

Currículo, educação inclusiva e (anti)capacitismo: uma revisão sistemática

Curriculum, inclusive education and (anti)ableism: a systematic review

Currículo, educación inclusiva y anticapacitismo: una revisión sistemática

Gleidson Felipe Justino da Silva  

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN – Brasil

Daniela Lourena dos Santo Lucena  

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN – Brasil

Adriane Cenci  

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN – Brasil

Resumo

Neste artigo, é abordado o currículo no contexto da Educação Especial em interface às possibilidades de flexibilização que promovam a acessibilidade em práticas pedagógicas. Objetiva apresentar uma revisão sistemática sobre intervenções curriculares na perspectiva da educação inclusiva, considerando essas como possibilidades de enfrentamento ao capacitismo na educação. Foram realizadas buscas nos portais da SciELO e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com vistas a identificar trabalhos pertinentes às intervenções curriculares que se pretendem inclusivas e à problematização quanto às barreiras que obstaculizam o desenvolvimento de habilidades sociais e o direito à aprendizagem de todos na escola comum. A partir dos 15 artigos analisados, conclui-se que as iniciativas de adaptação/adequação/flexibilização destacadas, quando deslocadas das necessidades dos educandos da educação especial, impedem que esses se envolvam com práticas significativas com seus pares e limitam seu itinerário formativo, corroborando, dessa maneira, a operacionalização de currículos capacitistas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Currículo; Flexibilização curricular; Anticapacitismo.

Abstract

This article addresses the curriculum in the context of Special Education, focusing on the possibilities of flexibility that promote accessibility in pedagogical practices. It aims to present a systematic review of curricular interventions from the perspective of inclusive education, considering these as possibilities for confronting ableism in education. Searches were conducted on the SciELO and CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) databases to identify works relevant to curricular interventions intended to be inclusive and to problematize the barriers that hinder the development of social skills and the right to learning for all in mainstream schools. From the 15 articles analyzed, it is concluded that the adaptation/adjustment/flexibility initiatives highlighted, when detached from the needs of special education students, prevent them from engaging in meaningful practices with their peers and limit their educational path, thus corroborating the operationalization of ableist curricula.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. Curriculum. Curricular Flexibility. Anti-Ableism.

Resumen

Este artículo aborda el currículo en el contexto de la Educación Especial, con énfasis en las posibilidades de flexibilidad que promueven la accesibilidad en las prácticas pedagógicas. Su objetivo es presentar una revisión sistemática de intervenciones curriculares desde la perspectiva de la educación inclusiva, considerándolas como posibilidades para enfrentar el capacitismo en la educación. Se realizaron búsquedas en las bases de datos SciELO y CAPES (Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior) para identificar trabajos relevantes para intervenciones curriculares que buscan ser inclusivas y para problematizar las barreras que dificultan el desarrollo de habilidades sociales y el derecho al aprendizaje para todos en escuelas regulares. De los 15 artículos analizados, se concluye que las iniciativas de adaptación/ajuste/flexibilidad destacadas, al desvincularse de las necesidades de los estudiantes de educación especial, les impiden participar en prácticas significativas con sus pares y limitan su trayectoria educativa, corroborando así la operacionalización de currículos capacitistas.

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación especial. Currículo. Flexibilidad curricular. Anticapacitismo.

Introdução

Quando pautamos a educação de pessoas com deficiência, é recorrente refletirmos sobre as condições oportunizadas para que tenham garantidos os seus direitos de aprendizagem. Comumente, essas condições envolvem o currículo, enquanto conjunto de práticas que sustentam a ação pedagógica na escola. Contudo, quando esses educandos se esbarram em currículos que não aderem às suas necessidades, de onde vem o “ajuste” e quem deverá se “adaptar”?

Neste artigo, objetivamos apresentar uma revisão sistemática na qual discutimos sobre os processos de inclusão que abordam o acesso ao currículo para promover a educação de todos os educandos reconhecidos como público da Educação Especial – PEE¹. Encaminhamo-nos para as questões motivadoras da pesquisa a partir da compreensão de que as práticas que suscitam a organização do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva ocorrem mediante intervenções curriculares que promovem acesso e participação ao invés de contribuir para o capacitismo, determinando meios e condições que reproduzam a diferenciação que segregue ou inferiorize as capacidades e as possibilidades de educandos com deficiência.

A partir delas, guiamo-nos pelos seguintes pressupostos: 1) a flexibilização curricular pode promover práticas inclusivas para educandos PEE; 2) toda e qualquer individualização curricular tem repercussões para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, correndo-se o risco de soarem capacitistas ao segregar os educandos PEE em suas propostas; 3) as práticas universais - compreendidas como estratégias pedagógicas que beneficiam a diversidade de aprendizes - contribuem para ampliar a participação dos educandos PEE no currículo comum, evitando a predominância de programas e planejamentos individualizados como principal via de inclusão dos educandos PEE.

De maneira a analisar a produção científica em Educação Especial voltada para questões curriculares que envolvem o ensino para educandos PEE, buscamos sistematizar os destaques advindos do recorte da revisão sistemática (Koller, Couto e Hohendorff, 2014), considerando os artigos disponibilizados pelo Portal de Periódicos da CAPES e da SciELO, nos últimos dez anos. Como parâmetros teóricos que subsidiam as discussões, nos baseamos em documentos (Brasil, 2015; 2025), e nos estudos de Glat e Blanco (2009), Gesser, Block e Mello (2020), Paraíso (2023), Sacristán (2000; 2013), Silva *et al.* (2023), Oliveira e Machado (2009), Sebastián-Heredero (2020) Vigotski (2022).

As dinâmicas do currículo no contexto da Educação Especial em perspectiva inclusiva

A tarefa de dimensionar o currículo no contexto das práticas que são realizadas em salas de aula comuns remete a um exercício fluido mediante a disposição das políticas curriculares vigentes que orientam um programa de ensino pré-definido para educandos em suas faixas etárias - no caso da Educação Infantil - ou anos e séries de escolaridade

¹ Ratificado na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2025) por educandos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

nos demais segmentos da Educação Básica, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), concebida como o currículo oficial que define as aprendizagens básicas essenciais para toda a rede nacional e aplicado aos estudantes que são público da Educação Especial, previsto na atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025).

O currículo carrega uma perspectiva orientadora dos percursos de aprendizagem, ao passo que também opera numa dimensão reguladora do que se ensina (Sacristán, 2013). Ele “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (Sacristán, 2013, p. 23). Portanto, o currículo configura-se como um campo de disputa de interesses, caminhos e legitimação de saberes e práticas que podem definir caminhos que impactam no ensino praticado nas escolas.

Por mais que associemos diretamente ao texto escrito do currículo, ao tratar sobre ele, é preciso concebê-lo sob ângulo dinâmico por se tratar de um artefato que “circula, percorre, move-se, atravessa vários espaços, desloca-se desdobra-se e conecta-se com culturas, com perspectivas variadas, com políticas, com vidas” (Paraíso, 2023, p. 8).

