicações da territorialidade e da diversidade no currículo para a construção de uma prática pedagógica inclusiva. Com abordagem qualitativa de caráter crítico-interpretativo, utilizou a análise de conteúdo aplicada a documentos oficiais, produções acadêmicas e currículos escolares. Os resultados mostram que as dimensões social, cultural e econômica da inclusão curricular estão interligadas e não se manifestam de forma independente. Quando não consideradas no currículo, contribuem para a manutenção de desigualdades. Na escola urbana periférica, as condições socioeconômicas influenciam diretamente o acesso e a permanência dos estudantes. Já na escola rural, a desvalorização dos saberes locais gera tensões culturais e fragiliza o processo de emancipação social. Conclui-se que currículos inclusivos devem valorizar territorialidades, flexibilizar práticas pedagógicas e formar professores críticos, capazes de transformar desigualdades em oportunidades educativas e promover justiça social.

Palavras-chave: Justiça social; Saberes locais; Emancipação.

Abstract

The study analyzes the implications of territoriality and diversity in the curriculum for building an inclusive pedagogical practice. Using a qualitative, critical-interpretive approach, it applied content analysis to official documents, academic works, and school curricula. The results show that the social, cultural, and economic dimensions of curricular inclusion are interconnected and do not manifest independently. When not considered in the curriculum, they contribute to the persistence of inequalities. In the urban peripheral school, socioeconomic conditions directly affect students' access and permanence. In the rural school, the undervaluation of local knowledge creates cultural tensions and weakens the process of social emancipation. The study concludes that inclusive curricula must value territorialities, promote flexible pedagogical practices, and foster critical teacher training, enabling the transformation of inequalities into educational opportunities and the promotion of social justice.

Keywords: Social justice; Local knowledge; Emancipation.

Resumen

El estudio analiza las implicaciones de la territorialidad y la diversidad en el currículo para la construcción de una práctica pedagógica inclusiva. Con un enfoque cualitativo de carácter crítico-interpretativo, aplicó el análisis de contenido a documentos oficiales, producciones académicas y currículos escolares. Los resultados muestran que las dimensiones social, cultural y económica de la inclusión curricular están

¹ Universidade Federal do Pará, Belém/PA – Brasil.

² Universidade Federal do Pará, Belém/PA – Brasil.

interconectadas y no se manifiestan de manera independiente. Cuando no se consideran en el currículo, contribuyen a la persistencia de desigualdades. En la escuela urbana periférica, las condiciones socioeconómicas afectan directamente el acceso y la permanencia de los estudiantes. En la escuela rural, la desvalorización de los saberes locales genera tensiones culturales y debilita el proceso de emancipación social. El estudio concluye que los currículos inclusivos deben valorar las territorialidades, flexibilizar las prácticas pedagógicas y fortalecer la formación crítica de los docentes para transformar desigualdades en oportunidades educativas y promover justicia social.

Palabras clave: Justicia social; Saberes locales; Emancipación.

Introdução

A inclusão na educação é um fenômeno complexo e multifacetado que vai além da simples colocação física dos alunos na escola. É mais do que um processo com alterações superficiais, é uma necessidade ética e política que requer a eliminação de barreiras estruturais que historicamente segregam grupos sociais de acordo com suas condições econômicas, físicas ou culturais. Segundo Santos e Oliveira (2021), a realização da inclusão demanda uma quebra com modelos que promovem a homogeneização, entendendo que assegurar o direito à educação não se limita à matrícula, mas envolve a permanência e a aprendizagem de qualidade.

Nesse contexto, o currículo assume uma função central, pois é nele que se expressam as diferentes visões de mundo e as relações de poder e conhecimento. Contudo, é crucial questionar que o currículo, por si só, não pode garantir uma inclusão efetiva se não estiver alinhado com as condições concretas da escola. A criação de práticas pedagógicas inclusivas requer uma abordagem integrada que considere não apenas a adaptação do currículo, mas também a melhoria da infraestrutura acessível, a formação crítica dos educadores e a aplicação de políticas públicas que levem em conta as desigualdades territoriais.

Assim, compreender os espaços da inclusão envolve analisar como as dimensões sociais, culturais e econômicas se entrelaçam e influenciam a aplicação do currículo. Não é suficiente que o currículo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabeleça competências universais se a realidade das escolas em áreas urbanas periféricas ou rurais cria barreiras materiais e simbólicas que dificultam o acesso igualitário a esses conhecimentos. Portanto, o debate sobre o currículo deve ser contextualizado, reconhecendo que a diversidade é um ponto de partida e não um empecilho para uma prática pedagógica que se relacione com as diversas identidades e necessidades dos alunos.

Autores como Santos e Oliveira (2021) mostram que ainda existem currículos que são iguais para todos, ignorando as características de cada território e as necessidades específicas de certos grupos, mantendo as desigualdades e dificultando o acesso de todos a uma educação de qualidade. Assim, a diferença entre as orientações curriculares nacionais (Brasil, 2018) e a realidade de cada local exige um estudo detalhado dos territórios da inclusão, buscando identificar os problemas e as oportunidades para criar práticas curriculares mais atentas e responsivas à diversidade.

Diante disso, é importante investigar os territórios da inclusão sob uma perspectiva curricular, pois o currículo é onde as visões de mundo, as relações de poder e as formas de organizar o conhecimento se tornam reais (Moreira; Candau, 2023a). Analisar como os aspectos sociais, culturais e econômicos se imbricam no planejamento, desenvolvimento e avaliação do currículo pode ajudar a criar propostas de ensino mais inclusivas e adaptadas, capazes de promover o aprendizado e o desenvolvimento completo de todos os alunos, respeitando suas individualidades e seus lugares de origem.

Mourad, Mendes e Von Onçay (2025) analisam como a territorialização do ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) impacta grupos marginalizados como indígenas, quilombolas e Pessoas com Deficiência (PcD), evidenciando a luta por inclusão frente às exclusões.

Nesse contexto, surge o seguinte questionamento: De que forma os aspectos sociais, culturais e econômicos se mostram nos territórios da inclusão e como essa interação afeta a criação de um currículo que seja realmente inclusivo?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar os territórios da inclusão, investigando aspectos sociais, culturais e econômicos que os formam sob uma perspectiva curricular, buscando identificar os desafios e as possibilidades para promover práticas de ensino mais inclusivas e justas.

Neste texto, adotamos uma visão crítica da inclusão que relaciona a justiça no currículo, a territorialidade e a equidade social como partes interconectadas do processo educacional. Baseando-nos em Ponce e Leite (2019), compreendemos a justiça curricular como um compromisso ético com grupos que foram historicamente marginalizados; e, de acordo com Arroyo (2021), reconhecemos a inclusão como um direito social que depende das condições materiais e culturais das pessoas. Portanto, argumentamos que um currículo inclusivo não é imparcial, ele deve reconhecer as desigualdades, valorizar o conhecimento local e direcionar práticas pedagógicas que promovam a emancipação. Essa perspectiva serve de base para nossas análises e apoia a defesa de um currículo que seja localizado e sensível às diversas realidades sociais, culturais e econômicas dos contextos analisados.

