

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BNCC: LIMITES E POSSIBILIDADES DA FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

### INCLUSIVE EDUCATION AND BNCC: LIMITS AND POSSIBILITIES OF CURRICULAR FLEXIBILITY

Everaldo dos Santos Mendes<sup>1</sup>

Edna Maria da Silva Oliveira<sup>2</sup>

Gilvan Sales do Nascimento<sup>3</sup>

Filipe Molinar Machado<sup>4</sup>

Jorge Rollemberg dos Santos<sup>5</sup>

Eliziane Tainá Lunardi Ribeiro<sup>6</sup>

Maicon de Barros Simon<sup>7</sup>

Álison Rangel Albuquerque<sup>8</sup>

**RESUMO:** A relação entre educação inclusiva, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e flexibilização curricular constitui um dos nós mais complexos da política educacional brasileira contemporânea. Este artigo, de natureza teórico-documental, adota a modalidade de revisão crítico-narrativa para examinar os fundamentos conceituais, normativos e pedagógicos da flexibilização curricular no contexto da educação inclusiva, problematizando sua articulação com a BNCC e os desafios concretos de implementação nas escolas públicas brasileiras. O corpus de análise foi construído a partir de legislação educacional, documentos curriculares oficiais e literatura acadêmica selecionada por pertinência temática nas áreas de currículo, educação inclusiva, formação docente e políticas públicas educacionais; o levantamento da produção acadêmica observou recorte temporal entre 2000 e 2024, enquanto marcos normativos fundadores anteriores a esse período foram incorporados em razão de sua relevância estruturante. O objetivo é analisar em que condições a flexibilização curricular pode contribuir para a garantia do direito à aprendizagem sem produzir empobrecimento curricular, segregação pedagógica ou responsabilização indevida dos professores. As reflexões desenvolvidas indicam que a flexibilização curricular, quando orientada por rigor pedagógico, intencionalidade formativa, acessibilidade, desenho universal para a aprendizagem e suporte institucional, amplia a participação e a aprendizagem de estudantes historicamente excluídos. Contudo, quando desvinculada de políticas estruturais, de formação docente adequada e de condições materiais e institucionais, converte-se em estratégia compensatória que reproduz desigualdades sob a aparência de inclusão. O artigo argumenta que a efetivação de uma educação inclusiva articulada à BNCC exige uma compreensão robusta de justiça curricular, comprometida com o direito de todos os estudantes ao conhecimento escolar.

1

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. BNCC. Flexibilização curricular. Justiça curricular. Formação docente.

<sup>1</sup>Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e Universidade de Coimbra (UC) e Doutor em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e Universidade de Lisboa (Ulisboa). Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

<sup>2</sup> Pós-Doutoranda em Direitos Humanos, Saúde e Justiça da Faculdade de Medicina e da Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (UC) e Doutora em Psicologia pela Universidade São Francisco (USF). Professora Associada I da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

<sup>3</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Teologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Professor da Rede Municipal de Ensino de Itaberaba, Bahia, Brasil e Médico Clínico/Saúde Indígena do DSEI/BAHIA - Polo Base Itamaraju, Bahia, Brasil.

<sup>4</sup>Doutor em Engenharia Agrícola, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI.

<sup>5</sup>Doutorando em Educação, Universidade Federal de Sergipe.

<sup>6</sup>Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Pedagoga e professora Educadora Especial, na rede municipal de Santa Maria/RS.

<sup>7</sup>Mestrando em desenvolvimento regional, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

<sup>8</sup>Professor Adjunto III do Depto de Ciências Florestais, Universidade do Estado do Pará, Campus VIII.

**ABSTRACT:** The relationship between inclusive education, the National Common Curricular Base (BNCC) and curricular flexibility constitutes one of the most complex nodes in contemporary Brazilian educational policy. This article, theoretical-documentary in nature, adopts the critical-narrative review modality to examine the conceptual, normative, and pedagogical foundations of curricular flexibility in the context of inclusive education, problematizing its articulation with the BNCC and the concrete challenges of implementation in Brazilian public schools. The analytical corpus was built from educational legislation, official curricular documents, and academic literature selected by thematic relevance in the areas of curriculum, inclusive education, teacher training, and educational public policies; the survey of academic production observed a temporal scope between 2000 and 2024, while foundational normative milestones predating this period were incorporated due to their structuring relevance. The objective is to analyze under what conditions curricular flexibility can contribute to guaranteeing the right to learning without producing curricular impoverishment, pedagogical segregation, or undue teacher accountability. The reflections developed herein indicate that curricular flexibility, when guided by pedagogical rigor, formative intentionality, accessibility, universal design for learning, and institutional support, broadens the participation and learning of historically excluded students. However, when disconnected from structural policies, adequate teacher training, and material and institutional conditions, it becomes a compensatory strategy that reproduces inequalities under the guise of inclusion. The article argues that the realization of inclusive education articulated with the BNCC requires a robust understanding of curricular justice, committed to the right of all students to school knowledge.

**Keywords:** Inclusive education. BNCC. Curricular flexibility. Curricular justice. Teacher training.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva ocupa posição central no debate educacional brasileiro contemporâneo. Sua afirmação como princípio ético, jurídico e pedagógico consolidou-se ao longo das últimas décadas mediante um conjunto robusto de marcos normativos que abrangem desde a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) até a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 2015), passando pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico nacional com equivalência de emenda constitucional por meio do Decreto nº 6.949, de 2009, e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Esse arcabouço normativo reitera o direito de todos à educação de qualidade em condições de igualdade e equidade, afirmando que a matrícula em escola comum não é concessão, mas direito subjetivo.

No plano curricular, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017 para a educação infantil e o ensino fundamental e em 2018 para o ensino médio, inaugurou um novo capítulo no debate sobre o que a escola deve garantir a todos os estudantes. A BNCC define competências e habilidades esperadas ao longo da educação básica, organizando um

referencial de qualidade de alcance nacional. Ao fazê-lo, suscita uma questão que não se resolve no plano normativo: como conciliar a prescrição de aprendizagens comuns com o reconhecimento das diferenças, das singularidades e das necessidades educacionais específicas de cada estudante?