É válido mencionar, também, que o currículo ecoa os saberes acumulados, produz sentidos sobre o mundo, é prática sociocultural e produz subjetividades à medida que dá vida a experiências que refletem uma visão de mundo, de sujeito, de ensino e de aprendizagem (Paraíso, 2023). Em vista disso, sua prática reflete ideais a quem se destina seu conjunto de conhecimentos que abarcam conceitos, procedimentos e atitudes. Pensemos, então, o currículo em constante movimento quando o relacionarmos às vivências que podem ser produzidas no contexto da sala de aula comum, considerando a diversidade de aprendizes e suas especificidades.

Quando tratamos de processos educacionais com o PEE, devemos passar a ter mais consciência da emergência de conjugar um currículo condizente com a realidade e os desafios impostos na escola que busca se tornar mais inclusiva, uma vez que, como aponta Sacristán (2013, p. 22), “Não haverá mudança significativa de cultura na escolarização se não forem alterados os mecanismos que produzem a intermediação didática; ou, em outras palavras: toda proposta cultural sempre será mediada por esses mecanismos”.

Tendo em vista as práticas na sala de aula comum, os estudantes vivenciam processos de ensino e aprendizagem, tanto no que diz respeito ao conteúdo conceitual, quanto no que diz respeito à socialização e ao desenvolvimento de atitudes. Trata-se de práticas ancoradas em um currículo que, por vezes, não considera os interesses e necessidades dos estudantes e da turma e, por isso, segue afirmando um currículo fixo e descompassado da realidade.

Ao concebermos a perspectiva inclusiva da educação, consideramos a capacidade da escola se transformar para que possa responder às necessidades educacionais específicas de seu PEE (Glat; Blanco, 2009), de modo a promover mudanças que considerem mudanças na reformulação de currículo, na avaliação e na forma de agrupar seus educandos (Mittler, 2003) em parâmetros inclusivos. Logo, compreendemos a implicação de trabalhar com a perspectiva de currículo como práxis, em que “muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais”

(Sacristán, 2000, p. 21). Nessa direção, a prática condizente com essa concepção exige um ato contínuo de planejar e repensar as oportunidades de aprendizagem, revendo métodos, mediações e avaliações destes numa dinâmica curricular flexível, permitindo, assim, que haja opções diferentes de relação com o processo de ensino e aprendizagem (Ferreira; Gesser; Böck, 2024).

Tomamos a flexibilização - ou variações intencionais que possibilitam um currículo acessível aos aprendizes PEE - como possibilidade de intervenção curricular para além das já conhecidas adaptações curriculares. Essas últimas, por sua vez, podem abarcar modificações em conteúdos, objetivos, organização de tempo e espaço para realização de atividades de modo a produzir condições que possibilitem oferecer respostas adequadas para os educandos que demandam adequações pedagógicas.

As adaptações podem ser não significativas (pequeno porte) quando realizadas pelo professor a partir de ajustes na condução de tarefas, na disposição de tempo, na priorização de objetivos, ampliando as possibilidades de participação e buscando aprimorar a aprendizagem de educandos PEE. Já quando são significativas (de grande porte), exigem intervenções que não se limitam ao trabalho do professor, posto que envolvem adaptações de outras instâncias como a dimensão político pedagógica assumida pela escola em seus documentos, nas políticas que os regem, no currículo e no planejamento individualizado do ensino (Oliveira; Machado, 2009).

Além das adaptações, outras perspectivas de acessibilidade pedagógica têm sido difundidas e identificadas como práticas universalistas, como aponta Mendes (2023), cujos princípios que as fundamentam consideram proposições pedagógicas pensadas para melhorar o ensino para todos os educandos indistintamente, ao invés de se optar somente por programações específicas para cada aluno PEE, sem considerar seu contexto de interação.

Dentre essas alternativas, destaca-se o desenho universal para aprendizagem (DUA) como abordagem de crescente popularização no campo educacional. O DUA se diferencia por conceber flexibilidade ao currículo desde o primeiro momento com o propósito de reduzir as barreiras que podem impedir o aprendizado de todos. Segundo Sebastián-Heredero (2020, p. 735), “considera a variabilidade/diversidade dos estudantes ao sugerir flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas”.

A garantia de condições favoráveis à aprendizagem para pessoas com deficiência ou transtorno do espectro autista é prevista na legislação e evoca a dimensão da acessibilidade, vide Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). A participação desses estudantes não envolve somente a mediação direta de professores e profissionais de apoio, como também, a interação com outros colegas que partilham o mesmo objeto de conhecimento. De tal maneira, o ato de flexibilizar e diversificar o currículo colocado em ação na escola reflete condições que pressupõem estruturas organizativas que se abrem para as possibilidades e concebem as diferenças no modo de pensar a prática, evitando, assim, a construção de propostas que precisarão passar por ajustes para que se modifique uma estrutura ou outra para o aprendiz que não responde ao formato sem que este precise se ajustar para ser beneficiado pelo currículo comum “adaptado” para ele.

Emerge, nesse caminho, a necessidade de compreender quais alternativas de acesso ao currículo e quais formas de organização do trabalho pedagógico podem ser

consideradas, de modo a evitar práticas excludentes quando se pensa na proposição de experiências pedagógicas coletivas, bem como personalizações que incidam em individualizações segregacionistas (Silva *et al.*, 2023) ou em currículos paralelos decorrentes de adaptações (Cenci; Bastos, 2022). Para tanto, refletimos a respeito de como as experiências lançadas a partir de intervenções no currículo, sejam universalistas ou individualizadas, contribuem para a manutenção de um currículo capacitista que demanda adaptações somente em razão da adequação de conteúdos para estudantes PEE.

O capacitismo é uma prática que, segundo Gesser, Block e Mello (2020), discrimina, marginaliza e/ou exclui pessoas com deficiência, em prol de um modelo padrão de indivíduo. Essa atitude discriminatória “condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito” (Gesser; Block; Mello, 2020, p. 18). Na escola, o sujeito idealizado, no caso, seria o aluno, mais aceito conforme se ajusta a esse espaço.

Nesse sentido, o capacitismo é estrutural e estruturante, porque ele está na base, nas raízes que constituem nossa cultura e suas instituições, sendo reproduzido de modo a formar os sujeitos desde essa matriz. Por conseguinte, as instituições escolares também se sustentam nessa cultura capacitista e os currículos refletem essa base e reproduzem a cultura excludente. A defesa de uma educação anticapacitista se sustenta nas compreensões de que a cultura não é estática, mas se transforma a partir das mudanças provocadas pelos sujeitos na sociedade, e de que o currículo, enquanto prática sociocultural, também é campo de produção de sujeitos e, portanto, uma referência para o início dessa reformulação de pensamento.

Por isso, tanto o modo com a escola organiza o currículo, quanto a abordagem didática do professor em sala de aula são fatores determinantes para combater o capacitismo. Ao proporcionar múltiplas formas de participação, nenhum educando será considerado como um desvio da norma, promovendo a autonomia e proporcionando à turma o exercício de práticas anticapacitistas. Logo, torna-se imperativo discutir sobre as condições de flexibilização curricular empreendidas no rol das últimas produções que abarcam a relação entre currículo e inclusão escolar, para que possamos entender como funcionam as intervenções curriculares em nome da acessibilidade curricular aos educandos PEE.

