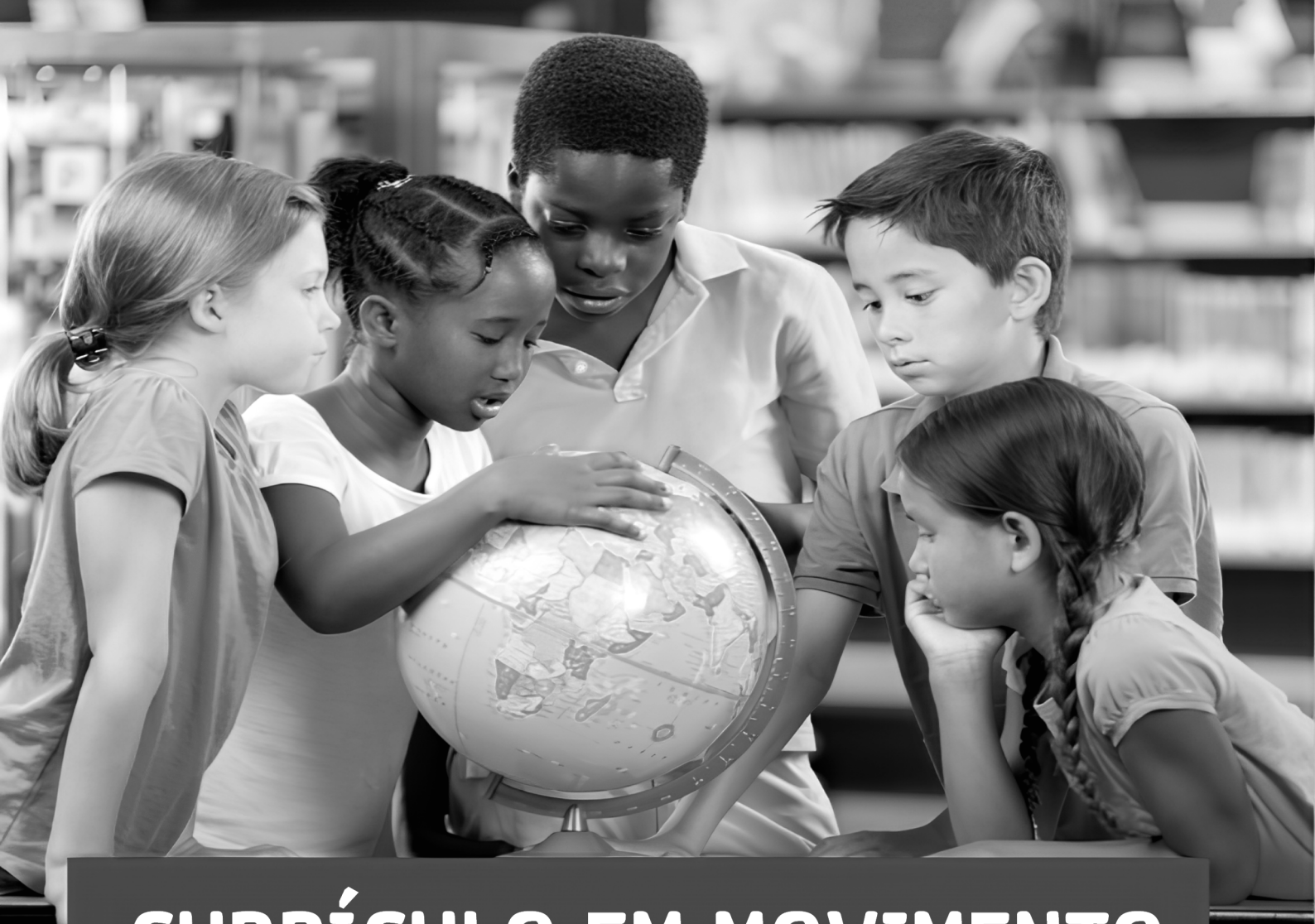




CURRÍCULO EM MOVIMENTO: **CAMINHOS PARA UMA** **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Weider Silva Pinheiro
Francisco Nordman Costa Santos
Edilene Vieira de Assis Costa
Luiz Felipe Araújo Azevedo
Jonas Martins de Lima Filho
Cristiane de Oliveira Cavalcante
Ana Julia Torres de Lacerda Fraz
Francisca Joelina Xavier
Juscimária de Sousa Silva
Organizadores

ARCO
EDITORES



CURRÍCULO EM MOVIMENTO: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

**Weider Silva Pinheiro
Francisco Nordman Costa Santos
Edilene Vieira de Assis Costa
Luiz Felipe Araújo Azevedo
Jonas Martins de Lima Filho
Cristiane de Oliveira Cavalcante
Ana Julia Torres de Lacerda Fraz
Francisca Joelina Xavier
Juscimária de Sousa Silva
Organizadores**

ARCO
EDITORES ● ● ●

Editor Chefe*Ivanio Folmer***Bibliotecária***Eliete Marques da Silva***Revisora Técnica***Gabriella Eldereti Machado***Diagramação***Gabriel Eldereti Machado***Imagem capa***www.canva.com***Conselho Editorial**

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI

Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR

Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI

Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR

Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC

Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS

Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE

Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP

Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN

Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA

Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB

Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM

Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM

Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS

Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO

Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA

Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS

Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS

Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB

Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Currículo em movimento [livro eletrônico] :
caminhos para uma educação inclusiva. --
Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.
Vários organizadores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5417-434-3

1. Educação – Currículos – Aspectos sociais
2. Educação inclusiva – Brasil.

25-252024

CDD-379.26

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação inclusiva : Política educacional : Educação 379.26

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380



10.48209/978-65-5417-434-3

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

O e-book *Currículo em Movimento: Caminhos para uma Educação Inclusiva* nasce do desejo de contribuir para uma educação mais humana, equitativa e alinhada às diversidades presentes nas escolas. Este trabalho propõe uma reflexão aprofundada sobre o currículo, compreendido aqui como um instrumento dinâmico, transformador e essencial para a construção de uma educação inclusiva.

Os capítulos que compõem esta obra abordam diferentes perspectivas e desafios relacionados ao currículo. Partindo da reflexão sobre o currículo como ferramenta para a prática docente, exploramos a importância de acolher a diversidade, integrar tecnologias educacionais, e repensar a formação inicial e continuada dos professores. A interdisciplinaridade, os desafios específicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a inclusão na educação infantil também são temas tratados de forma cuidadosa e comprometida. Por fim, discute-se a relevância de desenvolver competências socioemocionais no currículo, destacando a empatia como um caminho para fortalecer a convivência e o aprendizado significativo.

Cada capítulo foi escrito com a intenção de dialogar com educadores, pesquisadores, gestores e todos os interessados em transformar a escola em um espaço mais inclusivo e democrático. O objetivo é apresentar reflexões e práticas que inspirem e provoquem mudanças, valorizando o papel do currículo como um ponto central para a construção de uma educação que reconheça e respeite as diferenças.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

O Currículo como Ferramenta para a Práxis Docente.....8

Franciele Del Vecchio dos Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-434-0

CAPÍTULO 2

Currículo e Diversidade: Acolhendo Diferenças na Escola.....20

Fabiana Soares Santos

Flávio Augusto de Freitas

Francisca Joelina Xavier

Carlos Daniel Chaves Paiva

doi: 10.48209/978-65-5417-434-1

CAPÍTULO 3

Interdisciplinaridade no Currículo: Conectando Saberes para a Inclusão.....32

Weider Silva Pinheiro

Evelyn Aida Tonioli Valente

João Luís Ferreira e Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-434-4

CAPÍTULO 4

O Papel da Formação Inicial e Continuada para a Construção de Currículos Inclusivos.....44

Luciana Barbosa Corrêa

Antonio Ramilo Pereira de Oliveira

Juscimária de Sousa Silva

Eliane Alves Melo

doi: 10.48209/978-65-5417-434-5

CAPÍTULO 5

O Papel das Tdics na Inclusão Educacional: Algumas Reflexões..55

Marcelino Gomes de Araújo

Vitória Pereira

Lucas Pereira da Silva

Ianny Andrade Alves

doi: 10.48209/978-65-5417-434-6

CAPÍTULO 6

Educação de Jovens e Adultos (Eja) e Inclusão: Desafios Curriculares.....66

Weider Silva Pinheiro

Evelyn Aida Tonioli Valente

doi: 10.48209/978-65-5417-434-7

CAPÍTULO 7

O Currículo na Educação Infantil: Primeiros Passos para a Inclusão.....77

Weider Silva Pinheiro

Evelyn Aida Tonioli Valente

doi: 10.48209/978-65-5417-434-8

CAPÍTULO 8

Currículo e Empatia: Desenvolvendo Competências Socioemocionais na Escola.....88

Viviane Eloia Bandeira Grande

Tamires Almeida Bezerra

Alexandra Sablina do Nascimento Veras

Francisco Nordman Costa Santos

doi: 10.48209/978-65-5417-434-9

Sobre os Organizadores.....101

CAPÍTULO 1

O CURRÍCULO COMO FERRAMENTA PARA A PRÁTICA DOCENTE

Franciele Del Vecchio dos Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-434-0

Resumo: Este capítulo explora o currículo como ferramenta essencial para a prática docente, destacando sua concepção como uma construção social, política e cultural. Com base em Forquin (1996) e Young (2014), discute-se o currículo real e o currículo oculto, enfatizando suas implicações para o cotidiano escolar e a prática pedagógica. Destaca-se o papel do professor, que, segundo Bernstein (2003), é o mediador crítico entre o currículo prescrito e as necessidades contextuais dos alunos. A análise também incorpora as reflexões de Freitas (2014), ao abordar os desafios impostos pelas hegemonias neoliberais e a importância de práticas docentes que questionem estruturas tecnicistas. A metodologia fundamentou-se em uma revisão bibliográfica, considerando autores como Bernstein, Macedo e Freitas, para compreender as dinâmicas curriculares na prática pedagógica. Os resultados indicam que o currículo reflete tensões entre demandas globais e locais, sendo um campo de disputas éticas e políticas. Segundo Gadêlha, Moraes e Macedo (2024), a articulação entre currículo e prática docente, conforme, permite transformar o currículo em um espaço de inclusão e equidade. Conclui-se que o currículo, como elemento dinâmico, pode ser ressignificado pela prática pedagógica. Essa ressignificação torna o currículo um espaço de transformação social e promoção de uma educação inclusiva e democrática, alinhada às demandas contemporâneas.

Palavras-chave: Currículo; Prática docente; Educação inclusiva; Transformação social.

Introdução

O currículo tem sido, ao longo da história da educação, um elemento central na organização e no desenvolvimento das práticas pedagógicas. Ele define o que se ensina, como se ensina e, em certa medida, para quem se ensina. No entanto, mais do que um conjunto de conteúdos ou um roteiro pedagógico, o currículo é uma construção social e política que reflete valores, ideologias e interesses (Forquin, 1996; Young, 2014). Essa perspectiva evidencia a relevância das reflexões sobre sua relação com o trabalho docente e suas implicações na práxis educativa.

Para Oliveira (2004), o trabalho docente compreende um conjunto amplo de atividades que vai além do ato de ensinar uma vez que envolve a mediação entre as políticas educacionais, os conteúdos curriculares e a realidade concreta dos sujeitos, incluindo o cuidado, a atenção e as relações interpessoais no ambiente escolar. Nesse contexto, a atuação do professor é atravessada por questões sociais, culturais e institucionais que moldam e, ao mesmo tempo, desafiam sua prática cotidiana.

Ao ser colocado em prática, o currículo ganha vida deixando de ser unicamente um documento prescrito. Em sala de aula, o professor adapta, interpreta e recria o currículo, considerando as especificidades dos contextos nos quais atua. Esse processo revela que o currículo não é um elemento neutro, mas um espaço dinâmico onde múltiplas vozes, culturas e saberes se encontram. Nesse sentido, compreendê-lo como uma ferramenta para a práxis docente é fundamental para a construção de uma educação transformadora (Bernstein, 2003).

A práxis docente, nesse contexto, se manifesta como uma ação reflexiva e crítica que articula teoria e prática, permitindo ao professor posicionar-se como um agente ativo na construção de uma educação inclusiva e democrática (Gadêlha; Moraes; Macedo, 2024). Assim, o currículo torna-se não apenas um guia, mas um ponto de partida para a inovação pedagógica, promovendo o

encontro entre os saberes instituídos e as experiências vividas pelos sujeitos da aprendizagem. Por isso, pensar o currículo a partir da ótica do trabalho docente é pensar em educação como um processo contínuo de transformação social.

A práxis, entendida como a articulação entre reflexão e ação, coloca o docente como protagonista no processo de construção curricular. Esse protagonismo vai além da execução de diretrizes e orientações; ele exige uma postura crítica e criativa que permita conectar o currículo às necessidades e potencialidades dos alunos.

O currículo projeta as concepções políticas, econômicas e sociais hegemônicas, impelindo que os processos de formação e atuação docente encontrem dificuldades em serem concebidos segundo a perspectiva da práxis pedagógica, que por sua vez, advoga a articulação entre reflexão e ação (Gadêlha; Moraes; Macedo, 2024, p. 2).

Essa reflexão crítica é essencial para superar as limitações impostas por currículos tecnicistas e ampliar o potencial transformador da educação. No entanto, o currículo, como construção social, é também um campo de disputas. Ele reflete as tensões entre demandas globais e locais, tradições e inovações, poder e resistência. Essas tensões o tornam um espaço de negociação constante, exigindo dos docentes a habilidade de equilibrar essas forças para atender às demandas do presente sem perder de vista as necessidades futuras (Pacheco, 2009). Esse equilíbrio é um desafio que coloca o professor no centro do debate.

Dessarte, é mister que a organização curricular educacional seja refletida e estruturada de modo a fazer com que suas diretrizes propostas, principalmente no que dizem respeito aos conteúdos e as metodologias de ensino e aprendizagem, suscitem discussões que problematizem a realidade política e social vigente. Entretanto, massivamente, se infere que os documentos curriculares não instigam uma formação crítica e a construção de uma consciência real e não alienada, isso porque boa parte deles são elaborados com a participação de organizações multilaterais, que, por vezes, fomentam a lógica do capital financeiro (Gadêlha; Moraes; Macedo, 2024, p. 2).

Nesse cenário, a teoria do currículo oferece ferramentas importantes para compreender e atuar sobre essas questões. Young (2014) e Bernstein (2003)

ressaltam a necessidade de entender o currículo como conhecimento especializado, capaz de ampliar oportunidades de aprendizado e reduzir desigualdades. A partir dessas bases teóricas, é possível pensá-lo não apenas como um conjunto de conteúdos, mas como um espaço de criação de significados e práticas culturais.

Além disso, a crítica às abordagens tecnicistas do currículo reforça a necessidade de uma visão mais ampla, que considere as dimensões éticas, políticas e culturais da educação. Segundo Macedo (2012), o currículo deve ser pensado como prática cultural, isto é, um espaço onde significados são negociados e sujeitos se constituem. Essa visão amplia o papel do professor, que passa a ser um mediador entre o currículo formal e as realidades vividas pelos alunos. “O conhecimento restrito à repetição do que permite a ordem representacional e regulatória — uma ficção que a teoria curricular ajuda a sancionar — desconhece ‘a arbitrariedade e a abertura da significação’” (Macedo, 2017, p. 550). Esse entendimento sublinha a importância de tratar o currículo como um espaço de criação e transformação cultural, onde o diálogo e a pluralidade de vozes se tornam centrais.

A relação entre currículo e trabalho docente, portanto, é uma relação de mútua influência. Enquanto o currículo orienta a prática pedagógica, ele também é moldado pelas ações e decisões dos professores. Essa interação coloca o docente como um agente fundamental na construção de currículos que sejam mais inclusivos, equitativos e transformadores. Nesse sentido, o currículo se torna não apenas um instrumento de ensino, mas uma ferramenta de emancipação social.

Este capítulo busca refletir sobre o currículo como uma ferramenta para a práxis docente, explorando sua dinâmica como construção social, seu papel na formação de sujeitos e as possibilidades que oferece para a transformação da educação. A partir de uma análise teórica, o objetivo é destacar como o currículo pode ser um aliado na construção de uma educação mais significativa e conectada às demandas contemporâneas.

Currículo Real e Currículo Oculto: Dimensões e Impactos na Prática Educativa

A coexistência do currículo real e do currículo oculto evidencia a complexidade do ambiente escolar e o papel fundamental dos professores como mediadores desse processo. O currículo real, ao ser adaptado e executado nas salas de aula, não apenas reflete o planejamento oficial, mas também é influenciado pelas interações cotidianas entre alunos, docentes e a comunidade escolar. Por outro lado, o currículo oculto, muitas vezes não deliberado, manifesta-se nas normas de convivência, nas hierarquias implícitas e nos valores transmitidos por meio das práticas pedagógicas. Esses elementos revelam como a escola, além de ensinar conteúdos formais, contribui para a formação de identidades, atitudes e expectativas que podem reforçar ou questionar estruturas sociais preexistentes.

Reconhecer essas dimensões do currículo é essencial para promover uma educação mais reflexiva e transformadora. Ao identificar as dinâmicas do currículo oculto, os docentes podem intervir de forma crítica, desafiando práticas que perpetuam desigualdades e propondo abordagens mais inclusivas e democráticas. Essa compreensão também amplia a visão do papel da escola, que deixa de ser um espaço puramente instrucional para se tornar um ambiente de socialização e construção de valores compartilhados. Assim, o currículo, em suas múltiplas dimensões, torna-se uma ferramenta potente para repensar a educação como um processo integral que articula saberes, práticas e relações humanas.

As divisões de saberes e competências, institucionalizadas pela organização pedagógica das escolas, acabam por refletir e reproduzir as hierarquias sociais existentes fora do ambiente escolar. Essas práticas reforçam padrões culturais e estruturais que privilegiam determinados grupos sociais em detrimento de outros, muitas vezes de forma invisível para os próprios atores escolares. Por exemplo, a priorização de disciplinas mais valorizadas em exames nacionais ou avaliações externas frequentemente marginaliza conteúdos

ligados às expressões artísticas ou culturais locais, criando um desequilíbrio na formação integral dos alunos. Essa abordagem limita as oportunidades de desenvolvimento pleno dos sujeitos, ao mesmo tempo em que contribui para a manutenção de desigualdades sociais.

Dessa forma, o currículo oculto não apenas influencia as relações e interações dentro da escola, mas também impacta diretamente as expectativas e possibilidades futuras dos estudantes. Para Freitas (2014), o alinhamento do currículo com demandas tecnicistas e mercadológicas favorece um modelo de educação instrumental, voltado para a preparação de mão de obra ao invés de sujeitos críticos e reflexivos. Ao perpetuar essas práticas, a escola corre o risco de se tornar um espaço que reproduz os interesses hegemônicos do mercado, ao invés de promover a diversidade e a inclusão. A superação desse cenário exige uma postura crítica por parte dos educadores, que devem reconhecer as implicações dessas dinâmicas e buscar alternativas pedagógicas que respeitem as especificidades culturais e sociais de seus alunos, transformando o currículo em um espaço de valorização das diferenças e democratização do conhecimento.