É nessa interseção que se situa a flexibilização curricular. Compreendida como estratégia pedagógica voltada a garantir o acesso ao conhecimento por caminhos diferenciados, a flexibilização não se opõe à BNCC, mas dialoga com ela a partir de uma perspectiva de equidade. Contudo, sua implementação é atravessada por tensões que vão do plano conceitual — onde os limites entre flexibilização, adaptação, individualização e empobrecimento curricular permanecem frequentemente nebulosos — ao plano institucional, onde as condições reais das escolas públicas brasileiras muitas vezes contrariam os princípios que a fundamentam.

Este artigo propõe uma revisão crítico-narrativa da relação entre educação inclusiva, BNCC e flexibilização curricular, com o objetivo de analisar os limites e as possibilidades dessa estratégia no contexto da escola pública brasileira. O problema central que orienta a análise pode ser formulado do seguinte modo: em que condições a flexibilização curricular contribui para a garantia do direito à aprendizagem sem produzir empobrecimento curricular, segregação pedagógica ou responsabilização individual dos professores diante de problemas estruturais do sistema educacional?

3

A relevância da questão é atestada pelas ambiguidades que cercam o conceito de flexibilização no discurso educacional. Ora tomada como sinônimo de redução de expectativas e de conteúdos, ora como solução universal para os desafios da inclusão, a flexibilização curricular reclama uma análise que a situe adequadamente no campo da justiça curricular, da pedagogia e das políticas públicas. É com esse propósito que o artigo se desenvolve.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo adota a modalidade de revisão crítico-narrativa da literatura, conforme delineada por Rother (2007) e situada, no campo educacional, na tipologia dos estudos de revisão sistematizada por Vosgerau e Romanowski (2014). Diferentemente das revisões sistemáticas, que se orientam por protocolos explícitos de busca, seleção e síntese, podendo incluir meta-análise, a revisão crítico-narrativa caracteriza-se pela síntese interpretativa e pelo diálogo argumentativo entre fontes de natureza heterogênea, incluindo legislação, documentos curriculares oficiais, literatura teórica e pesquisas empíricas. Essa modalidade é particularmente

adequada para problemas de pesquisa que envolvem diálogo entre política educacional, teoria do currículo e prática pedagógica, campos marcados por natureza normativa e reflexiva que não se esgotam em protocolos quantitativos.

A construção do corpus analítico seguiu dois eixos complementares. O primeiro abrangeu a leitura e análise de marcos normativos fundamentais para o tema — a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), o Decreto nº 7.611/2011, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a BNCC (Brasil, 2018) —, além de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). O segundo eixo compreendeu levantamento bibliográfico realizado nas bases de dados SciELO, CAPES/Periódicos e Google Acadêmico, utilizando os descritores “educação inclusiva”, “BNCC”, “flexibilização curricular”, “desenho universal para a aprendizagem”, “atendimento educacional especializado” e “formação docente inclusiva”, com recorte temporal prioritariamente situado entre 2000 e 2024. Os descritores foram combinados por meio de operadores booleanos, em chaves de busca como (“educação inclusiva” AND “BNCC”), (“flexibilização curricular” AND “currículo”) e (“desenho universal para a aprendizagem” OR “acessibilidade curricular”). Foram priorizados artigos publicados em periódicos indexados — especialmente na Revista Brasileira de Educação Especial, na Revista Brasileira de Educação e na Educação & Sociedade — obras teóricas de referência no campo do currículo e da inclusão, e documentos técnicos de organismos nacionais e internacionais. O Google Acadêmico foi empregado de forma complementar à recuperação nas bases indexadas, e o levantamento foi reforçado por busca em cadeia, mediante rastreamento das referências citadas nos textos selecionados. Foram consideradas fontes em português e inglês.

Os critérios de inclusão contemplaram: (a) coerência temática com os eixos educação inclusiva, currículo e política educacional; (b) relevância científica da fonte, aferida por indexação em bases reconhecidas ou por impacto consolidado na área; (c) contribuição teórica ou empírica efetiva ao argumento central do artigo. Foram excluídas fontes de caráter meramente divulgativo, sem respaldo em revisão por pares, e referências cujo conteúdo, após leitura integral, não dialogava diretamente com o problema de pesquisa proposto. O conjunto de fontes efetivamente mobilizado no desenvolvimento argumentativo reúne os principais marcos normativos nacionais e internacionais pertinentes ao tema, documentos curriculares

oficiais e obras teóricas e empíricas de referência nos campos do currículo, da educação inclusiva, da formação docente e das políticas educacionais, conforme explicitado na seção de referências. A análise foi organizada em sete categorias temáticas: (1) fundamentos conceituais e normativos da educação inclusiva; (2) BNCC, currículo comum e diversidade; (3) flexibilização curricular e seus riscos; (4) acessibilidade e Desenho Universal para a Aprendizagem; (5) formação docente e Atendimento Educacional Especializado; (6) avaliação inclusiva e pressões da padronização; e (7) desigualdades estruturais e financiamento. A análise das fontes foi conduzida mediante leitura crítica, com atenção aos argumentos centrais, às condições de produção dos textos e às tensões e convergências identificadas entre os diferentes campos disciplinares mobilizados. Como limitação inerente à modalidade adotada, a revisão crítico-narrativa não garante exaustividade na cobertura da literatura, sujeitando-se a escolhas interpretativas do autor; seus resultados devem, portanto, ser lidos como sistematização argumentativa e não como mapeamento sistemático e replicável. O Quadro 1 sintetiza os procedimentos metodológicos adotados.