Metodologia

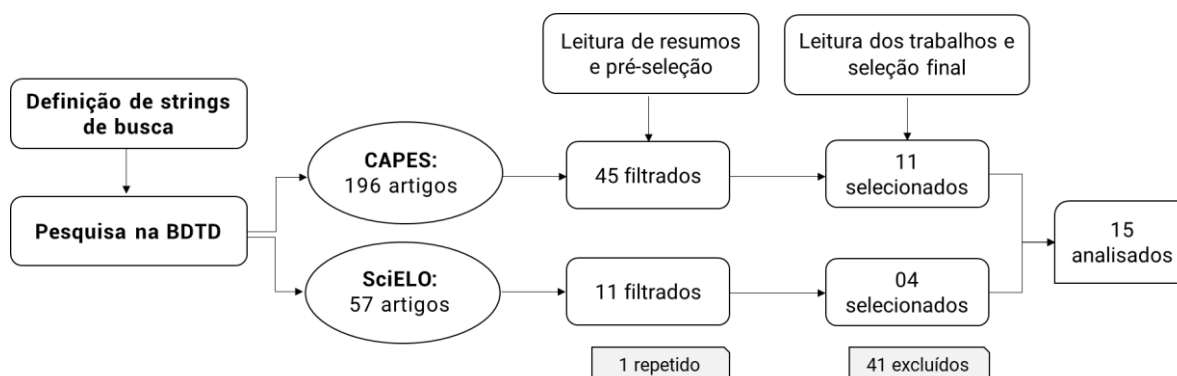
Como organização metodológica, recorremos a uma revisão sistemática, “método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada” (Koller; Couto; Hohendorff, 2014, p. 56). Que, além disso, constitui trabalho crítico e compreensivo de pesquisas sistematizadas em torno de um objeto de interesse definido, conferindo aqui a atenção ao currículo, à acessibilidade e às suas implicações ante ao capacitismo.

Tendo como foco a relação entre currículo e educação especial e inclusiva, nos guiamo-nos pela seguinte questão: De que maneira as intervenções curriculares voltadas para o público da Educação Especial repercutem na prática pedagógica que se pretende inclusiva, considerando o enfrentamento ao capacitismo no ambiente escolar? A partir dessa delimitação, escolhemos os portais de periódicos da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO) por se tratarem de plataformas de indexação com alto alcance de publicações de artigos, principalmente a nível nacional.

Com a definição de pesquisa por artigos, a revisão foi conduzida pelas seguintes etapas: 1) definição de *strings* de busca alinhados à questão norteadora; 2) pesquisa nas plataformas de indexação; 3) leitura de resumos para pré-seleção do *corpus*; 4) conferência de repetição entre os achados e leitura completa dos trabalhos com vistas a classificar aqueles condizentes aos critérios de inclusão; 5) agrupamento de trabalhos conforme proximidade de conteúdo e 6) análise destes, como mostra a figura abaixo:

Figura 01: Processo de organização da revisão sistemática



Fonte: Elaborado pelos autores.

Durante o processo, entre buscas e testes preliminares, apostamos que nossa pesquisa poderia ter um retorno mais adequado ao considerar a relação do termo <currículo> junto de <educação especial> ou <educação inclusiva>, identificações que podem variar na consulta de propostas da área de Educação Especial e Inclusiva, e <adaptação> ou <flexibilização>, por se tratarem de sinônimos no tocante a intervenções curriculares imbuídas de tornar o currículo acessível.

Com o desafio de normatizar e traçar *strings* de busca comuns em ambas as plataformas, optamos por elencar as seguintes combinações, tendo o currículo como descritor de base delas: “currículo e adaptação”, “currículo e flexibilização”, “currículo e educação especial” e “currículo e educação inclusiva”. Como critérios de refinamento, para maior assertividade na pesquisa, priorizamos: a) artigos publicados a partir de 2015 até 2024, compreendendo ao último decênio após a promulgação da LBI; b) publicações em língua portuguesa; c) publicações de acesso livre; e d) publicações revisadas por pares. A exploração, em ambas as plataformas, resultou no levantamento a seguir, cujo processo de filtragem de trabalhos é detalhado no quadro 01:

Quadro 01: Etapas de seleção de trabalhos

Quantificação de textos encontrados			
CAPES			
(Currículo) AND (Adaptação)	(Currículo) AND (Flexibilização)	(Currículo) AND ("Educação Especial")	(Currículo) AND ("Educação Inclusiva")
Encontrados: 48 Pré-selecionados: 8 Repetidos por <i>string</i> : 0 Repetidos entre portais: 0 Selecionados: 2	Encontrados: 36 Pré-selecionados: 7 Repetidos por <i>string</i> : 1 Repetidos entre portais: 0 Selecionados: 2	Encontrados: 53 Pré-selecionados: 15 Repetidos por <i>string</i> : 5 Repetidos entre portais: 1 Selecionados: 2	Encontrados: 59 Pré-selecionados: 15 Repetidos por <i>string</i> : 5 Repetidos entre portais: 0 Selecionados: 5
SCIELO			
(Currículo) AND (Adaptação)	(Currículo) AND (Flexibilização)	(Currículo) AND ("Educação Especial")	(Currículo) AND ("Educação Inclusiva")
Encontrados: 23 Pré-selecionados: 1 Repetidos por <i>string</i> : 0 Repetidos entre portais: 0 Selecionados: 0	Encontrados: 9 Pré-selecionados: 0 Repetidos por <i>string</i> : 0 Repetidos entre portais: 0 Selecionados: 0	Encontrados: 18 Pré-selecionados: 7 Repetidos por <i>string</i> : 0 Repetidos entre portais: 0 Selecionados: 2	Encontrados: 7 Pré-selecionados: 3 Repetidos por <i>string</i> : 0 Repetidos entre portais: 0 Selecionados: 2

Fonte: Elaborado pelos autores.

Foram desconsiderados os artigos que tratam de revisão de literatura ou revisão sistemática, os que não versavam sobre a educação brasileira ou que não tinham relação de pertinência com a questão levantada sobre a problematização entre intervenções curriculares no contexto da Educação Especial.

A leitura dos artigos resultantes da busca teve como abordagem orientadora a análise de conteúdo (AC), técnica de apreensão de comunicações que visa obter - a partir de procedimentos sistemáticos - o conhecimento presente nas mensagens produzidas a partir da conduta inferencial de seus pesquisadores (Bardin, 2011). Na AC, o processo de revisão compreende a pré-análise do material, sua exploração, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação destes.

Resultados e discussão

Após definido o *corpus* de artigos, lidos na íntegra, segmentamos os trabalhos em duas categorias, quais sejam: 1º) os currículos adaptados ou flexibilizados por iniciativas com vistas à inclusão e 2º) barreiras e desafios em intervenções curriculares, considerando impedimentos e diferenciações que obstruem possibilidades mais acessíveis para a prática pedagógica de educandos com deficiência ou com TEA².