A padronização vai além do conhecimento. Tais processos estão hoje evidentes nas tentativas de se elaborar avaliações de larga escala das chamadas habilidades socioemocionais, que acabam por reforçar controles sociais e culturais conservadores no ambiente escolar (Freitas; 2014, p. 1100).

Diante dessas reflexões, é possível perceber que o currículo real e o currículo oculto coexistem como dimensões inseparáveis do processo educativo. Enquanto o currículo real traduz os conteúdos e práticas explicitamente planejados, o currículo oculto atua de forma silenciosa, influenciando as relações escolares e perpetuando dinâmicas culturais e sociais. Para os docentes, reconhecer e interpretar essas camadas do currículo é essencial para adotar uma postura crítica que desafie estruturas opressivas e promova uma prática pedagógica mais consciente e transformadora. Assim, o currículo não é apenas um reflexo das intenções educacionais, mas também um espaço onde valores, poderes e resistências se encontram, moldando a experiência escolar de maneira profunda.

O Papel do Docente na Construção do Currículo

A posição central do docente na materialização do currículo exige uma compreensão profunda de seu papel como mediador entre as políticas educacionais e as práticas escolares. Longe de ser um executor passivo de diretrizes, o professor atua como um intérprete das normas curriculares, adaptando-as às especificidades culturais, sociais e pedagógicas de sua realidade. Esse processo de mediação demanda não apenas habilidades técnicas, mas também uma postura crítica e reflexiva que permita ao docente identificar lacunas ou limitações nas prescrições curriculares e propor estratégias que as superem. Assim, o currículo se torna mais do que um conjunto de orientações; ele é ressignificado no encontro entre os saberes institucionais e as demandas concretas da sala de aula.

Esse papel ativo do professor, no entanto, é desafiado por inúmeras pressões, como a padronização das práticas educacionais e a imposição de avaliações externas que frequentemente limitam sua autonomia. Ainda assim, ao interpretar e reconfigurar o currículo, o docente afirma sua agência como construtor de uma educação significativa e inclusiva. Essa capacidade de adaptação vai além do simples cumprimento de metas institucionais, promovendo uma prática pedagógica que respeita e valoriza a diversidade dos sujeitos da aprendizagem. Nesse contexto, o professor não apenas implementa o currículo, mas também contribui para transformá-lo em uma ferramenta de emancipação e equidade, potencializando o impacto social da educação.

A autonomia docente é uma dimensão fundamental nesse processo. Bernstein (2003) destaca que o professor não apenas recontextualiza o conhecimento disciplinar ao traduzi-lo para o ambiente escolar, mas também é capaz de criar práticas pedagógicas inovadoras que transcendem os limites impostos pelos currículos oficiais. Essa autonomia, no entanto, está frequentemente sob ameaça, seja pela padronização das práticas educacionais, seja

pela pressão de avaliações externas que muitas vezes reduzem o currículo a uma lista de competências mensuráveis.

Nesse cenário, a práxis curricular — entendida como a articulação entre reflexão e ação — ganha relevância. Gadêlha, Moraes e Macedo (2024) argumentam que o docente, ao refletir criticamente sobre sua prática, encontra formas de integrar os conhecimentos prescritos com as vivências dos estudantes, promovendo aprendizagens mais significativas e transformadoras. Essa prática exige coragem para questionar estruturas estabelecidas e buscar caminhos alternativos que favoreçam a diversidade e a inclusão.

Contudo, a atuação docente enfrenta desafios significativos. Entre eles, destaca-se o tecnicismo, que reduz o trabalho do professor à aplicação de métodos e conteúdos previamente determinados, desconsiderando sua capacidade de inovar e interpretar. Freitas (2014) observa que as pressões de um modelo educacional baseado em eficiência e resultados imediatos frequentemente ignoram o papel transformador do professor, limitando sua atuação a práticas padronizadas e descontextualizadas.

Assim, o papel do docente na construção do currículo não se limita a seguir orientações estabelecidas. Ele envolve um constante processo de negociação, adaptação e resistência, permitindo que o currículo seja um espaço vivo de diálogo entre saberes instituídos e realidades emergentes. Essa dinâmica coloca o professor como um elemento chave na construção de uma educação mais significativa, capaz de dialogar com os desafios e as demandas contemporâneas.

Currículo, Práxis e os Desafios da Hegemonia Neoliberal

O currículo, como construção social e política, reflete as concepções hegemônicas que estruturam a sociedade em um dado momento histórico. No contexto atual, marcado pela prevalência do neoliberalismo, ele é amplamente influenciado por demandas de eficiência, produtividade e padronização. Essas dinâmicas reforçam uma perspectiva tecnicista e mercadológica na

educação, que muitas vezes se distancia da práxis pedagógica emancipatória. Conforme apontam Gadêlha, Moraes e Macedo (2024, p. 2):

...o currículo projeta as concepções políticas, econômicas e sociais hegemônicas, impelindo que os processos de formação e atuação docente encontrem dificuldades em serem concebidos segundo a perspectiva da práxis pedagógica.”

Esse cenário desafia o professor a equilibrar as pressões externas e as necessidades reais de seus alunos. As políticas curriculares atuais frequentemente priorizam resultados mensuráveis, como desempenho em avaliações de larga escala, enquanto negligenciam aspectos subjetivos e sociais da formação. Freitas (2014) destaca que a padronização e o controle, característicos do modelo neoliberal, não apenas condicionam o currículo, mas também reduzem o papel do professor a um executor de práticas predefinidas.

A padronização vai além do conhecimento. Tais processos estão hoje evidentes nas tentativas de se elaborar avaliações de larga escala das chamadas habilidades socioemocionais, que acabam por reforçar controles sociais e culturais conservadores no ambiente escolar” (Freitas, 2014, p. 1100).

Nesse Âmbito, a práxis docente enfrenta o desafio de resistir a essas imposições, buscando práticas que valorizem a diversidade, a criatividade e o diálogo crítico. Para Gadêlha, Moraes e Macedo (2024), a práxis pedagógica deve se articular com o currículo de forma reflexiva, promovendo a interseção entre os saberes formais e as vivências dos alunos. Essa articulação, embora desafiadora, é fundamental para transformar o currículo em um espaço de construção coletiva e emancipação social.

Nesse contexto, a práxis pedagógica emerge como um elemento essencial para que o professor atue como agente de transformação. Por meio da articulação entre reflexão e ação, o docente é capaz de ressignificar o currículo, superando as imposições neoliberais e criando práticas que valorizem a diversidade, a criatividade e o diálogo crítico. Essa atuação exige uma compreensão ampla das estruturas que moldam a educação, incluindo as pressões econômicas, po-

líticas e sociais que influenciam o currículo. Mais do que resistir, o professor precisa propor novas formas de pensar e fazer educação, utilizando o currículo como ferramenta para promover justiça social e equidade. Nesse sentido, a autonomia docente é um pilar fundamental, permitindo ao professor adaptar o currículo às realidades de seus alunos sem perder de vista os objetivos mais amplos da educação.

Ao ressignificar o currículo, o professor reafirmam seu papel como mediador entre os saberes instituídos e as experiências vividas pelos estudantes. Esse movimento implica a construção de um currículo que dialogue com as especificidades culturais, sociais e econômicas de cada contexto, promovendo a inclusão e a participação ativa de todos os sujeitos no processo educativo. Freitas (2014) reforça que essa prática é um ato político, uma vez que desafia as estruturas conservadoras e propõe alternativas que humanizem a educação. Assim, a práxis pedagógica não apenas transforma o currículo em um espaço de criação e transformação, mas também reafirma a educação como um direito e um instrumento de emancipação social, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, explorou-se o currículo como uma ferramenta essencial para a práxis docente, destacando sua natureza como construção social, política e cultural. Partindo de uma análise teórica, discutiram-se as dimensões do currículo real e oculto, enfatizando como essas camadas impactam o cotidiano escolar e moldam as experiências dos sujeitos envolvidos no processo educativo. A prática pedagógica do professor foi posicionada como central nesse contexto, evidenciando sua capacidade de mediar, reinterpretar e ressignificar o currículo para atender às demandas e especificidades de seus alunos.

O papel do docente, como agente crítico e reflexivo, foi abordado em relação aos desafios impostos por modelos educacionais tecnicistas e pelas he-

gemonias neoliberais que priorizam a padronização e o controle sobre a criatividade e a inclusão. Essa dinâmica exige do professor não apenas a capacidade de adaptação, mas também a coragem de resistir às pressões externas, reivindicando a autonomia como condição indispensável para uma educação mais significativa e democrática.

Além disso, ressaltou-se que o currículo não é um espaço neutro, mas um campo de disputas onde se encontram valores, poderes e resistências. Nesse sentido, pensar o currículo a partir da práxis docente é também pensar em uma educação que reconheça e acolha a diversidade, que se comprometa com a equidade e que promova a emancipação social. Essa reflexão aponta para a necessidade de políticas e práticas curriculares que dialoguem com os contextos locais, valorizando a interseção entre saberes institucionais e experiências vividas.

Por fim, este capítulo reafirma que o currículo é um elemento vivo e dinâmico, cuja transformação está intrinsecamente ligada à atuação dos docentes. A práxis pedagógica emerge, assim, como um caminho para tornar o currículo um espaço de criação, diálogo e transformação social, contribuindo para uma educação que vá além da reprodução de estruturas e que se comprometa com a construção de um futuro mais inclusivo e justo.

Referências

BERNSTEIN, Basil. **Classificação e enquadramento**: elementos para uma teoria do currículo. Petrópolis: Vozes, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GADÊLHA, M. L. de S. L.; DE MORAES, A. C.; MACEDO, E. M. S. As implicações da organização curricular na práxis pedagógica de docentes. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, p. e18930, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18930>. Acesso em: 1 dez. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar?: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpV-cJnsSFdrM3F/>. Acesso em: 1 dez. 2024.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO E DIVERSIDADE: ACOLHENDO DIFERENÇAS NA ESCOLA

Fabiana Soares Santos

Flávio Augusto de Freitas

Francisca Joelina Xavier

Carlos Daniel Chaves Paiva

Doi: 10.48209/978-65-5417-434-1

Resumo: O presente capítulo discute a relação entre currículo e diversidade, com ênfase na inclusão escolar como um princípio central da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise fundamenta-se em revisão bibliográfica e documentos oficiais, explorando como o currículo pode acolher múltiplas identidades e promover a equidade educacional. Observou-se que, embora a BNCC estabeleça diretrizes voltadas à valorização da diversidade, desafios significativos persistem na aplicação prática, especialmente em relação à formação docente e à adaptação de práticas pedagógicas. O texto destaca exemplos de escolas que adotaram estratégias inovadoras, como projetos interdisciplinares e tecnologias assistivas, evidenciando o potencial do currículo para transformar o ambiente escolar em um espaço inclusivo e democrático. Contudo, barreiras estruturais, como a padronização do ensino e a falta de recursos, limitam a consolidação de currículos inclusivos. Conclui-se que a superação desses desafios requer um esforço coletivo, envolvendo professores, gestores e políticas públicas comprometidas com a valorização das diferenças. O currículo, nesse contexto, é compreendido como uma ferramenta dinâmica e transformadora, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Currículo, Diversidade, Educação Inclusiva, BNCC.

Introdução

O currículo escolar reflete os valores, ideologias e identidades presentes na sociedade. Sacristán (2013) argumenta que o currículo não é uma entidade estática, mas uma construção cultural que se materializa por meio de práticas educativas contextualizadas histórica e socialmente. Portanto, o currículo não é neutro; ele incorpora escolhas que podem privilegiar certos grupos e conhecimentos em detrimento de outros. Essa perspectiva ressalta a importância de um currículo que reflita a diversidade presente na sociedade.

Reconhecer a diversidade no ambiente escolar implica compreender que as escolas são espaços heterogêneos, nos quais diferentes identidades culturais, sociais e individuais se encontram. O currículo, nesse contexto, carrega escolhas que favorecem determinados grupos e saberes. Assim, sua formulação deve buscar incluir as múltiplas vozes e experiências que compõem o tecido social.

No Brasil, políticas públicas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm avançado na valorização da diversidade no currículo. A BNCC estabelece os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos da educação básica no Brasil. Ela visa garantir uma formação comum, respeitando a diversidade e as realidades locais, ao mesmo tempo em que busca promover a equidade educacional. No entanto, a implementação da BNCC enfrenta desafios relacionados à padronização do ensino e ao respeito às especificidades regionais e culturais. Embora o documento estabeleça diretrizes nacionais, é fundamental que os currículos sejam adaptados para refletir as particularidades de cada comunidade, valorizando as manifestações sociais, culturais e econômicas regionais.

A exclusão de saberes e identidades do currículo envolve não apenas questões técnicas, mas também políticas e éticas. Para Candau (2011), a escola deve ser um espaço de acolhimento, no qual todas as diferenças sejam valori-

zadas. Essa perspectiva demanda um currículo que vá além da transmissão de conteúdos, reconhecendo as dimensões humanas e culturais do aprendizado.

Discutir diversidade no currículo implica também questionar as estruturas de poder que moldam a educação. Para Freitas (2014, p. 1090):

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o ‘básico’ expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado ‘adequado’ para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos.

Nesse sentido, Canen e Xavier (2011) argumentam que o currículo deve ser concebido como uma ferramenta de transformação social, capaz de desafiar desigualdades históricas e culturais. Para isso, é essencial que a formação de professores inclua uma perspectiva multicultural e crítica.

Outro aspecto relevante é a relação entre currículo e práticas pedagógicas. Conforme Sleeter (2005), o currículo deve incentivar e promover um conjunto de práticas voltadas a equidade no acesso ao conhecimento. Assim, a diversidade não deve ser tratada como um tema isolado, mas como um princípio orientador de todas as ações escolares.

A implementação de um currículo inclusivo exige que as práticas pedagógicas sejam transformadas para refletir a pluralidade dos sujeitos e contextos presentes no ambiente escolar. Sleeter (2005) argumenta que a efetividade de um currículo inclusivo depende da capacidade dos professores de conectar os conteúdos escolares às realidades vividas pelos alunos, respeitando suas experiências culturais e sociais. Isso implica o rompimento com abordagens tradicionais e homogêneas de ensino, abrindo espaço para estratégias pedagógicas que valorizem o diálogo, a interdisciplinaridade e a participação ativa dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Além disso, a diversidade como princípio orientador desafia a escola a questionar estruturas e práticas que reforçam desigualdades históricas. Um

exemplo disso é a inclusão de conteúdos que reflitam narrativas históricas e culturais marginalizadas, como as experiências de povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos sub-representados no currículo tradicional. Segundo Freitas (2014), a crítica às padronizações impostas por exames nacionais e currículos rígidos é fundamental para que as escolas avancem na construção de uma educação que reconheça e valorize a multiplicidade de vozes e perspectivas. Dessa forma, o currículo não apenas orienta o ensino, mas torna-se uma ferramenta de transformação social e promoção da equidade.

Além de destacar a diversidade como um princípio orientador, é crucial compreender que sua incorporação no currículo não é apenas uma questão técnica, mas também um compromisso político e ético. O currículo, ao reconhecer e valorizar as diferentes experiências e culturas, torna-se uma ferramenta poderosa para combater desigualdades e promover a justiça social. Nesse sentido, as práticas pedagógicas desempenham um papel central, pois são nelas que o currículo se concretiza e ganha vida no cotidiano escolar.

A transformação das práticas pedagógicas requer um olhar atento para as realidades vividas pelos alunos e as barreiras que eles enfrentam no acesso ao conhecimento. Para Candau (2011), é essencial que os educadores adotem uma perspectiva crítica, que permita não apenas identificar as exclusões, mas também propor soluções que valorizem as diferenças como uma riqueza e não como um obstáculo. Essa abordagem implica o rompimento com modelos tradicionais de ensino, que muitas vezes ignoram as especificidades dos contextos locais, e a adoção de estratégias que favoreçam a participação ativa e o protagonismo dos estudantes.

Este capítulo propõe refletir sobre como o currículo pode ser transformado para acolher a diversidade em suas múltiplas dimensões. A partir de uma análise teórica, busca-se identificar barreiras e potencialidades que emergem nesse processo, enfatizando a importância de políticas públicas e formações docentes que efetivamente apoiem a implementação de um currículo inclusivo. Nesse contexto, a diversidade não deve ser vista como um problema a ser

resolvido, mas como uma oportunidade de aprendizado mútuo e de construção de uma escola mais democrática, na qual o respeito às diferenças seja mais do que uma intenção declarada, mas uma prática efetiva.

Referencial Teórico

A inclusão da diversidade no currículo escolar exige um olhar atento às múltiplas identidades e realidades presentes no ambiente educacional. Conforme Candau (2011), a escola deve ser um espaço de acolhimento que reconheça e valorize as diferenças culturais, sociais e individuais. Essa abordagem demanda uma reformulação curricular que vá além da mera transmissão de conteúdos, promovendo a inclusão como um princípio central na organização do ensino.

Para Canen e Xavier (2011), o currículo multicultural deve atuar como uma ferramenta de transformação social. A formação docente é fundamental nesse processo, pois os professores são responsáveis por mediar as tensões entre as demandas curriculares e as especificidades de seus contextos. Segundo os autores, uma formação que privilegie perspectivas críticas e multiculturais é essencial para que os educadores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas e equitativas.

Sleeter (2005) amplia essa discussão ao afirmar que o currículo tem um papel decisivo na reprodução ou transformação das desigualdades estruturais. Quando construído de maneira inclusiva, ele questiona as relações de poder que perpetuam a marginalização de determinados grupos e promove a equidade no acesso ao conhecimento. Essa visão reforça a ideia de que o currículo não deve ser um instrumento de controle social, mas um espaço de criação e resistência.

Além disso, Arroyo (2011) destaca que o currículo não é apenas um conjunto de prescrições; ele é um processo dinâmico e culturalmente situado, que influencia a construção de identidades e subjetividades. Ao reconhecer o papel

do currículo na formação integral dos sujeitos, Arroyo propõe uma abordagem que valorize as histórias, saberes e experiências de todos os estudantes, especialmente daqueles que tradicionalmente têm seus contextos ignorados.

Silva (1999), por sua vez, enfatiza que o currículo deve ser um espaço de contestação e negociação, no qual diferentes narrativas coexistam e dialoguem. O autor ressalta a necessidade de incluir saberes e práticas culturais que representem a pluralidade da sociedade, desafiando as hierarquias e exclusões presentes no ensino tradicional. Essa perspectiva é crucial para a construção de um currículo verdadeiramente democrático.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um marco importante no contexto educacional brasileiro. Ao estabelecer a valorização da diversidade como uma de suas diretrizes, a BNCC reconhece a importância de integrar as especificidades regionais e culturais ao currículo nacional. No entanto, como argumentam Candau (2011) e Freitas (2014), a padronização proposta pelo documento pode comprometer a efetividade de sua implementação, limitando a autonomia das escolas para adaptar o currículo às suas realidades.

Outro desafio destacado por Pacheco (2009) é o equilíbrio entre diversidade e padronização. Enquanto a padronização busca assegurar uma base comum de conhecimentos, ela frequentemente desconsidera as especificidades locais e culturais dos estudantes. Para o autor, o currículo deve ser um espaço de negociação, onde diferentes perspectivas sejam incorporadas de forma dinâmica e contextualizada.