Territorialidade e Currículo

O conceito de territorialidade, conforme discutido por Haesbaert (2014), permite compreender como o espaço é vivido, apropriado e ressignificado pelas pessoas. Aplicado ao contexto educacional, esse conceito nos convida a olhar para as escolas não apenas como lugares físicos, mas como espaços sociais atravessados por dinâmicas culturais, políticas e afetivas. Isso significa que o currículo não pode ser pensado de forma homogênea, mas deve dialogar com as particularidades do território em que a escola está inserida, valorizando saberes locais e reconhecendo as múltiplas identidades presentes no ambiente escolar.

Compreender os territórios da inclusão implica observar como os contextos influenciam diretamente na implementação das diretrizes curriculares. Em diversas

circunstâncias, a escola tende a replicar modelos educacionais uniformes, que não se alinham com a realidade dos alunos, dificultando a implementação de práticas inclusivas. Porém, essa reflexão não deve permanecer em um nível teórico. Ao trazermos essa discussão para a observação em Castanhal, observamos que o currículo isolado não se justifica. Na instituição localizada no bairro Saudade I, por exemplo, o currículo oficial colide com a realidade das periferias ao desconsiderar as condições de vida dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. De maneira semelhante, na escola da Agrovila, o currículo se afasta da realidade local ao não incluir os conhecimentos rurais.

Portanto, neste estudo, abordamos currículo e territorialidade como inseparáveis: um currículo que não se conecta com o território (seja ele urbano-periférico ou rural-amazônico) acaba se tornando, inevitavelmente, um instrumento de exclusão, em vez de educação. Por isso, é fundamental construir um currículo que seja flexível, aberto ao diálogo com a comunidade e sensível às especificidades sociais, culturais e econômicas que marcam cada território. Oliveira e Delou (2023) defendem que a acessibilidade curricular e as práticas pedagógicas adaptadas são essenciais para promover a igualdade de oportunidades.

Refletir sobre os territórios da inclusão é também um exercício de escuta e reconhecimento das vozes historicamente silenciadas no espaço escolar. É entender que a inclusão não se resume à presença física do estudante, mas implica sua participação ativa, seu protagonismo e o respeito às suas trajetórias de vida. A compreensão do território como instrumento de poder e identidade permanece central nas discussões sobre currículo e inclusão. Fonseca, Barreira e Oliveira (2020) ampliam essa perspectiva ao afirmar que o território não é apenas uma delimitação física, mas um espaço simbólico e político, onde se expressam disputas por reconhecimento, pertencimento e direitos.

A relação entre território e currículo é constitutiva, uma vez que as dimensões sociais, culturais e econômicas locais (Santos; Oliveira, 2021) moldam as vivências dos estudantes, impactando aquilo que é significativo para a aprendizagem. Um currículo sensível ao território considera as necessidades específicas e os saberes locais (Moreira; Candau, 2023b), promovendo uma educação contextualizada e inclusiva. Desconsiderar o território pode resultar em práticas descontextualizadas e no aprofundamento das desigualdades educacionais (Unesco, 2015).

Ao considerar a relação entre currículo e território, analisa-se a comunidade em função do território em que se encontra, contexto no qual estabelece suas relações socioeconômicas e socioculturais, abrangendo aspectos que vão além do espaço geográfico e físico que ocupa. De acordo com Perez; Antonio e Vaz (2023), articular o território com o currículo visando a educação emancipatória coloca-se em pauta pelos menos três desafios:

- 1) “investir” na educação de cada pessoa, de maneira a que esta seja cada vez mais capaz de exprimir, afirmar e desenvolver o seu potencial humano, assim como a sua singularidade; 2) combater as desigualdades para que todos possam sentir-se respeitados e serem respeitadores, capazes de diálogo; 3) promover o acesso fácil para toda a

população às tecnologias da informação e das comunicações que permitam o seu desenvolvimento. (Perez; Antonio; Vaz, 2023, p. 277).

O currículo deve se configurar como um instrumento de aproximação entre a escola e o território em que está inserida. Um currículo sensível às territorialidades considera as vivências dos alunos, os saberes comunitários, as práticas culturais locais e os conflitos socioespaciais como parte do processo educativo.

O referencial teórico que sustenta esta pesquisa articula três eixos centrais. Em primeiro lugar, o currículo pode ser compreendido como uma prática social e política, de acordo com Sacristán (2000), que o caracteriza como uma construção dinâmica. Fonseca, Barreira e Oliveira (2020) apontam que o território vai além de uma delimitação geográfica, sendo considerado um espaço com intencionalidades, símbolos e disputas que evidenciam relações de poder e a formação de identidades coletivas.

Nesta investigação, adotamos uma visão que envolve a inclusão além da simples garantia de matrícula ou da adaptação física dos ambientes. Com base nos princípios de justiça social e equidade, fundamentamos nossas argumentações em Ponce e Leite (2019) para sustentar a ideia de justiça curricular. Consideramos que um currículo é verdadeiramente justo quando valoriza os conhecimentos e as identidades dos grupos que historicamente foram marginalizados, sendo esses reconhecimentos não um acréscimo, mas sim um elemento central na prática pedagógica. Assim, estabelecemos diálogo com Arroyo (2021), que define a educação inclusiva como um direito social inegociável, essencialmente vinculado às condições materiais de vida.

Para implementar essa perspectiva no cotidiano escolar, a ideia de territorialidade se torna uma ferramenta analítica crucial. Baseando-nos em Haesbaert (2014), entendemos o território não apenas como um espaço físico, mas como um campo de interações e relações de poder, que determina quem é incluído ou excluído das histórias escolares. De maneira complementar, a abordagem de Saquet e Sposito (2009) nos possibilita examinar a territorialidade como um fenômeno sociocultural e econômico em movimento. Acreditamos que a justiça curricular se concretiza somente quando o currículo é territorializado, isto é, quando as dinâmicas e as potencialidades do território (seja nas áreas urbanas periféricas ou nas comunidades rurais) são integradas de forma crítica ao processo de ensino e aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que a territorialidade é compreendida como a apropriação simbólica e material do espaço por diferentes sujeitos sociais. Quando aplicada ao campo educacional, a noção de territorialidade permite compreender como os sujeitos vivenciam a escola a partir de suas realidades locais. Carvalho et al. (2025) relacionam o currículo inclusivo à redução de desigualdades estruturais, defendendo a equidade como uma prática econômica e social.