A divisão em tais categorias foi inspirada na organização temática suscitada pela estratégia de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Essa categorização via proximidade semântica com seus respectivos objetos e abordagens, nos aproximam de núcleos de sentido cujos rumos indicam caminhos para a compreensão de como o currículo tem sido abordado em estudos da Educação Especial.

² Optamos por não estender as especificidades arroladas como público da Educação Especial por entender que o processo de enriquecimento curricular que pode ser demandado por educandos com altas habilidades/superdotação se distingue das diferenciações voltadas aos demais públicos.

Quadro 02: Trabalhos selecionados e divididos por categoria

Unidades de registro	Artigos	Autoria/ano
Currículos adaptados ou flexibilizados	Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial	Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos, 2019
	Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo	Vieira e Ramos, 2018
	O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas	Zerbato e Mendes, 2021
	Universalização não excludente e individualização inclusiva: debates curriculares em torno do DUA e do PEI para a inclusão escolar	Silva <i>et al.</i> , 2023
	Desenho Universal para Aprendizagem em matemática: uma proposta para o ensino dos números decimais	Velasco e Barbosa, 2022
	Desenho Universal para Aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de Matemática	Neves e Peixoto, 2020
	Escolarização de pessoas com deficiência intelectual e o ensino de Matemática: temáticas emergentes para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva	Haas e Gechelin, 2021
	Flexibilização curricular e seus reflexos na prática e no ambiente escolar para a educação inclusiva	Santos e Cruz, 2022
	Escolarização de crianças com deficiência intelectual: problematizações sobre o currículo e os conteúdos escolares no ciclo de alfabetização	Mesquita, Rodrigues e Castro, 2020
Barreiras e desafios em intervenções curriculares	Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BRM), Diferenciação e Acessibilidade Curricular	Cabral, 2021
	Escola Inclusiva: Articulação Curricular	Bezerra e Oliveira, 2016
	Educação inclusiva em escolas do campo do município de Juara - Mato Grosso	Lopes e Zoia, 2016
	A inclusão social e cultural de educandos com deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no ensino regular	Rau e Martins, 2021
	Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapacitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola	Ferreira, Gesser e Block, 2024
	Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão	Oliva, 2016

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os artigos elencados no primeiro grupo abordam currículos adaptados ou flexibilizados que se referem às pesquisas voltadas aos ajustes e adequações, de pequeno ou grande porte, de práticas voltadas a educandos que precisam de tais intervenções para se beneficiarem de experiências pedagógicas que se pretendem inclusivas.

O segundo grupo, composto por produções tematizadas por barreiras e desafios em intervenções curriculares, compreende a pesquisas que tratam de desafios constituintes da prática educativa na educação especial em condições insuficientes para a garantia de acesso ao currículo e, conseqüentemente, para a promoção da participação e da aprendizagem como direito comum a todos de seu contexto escolar.

Para uma análise mais próxima dos 15 trabalhos selecionados, subdividimos as duas categorias e agrupamos os trabalhos de acordo com os temas emergentes dentro da discussão. No primeiro grupo, os temas emergentes são: Base Nacional Comum Curricular (BNCC); desenho universal para a aprendizagem (DUA) e, adaptação e flexibilização curricular. No segundo grupo, tem-se como temas: escola e currículo inclusivo; ausência de adaptação ou flexibilização em prol da priorização dos conteúdos e currículo como ferramenta de inclusão escolar.

Currículos adaptados ou flexibilizados por iniciativas com vistas à inclusão

Nesse eixo, os trabalhos selecionados focalizam discussões sobre as adaptações e flexibilizações curriculares que envolvem a necessidade de tornar o currículo acessível a todos, tendo a BNCC como política curricular de referência. Nesses resultados estão temáticas como as premissas para tornar o currículo inclusivo, desenho universal para aprendizagem e flexibilizações demandadas pelos cenários dos estudos em destaque.

Começando pelo artigo de Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2019), encontramos um texto que problematiza a relação da BNCC em contraponto às possibilidades de construção de currículos que atendam às diferenças, principalmente no tocante à Educação Especial. Os autores destacam questões relevantes entre o currículo e o PEE, considerando principalmente, a rigidez da BNCC em contraponto à flexibilização necessária para atender a uma turma diversa e plural, uma vez que demandas de avaliação em larga escala e a premissa de manter uma tendência “homogeneizadora” de currículo. Nesse sentido, uma sala de aula baseada em um currículo rígido e singular, estaria fadada a ter alunos que tendem a ser excluídos ou segregados, justamente pelo fato de não terem tido oportunidade de acesso a um currículo mais acessível e inclusivo.

Consequentemente, essas questões evidenciam as tensões produzidas a partir de uma leitura crítica da BNCC cujo sentido urge para iniciativas de organização pedagógica flexível que nem reduza o currículo, tampouco limite à participação dos educandos em função de suas especificidades, relegando o direito à aprendizagem de conhecimentos comuns, servindo apenas aos interesses de cumprimento de um currículo maior, desconsiderando o percurso formativo e de vida dos sujeitos ali implicados (Paraíso, 2023).

Embora a BNCC dê espaço para contemplar a diversidade sociocultural para que se expanda o currículo, é perceptível que ela não foge de uma padronização generalista. Essa tensão fica mais evidente a partir das colocações de Vieira e Ramos (2018) em um ensaio comprometido a dialogar com as ideias de um sociólogo português. Eles evidenciam que o diálogo entre Educação Especial e currículo deve acontecer sem que ocorra um empobrecimento curricular, com o compromisso de valorizar a produção de conhecimentos emancipatórios e, com eles, a humanidade e as condições de diferença e igualdade implicados nas relações entre sujeitos.

Os autores ressaltam que determinadas monoculturas - correntes de pensamento eurocêntrico que seguem um saber científico único e totalitário - se manifestam na ausência de diálogo entre diferentes saberes, na naturalização das diferenças que afeta a leitura assimétrica entre sujeitos, além da lógica do tempo linear e do produtivismo capitalista que tem a agilidade e a produtividade como capitais mais valorizados (Santos, 2007, p. 32 *apud* Vieira; Ramos, 2018, p. 137). Esses valores tornam-se obstáculos para a educação inclusiva, uma vez que as ditas monoculturas refletem a lógica da produção e a idealização de sujeitos, estimando um rendimento próximo de uma escala padronizada, privilegiando a perseguição do currículo de larga escala, sem diálogo com saberes e realidades dos sujeitos de escolarização, principalmente em suas individualidades.

Nessa esteira, reconhecem ser fundamental a subjetivação de estudantes PEE como “sujeitos históricos e sociais e com direito de participar dos conhecimentos trabalhados nos currículos escolares” (Vieira; Ramos, 2018, p. 37). Tal fundamento sugere a necessidade de se produzir o que Paraíso (2023) aborda como currículo-menor, dando

visibilidade às diferenças, apesar das limitações no currículo-maior de referência que desconsidera as especificidades dos educandos e definem territórios aos quais estes aprendizes precisarão se ajustar para ocupar, ao invés do inverso com uma diretriz mais flexível e orientada.