Diante do exposto, vale ainda ressaltar a necessidade de que o currículo seja construído de forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar. Essa abordagem colaborativa contribui para uma maior representatividade e legitimação do currículo, garantindo que ele reflita as demandas e as aspirações de todos os envolvidos no processo educacional (Gadotti, 2019).

Bncc: Diretrizes e Implicações para a Formação de Professores

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da formação docente como um dos pilares para assegurar a implementação de uma educação inclusiva. O documento enfatiza que “a formação continuada dos professores deve garantir competências e habilidades para lidar com as diversas realidades escolares, promovendo estratégias adaptativas que respeitem e valorizem a diversidade” (BRASIL, 2017, p. 10). Isso implica que a formação dos educadores deve ir além da simples transmissão de conteúdos, envolvendo a construção de práticas que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes, independentemente de suas condições ou especificidades.

Nesse sentido, a BNCC estabelece a necessidade de uma formação docente que priorize metodologias inclusivas, como o ensino colaborativo, as práticas interdisciplinares e o uso de tecnologias assistivas. Por exemplo, no campo da alfabetização, ferramentas digitais podem ser utilizadas para atender alunos com necessidades educacionais específicas, reforçando a importância de uma abordagem individualizada. Essa proposta dialoga com a perspectiva de que a educação deve ser acessível a todos, alinhando-se às diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

A formação inicial e continuada dos professores deve estar articulada às demandas contemporâneas e às especificidades do contexto escolar. Conforme indicado na BNCC, “é fundamental que os professores sejam capazes de identificar barreiras à aprendizagem e ao desenvolvimento, propondo estratégias de superação que estejam em consonância com os princípios da equidade e da inclusão” (BRASIL, 2017, p. 22). Esse trecho reforça o papel do professor como mediador crítico e transformador, essencial na criação de ambientes de aprendizagem mais justos e acolhedores.

Apesar dessas orientações, as lacunas na formação docente ainda são um desafio significativo. Muitos professores relatam dificuldades em implementar

práticas inclusivas devido à falta de capacitação específica e de recursos pedagógicos adequados. Por exemplo, Freitas (2014) argumenta que a formação dos professores muitas vezes não aborda de forma suficiente os princípios e as metodologias necessários para promover uma educação inclusiva. Isso demonstra a necessidade de políticas públicas que invistam na formação técnica e prática dos educadores.

Faz-se necessário ressaltar também a articulação entre formação docente e práticas pedagógicas adaptativas. A BNCC aponta que “os currículos escolares devem ser flexíveis e responsivos às necessidades de cada estudante, permitindo a construção de percursos de aprendizagem individualizados” (BRASIL, 2017, p. 35). Essa orientação sugere que os professores precisam desenvolver competências que lhes permitam adaptar os conteúdos e as metodologias às realidades dos alunos, sem perder de vista os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Além disso, a inclusão no contexto da BNCC também requer um compromisso institucional das escolas, envolvendo gestores e outros profissionais da educação. Segundo Candau (2011), é essencial que a formação docente esteja inserida em uma proposta mais ampla de formação coletiva, na qual a equipe pedagógica colabore para implementar estratégias inclusivas. Esse trabalho em equipe reforça a importância de um planejamento conjunto que integre as demandas do currículo às práticas do cotidiano escolar.

Exemplos práticos mostram que o investimento na formação docente pode trazer resultados significativos para a inclusão escolar. Experiências como as realizadas em escolas que adotaram metodologias diferenciadas, como a sala de recursos multifuncionais e os programas de mediação pedagógica, comprovam que uma formação bem estruturada capacita os professores a atenderem as necessidades de todos os estudantes, ampliando as possibilidades de aprendizagem e participação.

Assim é possível afirmar que a BNCC reforça que a formação docente deve ser contínua, reflexiva e prática, proporcionando aos professores as ferra-

mentas necessárias para enfrentar os desafios da inclusão. Esse processo deve ser entendido como um compromisso coletivo, que envolve não apenas os educadores, mas também gestores, famílias e a comunidade escolar. Apenas dessa forma será possível construir uma educação que, como defende a BNCC, seja acessível, equitativa e verdadeiramente inclusiva.

Metodologia

A abordagem metodológica deste capítulo é baseada em uma revisão bibliográfica de obras que discutem currículo e diversidade, incluindo Candau (2011), Canen e Xavier (2011) e Sleeter (2005). Além disso, foi analisada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco em diretrizes relacionadas à inclusão e valorização das diferenças. Exemplos de práticas pedagógicas que acolhem a diversidade também foram considerados para ilustrar os desafios e as potencialidades da implementação de um currículo inclusivo.

Resultados e Discussão

Os resultados da análise indicam que a implementação de currículos inclusivos, embora seja um objetivo central da BNCC, enfrenta desafios significativos nas escolas brasileiras. Um dos principais entraves é a dificuldade de superar a padronização do ensino, que tende a negligenciar as especificidades culturais e regionais dos alunos. Conforme Candau (2011), a inclusão exige que o currículo seja flexível o suficiente para refletir as realidades locais e valorizar a pluralidade de experiências dos estudantes.

Essa perspectiva ressalta a necessidade de repensar o currículo como um espaço dinâmico, capaz de dialogar com a diversidade presente nas salas de aula. Para isso, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam orientadas por uma abordagem que reconheça e valorize as diferentes identidades culturais, sociais e individuais dos alunos. Nesse sentido, a formação inicial e continuada dos professores desempenha um papel crucial, pois capacita os

educadores a desenvolverem estratégias pedagógicas inclusivas que integrem esses aspectos à construção do conhecimento.

Apesar dos avanços nas políticas públicas, a formação inicial e continuada dos professores ainda carece de ênfase nas metodologias inclusivas. Muitos docentes relatam dificuldades para adaptar conteúdos e estratégias pedagógicas às necessidades dos estudantes com deficiência, assim como às demandas culturais e sociais de contextos diversos. Freitas (2014) destaca que a ausência de uma formação crítica e prática compromete a capacidade dos professores de atenderem às demandas da diversidade escolar.

Exemplos práticos demonstram que metodologias diferenciadas, como os projetos interdisciplinares e o uso de tecnologias assistivas, podem transformar o currículo em uma ferramenta de inclusão. Escolas que implementaram práticas como salas de recursos multifuncionais e atividades que promovem o diálogo intercultural obtiveram resultados positivos no engajamento e no desempenho dos alunos. Essas experiências reforçam a importância de investir em formação docente contínua, que prepare os professores para lidar com as complexidades do ambiente escolar.

A inclusão de saberes culturais e históricos marginalizados também é um desafio significativo. Conteúdos relacionados às experiências de povos indígenas, afrodescendentes e outras minorias sociais ainda são sub-representados nos currículos escolares. Para Silva (1999), a ausência dessas narrativas contribui para a perpetuação de desigualdades estruturais, além de limitar a construção de identidades culturais e sociais nos estudantes.

A BNCC, ao estabelecer diretrizes nacionais, busca orientar a valorização da diversidade no currículo. No entanto, a aplicação prática dessas diretrizes muitas vezes esbarra na falta de recursos materiais e humanos. A adaptação do currículo às especificidades locais requer não apenas a capacitação dos professores, mas também o apoio institucional, incluindo investimentos em infraestrutura e materiais didáticos que reflitam a pluralidade de vozes.

Além disso, as barreiras atitudinais, como preconceitos e estigmas, representam obstáculos à inclusão efetiva. Um currículo inclusivo deve não apenas abordar conteúdos que promovam a equidade, mas também fomentar uma cultura escolar de acolhimento e respeito às diferenças. Para Canen e Xavier (2011), a transformação da escola em um espaço inclusivo passa pela desconstrução de práticas excludentes, promovendo uma educação que seja sensível às especificidades de todos os sujeitos.

Os resultados também apontam para a necessidade de maior articulação entre a BNCC e as práticas pedagógicas nas escolas. A flexibilização do currículo, embora incentivada pelo documento, ainda enfrenta resistência em muitas instituições, que priorizam modelos tradicionais e homogêneos de ensino. Essa tensão evidencia a importância de promover uma formação coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar, para alinhar as práticas às diretrizes inclusivas.

Portanto, os desafios apontados reforçam que a inclusão deve ser compreendida como um processo contínuo e coletivo. A transformação do currículo e das práticas pedagógicas exige um compromisso conjunto entre professores, gestores e formuladores de políticas públicas. Apenas dessa forma será possível construir uma educação que seja, de fato, representativa, democrática e promotora da equidade.

Considerações Finais

A inclusão da diversidade no currículo escolar é um passo essencial para construir uma educação mais equitativa e democrática. Este capítulo reforça a importância de políticas públicas que promovam práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, bem como da formação docente voltada para esse objetivo. Conclui-se que o currículo deve ser um espaço dinâmico e aberto, capaz de dialogar com as múltiplas identidades presentes na sociedade, transformando a escola em um ambiente inclusivo e acolhedor. Para isso, é indispensável que educadores e gestores assumam o compromisso de ressignificar o currículo como uma ferramenta para a promoção da justiça social e da valorização das diferenças.

Referências

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 dez. 2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 33-49, 2011.

CANEN, Ana; XAVIER, Paulo. Multiculturalismo e educação: desafios e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1281-1300, out./dez. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt>. Acesso em: 2 dez. 2024.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

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

SLEETER, Christine E. **Un-standardizing curriculum**: multicultural teaching in the standards-based classroom. New York: Teachers College Press, 2005.

CAPÍTULO 3

INTERDISCIPLINARIDADE NO CURRÍCULO: CONECTANDO SABERES PARA A INCLUSÃO

Weider Silva Pinheiro

Evelyn Aida Tonioli Valente

João Luís Ferreira e Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-434-4

Resumo: O capítulo aborda a interdisciplinaridade como ferramenta para a inclusão educacional, destacando sua relevância em superar a fragmentação do conhecimento e promover práticas pedagógicas mais dinâmicas e contextualizadas. Os objetivos incluem a análise de fundamentos teóricos, metodologias aplicáveis e exemplos práticos para a implementação dessa abordagem. Com uma metodologia qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica e análise crítica de textos acadêmicos e documentos oficiais, foram investigados os benefícios e desafios da interdisciplinaridade nos diferentes níveis de ensino. Os resultados indicam que práticas interdisciplinares promovem aprendizagens significativas e engajamento dos estudantes, ao conectar conteúdos curriculares a temas relevantes e cotidianos. Projetos como “Explorando o Pantanal”, na educação infantil, “Horta Escolar”, no ensino fundamental, e “Robô de Sucata para Proteger a Natureza”, no ensino médio, demonstram a eficácia da integração de saberes em contextos educacionais diversos. Contudo, a resistência de professores, a falta de tempo para planejamento e a inadequação de instrumentos avaliativos são desafios recorrentes. A discussão enfatiza a necessidade de apoio institucional, formação continuada e políticas públicas que incentivem práticas interdisciplinares. Como considerações finais, destaca-se que a interdisciplinaridade não apenas favorece a inclusão educacional, mas também prepara os estudantes para os desafios do século XXI, promovendo autonomia crítica e cidadania ativa.

Palavras-chave: Inclusão; Interdisciplinaridade; Currículo.

Introdução

A interdisciplinaridade surge como uma resposta às demandas da educação contemporânea, promovendo uma visão integrada do conhecimento e enfrentando a fragmentação característica das abordagens disciplinares tradicionais. Essa perspectiva, amplamente discutida por autores como Fazenda (2008) e Japiassu (1976), busca superar as limitações das estruturas curriculares segmentadas, oferecendo uma base para práticas pedagógicas mais dinâmicas e inclusivas. Ao lidar com problemas complexos, a interdisciplinaridade promove conexões entre diferentes campos do saber, enriquecendo a formação dos estudantes.

No contexto da inclusão educacional, práticas interdisciplinares ganham relevância ao possibilitar a adaptação dos currículos para atender à diversidade nas salas de aula. Essa abordagem contribui para valorizar as diferenças como potencialidades, em linha com os princípios defendidos por Booth e Ainscow (2011). A interdisciplinaridade permite a criação de ambientes de aprendizagem mais equitativos e representativos, onde múltiplas perspectivas são consideradas no processo educativo.

Além disso, a interdisciplinaridade também favorece o desenvolvimento de competências que transcendem os conteúdos disciplinares, como a criatividade, a resolução de problemas e a capacidade de trabalhar em equipe. Essas habilidades, consideradas essenciais para o século XXI, são cada vez mais valorizadas em uma sociedade marcada pela interdependência e pela necessidade de soluções inovadoras (Morin, 2002). Dessa forma, práticas interdisciplinares não apenas preparam os estudantes para desafios futuros, mas também contribuem para a construção de um currículo mais significativo.

A fragmentação curricular frequentemente limita a capacidade dos estudantes de aplicar conhecimentos em contextos reais. Sacristán (2000) destaca que a compartimentalização do saber dificulta a compreensão integral dos fe-

nômenos, enquanto a integração disciplinar abre caminhos para aprendizagens mais significativas. Esse paradigma é reforçado pelas políticas públicas brasileiras, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que incentivam abordagens interdisciplinares para enfrentar questões sociais complexas.

Um ponto crucial nesse debate é o papel do currículo como mediador das práticas educativas e culturais. Ao considerar as especificidades dos estudantes e os contextos em que estão inseridos, o currículo interdisciplinar permite que a aprendizagem ocorra de maneira mais contextualizada e democrática (Sacristán, 2000). Isso se torna ainda mais relevante quando abordamos a inclusão, pois um currículo estruturado de forma interdisciplinar facilita a adaptação às múltiplas necessidades dos estudantes.

Para que a interdisciplinaridade se concretize, a formação docente desempenha um papel crucial. Tardif (2002) argumenta que a capacitação dos professores deve incluir estratégias para integrar saberes de forma coesa, promovendo colaborações efetivas entre profissionais de diferentes áreas. A formação continuada é fundamental para que educadores adquiram as competências necessárias para implementar práticas interdisciplinares. Freire (1987) reforça essa ideia, destacando que uma educação emancipadora exige que os educadores sejam capazes de articular diferentes perspectivas em sua prática pedagógica.

Experiências bem-sucedidas em escolas têm demonstrado os benefícios da interdisciplinaridade, especialmente em contextos inclusivos. Morin (2002) ressalta que a abordagem integrada do conhecimento potencializa o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo maior engajamento e participação ativa. Contudo, desafios como a resistência a mudanças e a falta de suporte institucional ainda dificultam a adoção plena dessa perspectiva nos currículos escolares.

Outro desafio importante está relacionado à avaliação no contexto interdisciplinar. A forma tradicional de avaliar, muitas vezes centrada em disciplinas isoladas, pode não ser adequada para medir os resultados de práticas interdisci-

plinares. É necessário repensar os instrumentos avaliativos para que eles reflitam a complexidade e a riqueza das aprendizagens que resultam de abordagens integradas (Booth & Ainscow, 2011). Isso inclui a valorização de processos, além de resultados, e o reconhecimento de aprendizagens coletivas.

Os impactos da interdisciplinaridade na aprendizagem incluem a construção de saberes mais contextualizados e relevantes. Freire (1987) destaca que práticas interdisciplinares favorecem a autonomia crítica dos estudantes, preparando-os para uma participação cidadã efetiva. Nesse sentido, a inclusão educacional é fortalecida, à medida que todos os estudantes têm acesso a oportunidades iguais de aprendizado.

Este capítulo propõe analisar a interdisciplinaridade como ferramenta para a inclusão, abordando fundamentos teóricos, metodologias aplicáveis e exemplos de práticas bem-sucedidas. A intenção é fornecer subsídios para educadores, gestores e pesquisadores interessados em promover uma educação mais equitativa e integrada.

Referencial Teórico

A interdisciplinaridade é amplamente definida como a integração de saberes de diferentes disciplinas para abordar problemas complexos de maneira holística (Fazenda, 2008). Esse conceito reflete a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento e responder aos desafios da contemporaneidade. Morin (2002) enfatiza que a abordagem interdisciplinar está intimamente ligada ao pensamento complexo, que reconhece a interdependência entre diferentes áreas do saber.

O currículo, como mediador das práticas educativas, desempenha um papel central na promoção da interdisciplinaridade. Sacristán (2000) afirma que o currículo deve ser construído de maneira a articular conhecimentos diversos, garantindo sua relevância social e cultural. No contexto da inclusão, Booth e Ainscow (2011) argumentam que currículos interdisciplinares podem atender melhor às necessidades de estudantes com diferentes perfis e características.

A formação docente é outra dimensão essencial para a efetivação da interdisciplinaridade. Tardif (2002) destaca que os programas de formação inicial e continuada precisam preparar os professores para trabalhar colaborativamente e integrar diferentes áreas do conhecimento em suas práticas pedagógicas. Essa preparação é indispensável para criar condições favoráveis à inclusão educacional.

Freire (1987) relaciona a educação inclusiva à prática interdisciplinar, destacando que ambas compartilham o objetivo de democratizar o acesso ao conhecimento e promover a equidade. Por meio da integração de saberes, é possível desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade como elemento central do processo educativo.

A interdisciplinaridade também se apresenta como um caminho para promover a inovação pedagógica. Segundo Fazenda (2008), integrar diferentes áreas do conhecimento permite a criação de novas abordagens e estratégias que tornam a aprendizagem mais significativa. Isso é particularmente importante em contextos inclusivos, onde a personalização das práticas educativas pode atender melhor às diversas necessidades dos estudantes.

Outro aspecto relevante é o papel da interdisciplinaridade na formação de cidadãos críticos e conscientes. Morin (2002) argumenta que as complexidades da sociedade contemporânea exigem indivíduos capazes de pensar de forma sistêmica, conectando saberes e reconhecendo as múltiplas dimensões dos problemas enfrentados. Dessa forma, a interdisciplinaridade contribui para a construção de uma cidadania ativa e engajada.

A construção de currículos interdisciplinares também requer um diálogo constante entre diferentes agentes educativos. Sacristán (2000) destaca a importância de envolver professores, gestores, estudantes e a comunidade na elaboração de propostas curriculares que reflitam as demandas locais e globais. Esse processo participativo fortalece a legitimidade das iniciativas interdisciplinares e amplia seu potencial de sucesso.

Por fim, o desafio da avaliação em contextos interdisciplinares deve ser abordado com cuidado. Booth e Ainscow (2011) sugerem que instrumentos avaliativos tradicionais muitas vezes não conseguem capturar a complexidade das aprendizagens resultantes de práticas interdisciplinares. Nesse sentido, é necessário repensar os métodos de avaliação para que valorizem tanto o processo quanto os resultados, reconhecendo as aprendizagens individuais e coletivas.

Metodologia

Este capítulo utiliza uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise de textos acadêmicos e documentos oficiais. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir de obras clássicas e contemporâneas sobre interdisciplinaridade e inclusão educacional. Os dados foram analisados criticamente para identificar os principais argumentos e contribuições teóricas relacionadas ao tema.

Resultados e Discussão

Os resultados indicam que a implementação de práticas interdisciplinares contribui significativamente para a inclusão educacional. Experiências em escolas públicas mostram que projetos interdisciplinares ajudam a integrar saberes e a atender às necessidades específicas dos estudantes. A formação docente surge como um fator-chave, destacando a necessidade de investir em capacitações que priorizem a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento.