Para Saquet e Sposito (2009), noção de territorialidade como um processo de relações sociais, tanto econômicas, como políticas e culturais de um indivíduo ou de um grupo social. A territorialidade corresponde às relações sociais e às atividades diárias que os homens têm com sua natureza exterior. É o resultado do processo de produção de

cada território, sendo fundamental para a construção da identidade e para a reorganização da vida quotidiana.

Nesse sentido, o currículo é constituído por diversos níveis ou dimensões que se organizam em estruturas simbólicas e concretas. O sistema curricular comporta desde a política curricular oficial, os documentos prescritos, a atuação dos educadores, as atividades educativas planejadas, entre outras práticas. Ou seja, ao se olhar o currículo escolar é preciso de imediato assumir o fato que ele está relacionado com outros níveis e instâncias curriculares (Sacristán, 2000).

Além disso, a relação entre currículo e território convoca a escola a se repensar como espaço vivo, em constante interlocução com os sujeitos que a habitam. As práticas pedagógicas ganham sentido quando partem das realidades locais, reconhecendo os territórios como fontes legítimas de produção de saberes. Isso exige um reposicionamento ético e político do professor, que deixa de ser mero transmissor de conteúdos e se torna um mediador cultural e agente de transformação social.

A territorialidade curricular assume especial relevância quando consideramos as dinâmicas de poder que permeiam a seleção e organização dos conhecimentos escolares. Como alerta Souza e Fortunato (2019), o currículo escolar continua sendo um território em disputa, onde saberes dominantes são privilegiados em detrimento de conhecimentos historicamente marginalizados. Nesse sentido, a construção de um currículo sensível às territorialidades exige o reconhecimento dos conflitos socioespaciais como elementos constitutivos do processo educativo, incorporando-os como objetos de reflexão crítica e transformação social.

Segundo Nogueira, Ziesmann e Rodrigues (2025), a perspectiva decolonial continua sendo essencial para repensar o currículo escolar, pois denuncia a colonialidade do poder, do saber e do ser que ainda estrutura as práticas pedagógicas tradicionais. A territorialidade decolonial do currículo implicaria, portanto, na valorização dos saberes subalternizados e na criação de espaços de diálogo intercultural que questionem as hierarquias epistemológicas estabelecidas. Essa abordagem ressalta a importância de se considerar as especificidades territoriais não como obstáculos a serem superados, mas como fontes ricas e diversificadas de conhecimento e experiência.

A construção de um currículo territorializado também pressupõe o envolvimento ativo das comunidades escolares, valorizando suas memórias, lutas, tradições e formas de organização (Brasil, 2012). Ao incluir as vozes de lideranças comunitárias, famílias, estudantes e movimentos sociais no debate curricular, amplia-se o horizonte democrático da escola e fortalece-se sua função social. A escuta ativa do território permite que a escola assuma um papel mais sensível e responsivo às realidades locais.

Portanto, a análise do currículo escolar requer a consideração das políticas curriculares que sobre ele incidem, das construções curriculares elaboradas no âmbito da própria escola, do planejamento docente individual, das condições materiais que possibilitam sua efetivação e do contexto histórico e territorial dos(as) estudantes.

Guisa Metodológica

Este artigo é um recorte de uma pesquisa realizada no mestrado em andamento em Estudos Antrópicos da Amazônia na Universidade Federal do Pará (UFPA). Para explorar a relação entre territorialidade e currículo, o estudo analisou os currículos de duas escolas diferentes na região. A primeira escola está localizada no bairro da Saudade I e atende alunos do 1º ano a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta escola atende principalmente alunos da área periférica de Castanhal. A segunda escola está situada em uma agrovila, na zona rural, e atende alunos desde a educação infantil até o EJA.

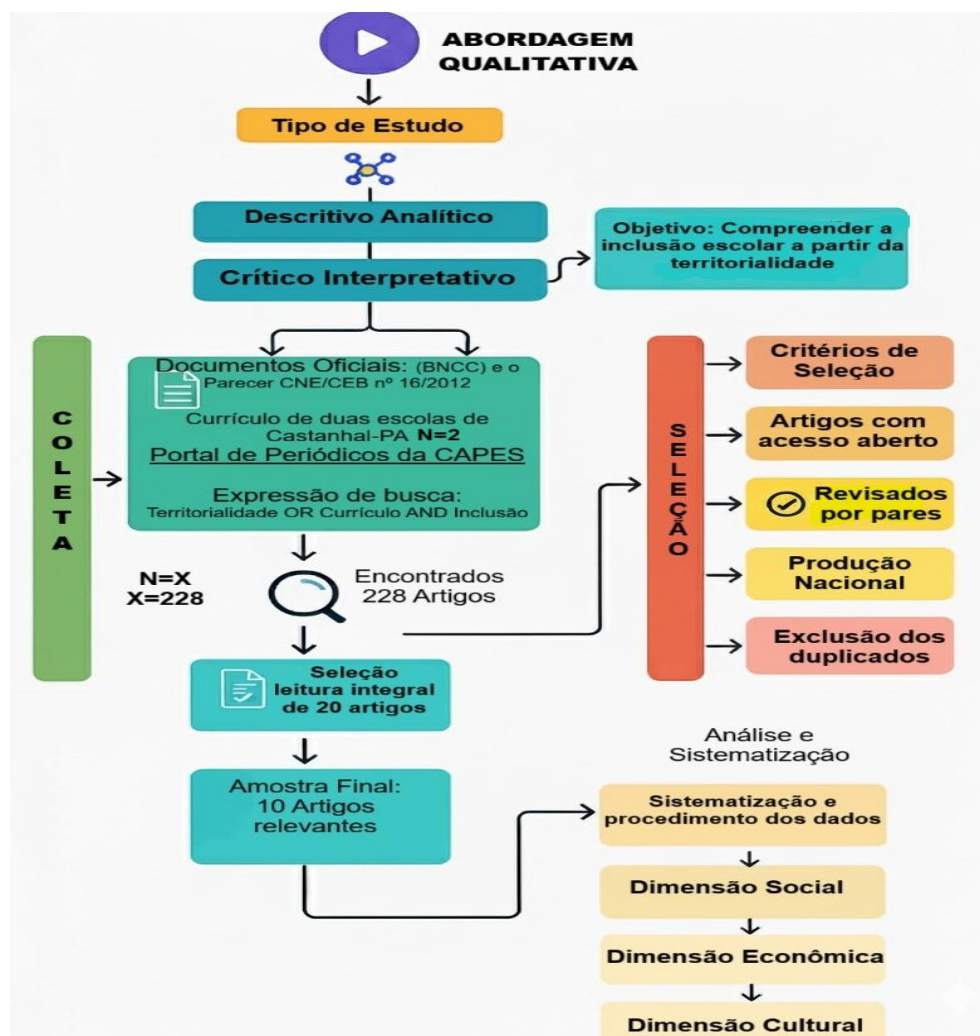
A descrição dessas escolas e suas características particulares dentro do cenário amazônico ajuda a contextualizar a pesquisa em uma realidade específica, destacando como diferentes territorialidades urbana e rural impactam a implementação de um currículo inclusivo.