A preocupação com a padronização imposta pela BNCC, diante de uma demanda urgente de inclusão escolar, se dá pelo fato de que, ao generalizar o currículo, a proposta pedagógica fica ainda mais distante de garantir que o aluno com deficiência tenha acesso a uma educação de qualidade. Ainda segundo Vieira e Ramos (2018), a valorização das experiências individuais que, consequentemente, respeitam a realidade dos alunos e considera as condições de aprendizagem de cada um e promove um contexto de ensino em benefício de todos, valorizando um interesse real e desfavorecendo os “fracassos” escolares. Portanto, diante da contradição imposta pela BNCC, cabe aos docentes, ao praticar currículo(s) na sala de aula, superar o iminente tecnicismo ao operacionalizar um currículo nacional generalista, sem uma orientação que acompanhe as formas de organização do trabalho pedagógico na Educação Especial na versão oficial da BNCC (Ferraz; Costas; Freitas, 2020).

Enquanto a BNCC se apresenta como normativa padrão, quando nos lançamos a perceber outras maneiras de conceber o currículo, deparamo-nos com o DUA que, enquanto abordagem voltada para a organização do ensino em uma perspectiva acessível a todos, deveria estar intrinsecamente alinhado às flexibilizações curriculares. Dentro dessa temática de práticas inclusivas inovadoras, mais especificamente, a prática orientada pelo DUA, encontramos um conjunto de artigos que abordam a flexibilização curricular, tendo o DUA como prerrogativa.

Investigando a viabilidade de um programa de formação de professores baseado no DUA com vistas ao desenvolvimento de práticas que alcançassem maior participação e aprendizagem do estudante PEE na classe comum, o trabalho de Zerbato e Mendes (2021) propõe o DUA como forma de incluir, sem que haja segregação. Esta é uma constatação basilar no que diz respeito a qualquer ação que visa flexibilizar ou adaptar o currículo visando a inclusão e o combate a um currículo rígido e excludente, de modo a romper com uma lógica padronizada e utópica de perfil de sujeito. Assim, se defende que conforme se ampliam as estratégias - diversificando oportunidades de relação com o conhecimento - se dirime a necessidade de oferecer apoios mais intensos individualizados à parte da coletividade.

Na pesquisa de Zerbato e Mendes (2021), a formação a partir do DUA pôde auxiliar na visibilidade de estratégias compartilhadas para intervenções coletivas, bem como a troca de recursos e materiais que foram apontados como necessários ao suporte dos professores envolvidos. Da mesma maneira, a relação colaborativa se fez destaque na organização de práticas orientadas por planos de aula que seguiam as diretrizes do DUA. O estudo aponta, então, aspectos condicionantes e, ao mesmo tempo, estruturantes para uma prática universalista.

Em se tratando de Planejamento Educacional Individualizado (PEI), que é ou que deve ser parte integrante do planejamento escolar e logicamente, do currículo escolar, Silva *et al.* (2023) trazem uma reflexão sobre como esse instrumento pedagógico e o DUA podem se complementar beneficiando uma prática docente que promove a inclusão escolar de alunos PEE e sugere mudanças profundas e necessárias. Dentro de um planejamento

curricular universal, mas que ao mesmo tempo atende à necessidade específica dos alunos, ou seja, a união de PEI e DUA, garantem uma participação significativa do estudante, enfraquecendo qualquer perspectiva segregacionista e excludente. Os autores também defendem o currículo como práxis, reforçando o papel da escola como instituição que deve garantir, além de acesso e permanência, a participação e a aprendizagem, reforçando a preocupação que cabe a esta instituição de atender às diferenças.

Enfatizando a importância do DUA, especificamente, no ensino da matemática, Velasco e Barbosa (2022) consideram que a quebra de barreiras dentro do contexto desta disciplina, se dá ao fato de adequarem suas estratégias de ensino previamente de modo a atender todos os estudantes. Apesar de discorrerem a favor da necessidade de adaptações, os autores consideram que elas devem ser realizadas a partir de uma estrutura curricular que considere a diversidade, e se antecipa à realidade da turma, onde o conteúdo será trabalhado. Mesmo apoiada numa diretriz que concebe a acessibilidade desde a concepção, vale salientar que a proposta apresentada por Velasco e Barbosa (2022) evidencia em sua fundamentação as possibilidades de adaptação que competem à escola e não ao educando, movimento que não precisa ser justificado pela necessidade de um sujeito específico, mas que pode antever obstáculos no currículo e na condução de práticas que não privilegie a todos.

Ainda no campo da matemática, Neves e Peixoto (2020) também reconhecem que o DUA, como estrutura que influencia o planejamento curricular, permite o trabalho do componente da matemática com todos os estudantes. Mediante essa diretriz capaz de universalizar a aprendizagem, os professores têm condições de planejar, rever e avaliar a sua própria prática de modo que assim, consigam aprimorar a sua prática, derrubando barreiras que segregam e excluem, principalmente, em se tratando de uma disciplina tão técnica. Dentro desse contexto, os autores consideram a adaptação e a flexibilização curricular, enfatizando “[...] a flexibilidade na forma de trabalhar os conteúdos, ou seja, na apresentação do mesmo conteúdo de maneiras diversificadas tanto no que tange aos princípios, às abordagens, aos recursos, etc.” (Neves; Peixoto, 2020, p. 7). Conclui, então, que a flexibilização se mostra um elo entre as práticas universalistas de ensino e o currículo que possibilita o direito à aprendizagem a todos, considerando a especificidade de cada um.

Sobre adaptação e flexibilização curricular, tendo como tema central a escolarização de alunos com deficiência, tanto Haas e Gechelin (2021), bem como Mesquita, Rodrigues e Castro (2020), debruçam-se sobre o processo de ensino e aprendizagem de educandos com deficiência intelectual (DI), considerando a articulação indispensável entre currículo e práticas pedagógicas. A problemática das diferenciações e seus riscos para a pormenorização da formação de educandos, bem como as concepções de deficiência, acessibilidade curricular e ensino de matemática, voltada especificamente para alunos com DI, faz-se necessária, pois contesta o modelo tradicional de educação que se baseia nas práticas de repetição e padronização, endossando uma visão estigmatizada sobre a não aprendizagem desse público. Ao nos aliarmos a uma concepção de deficiência contraposta ao capacitismo – o modelo social (Diniz, 2007) –, reconhecemos as exigências iminentes para uma atuação para e com os sujeitos, sem distinções ou requisitos que os privem de experiências que lhes são de direito.

Por isso, tanto Haas e Gechelin (2021) quanto Mesquita, Rodrigues e Castro (2020), trazem à luz a questão da flexibilização curricular como forma de diminuir a desigualdade de acesso aos conteúdos e atividades propostas na sala de aula comum, promovendo, assim, uma aprendizagem que contempla a realidade e por isso, se faz significativa aos educandos. A superação de um currículo rígido, fortalece o enfrentamento ao capacitismo, buscando garantir que todos os alunos, independentemente da sua condição física e/ou intelectual, tenham acesso a uma educação justa. Entretanto, ainda convém problematizarmos acerca de qual estratégia constitui-se mais pertinente para cada público, considerando que os estudantes PEE abarcam desde aqueles que se beneficiam de adaptações não significativas até aqueles que necessitam de apoios extensivos e alterações significativas no currículo, sendo indispensável a avaliação formativa (constante) ao longo desses processos para que as intervenções utilizadas correspondam à necessidade dos discentes (Oliveira; Delou, 2023).