**Quadro 1** – Síntese dos procedimentos metodológicos

| Elemento                     | Descrição                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Modalidade de revisão        | Revisão crítico-narrativa da literatura (Rother, 2007)                                                                                                                                                         |
| Bases consultadas            | SciELO, CAPES/Periódicos e Google Acadêmico                                                                                                                                                                    |
| Descritores                  | “educação inclusiva”; “BNCC”; “flexibilização curricular”; “desenho universal para a aprendizagem”; “atendimento educacional especializado”; “formação docente inclusiva”                                      |
| Combinações booleanas        | (“educação inclusiva” AND “BNCC”); (“flexibilização curricular” AND “currículo”); (“desenho universal para a aprendizagem” OR “acessibilidade curricular”)                                                     |
| Recorte temporal             | 2000–2024 para a produção acadêmica; marcos normativos fundadores anteriores incluídos por sua relevância estruturante                                                                                         |
| Idiomas e busca complementar | Português e inglês; busca em cadeia por rastreamento das referências citadas                                                                                                                                   |
| Tipos de documentos          | Legislação e documentos curriculares oficiais; documentos internacionais; artigos, capítulos e livros de referência                                                                                            |
| Crterios de inclusão         | Coerência temática; relevância científica (indexação ou impacto consolidado); contribuição teórica ou empírica efetiva ao argumento                                                                            |
| Crterios de exclusão         | Fontes meramente divulgativas, sem revisão por pares; conteúdo sem diálogo direto com o problema de pesquisa                                                                                                   |
| Categorias de análise        | Sete eixos temáticos: fundamentos conceituais e normativos; BNCC e diversidade; flexibilização e riscos; acessibilidade e UDL; formação docente e AEE; avaliação e padronização; desigualdades e financiamento |

**Fonte:** elaborado pelo autor (2026).

### 3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO À APRENDIZAGEM: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E NORMATIVOS

A educação inclusiva não se reduz à matrícula de estudantes com deficiência em escolas comuns. Essa leitura restritiva, ainda bastante difundida no cotidiano escolar e nas políticas educacionais, obscurece a amplitude do conceito e os compromissos que ele implica. Em sentido mais abrangente, a educação inclusiva diz respeito ao direito de todos os estudantes — independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, sociais, culturais, étnicas, territoriais ou econômicas — de participar plenamente dos processos educativos em condições de equidade e reconhecimento.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um marco decisivo na afirmação desse princípio em escala internacional. Ao proclamar que escolas para todos devem acolher crianças com diferentes capacidades, condições e origens, o documento deslocou o eixo do debate: deixou de ser uma questão de integrar o diferente num sistema rígido e passou a ser uma questão de transformar o sistema para que ele seja capaz de responder à diversidade humana.

Essa distinção entre integração e inclusão é fundamental. O modelo integrativo, hegemônico até meados das décadas de 1980 e 1990, pressupunha que o estudante deveria adaptar-se à escola, comprovando capacidade de aprendizagem para ocupar espaços progressivamente menos segregados. O modelo inclusivo, ao contrário, inverte essa lógica: é a escola que deve se transformar, remover barreiras e construir condições para que todos possam aprender. A inclusão escolar, portanto, não é uma concessão benevolente ao diferente, mas uma obrigação do sistema educacional ante o direito à educação (Brasil, 1988; Brasil, 1996).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 afirma o direito à educação como direito social fundamental e estabelece a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996) dedica um capítulo específico à educação especial, definindo-a como modalidade ofertada preferencialmente na rede regular de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 1990) reforça o direito à educação em condições de igualdade, vedando discriminação por qualquer motivo. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146, de 2015) consolida obrigações do Estado, das escolas e da sociedade para a eliminação de barreiras e a garantia de acessibilidade em todas as suas dimensões.

O conceito de barreira, introduzido sistematicamente pela perspectiva inclusiva, é particularmente relevante para compreender os desafios do campo. Barreiras não são apenas

arquitetônicas: são também comunicacionais, atitudinais, pedagógicas, curriculares, tecnológicas e institucionais. A barreira atitudinal — fundada na baixa expectativa sobre o potencial de aprendizagem de determinados estudantes — é talvez a mais difícil de superar, pois está ancorada em representações sociais sobre deficiência, pobreza, raça e origem que atravessam a cultura escolar e determinam, muitas vezes de forma silenciosa, o acesso ao conhecimento.

É, portanto, equivocado tratar educação inclusiva apenas como questão de matrícula ou de presença física. A inclusão, em sentido pleno, envolve acesso, permanência, participação, aprendizagem e pertencimento. Estudantes podem estar formalmente matriculados em escolas comuns e permanecer, na prática, excluídos dos processos de ensino e aprendizagem por falta de acessibilidade, de estratégias pedagógicas adequadas, de materiais adaptados, de tempo de planejamento docente e de suporte institucional.

Cury (2002) analisa a dimensão jurídica do direito à educação articulando igualdade e diferença: o direito igual à educação não pode ignorar a desigualdade das condições de partida, e o reconhecimento das diferenças não pode se converter em justificativa para oferecer menos ao diferente. Essa tensão entre igualdade formal e equidade real é constitutiva do campo da educação inclusiva e coloca em xeque tanto as práticas homogeneizadoras quanto aquelas que, sob o pretexto de respeitar diferenças, naturalizam a exclusão.

#### **4 BNCC, CURRÍCULO COMUM E DIVERSIDADE: ENTRE A UNIDADE NACIONAL E OS CONTEXTOS ESCOLARES**

A Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros têm direito de desenvolver ao longo da educação básica. Organizada em competências gerais e competências e habilidades específicas por área de conhecimento e componente curricular, a BNCC estabelece um referencial de qualidade com pretensão de alcance nacional.

A compreensão da BNCC exige, porém, que o documento seja situado no campo do currículo, reconhecido como território de disputas políticas, epistemológicas e culturais. Sacristán (2000) argumenta que o currículo não é uma construção neutra: é o resultado de seleções culturais que refletem relações de poder, prioridades sociais e concepções sobre o que é conhecimento legítimo. Quando se define o que todos os estudantes devem aprender, define-se também, implicitamente, o que fica de fora, quais saberes são valorizados e quais perspectivas culturais são reconhecidas como relevantes.