Este estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa de natureza descritivo-analítica, com viés crítico-interpretativo, buscando compreender os sentidos e práticas atribuídos à inclusão escolar a partir das territorialidades sociais, culturais e econômicas. A escolha metodológica justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado, que envolve múltiplas dimensões subjetivas, contextuais e políticas, exigindo um olhar sensível às relações entre currículo, território e diversidade.

O corpus foi constituído por documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Parecer CNE/CEB nº 16/2012, por produções acadêmicas e pelos currículos de duas escolas públicas do município de Castanhal, Pará. Para a busca de artigos científicos, utilizou-se o Portal de Periódicos da CAPES com a expressão “Territorialidade OR Currículo AND Inclusão”. Foram incluídos apenas artigos em acesso aberto, revisados por pares, de produção nacional, completos e em língua portuguesa, sendo excluídos aqueles que não atendiam a esses critérios ou estavam duplicados.

Dos 228 artigos encontrados, 20 foram lidos integralmente e, após análise de relevância, 10 compuseram a amostra final. A análise possibilitou a sistematização e o processamento dos dados, resultando na criação de seções de análise organizadas em três dimensões principais: social, cultural e econômica conforme figura 1.

Figura 1 – Procedimentos e processamento de pesquisa.



Fonte: os autores (2025).

A análise dos dados foi estruturada em três etapas principais: 1) análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); 2) avaliação dos currículos; 3) levantamento de produções acadêmicas de 2020 a 2025, referentes a currículo, inclusão e territorialidades.

Utilizou-se a metodologia de análise de conteúdo temática de Bardin (2016), realizando a categorização dos materiais coletados nos seguintes passos: Pré-análise com organização e leitura do material; exploração do material. Na primeira etapa, foi realizada uma leitura exploratória dos materiais selecionados, com o intuito de compreender o cenário que se encontram os documentos.

Na etapa seguinte, o material foi revisitado para a realização dos recortes do texto com o objetivo de estabelecer as categorias de análise. Na fase de tratamento e interpretação dos dados, a categoria analítica principal foi definida e associadas a três dimensões principais: social (desigualdades e acesso), cultural (saberes locais e

identidade) e econômica (condições materiais e políticas públicas). A seguir segue a tabela dos artigos analisados:

Tabela 1: Artigos analisados

| Dimensão | Ano | Autores | Síntese da Discussão |
|------------------|------|--|--|
| Social | 2025 | Mourad; Mendes; Von Onçay | Analisa a territorialização do ensino na LDB e seus impactos em grupos marginalizados (indígenas, quilombolas, PcD), ressaltando a exclusão e a luta por inclusão. |
| | 2023 | Oliveira; Delou | Enfatiza práticas curriculares adaptadas para PcD, defendendo acessibilidade e igualdade de oportunidades. |
| | 2022 | Soares; Dantas; Dantas | Analisa a inclusão de PcD na educação infantil em Mossoró-RN, ressaltando a realidade social das escolas municipais. |
| | 2020 | Figueirêdo | Discute como o currículo pode reduzir exclusão social ao valorizar a diversidade, fortalecendo políticas inclusivas |
| Cultural | 2024 | Martins Junior; Onofri | Analisa tensões culturais no Novo Ensino Médio em SC, mostrando como o currículo pode ignorar identidades locais. |
| | 2023 | Paim; Gonçalves | Estuda a BNCC na Educação Infantil, considerando a territorialidade catarinense como aspecto cultural relevante |
| | 2022 | Menezes; Chiella | Aborda currículo bilíngue para surdos, destacando Libras como territorialidade cultural e resistência identitária. |
| | 2021 | Jurado-de-los-Santos; Colmenero-Ruiz; Valle-Flórez; Castellary-López; Figueredo-Canosa | Explora percepções de docentes sobre inclusão, destacando práticas pedagógicas que respeitam a diversidade cultural. |
| Econômica | 2025 | Carvalho; Araújo; Pinto; Melanias; Silva; Lima | Relaciona currículo inclusivo à redução de desigualdades estruturais, defendendo equidade como prática econômica e social. |
| | 2022 | Cordeiro; Neres | Analisa políticas de inclusão no ensino superior, mostrando carência de financiamento e recursos para acessibilidade. |

Fonte: Elaboração própria (2025), com base em artigos científicos de 2020 a 2025.

Implicações de territorialidade e diversidade curricular

Para compreender os territórios da inclusão, é necessário adotar uma abordagem interdisciplinar que considere não apenas os aspectos educacionais, mas também os fatores estruturais que moldam o acesso e a permanência dos sujeitos na escola. A realidade brasileira segue marcada por desigualdades históricas persistentes, que impactam de forma mais intensa as populações das periferias urbanas, comunidades rurais, povos indígenas e quilombolas, além de pessoas com deficiência. Como apontam Souza e Fortunato (2019), o currículo escolar ainda reproduz lógicas excludentes que invisibilizam essas identidades e territórios. Esses grupos muitas vezes enfrentam barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais, o que evidencia a necessidade de políticas públicas e práticas escolares mais conectadas com as realidades locais.

Nessa perspectiva, a inclusão precisa ser pensada não apenas como política educacional, mas como um projeto ético-político que reconheça a diversidade como valor fundante da experiência humana. Como afirmam Macedo, Fernandes e Santos (2021), os

saberes indígenas, quilombolas, periféricos e tradicionais continuam sendo sistematicamente invisibilizados pelas estruturas curriculares hegemônicas, que operam sob a lógica da colonialidade do saber. A inclusão, nesse caso, deve significar também a pluralização dos conhecimentos legitimados na escola.

O debate sobre inclusão curricular requer o enfrentamento das desigualdades estruturais que afetam diretamente o direito à educação. De acordo com Diniz (2012), a exclusão educacional de pessoas com deficiência e de grupos historicamente marginalizados não decorre de limitações individuais, mas de barreiras construídas socialmente. Isso reforça a necessidade de transformar as práticas escolares, promovendo acessibilidade, representatividade e reconhecimento das identidades no cotidiano pedagógico.

A inclusão curricular representa mais do que uma mera adaptação de métodos ou conteúdos, ela demanda uma transformação profunda na forma como se compreende a relação entre educação, sociedade e diversidade. A partir das discussões teóricas e do aporte de autores críticos, foi possível identificar e analisar três dimensões fundamentais que compõem o fenômeno da inclusão no currículo: a social, a cultural e a econômica. Tais dimensões, embora distintas em suas especificidades, revelam-se profundamente interconectadas mutuamente influentes e se tornam indispensáveis para a efetivação de uma convivência verdadeiramente inclusiva

Figura 2 – Dimensões da inclusão curricular



Fonte: Os autores (2025)

Dimensão Social

A dimensão social da inclusão está relacionada ao reconhecimento das desigualdades estruturais e à promoção da equidade no ambiente escolar. O currículo, quando silencia ou invisibiliza determinados sujeitos e experiências, contribui para a perpetuação da exclusão.