Por fim, Santos e Cruz (2022) concluem, em seu trabalho, que o projeto político pedagógico (PPP) de uma escola - ponto cerne da pesquisa - incorpora princípios inclusivos e sugere a adaptação curricular. No entanto, esse PPP, constatado em defasagem por mais de 10 anos, indicava que o documento não refletia a prática, ou seja, não dialogava com um currículo vivo, de modo a prevalecer uma repetição mecânica de um documento que, por mais que se tenha formalizado, permanecia desatualizado com a prática constante no lócus pesquisado. Dessa maneira, a tomada do PPP enquanto documento burocrático e fechado a mudanças, sem reflexo com os fazeres do cotidiano escolar, pode refletir na aceção de um currículo que se mantém estático e limitado ao ancorar pressupostos e práticas desatualizadas, comprometendo toda e qualquer reorganização curricular.

Este último nos revela que toda a adaptação, flexibilização, bem como as práticas universalistas de ensino, só se fazem reais, a partir do envolvimento e colaboração de toda a escola. O currículo engessado e irreal que é transformado em particular e de maneira individual, bem como o currículo vivo e real, mas que não é compartilhado com a escola, não se fazem potentes em sua plena eficiência. Por isso, para que a flexibilização e/ou adaptação curricular seja assertiva, é necessário avaliar sob quais construtos a ação pedagógica se sustenta, de modo que se desenvolva um trabalho crítico e aberto a potencializar as necessidades dos estudantes de maneira inclusiva.

Barreiras e desafios em intervenções curriculares

Dentro do escopo das barreiras e desafios em intervenções curriculares, destacam-se trabalhos cujos objetos envolvem desde parâmetros de ações afirmativas a intervenções curriculares para a promoção de acessibilidade educacional para a garantia da inclusão escolar. Nesse grupo, também é possível constatar como a compreensão da deficiência é relevante para pensarmos sobre os processos educacionais do PEE e identificarmos onde e como o capacitismo se faz presente em práticas escolares.

Antes de discutir sobre os trabalhos aplicados em contexto escolar, ou em problematizações atinentes ao currículo para educandos PEE, destacamos o artigo de Cabral (2021), que se propôs a analisar e discutir as premissas da diferenciação e acessibilidade curricular (DAC) no âmbito dos níveis, das etapas, das modalidades de ensino e das suas transições. Concluiu, a partir da interlocução entre a DAC e o Índice de

Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM) – instrumento idealizado para avaliar a funcionalidade da pessoa com deficiência na participação social e em atividades cotidianas – que, mesmo com instrumentos reconhecidos enquanto ações afirmativas para este público, a DAC depende do reconhecimento biopsicossocial para a concretização de processos de aprendizagem para o público da Educação Especial, historicamente estigmatizado pela diferenciação negativa e pouca potencialização voltada para seu desenvolvimento.

Esse trabalho denota a influência do modelo biopsicossocial de deficiência - adotado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) nas políticas públicas e gestão de serviços e recursos destinados a esse público, reconhecendo, também, a importância do PEI como dispositivo que, entre outros já conhecidos e oferecidos à pessoa com deficiência, é componente de ações afirmativas de inclusão. Tal perspectiva reflete-se na abordagem do currículo voltado para a acessibilidade, configurando-se como um desafio institucional das escolas comuns na atualidade.

O artigo de Bezerra e Oliveira (2016), ao tecer reflexões entre currículo, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e sala de aula regular, reforça a necessidade de a escola acolher os educandos, averiguando potencialidades para garantir avanços à medida que dispõe de currículo apropriado, parcerias e estratégias diversificadas para assegurar adaptações que atendam às necessidades dos estudantes. Frisando, também, a importância da cultura inclusiva, defende que as adaptações curriculares junto do apoio do serviço do AEE são fundamentais para a manutenção da escola inclusiva, destacando princípios como colaboração entre docentes, parcerias e metodologias diversificadas, além do reconhecimento de conhecimentos prévios dos educandos.

Lopes e Zoia (2016), em sua pesquisa, pautam as adequações curriculares enquanto estratégia pedagógica para a inclusão de alunos com deficiência intelectual (DI) na escola da investigação realizada no município de Juara/MT. Mesmo diante das especificidades da educação do campo, as autoras reconhecem a necessidade de formação continuada como referência que contribui para sanar as necessidades das docentes de modo a garantir um melhor suporte no processo de ensino voltado aos educandos com DI, e reconhecem que:

Essas adaptações devem ter como objetivo a busca por soluções para as necessidades do aluno e, não o fracasso na viabilização do processo de ensino-aprendizagem. Essas adaptações não devem ser interpretadas como redução da qualidade do ensino, pois em alguns casos elas podem ser as únicas alternativas como forma de evitar a exclusão de alunos que apresentam necessidades especiais acentuadas (Lopes; Zoia, 2016, p. 15-16).

Tendo em vista as condições contextuais e a compreensão de que cabe à escola prover os ajustes necessários para que atenda ao alunado diverso de maneira inclusiva, a pontuação de Lopes e Zoia (2016) carrega a sensibilidade e a conscientização de que cabem aos agentes escolares promover intervenções e oferecer suportes compatíveis com as especificidades de seus educandos. Essa ponderação se aproxima do princípio da equidade abordado na BNCC (Brasil, 2018), que visa reconhecer as diferenças para planejar de maneira a não excluir grupos historicamente excluídos, o que em nossa compreensão sugere assumir postura anticapacitista para que formas de opressão ou pormenorização do direito a aprender e participar de educandos PEE não sejam mais reforçadas.

Tratando, ainda, de desafios da inclusão escolar de educandos PEE, Rau e Martins (2021) defendem que as sistematizações teóricas que subsidiam as práticas pedagógicas são determinadas por contextos sociais e históricos situados a ponto de influenciar a prática com educandos com necessidades educacionais específicas na relação pedagógica. Em meio a esse pressuposto, lidam – em sua pesquisa – com docentes que “manifestam expectativas tradicionais e lineares quanto aos meios de ensino, as interações e o comportamento dos educandos na escola” (Rau; Martins, 2021, p. 1287), ao passo em que não consideram a inclusão desses educandos no planejamento e desenvolvimento de sua prática.

Nesse cenário, as autoras destacam que o desconhecimento sobre currículo flexível, da adaptação curricular e da avaliação constituem entraves na organização do ensino, o qual prioriza a aprendizagem de conteúdos tradicionais; além do desconhecimento acerca das dimensões propiciadoras de interações e relações significativas entre ambiente, sujeitos e conhecimento. É indispensável considerar que as aprendizagens acontecem na relação com os outros, de modo que as propostas de ensino que favorecem colaboração no coletivo são essenciais para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, considerando que

[...] as formas coletivas de colaboração precedem às formas individuais de conduta que se desenvolvem sobre sua base e são os responsáveis diretos e as fontes de seu surgimento. [...] da conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, surgem as funções superiores da atividade intelectual (Vigotski, 2022, p. 284).