Essa leitura não equivale a negar a importância de uma base curricular comum. Young (2007) argumenta que o acesso ao conhecimento sistemático, organizado e poderoso — aquele que as ciências, as artes e as humanidades produzem — é um direito social, e não um privilégio de classe. Negar esse acesso em nome da diversidade seria uma forma perversa de exclusão: os mais favorecidos continuariam tendo acesso ao conhecimento que abre portas, enquanto os mais vulneráveis receberiam um currículo de baixa exigência, disfarçado de respeito às diferenças. É precisamente essa preocupação que o conceito de justiça curricular, formulado por Connell (1995), procura capturar: para o autor, a justiça em educação não se reduz à distribuição equitativa do acesso, mas envolve a própria seleção e organização dos conhecimentos escolares, de modo que o currículo comum se construa a partir dos interesses dos grupos socialmente menos favorecidos, e não à sua revelia.

Essa tensão está no coração do debate sobre BNCC e inclusão: nem a padronização curricular rígida, alheia às diferenças, nem a flexibilização como redução sistemática de expectativas para grupos específicos. A BNCC, ao definir aprendizagens essenciais e não um currículo fechado, abre espaço para que redes e escolas construam currículos contextualizados. O próprio documento reconhece que as aprendizagens essenciais precisam ser complementadas por currículos locais que atendam às especificidades de cada contexto, território, projeto político-pedagógico e população escolar (Brasil, 2018).

8

Esse aspecto é frequentemente ignorado em interpretações que reduzem a BNCC a uma grade curricular única e uniformizante. A BNCC prescreve competências e habilidades, mas não determina métodos, materiais, sequências didáticas ou avaliações. A mediação pedagógica entre as aprendizagens essenciais e os contextos concretos de aprendizagem é responsabilidade das redes, das escolas e dos professores o que, em perspectiva inclusiva, é ao mesmo tempo uma oportunidade e um desafio.

A oportunidade reside exatamente na possibilidade de interpretar as habilidades da BNCC de modo flexível, buscando caminhos pedagógicos diferenciados para que diferentes estudantes possam alcançar objetivos formativos comuns. O desafio reside na ausência, em muitos contextos, das condições necessárias para que essa mediação pedagógica seja feita com qualidade: tempo de planejamento, formação docente adequada, materiais diversificados, equipe de apoio especializado, tecnologias assistivas e suporte institucional. A tensão entre a defesa formal da inclusão e as condições concretas de trabalho pedagógico, incluindo a intensificação

e a sobrecarga docente, tem sido recorrentemente destacada na literatura recente (Paixão et al., 2026).

Há também uma dimensão estrutural que não pode ser ignorada. A BNCC foi implementada em um país marcado por profundas desigualdades regionais, institucionais e sociais. As condições de implementação nas escolas públicas de grandes centros urbanos são radicalmente diferentes das condições em escolas rurais, indígenas, quilombolas ou de pequenos municípios com baixa capacidade de financiamento. Isso significa que a mesma norma curricular opera sobre realidades muito distintas, produzindo efeitos igualmente distintos.

Além disso, a articulação da BNCC com as políticas de avaliação em larga escala — especialmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) — gera pressões sobre as práticas escolares que nem sempre são compatíveis com uma pedagogia inclusiva. A ênfase em resultados padronizados pode conduzir ao estreitamento curricular, com abandono de componentes e dimensões formativas que escapam à lógica dos indicadores, e à exclusão implícita de estudantes que não se enquadram nos parâmetros das avaliações externas.

## 5 FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR: CONCEITO, POSSIBILIDADES E RISCOS

9

O conceito de flexibilização curricular é frequentemente mobilizado sem a precisão que seu uso exige. Faz-se necessário, portanto, distingui-lo de outros conceitos com os quais mantém relação, mas dos quais não é sinônimo: adaptação curricular, adequação pedagógica, diferenciação pedagógica, individualização do ensino, acessibilidade curricular e desenho universal para a aprendizagem.

A adaptação curricular, em sentido mais restrito, refere-se às modificações nos objetivos, nos conteúdos, nos métodos, nos materiais e nos critérios de avaliação realizadas para um estudante específico, em função de suas necessidades educacionais particulares. Pode ser de natureza não significativa; quando envolve ajustes metodológicos que não alteram os objetivos de aprendizagem, ou significativa, quando implica modificações nos próprios objetivos e conteúdos previstos para o grupo.

A flexibilização curricular, em perspectiva mais ampla, diz respeito à capacidade do currículo de acomodar diferentes percursos, ritmos, estilos, linguagens e formas de expressão do conhecimento, sem renunciar ao compromisso formativo com todos os estudantes. Flexibilizar não é simplificar: é reconhecer que há mais de um caminho para aprender e

demonstrar aprendizagem, e organizar o ensino de modo a que esses diferentes caminhos estejam disponíveis.

A diferenciação pedagógica representa um nível mais refinado dessa compreensão: trata-se de planejar intencionalmente o ensino de modo a responder à diversidade dos estudantes em termos de prontidão, interesses e perfis de aprendizagem, sem criar currículos paralelos ou hierarquizados. A diferenciação pode incidir sobre o conteúdo (o que se aprende), o processo (como se aprende), o produto (como se demonstra a aprendizagem) e o ambiente de aprendizagem.

O desenho universal para a aprendizagem (*Universal Design for Learning*, UDL) acrescenta a essa discussão um princípio arquitetural fundamental: em vez de adaptar o currículo a cada estudante individualmente, o que é custoso, fragmentado e frequentemente estigmatizante, é possível projetar o ensino desde o início com múltiplas formas de representação, de engajamento e de expressão, tornando-o acessível ao maior número possível de estudantes sem necessidade de adaptações individuais posteriores (Rose; Meyer, 2002; CAST, 2024). Esse princípio dialoga diretamente com a perspectiva da inclusão como transformação do sistema, e não como concessão ao diferente.