Evidencia-se um paradoxo estrutural da escola contemporânea, enquanto se propõe a promover equidade, a instituição educacional, muitas vezes, reproduz desigualdades históricas. A análise indica que currículos tradicionalmente estruturados negligenciam temas como racismo, desigualdade de gênero, capacitismo e exclusão social, silenciando questões centrais para a construção de uma sociedade democrática.

Como afirma Valente (2020), a inclusão escolar deve ser compreendida como um compromisso ético e político com a justiça social, reconhecendo todos os sujeitos como legítimos participantes da vida coletiva. Dessa forma, o ato de incluir transcorre do fato de levar em consideração a cidadania de cada indivíduo e, acima de tudo, a sua dignidade humana. O currículo, nesse sentido, deve incorporar práticas pedagógicas emancipatórias, que enfrentem os mecanismos de exclusão e promovam uma aprendizagem significativa e transformadora para todos.

Na concepção da justiça curricular, que se preocupa em tecer o currículo de modo a buscar uma educação emancipatória, é fundamental que ele “reconheça as diversidades humanas; se interesse por superar as várias desigualdades mantendo a valorização das diferenças; que promova um pensar crítico sobre o mundo” (Ponce; Leite, 2019, p. 795), como condição essencial para uma sociedade inclusiva, justa e democrática.

Com base nessa visão de justiça educacional, a avaliação das situações encontradas em Castanhal aponta para preocupações significativas. Na escola localizada na periferia urbana (Saudade I), a desigualdade curricular se evidencia pela forma como a vulnerabilidade socioeconômica dos alunos é considerada um déficit em relação ao aprendizado, ao invés de ser vista como uma realidade que demanda uma reorganização pedagógica. Da mesma forma, na instituição rural, a justiça educacional é negada, uma vez que os conhecimentos da comunidade agrícola são deixados em segundo plano em favor de um currículo centrado nas cidades. Dessa forma, em nossa avaliação, a promoção da inclusão não se resume a aceitar o aluno na classe, mas envolve a coragem política de adaptar o currículo para que ele tenha relevância nesse território específico. Sem essa ligação entre o que é ensinado e a experiência vivida no local, o currículo se torna um meio de reforço das desigualdades, comprometendo o princípio da justiça social.

Nessa dimensão, o currículo, deve valorizar a diversidade étnico-racial, de gênero, sexualidade, classe social e deficiência, abordando criticamente temas como racismo, machismo, homofobia, capacitismo e desigualdade, promovendo práticas pedagógicas que favoreçam a participação de todos os estudantes.

Dimensão Cultural

A dimensão cultural revelou-se como um território de disputa simbólica e epistemológica. A análise aponta que o modelo curricular dominante, fortemente influenciado por referenciais eurocêtricos e urbanos, pratica o que autores como Herbetta e Nazareno (2020) e Spencer (2022) ampliam a discussão sobre violência epistêmica, entendendo-a como um processo estrutural que silencia e exclui os saberes de povos originários, quilombolas e comunidades periféricas dentro dos espaços acadêmicos e institucionais. Essa exclusão não é neutra, está inserida em uma lógica histórica de poder.

A inclusão cultural requer a pluralização efetiva do currículo, valorizando diferentes cosmovisões e formas de conhecimento. Há, portanto, a necessidade de um currículo que promova o diálogo intercultural e reconheça a diversidade como potência formativa, e não como obstáculo. Visto que a dimensão cultural, as pluralidades de saberes e expressões

que coexistem nos territórios e que muitas vezes são desconsideradas pelo currículo tradicional precisam ser levadas em consideração. A escola, ao valorizar apenas uma visão única de cultura, muitas vezes branca, urbana e ocidental, exclui outras formas de saber e expressão.

Quando, nas políticas curriculares e em seus desdobramentos, a escola promove uma visão hierarquizante entre as culturas, a diferença passa a ser vista como um problema a ser eliminado. Como apontam Figueredo e Macêdo (2022), embora haja um discurso de inclusão e universalização da escolarização, o currículo escolar ainda opera sob lógicas monoculturais, privilegiando saberes eurocentrados e desconsiderando as especificidades culturais dos sujeitos.

Assim, cada cultura possui contributos importantes para a formação humana, e é necessário romper com uma visão hegemônica de sujeito e cultura, onde diferentes grupos culturais presentes em determinada sociedade possam conviver solidariamente. Ou, reiterando as palavras de Veronese e Angelin (2020), o direito à diferença é tão essencial quanto o direito à igualdade, pois ambos se complementam na construção de uma cidadania plural e democrática. Ser diferente é constitucional, e reconhecer identidades diversas é condição para que a igualdade não se torne um instrumento de apagamento.

Dimensão Econômica

Na perspectiva da dimensão econômica da inclusão curricular, trata-se da relação entre o conhecimento escolar e as condições materiais de vida dos sujeitos. Esse aspecto torna-se fundamental para se pensar uma escola verdadeiramente inclusiva, crítica e transformadora.

A escola precisa reconhecer os sujeitos concretos que nela estão inseridos, compreendendo que as condições socioeconômicas não podem ser ignoradas ou tratadas como fatores externos ao processo educativo. Ignorar essas realidades é perpetuar a exclusão. Por isso, torna-se necessário repensar o papel da escola na promoção da equidade e da justiça social, integrando ao currículo estratégias e conteúdo que dialoguem com as condições concretas de vida dos estudantes (Sacristán, 2000).

Um currículo economicamente inclusivo deve ir além da transmissão de conteúdos tradicionais. Ele precisa promover a reflexão crítica sobre as desigualdades econômicas, oferecer instrumentos de compreensão do mundo do trabalho e apresentar alternativas concretas de inserção produtiva e autonomia financeira.

A dimensão econômica da inclusão curricular evidencia que não é possível falar em educação inclusiva sem considerar as condições materiais que moldam a trajetória escolar dos estudantes. A escola, enquanto espaço de formação humana, deve assumir o compromisso com a transformação das realidades sociais e econômicas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Arroyo (2021) defende que não separemos o direito à educação dos demais. Ele só avança se garantida a pluralidade de direitos. Incluir, nesse sentido, não é apenas garantir presença ou adaptar metodologias, mas criar oportunidades concretas de emancipação,

por meio de uma educação que reconheça, valorize e atue sobre as múltiplas formas de desigualdade que permeiam a vida dos educandos. Um currículo economicamente inclusivo é, portanto, uma ferramenta essencial na luta por uma educação verdadeiramente democrática e transformadora.