No entanto, desafios como a resistência a mudanças e a falta de apoio institucional ainda limitam a adoção de currículos interdisciplinares. Para superar esses obstáculos, é fundamental fomentar uma cultura escolar que valorize a interdisciplinaridade e promova práticas pedagógicas inovadoras.

A interdisciplinaridade também demonstra potencial para aumentar o engajamento dos estudantes, pois conecta o conteúdo curricular a temas reais e relevantes. Quando as disciplinas são trabalhadas de forma integrada, os estu-

dantes conseguem visualizar a aplicabilidade dos conhecimentos no cotidiano, o que pode despertar maior interesse e motivação para aprender. Essas práticas, além de tornarem a aprendizagem mais significativa, têm mostrado impacto positivo na redução das taxas de evasão escolar.

Estudos de caso realizados em escolas inclusivas indicam que práticas interdisciplinares são particularmente eficazes na promoção de uma educação equitativa. Em turmas com estudantes que possuem diferentes habilidades e origens sociais, os projetos interdisciplinares permitem que todos participem ativamente, contribuindo com suas perspectivas e habilidades únicas. Essa abordagem favorece não apenas o aprendizado individual, mas também o fortalecimento do senso de coletividade.

A Escola Clarisse Fecury¹, em Rio Branco, desenvolveu um modelo de ensino alinhado à educação inclusiva, integrando práticas interdisciplinares em seu projeto político-pedagógico. Essas práticas se refletem no planejamento, na sala de aula e nos processos avaliativos, promovendo a participação ativa de todos os estudantes.

Uma das iniciativas de destaque é a oferta de aulas de Língua Brasileira de Sinais (Libras) a todos os alunos, independentemente de terem deficiência auditiva, visando eliminar barreiras comunicacionais e promover a inclusão efetiva de estudantes surdos no ambiente escolar. Além disso, a escola valoriza a colaboração entre professores da sala comum e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), permitindo a elaboração de estratégias pedagógicas que consideram as individualidades e potencialidades de cada aluno, garantindo que todos recebam os mesmos conteúdos curriculares de forma adaptada às suas necessidades. A instituição também realiza oficinas pedagógicas que incentivam os alunos a compartilharem seus conhecimentos e habilidades com os colegas, promovendo a socialização e valorizando as competências individuais. Um exemplo marcante foi a experiência de um estudante com habilidade

¹ Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/estudos-de-caso-de-educacao-inclusiva-em-escolas-comuns/>. Acesso em: 5 dez. 2024.

em construir objetos, que conduziu uma oficina ensinando e interagindo com os demais, o que promoveu sua socialização e valorizou suas competências. Adicionalmente, a instituição implementa um modelo de gestão democrática, envolvendo cerca de 70% dos pais e mães nos processos decisórios, com participação ativa em conselhos e comitês escolares, opinando sobre prioridades e discutindo a alocação de recursos, fortalecendo a relação entre a escola e a comunidade

Outro exemplo é o Colégio Estadual Coronel Pilar², em Santa Maria, que se tornou referência em educação inclusiva ao implementar projetos interdisciplinares que envolvem estudantes com e sem deficiência, promovendo a colaboração e o respeito às diferenças. Desde 1993, quando recebeu seu primeiro aluno cego em uma classe de ensino regular, a instituição tem implementado diversas iniciativas para integrar estudantes com deficiência. Uma das práticas adotadas é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que oferece suporte adicional no contraturno escolar para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Esse atendimento é realizado em salas de recursos multifuncionais, equipadas para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes. Além disso, o colégio promove a flexibilização do conteúdo para os alunos com deficiência, realizando avaliações individuais e ajustando horários para adequar a grade curricular às necessidades dos estudantes. A afetividade e o fortalecimento do vínculo social entre os alunos são aspectos fundamentais no processo pedagógico e de inclusão.

Outro aspecto relevante é a transformação nas relações entre os professores. A interdisciplinaridade exige colaboração e diálogo constante entre os profissionais de diferentes áreas, o que promove o desenvolvimento de uma cultura de trabalho coletivo. Essa interação contribui para a troca de conhecimentos e o enriquecimento das práticas pedagógicas, além de fortalecer o apoio mútuo entre os educadores.

² Disponível em: <https://diversa.org.br/noticias/estudos-de-caso-de-educacao-inclusiva-em-escolas-comuns/>. Acesso em: 5 dez. 2024.

Entretanto, para que essas práticas se consolidem, é imprescindível que a gestão escolar desempenhe um papel ativo no incentivo à interdisciplinaridade. Escolas que oferecem suporte, como horários para planejamento conjunto, formação continuada e recursos pedagógicos, têm maiores chances de implementar com sucesso currículos interdisciplinares. A ausência desse suporte, por outro lado, pode comprometer a qualidade das iniciativas.

Além disso, a avaliação das aprendizagens em projetos interdisciplinares representa um dos desafios mais significativos. Instrumentos tradicionais de avaliação frequentemente não conseguem capturar a complexidade e a abrangência dos conhecimentos adquiridos por meio dessas práticas. Nesse contexto, a adoção de avaliações formativas e qualitativas, que valorizam processos e reflexões, mostra-se mais adequada.

Por fim, as políticas públicas têm um papel crucial na ampliação da interdisciplinaridade nas escolas. Diretrizes educacionais que incentivem práticas integradas, aliadas a investimentos em infraestrutura e formação docente, são essenciais para superar os desafios enfrentados pelas instituições de ensino. Essas políticas devem ser acompanhadas de mecanismos de monitoramento e avaliação para garantir sua efetividade e sustentabilidade.

Interdisciplinaridade na Prática Curricular: Aplicações por Nível de Ensino

A interdisciplinaridade pode ser aplicada de diferentes formas na educação básica, considerando as especificidades de cada etapa de ensino e as necessidades de seus estudantes. No contexto da Educação Infantil, a prática interdisciplinar acontece de maneira mais fluida, uma vez que o currículo geralmente é estruturado em torno de temas ou projetos que integram diferentes áreas do conhecimento. Um exemplo é o projeto “Explorando o Pantanal”³, implementado em uma escola infantil, no qual crianças investigaram a fauna e flora do bioma, sua localização geográfica e características ambientais. As

³ Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1586>. Acesso em: 03 dez. 2024.

atividades foram complementadas por produções artísticas, como maquetes e desenhos, e práticas de leitura relacionadas ao tema, promovendo uma experiência de aprendizagem integrada (Gestão Escolar, 2021). Entretanto, desafios como a limitação de recursos e a falta de formação específica para educadores são recorrentes. Parcerias com a comunidade e a oferta de formação continuada são estratégias importantes para superar essas dificuldades e potencializar os resultados.

No Ensino Fundamental, a interdisciplinaridade enfrenta desafios relacionados à segmentação das disciplinas, mas pode ser aplicada por meio de projetos que conectem os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento. O projeto “Horta Escolar”⁴ é um exemplo significativo. Nele, os estudantes participaram de atividades que envolviam o estudo do solo e das plantas em Ciências, medições e cálculos em Matemática, produção de textos informativos em Língua Portuguesa e atividades práticas em Educação Física. Essa abordagem contribuiu para o desenvolvimento de responsabilidades ambientais e hábitos alimentares saudáveis, além de fortalecer a conexão entre o aprendizado e a vida cotidiana (TutorMundi, 2023). Apesar do impacto positivo, as dificuldades incluem a falta de tempo para planejamento conjunto entre os professores e a inadequação dos instrumentos tradicionais de avaliação. A flexibilização dos horários escolares para planejamento e a adoção de avaliações formativas, como portfólios e autoavaliações, têm se mostrado soluções eficazes para mitigar esses obstáculos.

Já no Ensino Médio, a interdisciplinaridade assume um papel crucial na preparação dos estudantes para enfrentar problemas complexos e conectados com a realidade. Em Poços de Caldas (MG), o projeto “Robô de Sucata para Proteger a Natureza”⁵ integrou conhecimentos de Ciências, Tecnologia e Programação, levando os estudantes a construir robôs utilizando materiais reciclados e a desenvolver códigos para seu funcionamento. A iniciativa promoveu

4 Disponível em: <https://tutormundi.com/blog/projeto-interdisciplinar>. Acesso em: 03 dez. 2024.

5 Disponível em: <https://porvir.org/8-ideias-para-desenvolver-projetos-interdisciplinares-na-escola>. Acesso em: 03 dez. 2024.

conscientização ambiental e estimulou a criatividade e o pensamento crítico dos jovens (Porvir, 2023). Contudo, as barreiras incluem a resistência de professores a abandonar métodos tradicionais e a pressão dos vestibulares, que priorizam abordagens disciplinares. Para superá-las, é fundamental investir em formações que demonstrem os benefícios práticos da interdisciplinaridade e alinhar os projetos às exigências curriculares e de exames, evidenciando sua relevância.

Em todas as etapas da educação básica, a interdisciplinaridade demanda colaboração entre os professores e apoio institucional para que se consolide como uma prática pedagógica efetiva. As políticas públicas têm um papel essencial nesse processo, ao fomentar iniciativas interdisciplinares por meio de diretrizes curriculares e investimentos em infraestrutura e formação docente. Além disso, a avaliação das aprendizagens deve ser adaptada para refletir a complexidade das práticas interdisciplinares, valorizando tanto os processos quanto os resultados alcançados. Por meio dessas ações, é possível transformar a interdisciplinaridade em uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação inclusiva, significativa e conectada com as demandas contemporâneas.

Esses resultados reforçam que a interdisciplinaridade é uma abordagem promissora para a inclusão educacional, especialmente em contextos de diversidade. No entanto, é fundamental que escolas, professores e gestores trabalhem de forma colaborativa para superar os desafios existentes e construir ambientes de aprendizagem verdadeiramente inclusivos e integrados.

Considerações Finais

A interdisciplinaridade apresenta-se como uma estratégia indispensável para a promoção da inclusão educacional. Este capítulo destacou os fundamentos teóricos, os desafios e as possibilidades de implementação dessa abordagem, oferecendo subsídios para que educadores e gestores possam incorporar práticas interdisciplinares em suas instituições.

A aplicação efetiva da interdisciplinaridade exige o fortalecimento de uma cultura escolar colaborativa, na qual professores, gestores e demais agentes educativos atuem de maneira integrada. Além disso, é fundamental que os processos de formação inicial e continuada estejam alinhados às demandas de um ensino interdisciplinar, proporcionando aos educadores as ferramentas necessárias para planejar e implementar currículos que considerem a diversidade e promovam a inclusão. As políticas públicas também desempenham um papel crucial, ao garantir recursos, infraestrutura e diretrizes claras para a sustentação dessas práticas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade não apenas transforma as práticas pedagógicas, mas também contribui para a construção de uma educação mais equitativa, significativa e conectada às necessidades contemporâneas.

Referências

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Tradução de Patrícia Correia e Flávia Pires. Lisboa: CSIE, 2011.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 4

O PAPEL DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA A CONSTRUÇÃO DE CURRÍCULOS INCLUSIVOS

Luciana Barbosa Corrêa

Antonio Ramilo Pereira de Oliveira

Juscimária de Sousa Silva

Eliane Alves Melo

Doi: 10.48209/978-65-5417-434-5

Resumo: Este capítulo analisa o papel da formação inicial e continuada de professores na construção de currículos inclusivos, destacando suas contribuições e desafios para a educação inclusiva no Brasil. A introdução aborda a relevância das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e das políticas públicas, como a LDB e a Política Nacional de Educação Especial, no fortalecimento das práticas inclusivas. O objetivo é discutir estratégias formativas que articulem teoria e prática, visando a qualificação docente para lidar com a diversidade em sala de aula. A metodologia baseia-se em uma revisão bibliográfica e documental, com análise qualitativa de textos legislativos e estudos acadêmicos sobre inclusão e formação docente. Os resultados revelam lacunas significativas na formação inicial, como a ausência de disciplinas específicas sobre inclusão e a desconexão com a realidade escolar. Além disso, destaca-se a importância da formação continuada, especialmente programas que integram o Design Universal para Aprendizagem (DUA), como ferramentas eficazes na construção de estratégias pedagógicas inclusivas. A discussão enfatiza a necessidade de políticas públicas mais efetivas e investimentos em infraestrutura, recursos humanos e currículos que promovam a interdisciplinaridade e a colaboração entre professores regulares e especializados. Conclui-se que a formação ética, técnica e reflexiva dos professores é essencial para a consolidação de uma educação que valorize a diversidade e promova a equidade no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação Docente; Currículos Inclusivos; Educação Inclusiva; Políticas Públicas.

Introdução

A formação de professores para a educação inclusiva é uma temática de crescente relevância nas discussões acadêmicas e nas políticas públicas educacionais no Brasil. A inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, representa um marco ao estabelecer diretrizes para o acolhimento desses alunos, enfatizando o papel do professor como agente transformador no processo inclusivo (Brasil, 1996).

A LDB destaca, no artigo 59, a necessidade de formação especializada para professores que atuam diretamente no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Porém, a formação inicial de muitos professores ainda apresenta lacunas significativas, como apontado por estudos recentes. Essa defasagem prejudica a prática inclusiva e aumenta a distância entre teoria e prática, aspectos frequentemente criticados pelos próprios docentes (Tavares et al., 2016).

Além disso, a legislação brasileira reconhece a importância de um trabalho colaborativo entre professores regulares e especializados, como forma de garantir uma educação de qualidade para alunos com deficiência. Contudo, a pesquisa realizada por Pletsch (2009) evidencia que muitos professores ainda relatam sentimentos de despreparo ao lidar com a diversidade em sala de aula, mesmo reconhecendo a relevância da formação inclusiva para sua prática pedagógica.

A formação continuada, nesse contexto, surge como uma solução para minimizar as lacunas deixadas pela formação inicial. Segundo Tavares et al. (2016), muitos professores buscam cursos de especialização e programas de curta duração para suprir essa necessidade. Essa busca demonstra a disposição dos docentes em melhorar sua prática, mas também expõe as insuficiências estruturais dos cursos de licenciatura para atender às demandas da educação inclusiva.

A legislação e as políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reforçam a responsabilidade das instituições de ensino superior em garantir conteúdos específicos sobre educação especial e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nos currículos dos cursos de formação inicial. No entanto, a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta desafios significativos, conforme destacado por diversos autores (Tavares et al., 2016; Pletsch, 2009).

Outro aspecto central é a necessidade de integrar teoria e prática na formação docente. Muitos professores relatam que as disciplinas relacionadas à inclusão, quando presentes na formação inicial, frequentemente se limitam a uma abordagem teórica, sem conexão com os desafios enfrentados na realidade escolar. Essa desconexão é apontada como um dos principais obstáculos para a efetivação de práticas inclusivas (TAVARES et al., 2016).

Nesse sentido, a formação docente precisa ir além do preparo técnico. É necessário desenvolver habilidades e competências que permitam ao professor lidar com a heterogeneidade em sala de aula, adaptando metodologias e conteúdo de forma a atender às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência (Pletsch, 2009; Tavares et al., 2016).

A pesquisa de Pletsch (2009) também aponta que a formação continuada é um espaço potencial para a reflexão crítica e o aperfeiçoamento das práticas docentes. Programas que incorporam o Design Universal para Aprendizagem (DUA) têm demonstrado ser eficazes na preparação de professores para desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas.

Outro ponto relevante é o papel das políticas públicas na formação de professores. Documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores enfatizam a inclusão como um princípio norteador. Entretanto, a realidade educacional brasileira ainda carece de recursos e investimentos para efetivar essas diretrizes em larga escala (Tavares et al., 2016)

Dessa forma, observa-se que a inclusão escolar é um processo que depende diretamente da qualificação dos professores. Além de habilidades técnicas, é imprescindível uma formação ética e reflexiva que prepare os docentes para enfrentar os desafios da inclusão de maneira crítica e colaborativa (Pletsch, 2009; Tavares et al., 2016).

Portanto, a construção de currículos inclusivos requer uma revisão profunda das práticas formativas, tanto na formação inicial quanto na continuada. É essencial que essas práticas estejam alinhadas às demandas contemporâneas da educação inclusiva, promovendo uma articulação efetiva entre teoria e prática e assegurando aos professores as ferramentas necessárias para uma atuação pedagógica de qualidade.

Referencial Teórico

O debate sobre a formação de professores para a educação inclusiva tem sido intensificado a partir da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, que estabeleceu diretrizes para a inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares. A legislação, especialmente em seu artigo 59, reforça a importância de uma formação docente adequada para atender às necessidades educacionais especiais, destacando a atuação de professores especializados e capacitados para a integração desses alunos em classes comuns (Brasil, 1996).

Além do marco legal estabelecido pela LDB, outras iniciativas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), reforçam a importância de preparar os professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Essas diretrizes destacam a necessidade de incluir conteúdos específicos nos currículos de formação inicial, como fundamentos da educação inclusiva, estratégias pedagógicas adaptativas e o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Contudo, a implementação dessas diretrizes nas instituições de ensino superior ainda enfrenta desafios significativos, como a resistência à mudança curricular e a falta de professores capacitados para mi-

nistrar disciplinas voltadas para a inclusão. Esses obstáculos comprometem a eficácia da formação inicial em preparar os futuros docentes para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

Ademais, a formação continuada surge como uma alternativa fundamental para suprir as lacunas da formação inicial. Programas de capacitação, oficinas pedagógicas e cursos de especialização oferecem aos professores oportunidades de aprimoramento de suas práticas e atualização frente às demandas da educação inclusiva. Entretanto, para que essas iniciativas tenham impacto efetivo, é imprescindível que sejam acompanhadas de políticas públicas que garantam acesso, qualidade e sustentabilidade. Além disso, a formação continuada deve incentivar uma abordagem colaborativa, envolvendo professores regulares e especializados, para promover a troca de experiências e o desenvolvimento de estratégias integradas que favoreçam a inclusão e a aprendizagem de todos os estudantes.

Além disso, estudos como os de Pletsch (2009) e Tavares et al. (2016) indicam que, apesar dos avanços legislativos, ainda há desafios significativos na implementação de currículos inclusivos. A formação inicial, em muitos casos, apresenta lacunas tanto na abordagem teórica quanto na prática, limitando a capacidade dos professores de desenvolver estratégias pedagógicas que atendam à diversidade em sala de aula(formação 2)(formação).

A formação continuada é apontada como uma alternativa para superar essas deficiências. Programas de capacitação, especialmente aqueles que incorporam princípios do Design Universal para Aprendizagem (DUA), têm mostrado eficácia na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Esses programas também reforçam a necessidade de uma formação docente que valorize a reflexão crítica e a articulação entre teoria e prática (Pletsch, 2009).

O papel das políticas públicas na formação de professores é outro aspecto central do debate. Documentos como a Política Nacional de Educação Espe-

cial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada destacam a inclusão como um princípio essencial, embora sua efetivação ainda enfrente obstáculos relacionados à infraestrutura, recursos humanos e capacitação docente (Tavares et al., 2016).

A interdisciplinaridade também é relevante na construção de currículos inclusivos. Ela permite a conexão entre saberes, valorizando a diversidade de perspectivas e promovendo uma educação que reconheça as diferenças como parte do processo de aprendizagem. Nesse contexto, a formação inicial e continuada deve estimular práticas colaborativas entre professores de diferentes áreas do conhecimento (Rosin-Pinola; Del Prete, 2014).