As adaptações razoáveis, conceito consagrado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e reafirmado pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), são modificações e ajustes necessários e adequados, realizados sem que imponham ônus desproporcional, para garantir que a pessoa com deficiência possa fruir seus direitos em igualdade de oportunidades. No campo educacional, adaptações razoáveis incluem desde a oferta de materiais em formatos acessíveis até ajustes nos tempos de realização de atividades e avaliações, passando pela disponibilização de tecnologias assistivas e pela flexibilização de exigências formais.

#### Quadro 2 – Distinções conceituais centrais

| Conceito                  | Caracterização                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Flexibilização curricular | Capacidade do currículo de acomodar diferentes percursos, ritmos, linguagens e formas de expressão sem renunciar ao compromisso formativo com todos os estudantes; flexibilizar não é simplificar      |
| Adaptação curricular      | Modificações em objetivos, conteúdos, métodos, materiais ou avaliação para um estudante específico; pode ser não significativa (ajustes metodológicos) ou significativa (altera objetivos e conteúdos) |

| Conceito                                    | Caracterização                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Diferenciação pedagógica                    | Planejamento intencional do ensino para responder à diversidade quanto a prontidão, interesses e perfis, incidindo sobre conteúdo, processo, produto e ambiente, sem criar currículos paralelos  |
| Acessibilidade curricular                   | Remoção de barreiras (arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas, atitudinais) que impedem o acesso ao conhecimento, para além da acessibilidade física                                        |
| Desenho universal para a aprendizagem (UDL) | Projeto do ensino, desde o início, com múltiplas formas de representação, engajamento e expressão, reduzindo a dependência de adaptações individuais posteriores (Rose; Meyer, 2002; CAST, 2024) |

**Fonte:** elaborado pelo autor (2026).

O Quadro 2 sintetiza as principais distinções conceituais mobilizadas nesta seção. Essas distinções conceituais não são meramente acadêmicas. Têm implicações diretas sobre o modo como professores, gestores e equipes pedagógicas compreendem e praticam a inclusão. Quando a flexibilização é confundida com redução sistemática de conteúdos, cria-se um currículo de baixa exigência para determinados estudantes — o que Mantoan (2003) denomina uma inclusão que exclui, na medida em que insere o estudante no espaço físico da escola comum sem garantir-lhe o direito ao conhecimento.

Esse risco é real e documentado. Professores submetidos a contextos de alta pressão por resultados, com pouco tempo de planejamento e sem formação adequada para o trabalho inclusivo, tendem a resolver a tensão entre diversidade e padronização curricular pelo caminho de menor resistência: reduzir as exigências para os estudantes com necessidades educacionais específicas, dispensando-os implicitamente da participação em determinadas atividades e avaliações. O resultado é um tipo perverso de inclusão: o estudante está presente, mas não aprende; está matriculado, mas não pertence.

O risco oposto também existe e merece igual atenção: tratar a BNCC como prescrição rígida que determina, de forma uniforme, o que todos os estudantes devem aprender no mesmo tempo, da mesma forma e com os mesmos recursos, ignorando barreiras, diferenças e necessidades educacionais. Essa interpretação, igualmente equivocada, converte a base curricular em instrumento de exclusão.

A flexibilização curricular, portanto, não é escolha binária entre incluir e exigir. É, antes, a construção de um ensino intencionalmente planejado para ser acessível, formativo e comprometido com a aprendizagem de todos. Seus limites e possibilidades dependem, em última instância, das condições pedagógicas, institucionais e políticas em que se realiza.

## 6 ACESSIBILIDADE CURRICULAR, DESENHO UNIVERSAL E ADAPTAÇÕES RAZOÁVEIS NA PRÁTICA ESCOLAR

A acessibilidade curricular é um dos eixos centrais da educação inclusiva, mas permanece frequentemente restrita ao plano do discurso normativo. Sua efetivação exige transformações concretas nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos, nos espaços de aprendizagem e nos processos de avaliação.

A acessibilidade curricular vai além da acessibilidade física. Um estudante com deficiência visual pode estar matriculado em uma escola sem barreiras arquitetônicas e, ainda assim, enfrentar barreiras curriculares intransponíveis se os materiais didáticos não estiverem disponíveis em formatos acessíveis, se as atividades não admitirem formas alternativas de expressão e se os professores não dominarem estratégias de ensino inclusivas. Barreiras comunicacionais, pedagógicas e atitudinais são igualmente excludentes.

O princípio do desenho universal para a aprendizagem oferece uma perspectiva promissora para superar essas barreiras de forma sistêmica. Ao invés de tratar a diversidade como exceção a ser gerida por adaptações individuais, o UDL propõe que o planejamento pedagógico considere, desde o início, a variabilidade dos estudantes e ofereça múltiplas formas de representação do conhecimento — textos, imagens, audiodescrições, representações gráficas, esquemas cinestésicos, múltiplas formas de engajamento, escolha de temas, gradação de desafios, diferentes modalidades de interação; e múltiplas formas de expressão da aprendizagem, escrita, oralidade, produção visual, representação corporal, uso de tecnologias.

12

Esse enfoque não elimina a necessidade de adaptações individualizadas para estudantes com necessidades específicas muito particulares, mas reduz significativamente a dependência de soluções reativas e casuísticas. Um planejamento que parte da diversidade como dado, e não como problema, tende a ser mais inclusivo, mais equitativo e mais eficaz para o conjunto dos estudantes.

As tecnologias assistivas desempenham papel relevante nesse processo. Comunicadores alternativos, leitores de tela, softwares de ampliação, materiais em braile, audiolivros, legendas, janelas de libras, adaptações de mobiliário e equipamentos específicos ampliam as possibilidades de acesso ao currículo para estudantes com deficiência. Contudo, a presença dessas tecnologias nas escolas públicas brasileiras é desigual e insuficiente, o que impõe limites concretos à implementação da acessibilidade curricular.

As adaptações razoáveis têm sua validade pedagógica e jurídica condicionada a um critério de razoabilidade que implica equilíbrio entre as necessidades do estudante, as possibilidades da instituição e o princípio da não discriminação. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) é clara ao estabelecer que a recusa em oferecer adaptações razoáveis constitui discriminação por motivo de deficiência. Isso significa que a impossibilidade de garantir condições de acessibilidade não pode ser invocada como justificativa para negar ao estudante o direito ao conhecimento: é o sistema que deve se adequar, e não o estudante que deve se conformar ao que o sistema consegue oferecer.