Apesar da dimensão econômica ser frequentemente negligenciada nos debates sobre inclusão, as condições materiais dos estudantes influenciam diretamente em suas trajetórias escolares. A análise revelou que a privação econômica não deve ser tratada como fator externo à escola, mas como elemento estruturante das desigualdades educacionais. A partir disso, defende-se a construção de um currículo economicamente inclusivo, que não apenas reconheça essas desigualdades, mas que prepare os estudantes para compreender e transformar suas realidades. Tópicos como economia solidária, justiça distributiva e educação financeira crítica devem fazer parte da agenda curricular inclusiva.

A compreensão do currículo como prática emancipatória exige um reposicionamento da escola como espaço de diálogo, crítica e construção de saberes significativos. O currículo pode e deve atuar como instrumento de transformação social, desde que pautado na escuta, na participação e no compromisso com a justiça social.

Esse desafio se amplia ao dialogar com a pedagogia freiriana, que valoriza os saberes dos sujeitos e promove uma prática educativa centrada na autonomia. A BNCC, ainda que normativa, pode ser ressignificada nesse processo, desde que a prática docente esteja orientada por princípios críticos e democráticos, uma vez que ela reconhece a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo e valoriza o respeito às diferenças, à equidade e à inclusão.

Pensar o currículo como prática emancipatória é reafirmar o papel político da educação na formação de sujeitos capazes de agir criticamente no mundo e de transformá-lo, pois segundo Sacristán (2000) uma educação emancipadora precisa ser crítica, problematizadora e transformadora, colocando os alunos como sujeitos de seu próprio processo de formação.

Desse modo, o currículo não deve ser visto como uma simples lista de conteúdos a serem ensinados, mas como uma prática cultural que expressa determinadas visões de mundo, partindo de uma seleção cultural que expressa uma determinada forma de entender o conhecimento, a escola e o papel social da educação. Essa seleção não deve ser neutra; ao contrário, reflete interesses, valores e ideologias que influenciam diretamente a formação dos sujeitos, principalmente daqueles que são marginalizados e esquecidos pelos currículos homogêneos.

Ao propor o currículo como prática emancipatória, há um rompimento com sistema educacional tradicional, pois a partir dessa perspectiva a escola passa a ter um papel muito importante na valorização e inclusão da diversidade de seus alunos. Nesse contexto Candau (2011) discorre que:

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidade de linguagens, estratégias pedagógicas e recursos didáticos, a promoção de dispositivos de

diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (Candau, 2011, p.253).

A escola deve ser compreendida como um espaço de transformação social, no qual o currículo e as práticas pedagógicas atuem como instrumentos de empoderamento, e não de exclusão. Ao defender o diálogo entre saberes e a valorização da diversidade, Akkari e Mesquida (2020) discorrem que a pedagogia crítica de inspiração freireana continua sendo um caminho potente para a construção de uma sociedade mais justa, colaborativa e acolhedora.

Assim, o papel fundamental da escola é ser um espaço de transformação social, especialmente no que se refere à valorização de sujeitos historicamente subalternizados, ou seja, aqueles que, por questões de classe, raça, gênero, orientação sexual, etnia ou deficiência, foram sistematicamente excluídos ou invisibilizados nos processos educacionais e sociais.

A instituição educativa não pode ser neutra, ela precisa assumir uma postura ética e política diante das desigualdades históricas. Isso implica não apenas acolher a diversidade, mas também atuar ativamente para reverter as injustiças simbólicas e materiais que afetam esses grupos.

Currículo Nacional e Realidades Locais

A análise dos currículos escolares, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), revela como as dimensões social, cultural e econômica se imbricam na formulação de políticas educacionais e na organização do ensino. A BNCC, ao propor direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os estudantes, é um documento normativo que busca assegurar equidade e qualidade educacional. No entanto, ao estabelecer competências gerais universais, a base tende a invisibilizar as especificidades territoriais e as singularidades socioculturais presentes em diferentes contextos.

A pesquisa conduzida em duas escolas de Castanhal, Pará, demonstra que as dimensões da inclusão curricular não se manifestam de forma isolada, mas de maneira interdependente. Os resultados mostram que, embora os currículos das escolas sejam organizados a partir das orientações da BNCC, sua aplicação revela limites significativos quando confrontada com a realidade local.

No contexto urbano da escola situada no bairro periférico Saudade I, a dimensão socioeconômica reflete-se na vulnerabilidade dos estudantes, que influencia diretamente as práticas pedagógicas. A ênfase da BNCC em competências universais pouco considera as desigualdades estruturais que afetam o acesso e a permanência escolar. As condições econômicas estão intrinsecamente relacionadas à dimensão social, o que tensiona a efetividade do currículo prescrito e muitas vezes desvia a prioridade docente para a superação de desafios básicos dos alunos.

Na perspectiva da dimensão social, Mourad, Mendes e Von Onçay (2025) apontam que a territorialização do ensino, quando desconsidera especificidades locais, impacta diretamente grupos marginalizados, como indígenas, quilombolas e pessoas com

deficiência, reproduzindo exclusões históricas. Essa constatação reforça a análise do artigo, que mostra como a escola periférica de Castanhal enfrenta barreiras socioeconômicas que limitam a permanência estudantil.

De modo semelhante, na escola rural, localizada em uma agrovila, a dimensão cultural emerge como ponto de tensão. O currículo formal, ao desconsiderar os saberes locais ligados ao trabalho no campo e à vida comunitária, produz uma desconexão entre o conhecimento escolar hegemônico e os modos de vida rurais. O estudo de Menezes e Chiella (2022) discorre que o currículo bilíngue de surdos evidencia a Libras como expressão cultural e territorialidade identitária, cuja ausência no currículo representa violência simbólica. Essa reflexão dialoga com os resultados da escola rural analisada, onde os saberes locais são invisibilizados.

O ponto crítico é que a negação dos conhecimentos comunitários não é neutra, mas responde a uma lógica de poder que privilegia epistemologias hegemônicas em detrimento das identidades culturais diversas. Essa desvalorização cultural se conecta à dimensão econômica, pois a ausência de conteúdos que dialoguem com a realidade dos estudantes fragiliza as perspectivas de emancipação social.

Carvalho et al. (2025) destacam que o currículo inclusivo só se realiza quando enfrenta as desigualdades estruturais, promovendo equidade como prática econômica e social. Isso se articula à realidade apresentada na discussão deste artigo, na qual as condições materiais de vida influenciam diretamente o acesso à escola. A crítica, portanto, é que a BNCC, embora mencione equidade, não traz mecanismos concretos para enfrentar a precarização econômica que atravessa o cotidiano das escolas públicas, perpetuando a exclusão.

Essa leitura evidencia que o currículo escolar não pode ser compreendido apenas como uma prescrição normativa, mas como uma prática social situada, atravessada por condições econômicas, sociais e culturais. A análise da BNCC revela a recorrência de termos como “diversidade”, “equidade” e “direitos de aprendizagem”, mas tais enunciados, quando confrontados com a realidade das escolas, expõem a lacuna entre o discurso oficial e a prática pedagógica cotidiana.