Portanto, cabe também à escola considerar toda a experiência social dos estudantes, de modo a entender a participação destes em um *continuum* de possibilidades para além daquelas que ocorrem institucionalmente. Mesmo considerando a dimensão da sociabilidade, Ferreira, Gesser e Böck (2024) apontam que ainda persistem barreiras que dificultam o acesso ao conhecimento persistem, uma vez e as características individuais dos estudantes não são levadas em conta. Dessa forma, estamos diante de um currículo capacitista que hierarquiza os diferentes modos com os quais se pode relacionar com o conhecimento (Ferreira; Gesser; Böck, 2024, p. 4), restringindo o ensino a modelos únicos que não privilegiam a todos, corroborando a manutenção de processos de exclusão sem oferta de suporte ou acesso material que atendam às necessidades de estudantes com deficiência.

Mesmo tratando de um estudo exploratório em uma turma de uma estudante com deficiência (7º ano), a pesquisa de Ferreira, Gesser e Böck (2024) pôde evidenciar a influência do modelo médico que se sobressai nos discursos de colegas diante da deficiência da estudante PEE em sua turma. As compreensões voltadas à questão da deficiência abarcam a incapacidade e a possibilidade de a colega com deficiência ter acesso a escolas mais “apropriadas” a ela (Ferreira; Gesser; Böck, 2024). Nesse ponto, as autoras alertam que

[...] quando o capacitismo se manifesta por meio de atitudes ou práticas pedagógicas que não correspondem às necessidades dos estudantes, ele gera um sentimento de incapacidade na pessoa com deficiência, resultando na perpetuação de diversas barreiras intransponíveis dentro do ambiente escolar. (Ferreira; Gesser; Böck, 2024, p. 11).

Desse modo, as barreiras constantes influenciam no autoconceito da pessoa com deficiência, a qual tende a entender a dificuldade nos processos de sua escolarização como consequência da deficiência e não da ausência de mediação pedagógica adequada, situação evidenciada no mesmo estudo (Ferreira; Gesser; Böck, 2024).

Oliva (2016), em seu estudo de caso, destaca que a ausência de cultura e iniciativas inclusivas impedem a minimização de barreiras que afetam a aprendizagem de educandos com deficiência na escola. O objetivo, conforme a autora, consistiu em investigar a qualidade do trabalho inclusivo oferecido a uma aluna com deficiência visual que frequenta a classe comum, por meio da identificação de barreiras e recursos à sua aprendizagem e participação. Foi constatado que a diferença da aluna - ter deficiência visual (DV) não era em si limitadora, porém o contexto a privava de várias experiências.

Tal como o modelo médico, a idealização pautada na limitação reproduz a noção capacitista que, no caso da pesquisa, é reforçada na ausência de adequações ou suportes adequados às necessidades da estudante que, ao invés de ter oportunidade para progredir em autonomia, torna-se dependente de um currículo empobrecido, cujo maior apoio decorre de um leitor durante atividades, com baixa participação em outros grupos de estudantes (Oliva, 2016), o que restringe vivências coletivas e cooperativas. Destaca-se que, mesmo em situações de trabalho coletivo, a aluna era preterida por não atender às exigências acadêmicas de seus colegas, os quais não passavam pela carência de oportunidades pedagógicas como ela.

Os trabalhos desta seção refletem uma amostra da realidade educacional ao retratar as dificuldades encontradas no atendimento a estudantes com deficiência na escola comum. O capacitismo estrutural, demarcado nas últimas pesquisas refletem condições insuficientes e concepções limitantes de deficiência e, consequente, de aprendizagem e de desenvolvimento para que se envidem esforços adequados à inclusão educacional desse alunado.

A diferenciação curricular operada nos dias atuais suscita a pensar a respeito de como praticamos o currículo escolar e promovemos a acessibilidade necessária às demandas dos educandos. O enfoque que prevalece nas intervenções mostra reproduções de concepções estruturadas com fundamentos capacitistas por contemplarem práticas que simplificam e não se apoiam em objetivos educacionais adequados, podendo cumprir apenas com a burocratização das “adaptações” e individualizações.

Nesse sentido, vale realçar que práticas que se situem entre o coletivo e o individual de modo que se contemple a diversidade de aprendizes e suas especificidades, possibilitando experiências com trocas e colaboração entre os educandos, tal qual sugerem Cenci e Bastos (2022), tornam-se essenciais à educação inclusiva de modo que o planejamento de uma turma comum possa alcançar a todos e garantir uma maior apropriação de conhecimentos.

Nem todos vão se beneficiar de um mesmo tipo de intervenção. No entanto, estratégias de flexibilização e diversificação precisam ser assertivas quando utilizadas para educandos PEE de modo a não incorrerem em adoção de métodos cujo enfoque reproduza perspectivas capacitistas, sob o risco de se perpetuar atitudes condizentes com o modelo social, adiando, assim, o enfrentamento ante os ritos limitadores e associados ao capacitismo na escola comum.

Considerações finais

Na tentativa de responder ao questionamento sobre de que maneira as intervenções curriculares voltadas para o público da Educação Especial repercutem para a prática pedagógica que se pretende inclusiva, nos debruçamos em trabalhos acadêmicos arrolados entre 2015 e 2024. Conforme reflexões tecidas ao longo do texto, nos deparamos com a ratificada importância de um currículo inclusivo que possa ser flexível e acessível a todos, de modo a atender às necessidades dos educandos PEE.

A partir da análise dos artigos revisados, foi possível perceber preocupações que tangem desde a necessidade de flexibilizar o currículo ao desenvolvimento de práticas que incorrem como capacitistas. Estas últimas ainda persistem nas escolas, a exemplo dos casos em que a ausência de suporte para alunos PEE é evidenciada ou que a capacidade destes chega a ser subestimada por seus pares, refletindo em experiências curriculares empobrecidas e sem aprendizagens da convivência entre colegas, como em Ferreira, Gesser e Böck (2024) e Oliva (2016).

As práticas capacitistas consideram o aluno com deficiência uma pessoa limitada e incapaz de avançar, produzindo baixas expectativas em todos os envolvidos no contexto escolar, promovendo o isolamento social e falta de acesso ao currículo pelo aluno PEE. Ainda que adaptações considerem o sujeito e sua singularidade, faz-se necessário refletir sobre o protagonismo e a participação do educando com deficiência na escola, primando por uma visibilidade potencializadora, sustentada por condições de aprendizagem e desenvolvimento nos âmbitos individual e coletivo.

Entendemos que as discussões sobre flexibilização curricular e atendimento às especificidades dos estudantes precisam considerar não só o arcabouço normativo, mas ser ponto de discussão e formação docente para que avancemos a ponto de reconhecer estratégias e recursos que, agregados a um currículo em ação organizado e direcionado com intencionalidade ao seu público, venha a dirimir diferenciações negativas e distanciamentos do currículo de referência que é comum a todos.