## 7 FORMAÇÃO DOCENTE, ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E TRABALHO PEDAGÓGICO COLABORATIVO

A implementação de uma educação inclusiva de qualidade depende, de forma incontornável, da formação docente. Professores que não compreendem os fundamentos da inclusão, que não dispõem de estratégias pedagógicas para o trabalho com a diversidade e que não foram preparados para identificar e remover barreiras de aprendizagem tendem a reproduzir, mesmo com boas intenções, práticas excludentes.

A formação inicial de professores no Brasil ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito à educação inclusiva. Embora as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura prevejam a inclusão de conteúdos sobre educação especial e diversidade, a carga horária dedicada a esses temas é frequentemente insuficiente para preparar os futuros professores para os desafios do ensino em contextos de grande heterogeneidade (Garcia, 2013). Glat e Blanco (2007) já apontavam que o modelo de formação docente ainda estava estruturado para a homogeneidade, desconsiderando a diversidade como condição constitutiva da sala de aula. A literatura recente sobre competências docentes para a inclusão reforça a necessidade de articular, na formação inicial e continuada, a mediação pedagógica, o conhecimento sobre as barreiras de aprendizagem e o uso crítico de recursos e tecnologias de apoio (Costa et al., 2026). A formação continuada, por sua vez, é fragmentada, episódica e raramente articulada ao projeto pedagógico das escolas e ao trabalho efetivo dos professores em sala de aula.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e regulamentado pelo Decreto nº 7.611, de 2011, constitui um serviço complementar à escolarização regular. Realizado preferencialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais, o AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a

plena participação dos estudantes público-alvo da educação especial na escola comum. Cabe registrar que, posteriormente ao recorte temporal deste estudo, o Decreto nº 7.611/2011 foi revogado pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Esse marco — alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, e regulamentado, em aspectos de governança e implementação, pela Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026, reafirma a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial em classes e escolas comuns da rede regular, com oferta do AEE em caráter complementar e suplementar à escolarização. A análise aqui desenvolvida permanece pertinente, uma vez que esse conjunto normativo preserva a centralidade da escolarização inclusiva discutida neste artigo, ainda que seus efeitos sobre as condições concretas das redes dependam de avaliação empírica posterior.

É fundamental compreender que o AEE não substitui a escolarização regular nem deve ser tratado como reforço escolar. Sua função é complementar, oferecendo ao estudante recursos, estratégias e habilidades específicas que potencializem sua participação e aprendizagem na classe comum. A confusão entre AEE e reforço — ainda bastante presente nas escolas — esvazia o sentido do atendimento especializado e desloca para o contraturno o que deveria ser responsabilidade do ensino regular.

14

A articulação entre o professor da classe comum e o professor do AEE é condição essencial para a efetividade da inclusão. Quando essa articulação é inexistente ou precária, o estudante navega entre dois mundos sem comunicação: recebe um atendimento no contraturno desconectado do que aprende na sala de aula, e o professor regente planeja suas aulas sem acesso às orientações e recursos que o especialista poderia oferecer. O trabalho pedagógico colaborativo, que inclui planejamento conjunto, observação mútua, discussão de casos e construção compartilhada de estratégias, é uma das formas mais eficazes de integrar o AEE à prática pedagógica cotidiana.

A coordenação pedagógica, a gestão escolar, a família e os profissionais de apoio são igualmente relevantes nessa articulação. A inclusão escolar é um processo institucional que não pode depender exclusivamente da disposição individual de um professor. Exige cultura escolar favorável à diversidade, liderança pedagógica comprometida com a equidade, participação das famílias nos processos educativos e articulação intersetorial com saúde, assistência social e outros serviços de suporte.

## 8 AVALIAÇÃO INCLUSIVA, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM ALÉM DA PADRONIZAÇÃO

A avaliação escolar é um dos campos mais sensíveis da educação inclusiva. Sistemas avaliativos que privilegiam exclusivamente formatos padronizado, provas escritas com tempo determinado, questões objetivas, critérios uniformes de correção, tendem a produzir dados sobre o desempenho de um perfil específico de estudante, invisibilizando aprendizagens que se manifestam de outras formas.

Uma avaliação inclusiva parte do princípio de que diferentes estudantes demonstram seus conhecimentos e habilidades de modos diferentes. Isso não significa abrir mão de critérios de qualidade ou aceitar qualquer nível de desempenho como satisfatório. Significa, antes, diversificar os instrumentos e os momentos de avaliação, oferecer condições adequadas para que cada estudante possa demonstrar o que aprendeu e interpretar os resultados a partir de uma perspectiva formativa e processual.

A avaliação formativa, aquela que acompanha o processo de aprendizagem, identifica dificuldades, orienta intervenções pedagógicas e fornece retroalimentação contínua, é especialmente relevante em contextos inclusivos. Diferentemente da avaliação somativa, cuja função é classificar e certificar ao final de um processo, a avaliação formativa é instrumento de ensino: informa o professor sobre o que precisa ser reensino, indica ao estudante o que precisa ser aprofundado e documenta trajetórias de aprendizagem que escapam às instantâneas dos testes padronizados.

15

A tensão entre avaliação formativa e avaliações em larga escala é uma das mais delicadas do campo. O Saeb, o Enem e outros instrumentos de avaliação externa são importantes fontes de informação sobre o sistema educacional, mas seus resultados não capturam a complexidade dos processos de aprendizagem em contextos de diversidade. A pressão por bons indicadores nas avaliações externas pode induzir práticas de ensino voltadas ao treinamento para o teste, o chamado *teaching to the test*, em detrimento de uma educação mais ampla, formativa e inclusiva.