A análise evidencia padrões discursivos que reforçam a interdependência entre as dimensões social, cultural e econômica da inclusão curricular. No campo social, destaca-se a ênfase na equidade e nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados a todos os estudantes, independentemente de suas condições (Brasil, 2018, p. 14).

Na dimensão cultural, a BNCC valoriza a diversidade étnica, regional e artística, ao propor que os alunos “valorizem e fruam as diversas manifestações culturais, das locais às mundiais” (Brasil, 2018, p. 9). Já a dimensão econômica aparece no discurso da preparação para o mundo do trabalho e do projeto de vida, vinculando o currículo à inserção social e profissional (Brasil, 2018, p. 9).

De modo ainda mais evidente, a Competência Geral 9 articula as três dimensões ao preconizar o respeito aos direitos humanos, à diversidade de saberes e identidades, bem como às potencialidades individuais e coletivas (Brasil, 2018, p. 10). Esses enunciados revelam que, embora a BNCC reforce princípios de equidade, diversidade e formação

integral, a tradução desses ideais nas práticas escolares concretas enfrenta desafios decorrentes das condições socioeconômicas e das especificidades culturais dos territórios investigados.

Assim, a pesquisa reforça que a discussão sobre inclusão curricular exige um olhar interseccional, no qual o social, o cultural e o econômico se articulam e condicionam a forma como o currículo é vivido. Como destacam Costa e Moraes (2025), um currículo inclusivo deve ser um projeto coletivo que reconhece a diversidade como eixo estruturante, rompendo com modelos homogêneos de ensino. Repensar o currículo sob essa perspectiva implica um compromisso ético com a transformação da realidade, na direção de uma educação que não apenas acolha a diferença, mas a valorize como base de uma democracia plural, justa e emancipatória.

O currículo nacional, representado pela BNCC, ao mesmo tempo em que se propõe a garantir direitos de aprendizagem universais, acaba desconsiderando especificidades territoriais, culturais e sociais que marcam realidades locais como a de Castanhal. O distanciamento entre a normatização centralizada e a diversidade do chão da escola evidencia que não há neutralidade nas escolhas curriculares: elas reforçam determinadas visões de mundo e silenciam outras. Nesse sentido, pensar a relação entre o currículo nacional e as realidades locais é fundamental para construir práticas educativas que não apenas reproduzam desigualdades, mas que possibilitem, de fato, caminhos de inclusão, reconhecimento e justiça social.

Considerações Finais

A análise das territorialidades da inclusão revela que as dimensões social, cultural e econômica são inseparáveis no currículo escolar. A escola, para cumprir seu papel emancipatório, precisa se afastar de modelos homogêneos e dialogar com as especificidades dos territórios. Reconhecer a diversidade como valor e a justiça social como princípio é condição essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Na dimensão social, constatou-se que as desigualdades estruturais se refletem diretamente no acesso e na permanência escolar. Currículos que silenciam temas como racismo, gênero e capacitismo reforçam exclusões. Por isso, práticas pedagógicas emancipatórias, que valorizem a diversidade e assegurem cidadania plena, devem ser centrais na construção de uma escola democrática.

Na dimensão cultural, ficou evidente que o currículo ainda privilegia saberes eurocêntricos, marginalizando conhecimentos indígenas, quilombolas, rurais e periféricos. A superação dessa violência epistêmica passa pela pluralização dos saberes, pela valorização das identidades diversas e pelo fortalecimento de uma perspectiva intercultural, na qual o direito à diferença seja reconhecido como complementar ao direito à igualdade.

Na dimensão econômica, observou-se que as condições materiais de vida influenciam fortemente as trajetórias escolares. Um currículo economicamente inclusivo não pode ignorar as desigualdades, mas deve oferecer instrumentos para a compreensão crítica do mundo do trabalho, promovendo autonomia e justiça social. Essa abordagem

requer que a escola atue não apenas como transmissora de conteúdos, mas como espaço de transformação da realidade.

Por fim, ao articular essas três dimensões, a pesquisa evidenciou que a BNCC, embora defenda equidade e diversidade, apresenta limites em sua aplicação, pois não contempla plenamente as singularidades territoriais. Assim, a inclusão curricular deve ser pensada como projeto coletivo e contínuo, que envolve a flexibilização curricular, a valorização dos saberes locais e a formação crítica de professores, de modo a transformar desigualdades em oportunidades educativas e fortalecer uma educação plural, justa e emancipatória.

Referências

AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Peri. A Pedagogia Crítica e Emancipatória/Libertadora de Inspiração Freireana. *Roteiro*, [S. l.], v. 45, p. 1-22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i.23948>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23948>. Acesso em: 7 set. 2025.

ARROYO, Miguel González. Não Separemos o Direito à Educação dos Demais, diz Miguel Arroyo. *Centro de Referências em Educação Integral*, 2021. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nao-separemos-o-direito-a-educacao-dos-demais-diz-miguel-arroyo/>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 16/2012* (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola). Brasília, 2012.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 13 abr. 2025.

CARVALHO, Aline dos Santos Moreira de; ARAÚJO, Antônio Marcondes; PINTO, Tatiana dos Santos; MELANIAS, Paulo Raphael Pereira; SILVA, Diego de Almeida; LIMA, Valéria Pereira Fontes. Currículo Inclusivo e Educação Especial: Caminhos para a Equidade na Educação. *Conhecimento em Rede: Explorando a Multidisciplinaridade*, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/editoraimpacto/article/view/6164/8705>. Acesso em: 21 set. 2025.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves; NERES, Celi Corrêa. Tessituras das Políticas de Inclusão na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. *Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 12, n. esp. 2, p. e023021, 2022. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v12iesp.2.17403>. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/17403>. Acesso em: 21 set. 2025.

COSTA, Liliâne Silva; MORAES, Márcia Crispim Araújo de. O Aluno como Protagonista: Olhares sobre o Currículo Inclusivo. *Revista Ciências Humanas*, v. 29, n. 146, 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ni10202505251357. Disponível em: <https://revistaft.com.br/o-aluno-como-protagonista-olhares-sobre-o-curriculo-inclusivo/>. Acesso em: 07 set. 2025.

DINIZ, Debora. *O que é Deficiência?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

FIGUEREDO, Marinete da Frota; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. O Currículo Escolar e a Emergência de uma Educação Intercultural Crítica. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 15, n. 2, p. 1-20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i2.62349>. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62349>. Acesso em: 07 set. 2025.

FIGUEIRÊDO, Luzinete da Silva. Currículo Escolar: Respeito à Interculturalidade e Fortalecimento da Inclusão. *Anais VII CONEDU - Edição Online...* Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/68267>. Acesso em: 21 set. 2025.