Outro ponto crucial é a necessidade de articulação entre a formação inicial e continuada. Segundo Glat e Pletsch (2010), a universidade desempenha um papel central nesse processo, sendo responsável por oferecer uma formação que vá além dos conteúdos técnicos e aborde as questões éticas e políticas da inclusão escolar. No entanto, as autoras apontam que poucos cursos de licenciatura contemplam disciplinas específicas sobre educação especial, o que limita a preparação dos futuros professores.

As pesquisas destacam ainda a importância de uma prática pedagógica reflexiva, que considere as necessidades específicas dos alunos e promova estratégias de ensino personalizadas. Esse enfoque permite que o professor atue como mediador do processo de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência (Tavares et al., 2016).

Em síntese, a formação inicial e continuada é indispensável para a construção de currículos inclusivos. Ela deve ser orientada por uma perspectiva ética e crítica, garantindo que os professores estejam preparados para enfrentar os desafios da inclusão e promover uma educação que valorize a diversidade e a equidade.

Metodologia

Este estudo foi desenvolvido com base em uma revisão bibliográfica e documental. Foram analisados textos legislativos, como a Lei nº 9.394/96 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de artigos científicos relacionados ao tema da formação docente e à construção de currículos inclusivos. A análise dos dados seguiu uma abordagem qualitativa, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo para identificar os principais desafios e potencialidades da formação docente para a educação inclusiva.

Resultados e Discussão

Os resultados apontam que, embora a legislação brasileira tenha avançado no que se refere à educação inclusiva, sua implementação prática enfrenta uma série de desafios. Entre eles, destacam-se: a falta de suporte técnico e pedagógico para os professores e as dificuldades em adaptar as práticas de ensino às necessidades de alunos com deficiência.

Essas limitações na formação inicial tornam evidente a importância de investir em processos de formação continuada que abordem de forma prática e teórica as demandas da educação inclusiva. Além disso, é essencial que as escolas contem com equipes multidisciplinares e recursos adequados para apoiar tanto os docentes quanto os alunos, promovendo um ambiente educacional mais acessível.

Para Mantoan (2003), a inclusão não se limita à presença física dos alunos na sala de aula, mas requer transformações profundas nas práticas pedagógicas e no modo como a escola se organiza para atender à diversidade. Nesse contexto, a articulação entre políticas públicas, gestão escolar e formação docente torna-se indispensável para superar os desafios e avançar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Os professores entrevistados nas pesquisas analisadas frequentemente relatam sentimentos de despreparo e angústia ao lidar com alunos com necessidades educacionais especiais, atribuindo essas dificuldades às lacunas na formação inicial.

Essas lacunas incluem tanto a ausência de conteúdos específicos sobre inclusão nos currículos das licenciaturas quanto a falta de experiências práticas que preparem os futuros professores para enfrentar as complexidades do ensino inclusivo (Pletsch, 2009; Tavares et al., 2016). Essa situação evidencia uma desconexão entre a formação oferecida e as demandas reais das escolas, que precisam ser supridas para garantir a eficácia da educação inclusiva.

Além disso, observa-se que a formação continuada dos professores também apresenta limitações significativas no que se refere à educação inclusiva. Embora existam iniciativas voltadas para capacitar os educadores, muitas vezes elas são pontuais, insuficientes e não levam em consideração as especificidades do contexto escolar de cada profissional. A falta de continuidade e a ausência de uma abordagem prática e colaborativa nessas formações contribuem para que os professores se sintam isolados ao tentar implementar práticas inclusivas em sala de aula. Essa carência é particularmente crítica em escolas públicas, que frequentemente enfrentam escassez de recursos materiais e humanos, agravando as desigualdades no atendimento às necessidades educacionais especiais.

Por outro lado, alguns avanços também merecem destaque. A implementação de políticas como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a ampliação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) têm proporcionado suporte adicional a alunos e professores. No entanto, a eficácia dessas medidas depende da articulação entre gestores, docentes e a comunidade escolar. Pesquisas destacam que a colaboração entre os diferentes atores do ambiente educacional é um fator essencial para o sucesso da educação inclusiva, criando espaços de diálogo e troca de experiências que favorecem tanto o desenvolvimento profissional dos professores quanto a inclusão efetiva dos alunos. Essa perspectiva ressalta a

importância de investir em práticas coletivas e em políticas educacionais que fortaleçam a cultura inclusiva nas escolas.

A formação continuada tem sido uma alternativa para minimizar essas lacunas, proporcionando aos professores oportunidades de aprimorar seus conhecimentos e desenvolver competências específicas para a inclusão. Programas de capacitação que integram a prática docente cotidiana, como aqueles baseados nos princípios do Design Universal para Aprendizagem (DUA), têm demonstrado eficácia na promoção de estratégias pedagógicas inclusivas. Contudo, a adoção desses programas ainda é limitada, especialmente em redes de ensino com menores recursos financeiros e estruturais (Pletsch, 2009).

Além disso, muitos professores relatam dificuldades em acessar esses cursos devido à falta de tempo, carga horária elevada e ausência de incentivos institucionais. Para que a formação continuada cumpra seu papel de forma efetiva, é necessário que ela seja amplamente difundida, estruturada para atender às demandas locais e acompanhada de políticas públicas que garantam seu alcance e sustentabilidade. Essa formação, além de capacitar tecnicamente os docentes, deve promover reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas e criar uma cultura de inovação e colaboração nas escolas.

Um ponto a acrescentar é a desconexão entre teoria e prática, frequentemente apontada pelos docentes como um dos maiores obstáculos para a efetivação da inclusão. Essa lacuna reflete a necessidade de uma reformulação nos currículos dos cursos de licenciatura, que devem integrar conteúdos específicos sobre inclusão e promover experiências práticas durante a formação inicial (Tavares et al., 2016).

A formação docente também precisa estar alinhada ao contexto sociocultural em que a escola está inserida, reconhecendo que práticas inclusivas não se resumem à aplicação de técnicas pedagógicas, mas envolvem um compromisso com a transformação social. Para que isso aconteça, é necessário incluir nos currículos discussões sobre equidade, diversidade e direitos humanos, incen-

tivando os futuros professores a questionarem práticas excludentes e a desenvolverem abordagens que respeitem as diferenças. Essa perspectiva deve ser complementada por um diálogo constante entre as instituições de ensino superior e as escolas, criando espaços para que experiências de campo informem as mudanças curriculares e os programas de formação.

Por fim, destaca-se a importância do trabalho colaborativo entre professores regulares e especializados. Essa prática, quando efetivada, contribui para a criação de ambientes escolares mais inclusivos, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos e fortalecendo a cultura de inclusão nas escolas (Rossin-Pinola; Del Prete, 2014).

Considerações Finais

A formação de professores para a educação inclusiva é um desafio que exige esforços conjuntos de políticas públicas, instituições de ensino superior e dos próprios docentes. Apesar dos avanços legislativos, como a LDB e as diretrizes nacionais para a formação docente, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a inclusão escolar seja efetivamente realizada. É imprescindível que as políticas públicas de educação forneçam suporte concreto, tanto em termos de recursos quanto de diretrizes, para que as escolas possam implementar currículos que promovam a equidade e o respeito às diferenças.

É necessário investir em currículos que articulem teoria e prática, promovam a interdisciplinaridade e ofereçam aos professores as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios da inclusão. Além disso, programas de formação continuada devem ser ampliados, garantindo acesso a conteúdo atualizados e estratégias pedagógicas inovadoras.

Por fim, reforça-se a importância de uma formação docente ética e reflexiva, que prepare os professores para lidar com a diversidade de maneira crítica e colaborativa.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

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

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In: DAMON, W.; LERNER, R. M. (Eds.). **Handbook of child psychology: Theoretical models of human development**. 5th ed. New York: Wiley, 1998. p. 993-1028.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. A inclusão escolar como processo de construção de uma escola para todos: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 94-105, 2010.

MEC. **Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, v. 33, p. 143-156, 2009.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETE, A. R. Coensino como estratégia colaborativa para a inclusão escolar: desafios e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 679-692, 2014.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez. 2016.

CAPÍTULO 5

O PAPEL DAS TDICS NA INCLUSÃO EDUCACIONAL: ALGUMAS REFLEXÕES

Marcelino Gomes de Araújo

Vitória Pereira

Lucas Pereira da Silva

Ianny Andrade Alves

Doi: 10.48209/978-65-5417-434-6

Resumo: Este capítulo analisa o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na promoção de uma educação inclusiva, considerando seus potenciais e desafios. Inicialmente, aborda-se como as TDICs transformam a percepção e interação dos indivíduos com o mundo, destacando sua relevância no ambiente escolar para responder às demandas do século XXI. O objetivo é refletir sobre estratégias pedagógicas que aliem inclusão e inovação tecnológica, com foco na formação docente e na personalização do ensino. A metodologia baseia-se em uma revisão teórica e análise crítica de estudos sobre o tema, privilegiando uma perspectiva que articula tecnologia, currículo e inclusão. Os resultados indicam que, embora as TDICs ampliem as possibilidades educacionais, sua implementação enfrenta barreiras, como desigualdades no acesso, resistência cultural e falta de formação específica para professores. Discute-se a importância de estratégias que considerem as especificidades de cada aluno e promovam o protagonismo estudantil, além da necessidade de integrar escola, família e comunidade no processo inclusivo. Nas considerações finais, defende-se que as TDICs, quando integradas ao currículo de forma planejada e equitativa, são ferramentas poderosas para superar barreiras, promover equidade e transformar a educação em um espaço mais democrático e acessível.

Palavras-chave: Inclusão Educacional; Tecnologias Digitais; Formação Docente; Práticas Pedagógicas.

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) vêm transformando profundamente as formas como os indivíduos percebem o mundo, a sociedade e as diferentes culturas. Essas ferramentas têm redefinido a maneira como as pessoas se relacionam com o ambiente, com os outros e consigo mesmas. A aquisição de habilidades tecnológicas tornou-se um requisito essencial para preparar os estudantes para os desafios do século XXI, evidenciando o impacto da digitalização na educação¹.

O advento da era da informação trouxe à tona debates significativos sobre como as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) podem ser integradas ao ambiente escolar, influenciando diretamente as práticas pedagógicas. Conforme Behrens e Carpin (2013), a integração dessas tecnologias exige que os educadores acompanhem as mudanças paradigmáticas na ciência e na educação, de modo a proporcionar aprendizagens que dialoguem com os desafios contemporâneos. Assim, a escola torna-se um espaço de interação entre diferentes realidades e saberes, refletindo as demandas de uma sociedade digital.

Nesse contexto, Moran (2015) destaca que a junção entre metodologias ativas e TDICs possibilita a personalização do ensino, promovendo uma aprendizagem que combina colaboração e práticas baseadas em problemas. Por meio dessa abordagem, as aulas transformam-se em espaços de experimentação e reflexão crítica, nos quais o professor atua como mediador e facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, os alunos são estimulados a pensar de forma autônoma e criativa, alinhando seus conhecimentos às demandas do mundo digital.

¹ De acordo com L. S. Roberto e M. S. Roberto (2022), a digitalização da educação, ou “digitalização pedagógica”, é o processo de implementação de práticas remotas baseadas em meios digitais, como plataformas virtuais, substituindo outras modalidades de ensino a distância. Esse fenômeno transfere o ato pedagógico da interação sensível para um ambiente mediado por códigos binários, modificando profundamente as dinâmicas e relações educativas.

Por outro lado, o uso das TDICs apresenta desafios significativos que precisam ser considerados. Vidal e Miguel (2020) alertam para a necessidade de reconfigurar práticas pedagógicas e ações institucionais, assegurando que o uso da tecnologia seja acompanhado por estratégias que promovam uma inclusão efetiva. Nesse sentido, a formação contínua dos professores emerge como elemento central para garantir que as ferramentas digitais sejam utilizadas não apenas como recursos técnicos, mas como mediadoras do conhecimento e da transformação social.

A inclusão educacional, mediada pelas TDICs, requer um olhar atento para as especificidades de cada estudante. Sandre (2018) aponta que recursos como softwares assistivos e plataformas interativas podem ser empregados para superar barreiras e criar um ambiente educacional mais equitativo. No entanto, tais esforços devem estar articulados a um currículo inclusivo que valorize a diversidade e contemple diferentes formas de aprendizagem, fortalecendo o protagonismo estudantil e promovendo a equidade no ambiente escolar.

Para Araújo (2011), a incorporação das TDICs no ambiente escolar deve ser vista como uma oportunidade para reinventar métodos tradicionais, criando espaços que dialoguem com as expectativas de uma sociedade plural e democrática. Compreender as TDICs como instrumentos culturais, fruto da evolução contínua do conhecimento humano, é essencial. Essa compreensão implica reconhecer a relação dialética entre sociedade e ciência, evidenciando a necessidade de novas reflexões sobre o uso da tecnologia no campo educacional.

Por fim, para que metodologias inovadoras se estabeleçam, é crucial que estejam fundamentadas na pesquisa, no conhecimento e no protagonismo dos estudantes. Estratégias que fomentem o pensamento crítico, a capacidade de análise e a aplicação prática dos conceitos, além de promover um aprendizado que estimule a curiosidade e a criatividade, tornam-se indispensáveis. De acordo com Moran (2009), as TDICs desempenham um papel mediador no processo educativo, possibilitando novos espaços de interação e ampliando o

alcance do conhecimento. Sua utilização eficaz, entretanto, depende tanto da disponibilidade de recursos tecnológicos quanto da capacitação dos professores para integrá-las de forma significativa às práticas pedagógicas. Nesse cenário, as TDICs mostram-se ferramentas poderosas para promover práticas inclusivas, adaptando conteúdos às necessidades específicas dos alunos e contribuindo para um ambiente educacional mais equitativo e acessível.

O presente artigo busca refletir sobre os desafios e possibilidades do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no contexto educacional, com especial atenção à promoção de práticas inclusivas. Com base em referenciais teóricos e estudos recentes, propõe-se analisar como essas tecnologias podem ser integradas ao currículo de forma significativa, considerando as especificidades de cada estudante e o papel central da formação docente nesse processo. A investigação parte do pressuposto de que a efetiva utilização das TDICs requer não apenas infraestrutura tecnológica, mas também um planejamento pedagógico que dialogue com as demandas de uma sociedade digital e plural, visando à construção de uma educação mais equitativa e democrática.

Referencial Teórico

De acordo com Moran, a era digital demanda mudanças profundas no sistema educacional, pois as tecnologias digitais expandem o acesso à informação e transformam as práticas pedagógicas. Elas possibilitam a personalização do ensino e o desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, atendendo às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e dinâmica.

Nesse contexto, o papel do professor passa a ser o de mediador e facilitador, ajudando os alunos a interpretar e contextualizar as informações disponíveis. Essa abordagem busca promover um aprendizado significativo, indo além da simples memorização de conteúdos, e incentivando a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento adquirido.

As metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, investigação e resolução de problemas, são essenciais para transformar a sala de aula em um espaço de colaboração e experimentação. Para Moran, essas práticas colocam os alunos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades como autonomia e pensamento crítico, fundamentais no contexto atual.

Além disso, Moran destaca que as tecnologias digitais permitem a personalização da aprendizagem, possibilitando que o ritmo e as atividades sejam ajustados às necessidades individuais dos estudantes. Ele também ressalta a relevância do modelo híbrido, que combina momentos presenciais e virtuais, otimizando o uso de recursos tecnológicos e ampliando as possibilidades de ensino.

Outro aspecto relevante é a sala de aula invertida, defendida por Moran como uma metodologia que valoriza o tempo presencial para atividades práticas, discussões e resolução de problemas. Nesse modelo, os alunos acessam previamente os conteúdos teóricos, permitindo que o momento em sala de aula seja dedicado à aplicação e aprofundamento do conhecimento, promovendo maior interação e engajamento.

Apesar do potencial transformador das tecnologias, Moran ressalta que sua implementação eficaz depende de uma formação docente adequada. Ele argumenta que é necessário capacitar os professores não apenas para o domínio técnico, mas também para desenvolver competências pedagógicas que permitam utilizar as tecnologias como ferramentas de inovação e inclusão.

O autor também destaca o papel das tecnologias digitais na promoção da inclusão educacional, afirmando que recursos como plataformas adaptativas e aplicativos interativos são essenciais para garantir a participação de alunos com diferentes perfis e necessidades. Esses recursos contribuem para a criação de um ambiente escolar mais equitativo e acessível.

Para o autor, a integração das tecnologias ao currículo deve ocorrer de maneira interdisciplinar, envolvendo múltiplas áreas do conhecimento. Projetos que conectam diferentes disciplinas ajudam os alunos a desenvolverem competências alinhadas às demandas contemporâneas, promovendo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada.

A cultura digital também redefine o papel do aluno, que se torna mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. Moran aponta que ferramentas como jogos educacionais, simulações e realidade aumentada criam experiências imersivas e engajantes, proporcionando novas formas de aprendizagem e interação.

Por fim, Moran defende que a educação deve se transformar em um processo contínuo e dinâmico, acompanhando as mudanças aceleradas da sociedade digital. Para ele, é necessário repensar as práticas pedagógicas, a infraestrutura escolar e as políticas públicas, de modo a garantir que as tecnologias sejam utilizadas de forma significativa e inovadora, contribuindo para uma educação mais inclusiva e eficiente.

Resultados e Discussão

Desafios na Implementação de Tecnologias Inclusivas

Apesar de seu potencial, a integração das TDICs em práticas inclusivas enfrenta diversos desafios. Muitos professores relatam dificuldades na utilização de ferramentas digitais devido à falta de formação específica. Além disso, as desigualdades no acesso à tecnologia ainda são um obstáculo significativo, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Essas questões destacam a necessidade de políticas públicas que garantam tanto a infraestrutura quanto a formação contínua dos educadores.

Outro desafio relevante está relacionado à resistência cultural e institucional à adoção de novas práticas pedagógicas mediadas pelas TDICs. Muitas escolas ainda operam sob modelos tradicionais de ensino, que priorizam

a transmissão de conteúdos de forma unidirecional. Essa abordagem, além de limitar o potencial das tecnologias digitais, pode criar barreiras para a implementação de metodologias que promovam a participação ativa e a personalização do aprendizado. Nesse contexto, é fundamental que gestores escolares e comunidades educativas sejam sensibilizados sobre os benefícios das TDICs e capacitados para integrar essas ferramentas de maneira alinhada às necessidades pedagógicas e às demandas da sociedade contemporânea.

Adicionalmente, o impacto das desigualdades sociais no acesso e uso das tecnologias precisa ser compreendido de forma mais aprofundada. Em muitas escolas, especialmente nas redes públicas e em áreas de maior vulnerabilidade, a ausência de equipamentos adequados e de conexão estável à internet prejudica a utilização efetiva das TDICs. Mesmo quando os recursos estão disponíveis, as condições precárias de trabalho dos professores e a falta de suporte técnico dificultam a incorporação das tecnologias no cotidiano escolar. Essas limitações evidenciam a urgência de investimentos em infraestrutura, formação docente e políticas que assegurem a equidade no acesso às tecnologias, de modo a garantir que todos os estudantes possam se beneficiar de uma educação inclusiva e de qualidade.