Essa pressão afeta de modo desigual os estudantes: aqueles com deficiência, com barreiras linguísticas, com defasagem escolar ou com necessidades educacionais específicas tendem a ser os mais prejudicados pela lógica dos indicadores padronizados. Em contextos extremos, a lógica da performatividade escolar compreendida, na esteira de Ball (2004), como a regulação do trabalho docente por desempenhos mensuráveis e comparáveis, pode induzir

práticas de seleção implícita, nas quais estudantes com menor probabilidade de contribuir positivamente para os indicadores são sistematicamente subvalorizados ou marginalizados.

A participação, entendida não apenas como presença, mas como envolvimento ativo nos processos de aprendizagem, é dimensão central da educação inclusiva. Estudantes que participam, que fazem perguntas, que interagem com colegas, que expressam dúvidas, que contribuem com perspectivas diversas, aprendem mais e de modo mais significativo. Criar condições para essa participação ativa exige, entre outras coisas, ambientes de aprendizagem seguros, práticas pedagógicas que valorizem diferentes formas de expressão e uma cultura escolar comprometida com o pertencimento.

## 9 DESIGUALDADES ESTRUTURAIS E DESAFIOS DE IMPLEMENTAÇÃO NAS REDES PÚBLICAS BRASILEIRAS

A implementação da educação inclusiva na escola pública brasileira enfrenta um conjunto de desafios estruturais que não podem ser resolvidos pela boa vontade individual dos professores ou pela adoção pontual de estratégias pedagógicas. Esses desafios são sistêmicos e radicam nas desigualdades que atravessam o sistema educacional em suas dimensões regional, social, racial, econômica e institucional.

As desigualdades regionais são expressivas. Municípios pequenos, redes estaduais e municipais com baixo financiamento, escolas em áreas rurais, periféricas ou quilombolas frequentemente carecem das condições mínimas para a implementação de uma educação inclusiva de qualidade: Salas de Recursos Multifuncionais equipadas, professores com formação especializada, coordenadores pedagógicos com tempo para o trabalho de articulação, tecnologias assistivas disponíveis e equipes multiprofissionais de suporte.

O financiamento da educação especial na perspectiva inclusiva é elemento determinante. O FUNDEB, principal mecanismo de financiamento da educação básica no Brasil, regulamentado em sua versão permanente pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020), prevê ponderações específicas para estudantes público-alvo da educação especial matriculados em escolas comuns e para aqueles que recebem atendimento educacional especializado em caráter complementar. A dupla matrícula, na classe comum e no AEE, garante, em tese, incremento de recursos para as redes que ofertam esse atendimento. Essa política articula-se às metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que estabelecem compromissos de universalização do atendimento educacional especializado e de ampliação das condições de acessibilidade nas escolas públicas. Contudo, a conversão desses recursos em

condições reais de inclusão depende da gestão local, das prioridades políticas das administrações municipais e estaduais e da capacidade técnica das equipes responsáveis pela educação especial.

A formação docente, como já assinalado, é um dos gargalos mais críticos. Não se trata apenas da ausência de conteúdos específicos nos currículos de licenciatura: trata-se também da fragmentação entre formação inicial, formação continuada e prática pedagógica, que impede a construção de saberes profissionais consistentes para o trabalho inclusivo. Professores que se percebem despreparados para trabalhar com a diversidade tendem a desenvolver atitudes defensivas ou de resignação, o que reforça a cultura da exceção e a delegação da responsabilidade pela aprendizagem dos estudantes com deficiência ao especialista do AEE.

A responsabilização docente é outro ponto crítico. Em muitos contextos, a inclusão é apresentada como responsabilidade individual do professor: ele deve adaptar materiais, flexibilizar avaliações, construir estratégias diferenciadas, articular-se com famílias e especialistas — tudo isso dentro das condições de trabalho existentes, sem redução de carga de alunos, sem tempo adicional de planejamento e sem suporte institucional adequado. Quando a inclusão não funciona, o professor é responsabilizado. Essa transferência de responsabilidade sistêmica para o plano individual é, em si mesma, uma forma de injustiça: impõe a um ator específico obrigações que pertencem ao sistema como um todo.

17

As desigualdades raciais e sociais também se expressam de forma aguda na escola. Estudantes negros, indígenas, quilombolas, migrantes e em situação de vulnerabilidade socioeconômica enfrentam barreiras que extrapolam o plano do currículo: barreiras culturais, linguísticas, afetivas, territoriais e econômicas que a escola, sozinha, não tem condições de superar. A educação inclusiva, em sua acepção mais ampla, precisa reconhecer essas dimensões e articular-se com políticas intersetoriais de proteção social, saúde, cultura e assistência.

## **10 CAMINHOS PARA UMA POLÍTICA CURRICULAR INCLUSIVA ARTICULADA À BNCC**

Os desafios mapeados até aqui não autorizam o pessimismo paralisante, mas reclamam uma resposta política, pedagógica e institucional à altura de sua complexidade. A construção de uma política curricular inclusiva articulada à BNCC exige intervenções em múltiplos planos e a superação de lógicas fragmentadas que tratam currículo, formação, avaliação e acessibilidade como problemas separados.

No plano da formação docente, é imprescindível revisar os currículos de licenciatura para garantir que a educação inclusiva, a acessibilidade, o desenho universal para a aprendizagem e o trabalho com a diversidade sejam componentes estruturantes da formação inicial, e não conteúdos complementares e opcionais. A formação continuada precisa, igualmente, ser reformulada: de cursos fragmentados e pontuais para processos formativos articulados ao projeto pedagógico das escolas, baseados em análise de práticas, supervisão colaborativa e construção de saberes em contexto.

No plano da gestão escolar, a construção de uma cultura inclusiva exige liderança pedagógica comprometida com a equidade, clima institucional de acolhimento à diversidade, tempo e espaço para o trabalho colaborativo entre professores, e articulação entre a classe comum, o AEE, a coordenação pedagógica e as famílias. O projeto político-pedagógico da escola deve explicitar os compromissos com a inclusão e os mecanismos concretos de sua implementação, evitando que esses compromissos permaneçam no plano das intenções declaradas.