FONSECA, Witer Naves; BARREIRA, Celene Cunha M. A.; OLIVEIRA, Adão Francisco de. As Categorias Território e Poder em Geografia. *Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais*, v. 9, n. 2, p. 128-148, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/riserver/api/core/bitstreams/7d8846dd-ce2f-4f83-b8c3-af3649ba24a0/content>. Acesso em: 07 set. 2025.

HAESBAERT, Rogério. *O Mito da Desterritorialização: Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HERBETTA, Alexandre Ferraz; NAZARENO, Elias. Sofrimento Acadêmico e Violência Epistêmica: Considerações Iniciais Sobre Dores Vividas em Trajetórias Acadêmicas Indígenas. *Tellus*, Campo Grande, v. 20, n. 41, 2020. DOI: <https://doi.org/10.20435/tellus.v20i41.640>. Disponível em: <https://tellusucdb.emnuvens.com.br/tellus/article/view/640>. Acesso em: 7 set. 2025.

JURADO-DE-LOS-SANTOS, Pedro; COLMENERO-RUIZ, Maria J.; VALLE-FLÓREZ, Rosa E.; CASTELLARY-LÓPEZ, Macarena; FIGUEREDO-CANOSA, Victoria. A Perspectiva do Professor Sobre a Inclusão na Educação: Uma Análise do Desenho Curricular. *Sustainability*, v. 13, n. 9, p. 4766, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3390/su13094766>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/9/4766>. Acesso em: 21 set. 2025.

MACEDO, João Paulo; FERNANDES, Saulo; SANTOS, Carlos José F. [Casé Angatu]. Povos Indígenas, Tradicionais e Periféricos: Línguas Insurgentes, Desobediência Epistêmica e Alternativas a Outras Democracias. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PSICOLOGIA POLÍTICA, 11., 2021, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: Online, 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/sbpp/366172-povos-indigenas-tradicionais-e-perifericos--linguas-insurgentes-desobediencia-epistemica-e-alternativas-a-outra>. Acesso em: 8 set. 2025.

MARTINS Junior, Luiz; ONOFRI, Kelly Cristina. O Currículo Base do Território Catarinense: Implantação, Desafios e Limitações do Novo Ensino Médio. *e-Curriculum*, São Paulo, v. 22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e60614>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/60614?>. Acesso em: 21 set. 2025.

MENEZES, Adriane Melo de Castro; CHIELLA, Vânia Elizabeth. Políticas públicas, a BNCC e o Currículo na Escola Bilíngue de Surdos. *Momento - Diálogos em Educação*, [S. l.], v. 31, n. 02, p. 69-92, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/momento.v31i02.14307>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/14307>. Acesso em: 12 set. 2025.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Indagações Sobre Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura*. 11. ed. Rio de Janeiro: Formato, 2023a.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2023b.

MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira; MENDES, Marciane Maria; VON ONÇAY, Solange Toderio. Educação e Diversidade: A Territorialização do Ensino nas Modalidades da LDB. *Revista Contexto & Educação*, [S. l.], v. 40, n. 122, p. e16686, 2025. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2025.122.16686>. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/16686>. Acesso em: 20 set. 2025.

NOGUEIRA, Sandra Vidal; ZIESMANN, Cleusa Inês; RODRIGUES, Marcelo Ordesto. Repensando Currículos: Uma Perspectiva Decolonial. *Cadernos Cajuína*, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e1068, 2025. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv10i3.1068>. Disponível em: <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/1068>. Acesso em: 7 set. 2025.

OLIVEIRA, Wanessa M. de; DELOU, Cristina M. C. Práticas Curriculares no Âmbito da Educação Inclusiva: Acessibilidade Curricular, Adaptação Curricular e Terminalidade Específica. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e11/1–26, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X71896>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71896>. Acesso em: 21 set. 2025.

PAIM, M. M. C.; GONÇALVES, D. F. A BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense: Desafios para um Currículo Específico da Educação Infantil. *Revista Espaço fazer Currículo*, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i1.65544>. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/369671765_a_bncc_e_o_curriculo_base_do_territorio_catarinense_desafios_para_um_curriculo_da_Educacao_Infantil. Acesso em: 21 set. 2025.

PEREZ, Maria Aparecida; ANTONIO, Fátima Aparecida; VAZ, Maria Cecília Carlini Macedo. Currículo, Território e Comunidade: Dimensões e Princípios na Cidade Educadora. *Revista de História e Estudos Culturais*, v. 20, n. 2, p. 265-284.jul. /dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.35355/revistafenix.v20i2.1405>.

- PONCE, Branca Jurema; LEITE, Carlinda. Em Busca da Justiça Curricular: As Possibilidades do Currículo Escolar na Construção da Justiça Social. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794-803, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i3p794-803>.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANTOS, Luciana Maria dos; OLIVEIRA, Vera Barros de. *Inclusão Escolar em Foco: Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2021.
- SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (org.). *Territórios e territorialidades: Teorias, Processos e Conflitos*. São Paulo: Expressão Popular; UNESP, 2009.
- SOARES, Francisca M. G. C.; DANTAS, Ana P.; DANTAS, Lúíza M. de H. BNCC, Currículo da Educação Infantil e Inclusão em Mossoró-RN. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 26, n. esp. 4, p. e022110, 2022. DOI: <https://doi.org/110.22633/rpge.v26iesp.4.17124>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/17124>. Acesso em: 21 set. 2025.
- SOUZA, Paulo Crispim Alves de; FORTUNATO, Ivan. O Currículo e as Relações Étnico-raciais: Um Território em Disputa. *Revista Exitus*, [S. l.], v. 9, n. 5, p. 130–159, 2019. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1103>. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1103>. Acesso em: 7 set. 2025.
- SPENCER, Maria Eduarda Valois. Saberes Tradicionais Indígenas: Rupturas Epistemológicas como Resistência Crítica e Transformativa dos Processos Opressivos. *Revista da Universidade Federal de Sergipe*, v. 16, n. 12, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2022.16.12.02>. Disponível em: https://coloquioeducon.com/org_trabalhos/adm/exportar_trabalho_pdf.php?id_trabalho=386. Acesso em: 07 set. 2025.
- UNESCO. Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e ao Aprendizado ao Longo da Vida para Todos. Conference: *World Education Forum*, Incheon, Korea R, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233137>. Acesso em: 11 de set. 2025.
- VALENTE, S. Competências Socioemocionais na Atividade do Educador Social: Implicações à Inclusão Escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2332–2349, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14441>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14441>. Acesso em: 7 set. 2025.
- VERONESE, Osmar; ANGELIN, Rosângela. Ser Diferente é Normal e Constitucional: Considerações Sobre o Direito à Diferença no Brasil. *Revista Direito Público*, [S. l.], v. 17, n. 93, 2020. Disponível em: www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/direitopublico/article/view/3238. Acesso em: 7 set. 2025.