Formação Docente e Práticas Inovadoras

A formação inicial e continuada dos professores desempenha um papel crucial na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas mediadas pelas TDICs. Essa formação deve priorizar não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas voltadas para a inclusão. Dessa forma, os educadores poderão criar estratégias que valorizem a diversidade e promovam a participação ativa de todos os alunos no processo de aprendizado.

A formação docente, especialmente no contexto da educação inclusiva mediada pelas TDICs, exige uma abordagem multidimensional que vá além da capacitação técnica. É fundamental que os cursos de formação inicial contem-

plem componentes que abordem as diferenças culturais, sociais e individuais dos estudantes, preparando os futuros professores para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Além disso, os programas de formação continuada precisam ser estruturados de forma a oferecer suporte contínuo e atualizado, considerando o ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e suas implicações para o ensino e a aprendizagem.

Outro aspecto crucial é o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos professores em relação ao uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas. Isso implica não apenas o aprendizado de ferramentas específicas, mas também a compreensão crítica de como essas tecnologias podem ser integradas ao currículo de maneira significativa e alinhada aos objetivos educacionais. A formação docente deve incentivar a experimentação, permitindo que os professores desenvolvam soluções criativas e contextuais que respondam às necessidades de seus alunos. Ao fazer isso, as TDICs podem se transformar em aliadas poderosas na promoção de uma educação mais equitativa e acessível.

Além disso, a colaboração entre educadores deve ser fortalecida como parte das práticas formativas. Espaços como comunidades de aprendizagem e redes de professores podem servir como ambientes para troca de experiências e co-criação de estratégias pedagógicas inovadoras. Tais iniciativas podem promover uma cultura de inovação, em que os professores não apenas compartilham desafios e soluções, mas também constroem coletivamente práticas que dialoguem com a inclusão e a diversidade. Dessa forma, a formação docente passa a ser um processo dinâmico e coletivo, que não só amplia o repertório pedagógico dos educadores, mas também contribui para a construção de uma educação mais significativa e transformadora.

A Inclusão como Princípio Norteador

Para que as TDICs sejam efetivamente utilizadas como instrumentos de inclusão, é essencial que a escola adote uma postura que reconheça e valorize as diferenças. A inclusão não deve ser vista como um objetivo secundário, mas

como um princípio estruturante das práticas educacionais. Nesse sentido, as tecnologias podem atuar como aliadas na construção de uma educação mais democrática, na qual todos os estudantes tenham a oportunidade de desenvolver plenamente suas potencialidades.

Os professores precisam estar preparados para identificar as barreiras que limitam a participação e a aprendizagem dos estudantes, utilizando as tecnologias como mediadoras na superação dessas limitações. Nesse processo, a integração das TDICs deve ser pautada por uma visão inclusiva, que valorize as múltiplas formas de aprender e expressar conhecimentos, assegurando que a diversidade cultural, social e cognitiva seja respeitada e promovida como parte essencial do currículo escolar.

A construção de uma educação inclusiva requer que as práticas pedagógicas sejam continuamente revisadas à luz dos desafios enfrentados por diferentes grupos de estudantes. As TDICs oferecem oportunidades únicas para adaptar conteúdos, metodologias e avaliações às necessidades específicas de cada indivíduo, permitindo que barreiras sejam superadas. No entanto, para que essas possibilidades se concretizem, é essencial que o planejamento pedagógico seja orientado por uma visão clara de inclusão, onde o acesso à tecnologia seja garantido e equitativo, reduzindo as disparidades que historicamente marcam o sistema educacional.

Além disso, a promoção de uma educação inclusiva mediada pelas TDICs exige a articulação entre escola, família e comunidade. Projetos que integram esses diferentes atores ajudam a criar um ambiente mais acolhedor e colaborativo, ampliando as perspectivas de aprendizagem para os estudantes. Ferramentas digitais, como plataformas de comunicação e aplicativos interativos, podem facilitar essa integração, promovendo maior engajamento das famílias no processo educativo e fortalecendo o papel da escola como espaço de transformação social.

Por fim, a inclusão deve ser entendida como um compromisso ético e político da educação contemporânea, refletido em todas as dimensões do ambiente escolar. Isso significa não apenas assegurar o acesso às tecnologias, mas também garantir que elas sejam utilizadas de maneira significativa, respeitando a diversidade e promovendo a equidade. A utilização das TDICs como instrumentos de inclusão requer um esforço conjunto de professores, gestores e formuladores de políticas públicas, que devem trabalhar para criar condições que favoreçam uma educação transformadora, na qual todos os estudantes possam exercer plenamente seu direito ao aprendizado e à participação ativa na sociedade.

Considerações Finais

As TDICs representam uma oportunidade única de transformar a educação, tornando-a mais inclusiva e alinhada às demandas do século XXI. No entanto, para que seu potencial seja plenamente realizado, é necessário enfrentar os desafios relacionados à formação docente, ao acesso equitativo e à integração dessas tecnologias no cotidiano escolar.

Nesse cenário, é fundamental investir em estratégias que promovam a capacitação dos professores para o uso pedagógico das TDICs, indo além do domínio técnico e explorando abordagens que efetivamente integrem essas ferramentas ao processo de ensino e aprendizagem. Além disso, políticas públicas voltadas para a inclusão digital precisam assegurar que todos os alunos, independentemente de sua localização ou condição socioeconômica, tenham acesso aos recursos tecnológicos e à internet. A integração das TDICs deve ser planejada de forma intencional, considerando as necessidades e especificidades de cada comunidade escolar, para que essas ferramentas se tornem verdadeiras aliadas na promoção de práticas inclusivas e inovadoras.

Referências

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MORAN, José Manuel. Mudar a forma de ensinar e de aprender. **Revista Interações**, São Paulo, v. V, p. 57-72, 2000.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 126, p. 24-26, set./out. 1995.

MORAN, José Manuel. Contribuição das tecnologias para a transformação da educação. **Revista Com Censo**, Brasília, v. 5, n. 3, p. 7-10, ago. 2018.

MORAN, José Manuel. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. In: **A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5ª ed. Campinas: Papirus, 2015.

VIDAL, Altemar Santos; MIGUEL, Joelson Rodrigues. As Tecnologias Digitais na Educação Contemporânea. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 14, n. 50, p. 366-379, maio 2020. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2443>. Acesso em: 4 dez. 2024.

ROBERTO, Lucas da Silva; ROBERTO, Moisés da Silva. “Digitalização da educação” na pandemia de Covid-19: uma análise à luz do conceito foucaultiano de periculosidade. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 32, n. 65, e26, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15194>. Acesso em: 03 dez. 2024.

CAPÍTULO 6

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E INCLUSÃO: DESAFIOS CURRICULARES

Weider Silva Pinheiro

Evelyn Aida Tonioli Valente

Doi: 10.48209/978-65-5417-434-7

Resumo: Este capítulo analisa os desafios curriculares da inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando aspectos introdutórios, objetivos, metodologia, principais resultados e considerações finais. A EJA, historicamente marcada por exclusões e preconceitos, apresenta-se como um espaço de reconstrução identitária e inclusão social. O objetivo principal é investigar como o currículo pode atuar como uma ferramenta para promover práticas pedagógicas inclusivas que atendam à diversidade de sujeitos dessa modalidade educacional. A metodologia adotada é qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise documental, utilizando referenciais teóricos de autores como Paulo Freire, Michael Apple e Boaventura de Sousa Santos, além de documentos oficiais, como a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão. Os resultados indicam que, apesar de avanços normativos, persistem barreiras estruturais, como insuficiência de recursos, formação docente inadequada e currículos descontextualizados, que dificultam a efetivação da inclusão na EJA. Por outro lado, práticas pedagógicas que valorizam os saberes prévios dos educandos e promovem o diálogo mostram-se promissoras para a construção de uma educação mais equitativa. Conclui-se que a inclusão na EJA deve ser entendida como um compromisso ético e político, que requer ações coordenadas entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas para transformar o currículo em um instrumento de justiça social e empoderamento dos educandos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Inclusão; Currículo; Formação Docente.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma modalidade educacional essencial para a garantia do direito à educação daqueles que, por diversos fatores, foram excluídos do processo escolar durante a idade regular. No Brasil, a EJA carrega consigo o desafio de superar uma história marcada por preconceitos que a colocam como uma alternativa compensatória, frequentemente subvalorizada no sistema educacional. Contudo, ela é, na verdade, um espaço potente de reconstrução, que busca atender a uma diversidade de sujeitos cujas trajetórias revelam histórias de exclusão, mas também de resistência.

No contexto contemporâneo, a inclusão emerge como um princípio indispensável para a EJA. Não se trata apenas de um compromisso ético e político, mas de um direito humano, fundamentado em marcos legais como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015). A inclusão na EJA, no entanto, vai além das deficiências físicas ou intelectuais. Ela abrange as dimensões socioeconômicas, culturais e históricas que moldam os sujeitos que chegam às salas de aula, muitas vezes carregando marcas de um sistema educacional que, no passado, os negligenciou.

O currículo da EJA, nesse cenário, ocupa um papel central. Ele não pode se limitar a replicar os moldes do ensino regular, mas deve ser flexível e adaptado às necessidades específicas desse público. A construção de um currículo inclusivo requer reconhecer os saberes prévios, as experiências de vida e os contextos sociais dos educandos, permitindo-lhes não apenas acessar o conhecimento, mas também ressignificá-lo. Esse processo é fundamental para que a escola deixe de ser um espaço de exclusão simbólica e se transforme em um ambiente que acolhe e potencializa as capacidades de seus estudantes.

Ainda assim, a inclusão na EJA enfrenta desafios significativos, muitos dos quais estão diretamente ligados à formação docente. Historicamente, a formação inicial e continuada dos professores tem negligenciado as especificida-

des da EJA, deixando-os pouco preparados para lidar com a complexidade dos contextos de ensino inclusivo. Por outro lado, iniciativas de formação focadas na prática pedagógica e na valorização das trajetórias dos educandos têm se mostrado fundamentais para promover mudanças nesse cenário.

Outro aspecto crucial para a inclusão é a acessibilidade, tanto no ambiente físico quanto no currículo. Muitos estudantes da EJA enfrentam barreiras que dificultam sua permanência e aprendizagem, desde escolas sem infraestrutura adequada até materiais didáticos que não dialogam com suas realidades. A acessibilidade, portanto, deve ser entendida como um requisito básico para que a educação se torne verdadeiramente inclusiva.

Além disso, o papel das políticas públicas não pode ser subestimado. O Plano Nacional de Educação, ao estabelecer metas de universalização e alfabetização, reforça a importância da EJA como um pilar do sistema educacional. No entanto, os avanços alcançados ainda não são suficientes para superar os desafios estruturais que limitam a implementação de práticas efetivas de inclusão.

Dados recentes indicam avanços, como o crescimento de matrículas de estudantes com deficiência na EJA, reflexo das políticas inclusivas implementadas nas últimas décadas. Contudo, a inclusão real não se limita à presença física nas salas de aula; ela exige um esforço contínuo para garantir que os sujeitos se sintam pertencentes e tenham suas singularidades respeitadas. Essa complexidade exige estratégias pedagógicas que integrem as múltiplas dimensões da vida desses educandos.

Teóricos como Paulo Freire, Boaventura de Sousa Santos e Michael Apple oferecem contribuições valiosas para a reflexão sobre inclusão e currículo na EJA. Freire, em especial, nos lembra que educar é um ato político, profundamente ligado à emancipação dos sujeitos. Essa perspectiva reforça a necessidade de uma educação que não apenas ensine conteúdos, mas que também fomente o pensamento crítico e a participação cidadã.

Portanto, pensar a inclusão na EJA implica repensar a própria escola como um espaço de construção coletiva e democrática. A escola precisa superar sua visão fragmentada, tanto do currículo quanto dos sujeitos, para se tornar um local onde os estudantes possam se ver representados e reconhecidos em suas múltiplas identidades. Isso demanda um esforço de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores e famílias.

Este capítulo, ao refletir sobre os desafios curriculares da inclusão na EJA, busca oferecer caminhos para que essa modalidade educacional cumpra seu papel transformador. Ao olhar para o currículo como uma ferramenta de inclusão, é possível reconhecer que ele tem o potencial de ser mais do que um conjunto de conteúdos: ele pode ser um instrumento de resistência, de valorização das diversidades e de construção de um futuro mais equitativo e inclusivo para todos.

Referencial Teórico

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui um espaço de diversidade, reunindo sujeitos com trajetórias marcadas por exclusões educacionais e sociais. Arroyo (2019) observa que a EJA é um direito fundamental, ainda que muitas vezes tardio, destinado a indivíduos que não tiveram acesso à educação no tempo regular. Esses educandos, frequentemente em situações de vulnerabilidade econômica, demandam práticas pedagógicas que respeitem suas especificidades e valorizem suas experiências de vida.

A inclusão, discutida amplamente desde a Declaração de Salamanca de 1994, é um princípio que busca garantir o acesso universal à educação. Martins (2009) argumenta que a inclusão não deve ser reduzida a um conceito abstrato ou vazio, mas encarada como um processo ativo e contínuo, capaz de enfrentar as contradições sociais presentes nas relações escolares e proporcionar transformações efetivas na prática educacional.

O currículo tem um papel central na promoção da inclusão, sendo entendido como uma construção social e cultural que, muitas vezes, reflete interesses

hegemônicos. Apple (1991) destaca que, no contexto da EJA, é essencial que o currículo seja flexível e dialogado, permitindo a valorização dos saberes prévios dos educandos e a ressignificação de seus conhecimentos. Essa abordagem permite uma maior conexão entre a escola e as realidades de seus estudantes.

Paulo Freire contribui significativamente para a compreensão do papel da EJA na promoção da inclusão. O autor propõe que a educação deve ser um ato político, direcionado à emancipação dos sujeitos por meio do diálogo e da participação ativa. Segundo Freire (1994), a inclusão não se limita à presença física dos educandos na escola, mas envolve a promoção de sua consciência crítica e de seu protagonismo no processo educativo.

No contexto brasileiro, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reforçam a educação como um direito de todos, abrangendo jovens e adultos que enfrentaram exclusões históricas. No entanto, Paiva (2011) afirma que a concretização desse direito ainda depende de um esforço coletivo para superar as barreiras estruturais e culturais que limitam o acesso e a permanência dos estudantes na EJA.

A formação docente é um fator crucial para a efetivação de práticas inclusivas na EJA. Tardif (2013) argumenta que o conhecimento docente não deve se restringir a técnicas pedagógicas, mas incluir uma compreensão profunda das realidades e das especificidades dos educandos. A formação inicial e continuada, quando bem estruturada, pode preparar os professores para implementar práticas pedagógicas que atendam à diversidade.

As políticas públicas desempenham um papel essencial na promoção da inclusão na EJA. Trentin (2017) observa que, apesar dos avanços na implementação de políticas inclusivas, como o aumento das matrículas de estudantes com deficiência, persistem desafios relacionados à alocação de recursos e à capacitação dos profissionais da educação. Essas limitações refletem a necessidade de maior compromisso do poder público com essa modalidade.

A abordagem interseccional é particularmente relevante para a inclusão na EJA, pois reconhece que a exclusão educacional resulta de múltiplas formas

de opressão, como gênero, raça e classe social. Segundo Crenshaw (1991), essa perspectiva oferece uma análise mais ampla das barreiras enfrentadas pelos educandos, permitindo o desenvolvimento de estratégias que abordem as interseções dessas dimensões.

Práticas pedagógicas inclusivas, como projetos interdisciplinares e metodologias que valorizem os saberes prévios dos educandos, têm se mostrado eficazes no contexto da EJA. Paiva (2011) sugere que essas estratégias promovem ambientes de aprendizagem colaborativos e democráticos, fortalecendo o vínculo dos educandos com a escola e estimulando o trabalho coletivo.

No contexto da EJA, a diversidade cultural é uma característica marcante que exige um currículo inclusivo, capaz de dialogar com as experiências e saberes prévios dos educandos. Apple (1991) argumenta que o currículo tradicional muitas vezes reforça estruturas de poder hegemônicas, o que o torna inadequado para a realidade da EJA. Nesse sentido, o currículo inclusivo deve ser pensado como uma construção dinâmica, flexível e aberta à incorporação das vivências dos educandos.

Além disso, Arroyo (2019) ressalta que a EJA é um espaço de reconstrução identitária, especialmente para sujeitos historicamente marginalizados. Nesse cenário, o currículo pode atuar como um meio de empoderamento, permitindo que os estudantes reconheçam suas próprias trajetórias e contribuam ativamente para o processo de aprendizagem. Assim, a inclusão deixa de ser um conceito genérico e se torna uma prática concreta, enraizada no diálogo e na colaboração entre educadores e educandos.

Freire (1994), ao enfatizar a educação como um ato político, reforça a necessidade de um currículo que não apenas ensine, mas emancipe. Para Freire, a prática educativa deve transformar o educando em um agente crítico, capaz de refletir sobre sua realidade e atuar para transformá-la. No contexto da EJA, isso significa reconhecer a centralidade do educando no processo de ensino e aprendizagem, promovendo um currículo que dialogue com suas necessidades e potencialidades.

Assim, a inclusão na EJA deve ser entendida como um projeto ético e político, que vai além da simples adaptação curricular. Arroyo (2019) ressalta que a inclusão requer um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar, envolvendo políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas que promovam a equidade e a justiça social. Dessa forma, a EJA pode se consolidar como um espaço de resistência e transformação.

Metodologia

Este capítulo adota uma abordagem qualitativa, com foco em revisão bibliográfica e análise documental. A revisão bibliográfica baseia-se em autores do campo da Educação de Jovens e Adultos, inclusão e currículo, como Paulo Freire, Michael Apple e Boaventura de Sousa Santos, bem como em legislações e documentos oficiais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

A análise documental inclui a interpretação crítica de políticas públicas e diretrizes educacionais que influenciam a EJA, com destaque para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação. Esse enfoque permite compreender os avanços e desafios relacionados à inclusão no contexto da EJA, considerando tanto as bases teóricas quanto as condições práticas.

Resultados e Discussões

A inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se consolidado como um tema central nas políticas educacionais brasileiras, refletindo esforços para corrigir desigualdades históricas no acesso à educação. No entanto, os desafios estruturais, culturais e políticos que envolvem a implementação de práticas inclusivas nessa modalidade ainda são consideráveis. O compromisso com a inclusão não pode se limitar à formulação de diretrizes; ele requer a articulação entre legislação, políticas públicas e práticas pedagógicas que promo-

vam o acolhimento e a valorização da diversidade. Nesse contexto, documentos como a Declaração de Salamanca (1994), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e o Plano Nacional de Educação oferecem marcos fundamentais para a análise das relações entre currículo e inclusão na EJA.

Apesar de avanços significativos no campo normativo, a distância entre os princípios declarados e a prática cotidiana nas escolas ainda é evidente. A análise desses documentos permite identificar tanto as possibilidades quanto os limites de uma educação inclusiva na EJA, considerando aspectos como acessibilidade física, adaptação curricular e formação docente. Esses desafios não apenas reforçam as desigualdades existentes, mas também colocam em evidência a necessidade de um compromisso ético e político com a transformação do sistema educacional.