Portanto, para que alcancemos práticas de caráter inclusivo, é substancial que os estudantes PEE sejam reconhecidos e considerados na organização do trabalho pedagógico, desde os projetos institucionais mais amplos aos planos de ensino aplicados em sala de aula. Dessa maneira, estaremos na direção do respeito e valorização das diferenças e das especificidades de cada estudante. Para tanto, estimamos que as intervenções curriculares sejam orientadas por uma visão crítica e anticapacitista de currículo de modo a valorizar a individualidade na coletividade, sem segregar ou subestimar os potenciais dos educandos em decorrência das especificidades que hoje ocupam a escola.

Nosso estudo destacou, assim, que a implementação de práticas pedagógicas de caráter inclusivo - sejam aliadas ao DUA ou sejam por meio de adaptações curriculares - só irão colaborar com o enfrentamento ao capacitismo mediante a compreensão de que as barreiras educacionais dos aprendizes PEE se encontram nas práticas que obstaculizam o envolvimento em experiências comuns a todos, implicando na adoção de currículos dinâmicos e flexíveis que considerem suas especificidades sempre como ponto de partida, prevalecendo, assim, a acessibilidade pedagógica necessária ao ensino de todos. E esse

currículo não deve se restringir à promoção de acesso, mas também ao fomento de uma cultura inclusiva como valor social da escola.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEZERRA, M. J. da S.; OLIVEIRA, G. F. de. Escola inclusiva: articulação curricular. **ID on Line. Revista de Psicologia**, v. 10, n. 31, p. 237–245, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14295/online.v10i31.564>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 27 de agosto de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. 2025.

CABRAL, L. S. A. Índice de Funcionalidade Brasileiro Modificado (IF-BrM), diferenciação e acessibilidade curricular. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 153-163, ago. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/c5RwSRJ5F9VKpBLgYtgh7Df/?lang=pt>. Acesso em: 03 jul. 2025.

CENCI, A.; BASTOS, A. R. B. de. Escola para todos e cada um: proposta de síntese entre planejamento coletivo e planejamento individualizado. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e27402, 2022. DOI: 10.18593/r.v.47.27402. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27402>. Acesso em: 21 set. 2025.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FERRAZ, A. P. S.; COSTAS, F. A. T.; FREITAS, C. N. Base Nacional Comum Curricular e educação inclusiva: algumas considerações. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, p. 79, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/6346>. Acesso em: 3 jul. 2025.

FERREIRA, S. M.; GESSER, M.; BÖCK, G. L. K. Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapacitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 105, n. 1, p. e5821, 4 abr. 2024. Disponível em: <https://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/5821>. Acesso em: 27 jun. 2025.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da Deficiência: Interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. In: GESSER, M.; BÖCK, G. L. K.; LOPES, P. H. (org.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-35.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In: GLAT, R. (org.) Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 15-35.

HAAS, C.; GECHLIN, J. Escolarização de pessoas com deficiência intelectual e o ensino de Matemática: temáticas emergentes para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 14, n. 2, maio/ago. 2021. DOI: 10.18554/rt.v14i2.5447. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/5447/5750>. Acesso em: 06 jul. 2025.

KOLLER, S. H.; COUTO, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V. (org.). **Manual de produção científica: métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2014.

LOPES, M. B. S.; ZOIA, A. Educação inclusiva em escolas do campo do município de Juara - Mato Grosso. **Eventos Pedagógicos**, v. 7, n. 3, p. 1506-1529, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/rep/article/view/9853>. Acesso em: 4 jul. 2025.

MENDES, E. G. Apresentação. *In: MENDES, E. G. (org.). Práticas inclusivas inovadoras: dos especialismos às abordagens universalistas*. Campos dos Goytazes: Encontrografia, 2023. p. 13-19.

MESQUITA, A. M. A.; RODRIGUES, J. R. B.; CASTRO, K. P. Escolarização de crianças com deficiência intelectual: problematizações sobre o currículo e os conteúdos escolares no ciclo de alfabetização. **Revista Exitus**, v. 10, p. 1-31, e020082, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n1ID968. Acesso em: 07 jul. 2025.

MITTLER, P. Da exclusão à inclusão. *In: MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 23-37.

NEVES, F. P. L.; PEIXOTO, J. L. B. Desenho Universal para Aprendizagem: reflexões sobre o desenvolvimento de aulas de Matemática. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 1-30, e020009, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1153>. Acesso em: 07 jul. 2025.

OLIVA, D. V. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. **Psicologia USP**, v. 27, p. 492-502, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140099>. Acesso em: 2 jul. 2025.

OLIVEIRA, W. M. de; DELOU, C. M. C. Práticas curriculares no âmbito da educação inclusiva: acessibilidade curricular, adaptação curricular e terminalidade específica. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, e11/1-26, 2023. DOI: 10.5902/1984686X71896. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71896>. Acesso em: 20 jul. 2025.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. *In: GLAT, R. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 36-52.

PARAÍSO, M. A. **Currículos: Teorias e Políticas**. São Paulo: Contexto, 2023.

RAU, M. C. T. D.; MARTINS, P. L. O. A inclusão social e cultural de educandos com deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) no ensino regular. **Revista Intersaberes**, [S. l.], v. 16, n. 39, p. 1280–1298, 2021. DOI: 10.22169/revint.v16i39.2112. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2112>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, M. B.; CRUZ, L. M. Flexibilização curricular e seus reflexos na prática e no ambiente escolar para a educação inclusiva. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 1–18, 2022. DOI: 10.22481/reed.v3i9.11390. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/11390>. Acesso em: 06 jul. 2025.

SEBASTIÁN-HEREDERO, E. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733–768, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C/?lang=pt>. Acesso em: 3 mar. 2025.

SILVA, A. W.; MAGALHÃES, R. C. B. P.; SANTOS, R. A.; GUEUDEVILLE, R. S. Universalização não excludente e individualização inclusiva: debates curriculares em torno do DUA e do PEI para a Inclusão Escolar. **Revista E-curriculum (PUC-SP)**, v. 21, p. 1–26, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e55830>. Acesso em 26 mar. 2025.

VELASCO, G.; BARBOSA, R. Desenho Universal para Aprendizagem em Matemática: uma proposta para o ensino dos números decimais. **Revista de Educação Matemática (REMat)**, São Paulo, v. 19, Edição Especial: Cognição, Linguagem e Aprendizagem em Matemática, p. 1–20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.37001/remat25269062v19id688>. Acesso em: 4 jul. 2025.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. de O. Diálogos entre Boaventura de Sousa Santos, Educação Especial e Currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 131–151, jan./mar. 2018. DOI: 10.1590/2175-623667534. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/zMbNbtGxpvLyxL98bmz4wz/>. Acesso em: 05 jul. 2025.

VIEIRA, A. B.; HERNANDEZ-PILOTO, S. S. de F.; RAMOS, I. de O. Base Nacional Comum Curricular: tensões que atravessam a Educação Básica e a Educação Especial. **Educação**, v. 42, n. 2, p. 351–360, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2019.2.27599>. Acesso em: 28 jun. 2025.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (Trad.). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e233730, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>. Acesso em: 22 jul. 2025.

Recebido em: 13 out. 2025

Aceito em: 07 jan. 2026