No plano da política curricular, é fundamental que a interpretação e a implementação da BNCC pelas redes e escolas sejam orientadas por uma perspectiva inclusiva. Isso implica considerar, na elaboração dos currículos locais, as necessidades educacionais dos diferentes grupos de estudantes; garantir que as avaliações, internas e externas, prevejam condições de acessibilidade e formatos diversificados; e assegurar que a flexibilização curricular seja exercida dentro de um quadro de referência que preserve o compromisso com as aprendizagens essenciais.

No plano do financiamento e da infraestrutura, a universalização das Salas de Recursos Multifuncionais equipadas, a expansão das equipes multiprofissionais de suporte, a garantia de tecnologias assistivas nas escolas e a redução das turmas com estudantes que demandam maior individualização do ensino são condições materiais sem as quais os princípios inclusivos não se traduzem em práticas.

No plano da avaliação do sistema, é preciso ampliar os indicadores de qualidade educacional para além do desempenho em avaliações padronizadas. Participação, permanência, progressão escolar, acessibilidade, clima escolar e inclusão efetiva são dimensões da qualidade que os sistemas de avaliação precisam ser capazes de capturar, se a política educacional quiser ser coerente com seus próprios princípios.

Em síntese, a flexibilização curricular, compreendida como mediação pedagógica comprometida com o direito ao conhecimento, é uma estratégia necessária e legítima da educação inclusiva. Mas ela é insuficiente quando desvinculada de um conjunto mais amplo de condições: formação docente, acessibilidade, recursos pedagógicos, trabalho colaborativo, gestão democrática, financiamento adequado e políticas intersetoriais. Tratar a flexibilização como solução autossuficiente é, ao mesmo tempo, sobrecarregar professores e subestimar a complexidade estrutural da exclusão escolar.

## II CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo examinou a relação entre educação inclusiva, BNCC e flexibilização curricular, argumentando que essa relação só pode ser compreendida adequadamente se situada no campo mais amplo da justiça curricular, das políticas públicas educacionais e das condições concretas da escola pública brasileira.

A análise permitiu identificar que a flexibilização curricular, quando orientada por rigor pedagógico, intencionalidade formativa e suporte institucional, constitui uma estratégia capaz de ampliar o acesso ao conhecimento e a participação de estudantes historicamente excluídos. Seu potencial inclusivo, contudo, depende de que ela seja exercida dentro de um quadro de referência comprometido com o direito de todos os estudantes às aprendizagens essenciais; e não como dispensa implícita do acesso ao conhecimento, rebaixamento de expectativas ou solução compensatória para problemas estruturais.

A BNCC, por sua vez, não é documento neutro, mas tampouco é obstáculo intransponível à educação inclusiva. Sua implementação em perspectiva inclusiva exige mediações pedagógicas, curriculares e institucionais que reconheçam a diversidade dos estudantes sem abrir mão do compromisso formativo com o conhecimento. Isso demanda, necessariamente, a formação de professores capazes de interpretar as aprendizagens essenciais de modo flexível, criativo e contextualizado.

Os limites da flexibilização curricular são tanto conceituais quanto estruturais. No plano conceitual, residem na tendência a confundi-la com redução de exigências ou com solução individual para problemas sistêmicos. No plano estrutural, residem na insuficiência das condições materiais, institucionais e formativas que a escola pública brasileira frequentemente enfrenta. Superar esses limites exige, portanto, tanto maior precisão conceitual quanto políticas integradas de financiamento, formação, acessibilidade e gestão.

O direito à educação inclusiva é um direito ao conhecimento, à participação e ao pertencimento. Não se realiza pela mera matrícula em escola comum, nem pela flexibilização descomprometida de expectativas formativas. Realiza-se quando a escola é capaz de reconhecer as diferenças, remover barreiras e construir percursos pedagógicos que garantam, a cada estudante, o acesso ao que de melhor a educação pode oferecer.

Cabe registrar, por fim, os limites inerentes a esta revisão. Por sua natureza narrativa e crítica, a análise não pretende esgotar a literatura do campo nem produzir sínteses quantitativas sobre o estado do conhecimento. As escolhas bibliográficas e interpretativas refletem um recorte teórico e normativo intencionalmente situado, comprometido com a perspectiva da justiça curricular. Esses limites, contudo, não invalidam as contribuições do artigo: indicam, antes, horizontes para investigações futuras, entre as quais se destacam: estudos empíricos sobre práticas de flexibilização curricular em redes públicas pós-BNCC; análises de currículos locais e projetos político-pedagógicos elaborados a partir da base; investigações sobre a articulação entre professores regentes e professores do AEE nas diferentes regiões do país; e avaliações dos efeitos das políticas de financiamento, como o Fundeb permanente, sobre as condições concretas de inclusão nas escolas públicas brasileiras; e a análise dos desdobramentos do novo marco normativo instituído pelo Decreto nº 12.686/2025 e de sua regulamentação subsequente, que reorganizaram a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva em momento posterior ao recorte deste estudo e cuja implementação demandará investigação empírica nos próximos anos.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 25 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, de que trata o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 maio 2026.

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

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 3.0** [graphic organizer]. Wakefield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 25 maio 2026.

CONNELL, Robert William. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de (org.). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 11-35.

COSTA, Leonardo Corrêa *et al.* Formação docente para a educação inclusiva na era da inteligência artificial: competências profissionais, mediação pedagógica e desafios contemporâneos. **Revista OWL**, v. 4, n. 4, p. 1-29, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.19833991>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000100007>.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana (org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. p. 15-35.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: Organização das Nações Unidas, 2006.

PAIXÃO, Joelson Lopes da *et al.* Docência em tempos de pluralidade: desafios pedagógicos, condições institucionais e a construção de práticas inclusivas na escola contemporânea. **Veredas do Direito**, Belo Horizonte, v. 23, p. e236376, 2026. DOI: <https://doi.org/10.18623/rvd.v23.6376>.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning**. Alexandria: ASCD, 2002.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DSo8>.

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.