A Declaração de Salamanca (1994) estabelece a base ética e política da educação inclusiva, defendendo que as escolas sejam espaços que acolham todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais. Esse princípio é particularmente relevante para a EJA, que reúne sujeitos marcados por exclusões múltiplas. No entanto, enquanto a Declaração ressalta a importância da diversidade como recurso pedagógico, sua implementação no Brasil ainda enfrenta dificuldades significativas. Falta infraestrutura adequada e formação específica para os educadores, o que limita a efetivação de suas diretrizes no cotidiano das escolas.

De forma semelhante, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) reforça o direito à educação inclusiva, determinando a acessibilidade em todos os níveis de ensino. Embora a lei traga avanços importantes, como a garantia de recursos pedagógicos adaptados e o estímulo à participação ativa dos estudantes com deficiência, sua aplicação na EJA tem sido desigual. A ausência de investimento público consistente e a escassez de profissionais capacitados para atender às especificidades dessa modalidade revelam as lacunas entre os direitos assegurados pela legislação e a realidade das práticas educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) desempenha um papel crucial ao integrar a EJA à Educação Básica e destacar a necessidade de atendimento às especificidades dos educandos. No entanto, sua implementação tem sido limitada pela falta de recursos e pela dificuldade de adaptar o currículo às realidades dos estudantes. Embora a LDB reconheça a centralidade dos saberes prévios no processo de ensino-aprendizagem, sua aplicação concreta permanece insuficiente, reforçando a exclusão simbólica que muitas vezes caracteriza a experiência dos educandos na EJA.

O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, estabelece metas ambiciosas para a erradicação do analfabetismo e a ampliação do acesso à educação inclusiva. No entanto, os resultados alcançados até o momento mostram que esses objetivos ainda estão distantes. A ausência de integração entre diferentes níveis de governo e a insuficiência de financiamento adequado limitam o alcance das metas propostas, especialmente no que se refere à formação docente e à melhoria da infraestrutura escolar. Para que o PNE seja efetivo, é necessário fortalecer as ações voltadas para a EJA, com foco na inclusão plena.

A análise desses documentos revela avanços importantes no campo normativo, mas também expõe a complexidade da inclusão na EJA. A lacuna entre os direitos assegurados e a realidade das práticas educativas evidencia a necessidade de um esforço mais coordenado entre os agentes do sistema educacional. Isso inclui a ampliação do financiamento público, a formação continuada de professores e a criação de políticas integradas que priorizem a equidade.

Portanto, a inclusão na EJA deve ser entendida como um projeto ético e político que vai além do cumprimento formal das diretrizes legais. Ela exige um compromisso coletivo com a transformação do sistema educacional, para que ele não apenas acolha a diversidade, mas a valorize como um elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Somente assim será possível garantir que a EJA cumpra seu papel transformador e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Considerações Finais

As reflexões apresentadas ao longo deste capítulo ressaltam que a inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio que perpassa questões curriculares, estruturais e culturais, mas também uma oportunidade para a transformação social e educacional. A EJA, em sua essência, representa um espaço de resistência e reconstrução, onde os educandos podem ressignificar suas trajetórias de exclusão e encontrar na escola um ambiente que valorize suas experiências e saberes prévios. Nesse contexto, o currículo inclusivo emerge como uma ferramenta indispensável, capaz de conectar a educação às realidades diversas e complexas desses sujeitos, fortalecendo seu protagonismo e senso de pertencimento.

Entretanto, a análise das políticas públicas e das práticas pedagógicas aplicadas na EJA revela que a distância entre os direitos assegurados por marcos legais, como a Declaração de Salamanca e a Lei Brasileira de Inclusão, e a prática cotidiana nas escolas ainda é considerável. Barreiras como a insuficiência de recursos, a falta de infraestrutura adequada e a formação docente pouco contextualizada limitam a efetivação de uma inclusão plena e comprometida com a equidade. Esses desafios apontam para a necessidade de um esforço coletivo que envolva gestores, professores, estudantes e a sociedade em geral, com o objetivo de transformar a EJA em um espaço verdadeiramente inclusivo e acessível.

Por fim, reafirmamos que a inclusão na EJA deve ser compreendida como um projeto político e ético, que ultrapassa a adaptação curricular para se consolidar como um movimento de justiça social. A valorização da diversidade, a democratização do acesso ao conhecimento e a promoção de práticas pedagógicas emancipatórias são elementos fundamentais para que a EJA cumpra seu papel transformador. Somente por meio de políticas públicas consistentes, formação docente qualificada e uma gestão educacional comprometida será possível construir uma educação que não apenas acolha, mas empodere e dignifique seus educandos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Referências

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Cortez, 1991.

ARROYO, M. **Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência**. Petrópolis: Vozes, 2019.

CRENSHAW, K. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

MARTINS, J. de S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Hucitec, 2009.

PAIVA, J. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 14-23, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TRENTIN, M. Inclusão na EJA: avanços e desafios. **Revista Educação Inclusiva**, v. 12, n. 3, p. 121-135, 2017.

CAPÍTULO 7

O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRIMEIROS PASSOS PARA A INCLUSÃO

Weider Silva Pinheiro

Evelyn Aida Tonioli Valente

Doi: 10.48209/978-65-5417-434-8

Resumo: O presente capítulo aborda a inclusão na educação infantil como um marco fundamental para garantir uma educação equitativa e de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas características e necessidades. Baseando-se em marcos legais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o estudo explora os desafios e as possibilidades da inclusão nas escolas de educação infantil. O objetivo central é identificar e discutir práticas pedagógicas inclusivas que promovam o desenvolvimento integral das crianças em ambientes educacionais acolhedores e acessíveis. A metodologia adotada foi qualitativa e exploratória, com revisão de literatura e análise de exemplos práticos, enfatizando aspectos como adaptação curricular, formação docente, acessibilidade e uso de tecnologias assistivas. Os resultados evidenciam que práticas como o planejamento pedagógico flexível, a colaboração entre escola, família e comunidade, e a formação continuada de professores contribuem significativamente para o sucesso da inclusão. Entretanto, barreiras como falta de recursos financeiros e resistências culturais ainda representam desafios a serem superados. Conclui-se que a inclusão na educação infantil exige esforços contínuos de todos os envolvidos. Quando bem implementada, beneficia não apenas crianças com necessidades específicas, mas toda a comunidade escolar, ao promover valores de empatia, respeito e cooperação. A construção de uma escola inclusiva é, portanto, um compromisso ético e político com a justiça social e o desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Inclusão Educacional; Educação Infantil; Adaptação Curricular; Formação Docente.

Introdução

A inclusão na educação infantil representa um marco no reconhecimento do direito à educação equitativa e de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas. Esse princípio, consolidado pela Declaração de Salamanca (1994), promove uma pedagogia centrada na criança e está fundamentado em valores de igualdade, respeito à diversidade e garantia de oportunidades (SANTOS; ALMEIDA, 2017).

Historicamente, a inclusão educacional passou por transições significativas. No Brasil, avanços como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) destacaram a educação inclusiva como um elemento essencial para o desenvolvimento integral das crianças, especialmente na fase inicial da vida escolar. Essas diretrizes reforçam o papel das instituições educativas como espaços para acolher e promover a diversidade, enfatizando a importância da construção de currículos que respeitem as especificidades de cada criança (BRASIL, 1998).

A educação infantil, como primeira etapa da educação básica, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem na infância ativa processos de desenvolvimento que só podem ser alcançados por meio da interação com o ambiente social. Isso implica que a educação inclusiva deve considerar tanto os desafios quanto as oportunidades de aprendizagem, respeitando as singularidades de cada aluno (BRASIL, 2006).

Os desafios da inclusão na educação infantil incluem barreiras estruturais e culturais, como a falta de formação adequada dos professores e a escassez de recursos pedagógicos adaptados. Ainda assim, as possibilidades são promissoras. Práticas pedagógicas centradas na criança e na interação colaborativa têm demonstrado potencial para transformar as salas de aula em espaços verdadeiramente inclusivos (SANTOS; ALMEIDA, 2017).

Além disso, a inclusão na educação infantil desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Promover a interação entre crianças com diferentes capacidades e origens contribui para a formação de valores como empatia, respeito e cooperação desde os primeiros anos de vida. A interação cotidiana nas escolas ajuda a quebrar preconceitos e estereótipos, preparando as crianças para um futuro mais inclusivo (AQUINO; COUTINHO, 2023).

Para tanto, a formação docente é uma peça-chave no processo de inclusão. Professores devem ser capacitados para identificar as necessidades específicas de cada aluno e adaptar suas práticas pedagógicas de maneira flexível e inovadora. O Ministério da Educação, por meio de iniciativas como a coleção “Saberes e Práticas da Inclusão”, tem incentivado a formação continuada de educadores para enfrentar esses desafios (BRASIL, 2006).

A inclusão também requer políticas públicas integradas e comprometidas com a acessibilidade universal. Isso abrange desde a garantia de infraestrutura adequada até a elaboração de currículos que contemplem as adaptações necessárias. Como destaca o Referencial Curricular Nacional, “todas as crianças podem aprender” quando são proporcionadas condições adequadas de ensino (BRASIL, 1998).

Outro aspecto central da inclusão na educação infantil é a colaboração entre escola, família e comunidade. A construção de redes de apoio fortalece as práticas inclusivas e proporciona um ambiente mais acolhedor e enriquecedor para todas as crianças. Segundo Bruno (2006), o papel das famílias na mediação e no suporte ao aprendizado é essencial para o sucesso da inclusão.

As práticas pedagógicas inclusivas devem ser fundamentadas em princípios éticos e humanistas. Isso implica reconhecer cada criança como um sujeito de direitos, com potencialidades únicas que devem ser valorizadas e estimuladas. Como apontam Aquino e Coutinho (2023), a educação inclusiva na infância vai além da inserção física, promovendo a participação ativa e o pleno desenvolvimento dos indivíduos.

A abordagem inclusiva não se limita a atender crianças com deficiências, mas engloba a valorização da diversidade em todas as suas formas. Isso inclui diferenças culturais, linguísticas, socioeconômicas e de gênero. Ao adotar essa perspectiva ampliada, a escola se torna um espaço de convivência rica e significativa para todos os seus alunos (BRASIL, 2006; AQUINO; COUTINHO, 2023).

Por fim, é fundamental que a inclusão seja encarada como um processo contínuo e dinâmico, que requer reflexão constante e adaptação às necessidades emergentes. A escola inclusiva, como sugerem os autores, é uma escola em movimento, capaz de transformar desafios em oportunidades e promover o desenvolvimento integral de cada criança (SANTOS; ALMEIDA, 2017; BRASIL, 2006).

Em suma, a inclusão na educação infantil é uma tarefa complexa, mas essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa e respeitosa. Ao adotar práticas pedagógicas inovadoras e políticas públicas eficazes, é possível garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade que valorize suas diferenças e potencialidades.

Referencial Teórico

A educação inclusiva é amplamente reconhecida como um direito fundamental e uma estratégia central para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. A Declaração de Salamanca (1994) estabelece que todas as crianças, independentemente de suas capacidades ou deficiências, devem ter acesso a uma educação de qualidade em ambientes inclusivos, onde suas diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Essa perspectiva demanda transformações profundas no sistema educacional, especialmente na educação infantil, para garantir que a inclusão se torne uma prática efetiva (BRASIL, 1994).

No contexto brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) consolida a educação infantil como a primeira etapa da educação bá-

sica, destacando sua função de promover o desenvolvimento integral das crianças. Essa legislação estabelece que crianças com necessidades educacionais especiais devem ser preferencialmente atendidas em escolas regulares, com os devidos suportes pedagógicos e adaptações curriculares necessárias para garantir sua inclusão (BRASIL, 1996).

A educação infantil inclusiva, além de ser um direito, é uma etapa fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Segundo Vygotsky (1998), a aprendizagem é um processo mediado que ativa o desenvolvimento de funções psicológicas superiores por meio da interação social. Assim, o ambiente inclusivo na infância proporciona oportunidades para que todas as crianças aprendam e cresçam juntas, respeitando as singularidades de cada uma.

O conceito de inclusão vai além da simples presença física da criança na escola regular. Ele envolve a criação de um ambiente pedagógico que promova a participação ativa de todos os alunos, adaptando currículos, estratégias de ensino e práticas avaliativas às necessidades individuais. Segundo Bruno (2006), a inclusão na educação infantil demanda um olhar atento à diversidade e à construção de práticas pedagógicas flexíveis, capazes de atender às especificidades de cada criança.

A formação dos professores desempenha um papel crucial nesse processo. Para Bruno (2006), o professor é o principal agente da inclusão, e sua formação inicial e continuada deve capacitá-lo a lidar com a diversidade presente na sala de aula. Essa formação deve incluir conhecimentos teóricos e práticos sobre inclusão, além de estratégias pedagógicas adaptativas que favoreçam o aprendizado de todos os alunos.

Outro ponto central na discussão sobre inclusão é a importância das políticas públicas integradas que garantam acessibilidade universal e suporte adequado às instituições de ensino. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) enfatiza a necessidade de promover adaptações

curriculares e fornecer recursos específicos que atendam às diferentes necessidades das crianças, garantindo seu pleno desenvolvimento.

A colaboração entre escola, família e comunidade é outro aspecto essencial para a efetivação da educação inclusiva. Segundo Aquino e Coutinho (2023), a participação ativa das famílias no processo educacional contribui para o desenvolvimento integral das crianças e fortalece o papel da escola como espaço de convivência e aprendizado. Essa colaboração é fundamental para superar barreiras atitudinais e sociais que dificultam a inclusão.

A inclusão também exige uma mudança cultural no ambiente escolar. Santos e Almeida (2017) destacam que o preconceito e as práticas excludentes ainda são desafios presentes no cotidiano das escolas, especialmente na educação infantil. Por isso, é necessário promover uma pedagogia baseada em valores como empatia, respeito e cooperação, que contribua para a formação de uma cultura inclusiva.

Os benefícios da inclusão vão além do impacto individual. A convivência com a diversidade desde a infância tem o potencial de transformar a sociedade, formando cidadãos mais conscientes, tolerantes e respeitosos. Para Aquino e Coutinho (2023), a inclusão na educação infantil prepara as crianças para lidar com as diferenças humanas, promovendo uma convivência harmônica e contribuindo para a construção de uma sociedade mais equitativa.

A implementação de práticas inclusivas requer um planejamento pedagógico cuidadoso e uma gestão escolar comprometida com os princípios da inclusão. Bruno (2006) aponta que o sucesso da inclusão depende da elaboração de projetos pedagógicos que integrem os aspectos humanos, sociais e culturais do processo educativo, garantindo que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizado.

O currículo também desempenha um papel central na inclusão. Segundo Santos e Almeida (2017), ele deve ser flexível e adaptável, considerando as diferentes necessidades e potencialidades dos alunos. Além disso, deve valo-

rizar a diversidade como um recurso pedagógico, promovendo atividades que estimulem a interação e a aprendizagem colaborativa.

Por fim, a educação inclusiva na educação infantil é um processo dinâmico e contínuo que exige o envolvimento de todos os atores educativos. É um compromisso ético e político que visa transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático, onde cada criança possa desenvolver seu potencial máximo e ser respeitada em sua singularidade (BRASIL, 2006).

Metodologia

Este capítulo foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa e exploratória, ancorada em revisão de literatura e análise de experiências práticas relatadas em pesquisas sobre educação inclusiva na educação infantil. A escolha dessa metodologia se justifica pela necessidade de compreender as práticas pedagógicas inclusivas e os fatores que promovem ou dificultam sua implementação, a partir de diferentes perspectivas teóricas e empíricas.

A revisão de literatura utilizou-se de fontes acadêmicas, incluindo artigos científicos, documentos oficiais e livros especializados, com destaque para autores como Vygotsky (1998), Bruno (2006), Santos e Almeida (2017) e Aquino e Coutinho (2023). Esses textos foram selecionados por sua relevância na discussão sobre inclusão na educação infantil e seu alinhamento com o objetivo do estudo, que é identificar e discutir estratégias efetivas para a promoção da inclusão nas escolas.

Resultados e Discussão

A inclusão na educação infantil é um desafio que exige esforços coordenados para transformar as práticas educacionais. Um dos pontos fundamentais para sua efetivação é a adaptação curricular e metodológica, que busca atender às necessidades específicas de cada criança. Essa abordagem é amplamente respaldada por autores como Vygotsky (1998), que destaca o papel mediador

do professor no desenvolvimento das potencialidades infantis. A utilização de recursos visuais e tecnológicos, conforme observado em experiências práticas, reforça a ideia de que o aprendizado pode ser ampliado com métodos flexíveis e diversificados.

Além disso, a formação continuada de educadores se mostra essencial. Professores que recebem capacitação constante conseguem identificar com mais precisão as necessidades individuais dos alunos e propor intervenções pedagógicas eficazes. Essa prática é alinhada à proposta de Bruno (2006), que enfatiza a importância de preparar os educadores para lidar com a diversidade, tornando-os agentes transformadores no ambiente escolar.

A acessibilidade física é outro aspecto indispensável para a inclusão, sendo destacada por Santos e Almeida (2017) como um dos desafios mais comuns enfrentados pelas escolas. Ambientes adequados, com rampas, banheiros adaptados e mobiliário acessível, permitem que crianças com mobilidade reduzida participem plenamente das atividades escolares, promovendo não apenas inclusão física, mas também social.

A colaboração entre escola, família e comunidade é frequentemente apontada na literatura como um fator decisivo para o sucesso da inclusão. Aquino e Coutinho (2023) ressaltam que a participação ativa das famílias fortalece o vínculo entre a criança e o ambiente escolar, proporcionando maior segurança e engajamento no processo de aprendizado. Projetos que envolvem a comunidade no debate sobre inclusão geram maior conscientização e reduzem barreiras atitudinais.

O uso de tecnologias assistivas representa uma inovação significativa no campo da inclusão educacional. Dispositivos de comunicação alternativa e softwares adaptados possibilitam que crianças com deficiências cognitivas ou sensoriais tenham acesso ao currículo escolar. Essa prática está alinhada às recomendações do Ministério da Educação (BRASIL, 2006), que incentiva o uso de recursos tecnológicos para garantir a equidade no aprendizado.

Embora os avanços sejam evidentes, persistem desafios que precisam ser enfrentados. A falta de recursos financeiros para implementar adaptações e adquirir materiais específicos é uma barreira frequentemente citada. Segundo Santos e Almeida (2017), muitas escolas dependem de parcerias e apoio de políticas públicas para atender às demandas da inclusão, evidenciando a necessidade de maior investimento governamental.

Outro aspecto desafiador é a resistência de alguns profissionais e famílias em relação às práticas inclusivas. Esse obstáculo pode ser superado por meio de programas de conscientização e formação, que promovam uma mudança de mentalidade e valorizem a diversidade como um recurso pedagógico. A literatura indica que uma abordagem dialógica, como a sugerida por Bruno (2006), pode facilitar essa transformação.

A inclusão, quando bem implementada, traz benefícios não apenas para crianças com necessidades especiais, mas para toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade desde a infância fomenta valores como empatia, respeito e cooperação, conforme apontado por Aquino e Coutinho (2023). Esses valores são essenciais para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para lidar com as diferenças humanas.

Além disso, práticas inclusivas enriquecem o ambiente educacional ao promover a interação entre crianças com diferentes capacidades e origens. Segundo Vygotsky (1998), essas interações são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social, pois permitem a troca de experiências e a construção conjunta do conhecimento.

A elaboração de currículos flexíveis e adaptáveis é outro ponto crucial para a inclusão. Conforme argumentam Santos e Almeida (2017), um currículo que valorize a diversidade e se ajuste às necessidades dos alunos contribui significativamente para o sucesso das práticas inclusivas. Isso inclui não apenas adaptações, mas também a introdução de atividades que promovam a colaboração e o aprendizado coletivo.

Diante do exposto é possível afirmar que a inclusão é um processo contínuo que requer comprometimento de todos os atores envolvidos. A literatura e os exemplos práticos mostram que, com investimentos adequados e mudanças culturais, é possível criar ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, onde todas as crianças têm suas potencialidades respeitadas e desenvolvidas (BRASIL, 1996; BRASIL, 2006).

Considerações Finais

A inclusão na educação infantil é uma tarefa complexa que exige esforços conjuntos entre educadores, gestores, famílias e poder público. Os resultados deste capítulo evidenciam que, embora os desafios sejam muitos, como a falta de recursos financeiros, barreiras estruturais e resistências culturais, as possibilidades de transformação são igualmente expressivas.

Práticas como a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas e a formação continuada de professores mostram-se essenciais para criar ambientes educacionais que acolham a diversidade e promovam o desenvolvimento integral de todas as crianças. Além disso, a colaboração ativa entre escola, família e comunidade fortalece a rede de apoio e amplia as chances de sucesso das práticas inclusivas.

A literatura também demonstra que a inclusão na educação infantil não beneficia apenas as crianças com necessidades específicas, mas toda a comunidade escolar. A convivência com a diversidade desde cedo fomenta valores como empatia, respeito e cooperação, preparando os alunos para uma sociedade mais justa e inclusiva. Assim, a inclusão torna-se não apenas um direito, mas um investimento na formação de cidadãos conscientes e comprometidos.

Diante disso, conclui-se que a construção de uma educação infantil inclusiva depende de políticas públicas eficazes, formação docente contínua e um compromisso ético de todos os atores envolvidos. A escola inclusiva deve ser vista como um espaço de transformação, onde cada criança é respeitada em sua singularidade e incentivada a desenvolver todo o seu potencial.

O caminho para a inclusão é contínuo e dinâmico, exigindo reflexões e adaptações constantes. No entanto, os avanços já alcançados mostram que é possível promover uma educação que valorize as diferenças e garanta oportunidades equitativas para todas as crianças, consolidando a escola como um espaço verdadeiramente democrático e humano.

Referências

AQUINO, Aparecida Sampaio de; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Educação inclusiva na educação infantil: promovendo a diversidade e a igualdade**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 9, n. 12, 2023.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Saberes e práticas da inclusão: introdução**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

SANTOS, Cristiane Sousa; ALMEIDA, Yara de Souza. **Inclusão na educação infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas**. Revista de Política e Gestão Educacional, v. 21, n. 3, 2017.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

CAPÍTULO 8

CURRÍCULO E EMPATIA: DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NA ESCOLA

Viviane Eloia Bandeira Grande

Tamires Almeida Bezerra

Alexandra Sablina do Nascimento Veras

Francisco Nordman Costa Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-434-9

Resumo: O presente estudo aborda o papel do currículo escolar na promoção da empatia como competência socioemocional essencial para a formação integral dos estudantes. Fundamentado em uma revisão teórica e análise documental, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o artigo discute como a empatia pode ser desenvolvida por meio de práticas pedagógicas intencionais, contribuindo para o sucesso acadêmico e o bem-estar emocional. O objetivo principal foi analisar a inclusão da empatia no currículo escolar e propor estratégias que integrem o desenvolvimento socioemocional à prática pedagógica. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa, com levantamento bibliográfico e interpretação crítica de documentos oficiais e estudos relevantes. Os resultados indicam que a empatia favorece o engajamento acadêmico, a redução de conflitos e a construção de um ambiente escolar mais inclusivo. No entanto, foram identificados desafios como a falta de formação docente e a carência de políticas públicas que incentivem práticas inovadoras. As discussões destacam a necessidade de integrar competências socioemocionais de forma transversal no currículo, alinhando-as às demandas contemporâneas. Conclui-se que a promoção da empatia no contexto escolar é essencial para formar cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios da sociedade atual. O estudo contribui para a reflexão sobre a relevância do currículo como ferramenta de transformação educacional e social.

Palavras-chave: Currículo; Empatia; Competências socioemocionais; Educação.

Introdução

O currículo escolar do século XXI enfrenta o desafio de transcender o tradicional foco em conteúdos acadêmicos para atender às demandas da formação integral do indivíduo. Em tempos de aceleradas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, torna-se imprescindível que a escola acolha, em seu projeto pedagógico, o desenvolvimento de competências socioemocionais. Essas competências, como a empatia, a autorregulação e o trabalho em equipe, são essenciais para formar cidadãos capazes de lidar com a complexidade das relações humanas e das demandas sociais.

A empatia, definida como a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender suas emoções, destaca-se como uma habilidade central no desenvolvimento das competências socioemocionais. Estudos como o de Goleman (1995) mostram que essa habilidade não apenas melhora as relações interpessoais, mas também favorece o desempenho acadêmico e o ambiente escolar como um todo. A escola, nesse sentido, deve ser compreendida como um espaço privilegiado para promover práticas pedagógicas que integrem o desenvolvimento emocional ao processo de ensino-aprendizagem.

As novas políticas educacionais no Brasil, representadas especialmente pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam essa perspectiva ao incluir as competências socioemocionais entre as habilidades fundamentais a serem desenvolvidas. Conforme previsto na BNCC, a educação deve formar indivíduos capazes de colaborar, respeitar diferenças e resolver conflitos de forma pacífica, metas diretamente relacionadas à promoção da empatia. Esse direcionamento representa um avanço na concepção de currículo, que passa a incorporar uma abordagem mais holística e integradora.

No entanto, a implementação dessas práticas pedagógicas enfrenta desafios significativos. Muitos professores ainda carecem de formação adequada para lidar com as questões emocionais em sala de aula. Conforme abordado

por Tessaro e Lampert (2019), a capacitação docente para trabalhar com inteligência emocional é fundamental para que essas habilidades sejam efetivamente desenvolvidas nos estudantes. Além disso, é necessário criar condições institucionais que permitam a integração de práticas pedagógicas inovadoras, como dinâmicas reflexivas e atividades lúdicas.

Outro aspecto crucial é o papel das interações sociais no desenvolvimento das competências socioemocionais. Segundo Vygotsky (1934), a aprendizagem ocorre nas relações mediadas entre professores, alunos e objetos de conhecimento. Nessa perspectiva, a escola é vista como um espaço de construção coletiva, onde a empatia pode ser promovida não apenas como um valor, mas como uma prática cotidiana que transforma o ambiente escolar em um espaço mais inclusivo e acolhedor.

A psicopedagogia também contribui para esse debate ao destacar a relação intrínseca entre emoção e cognição no processo de aprendizagem. Abed (2014) ressalta que a escola deve ser um lugar onde o estudante é compreendido em sua totalidade, considerando tanto os aspectos emocionais quanto os cognitivos de sua formação. Essa abordagem é essencial para a criação de um currículo que promova a empatia como uma competência transversal.

As competências socioemocionais, além de favorecerem o sucesso acadêmico, têm impacto direto no bem-estar dos estudantes. Carvalho e Silva (2017) apontam que práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessas habilidades contribuem para a construção de uma cultura de paz e respeito mútuo, objetivos fundamentais para a convivência em sociedades democráticas. Nesse sentido, a escola desempenha um papel estratégico na promoção de valores que vão além do ambiente escolar, preparando os estudantes para a vida em sociedade.

Estudos neurocientíficos, como os apresentados por Fonseca (2016), reforçam a importância das emoções na aprendizagem. O autor argumenta que um ambiente emocionalmente seguro estimula a memória, a atenção e outras funções cognitivas superiores, enquanto contextos de ameaça ou insegurança

podem inibir o aprendizado. Assim, o trabalho com competências socioemocionais, como a empatia, não é apenas desejável, mas essencial para o sucesso escolar.

A relação entre currículo e empatia também envolve um olhar crítico sobre as práticas pedagógicas tradicionais. A fragmentação do conhecimento e a ênfase exclusiva no desempenho acadêmico dificultam a integração das dimensões emocionais e sociais no cotidiano escolar. Conforme argumentado por Abed (2014), é preciso ressignificar o currículo para que ele contemple o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e conectadas com a realidade.

Neste capítulo, propõe-se uma reflexão sobre o papel do currículo na promoção da empatia e no desenvolvimento de competências socioemocionais no contexto escolar. Partindo de uma revisão teórica e dialogando com práticas já implementadas, busca-se compreender como essas abordagens podem transformar as relações interpessoais e o ambiente educativo. A análise será pautada por uma perspectiva interdisciplinar, considerando aspectos pedagógicos, psicológicos e sociais.

A relevância do tema está ancorada na urgência de preparar os estudantes para uma sociedade marcada pela diversidade e pelos desafios de convivência pacífica. Ao adotar a empatia como eixo central do currículo, as escolas podem contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e comprometidos com a construção de um mundo mais justo e solidário. Assim, o currículo deixa de ser apenas um instrumento técnico e torna-se uma ferramenta para a transformação social.

Em síntese, a presente reflexão busca evidenciar como o currículo pode ser estruturado para integrar práticas pedagógicas que desenvolvam a empatia e outras competências socioemocionais. Ao longo do texto, serão discutidos conceitos teóricos, desafios práticos e possibilidades de implementação, com o objetivo de contribuir para o debate sobre a formação integral no contexto educacional brasileiro.

Referencial Teórico

A formação integral do estudante, que considera não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais e sociais, está no centro do debate educacional contemporâneo. A empatia, enquanto competência socioemocional, assume um papel de destaque nesse cenário, sendo frequentemente vinculada ao desenvolvimento de relações saudáveis e colaborativas no ambiente escolar. Conforme Goleman (1995), a empatia é uma habilidade essencial para a inteligência emocional, contribuindo para o reconhecimento e a gestão das próprias emoções e das emoções dos outros.

As bases teóricas que sustentam a integração da empatia no currículo escolar podem ser encontradas nas contribuições de autores como Vygotsky, Wallon e Piaget. Vygotsky (1934) enfatiza a mediação pedagógica e o papel das interações sociais na aprendizagem, destacando que o desenvolvimento das habilidades socioemocionais ocorre na relação entre professor e aluno. Wallon, por sua vez, integra emoção e cognição em sua abordagem, argumentando que ambas são interdependentes no processo educativo.

A psicopedagogia também oferece fundamentos importantes para a discussão sobre empatia no currículo. Abed (2014) sugere que a escola deve ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento integral, considerando as múltiplas dimensões do ser humano. Segundo a autora, a reinserção das habilidades socioemocionais no ambiente escolar é uma necessidade urgente para responder às demandas da sociedade contemporânea.

A inteligência emocional, conceito amplamente explorado por Goleman (1995), relaciona-se diretamente à capacidade de resolver conflitos, construir relacionamentos saudáveis e lidar com desafios cotidianos. No contexto escolar, essas competências são essenciais para criar um ambiente seguro e propício à aprendizagem. Estudos neurocientíficos corroboram essa visão, apontando que emoções positivas fortalecem os processos cognitivos, como memória e atenção (Fonseca, 2016).

Além das contribuições teóricas, as políticas educacionais brasileiras também reforçam a importância das competências socioemocionais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, estabelece que a formação do estudante deve incluir o desenvolvimento de competências como empatia, cooperação e respeito às diferenças. Essa orientação legitima a inclusão de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento emocional no currículo escolar.

Carvalho e Silva (2017) discutem o papel das competências socioemocionais na construção de uma cultura de paz. Segundo os autores, práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessas habilidades ajudam a reduzir conflitos e promover a convivência harmônica. No ambiente escolar, a empatia surge como uma competência essencial para a mediação de conflitos e a construção de relações interpessoais saudáveis.

Outro aspecto relevante é o impacto da empatia no desempenho acadêmico. Tessaro e Lampert (2019) apontam que alunos com maior desenvolvimento emocional tendem a apresentar melhores resultados escolares e menor incidência de comportamentos disruptivos. Essa relação entre competências emocionais e sucesso acadêmico reforça a importância de trabalhar a empatia como parte do currículo.

Os desafios para a implementação de um currículo que integre a empatia incluem a formação docente e a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras. Segundo Abed (2014), é fundamental capacitar os professores para atuar como mediadores no desenvolvimento das competências socioemocionais. Além disso, estratégias como atividades lúdicas, reflexivas e colaborativas podem facilitar esse processo.

A BNCC também destaca a transversalidade das competências socioemocionais, sugerindo que elas sejam abordadas em todas as áreas do conhecimento. Essa abordagem holística permite que a empatia seja trabalhada de forma integrada ao conteúdo curricular, promovendo aprendizagens significativas

e contextualizadas. Para Fonseca (2016), a integração entre emoção e cognição é indispensável para o desenvolvimento pleno do aluno.

A empatia, como elemento central do currículo, também está relacionada à inclusão e à valorização da diversidade. Abed (2014) enfatiza que a escola deve ser um espaço de respeito às diferenças, onde a empatia é promovida como uma prática cotidiana. Essa perspectiva contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor.

Em síntese, ao integrar práticas pedagógicas baseadas em mediação, inteligência emocional e competências socioemocionais, a escola pode contribuir significativamente para o sucesso acadêmico e social dos alunos. Assim, o currículo torna-se uma ferramenta poderosa para a transformação educacional e social.

Metodologia

Este artigo adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, com base em análise bibliográfica e documental. A metodologia foi estruturada em três etapas principais: levantamento teórico, análise documental e interpretação crítica. A seguir, cada uma dessas etapas é detalhada.

A primeira etapa consistiu na revisão de literatura sobre os temas centrais do estudo: currículo, competências socioemocionais e empatia. Foram consultadas obras de autores clássicos como Lev Vygotsky, Henri Wallon e Jean Piaget, além de estudos contemporâneos que abordam a inteligência emocional e a BNCC. A busca foi realizada em bases de dados acadêmicas, revistas especializadas e livros, priorizando fontes de relevância reconhecida na área educacional.

A análise documental focou em legislações e documentos oficiais, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para identificar como as competências socioemocionais, e especificamente a empatia, são abordadas no currículo escolar brasileiro. Além disso, artigos acadêmicos sobre experiên-

cias pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais foram utilizados como referência para fundamentar a discussão.

A terceira etapa envolveu a interpretação crítica dos dados levantados. Com base nas referências teóricas e documentais, foi realizada uma análise reflexiva que buscou relacionar as competências socioemocionais às práticas curriculares. Este processo considerou as contribuições de autores-chave e as orientações da BNCC para propor estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da empatia no ambiente escolar.

A reflexão apresenta uma perspectiva interdisciplinar, combinando aspectos teóricos da psicologia, pedagogia e neurociências para compreender como a empatia pode ser promovida por meio do currículo escolar. Não foram aplicadas coletas de dados empíricos, dado o caráter teórico e exploratório da pesquisa, mas estudos de caso descritos na literatura foram analisados como exemplos ilustrativos.

A abordagem qualitativa foi escolhida devido à natureza do objeto de estudo, que demanda um aprofundamento interpretativo sobre conceitos e práticas pedagógicas. A análise bibliográfica e documental permite identificar lacunas e propor diretrizes fundamentadas para o trabalho com empatia e competências socioemocionais no currículo.

Resultados e Discussões

A empatia é uma das competências socioemocionais mais relevantes no ambiente escolar, com impactos significativos tanto no desempenho acadêmico quanto no desenvolvimento pessoal dos estudantes. Os resultados indicam que práticas pedagógicas intencionais que promovem a empatia transformam as relações interpessoais na escola, reduzindo conflitos e criando um ambiente mais acolhedor. Essa constatação reforça a importância de incluir a empatia como um eixo transversal no currículo.

As análises documentais, especialmente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciam que a valorização das competências socioemocionais está alinhada às demandas do século XXI. A BNCC reconhece a empatia como fundamental para a convivência e para a construção de uma sociedade mais inclusiva. No entanto, ainda há desafios na implementação dessas diretrizes, principalmente devido à falta de formação docente para lidar com aspectos emocionais no cotidiano escolar.

Há ainda a relação direta entre a empatia e o engajamento acadêmico. Estudos apontam que alunos que desenvolvem maior sensibilidade em relação aos outros também apresentam melhores habilidades de comunicação e cooperação em atividades escolares. Isso demonstra que trabalhar a empatia não só melhora o ambiente escolar, mas também promove aprendizagens mais significativas.

A literatura revisada também sugere que o desenvolvimento da empatia é mais eficaz quando mediado por práticas pedagógicas interativas, como dinâmicas de grupo, atividades reflexivas e jogos cooperativos. Essas práticas incentivam os estudantes a se colocarem no lugar do outro, contribuindo para a internalização de valores como respeito, solidariedade e responsabilidade social.

No entanto, a análise revelou uma lacuna significativa no currículo tradicional das escolas brasileiras, que muitas vezes prioriza conteúdos acadêmicos em detrimento de habilidades socioemocionais. Conforme observado em Carvalho e Silva (2017), essa visão limitada do currículo pode dificultar a formação integral dos estudantes e comprometer o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Tessaro e Lampert (2019), demonstraram que a inclusão de atividades voltadas à inteligência emocional no ambiente escolar tem efeitos positivos não apenas nos estudantes, mas também na comunidade escolar como um todo. Professores relataram maior engajamento dos alunos e uma redução de conflitos em sala de aula após a implementação dessas práticas.

A perspectiva interdisciplinar adotada por Abed (2014) também foi um ponto de destaque nas discussões. A autora enfatiza que a promoção da empatia requer uma abordagem integrada, que considere tanto as dimensões cognitivas quanto emocionais do aprendizado. Essa visão é reforçada por Fonseca (2016), que argumenta que um ambiente emocionalmente seguro potencializa as funções cognitivas superiores, como memória e atenção.

Embora os benefícios da empatia no ambiente escolar sejam amplamente reconhecidos, a prática ainda enfrenta barreiras significativas. Muitos professores relataram dificuldades em integrar atividades socioemocionais ao planejamento pedagógico devido à falta de tempo e recursos. Além disso, a ausência de programas de formação contínua para docentes representa um obstáculo para a implementação eficaz dessas práticas.

As contribuições da psicopedagogia também foram relevantes nas discussões. Abed (2014) ressalta que a empatia é uma habilidade que pode ser desenvolvida gradualmente, a partir de experiências compartilhadas e do fortalecimento de vínculos interpessoais. Nesse sentido, a escola tem um papel estratégico como mediadora desse processo, proporcionando um ambiente que estimule a colaboração e o diálogo.

Outro ponto debatido foi a necessidade de políticas públicas que incentivem a inclusão das competências socioemocionais como parte obrigatória do currículo. A análise mostrou que a ausência de diretrizes claras e de investimentos na formação docente são fatores que limitam o potencial transformador dessas práticas pedagógicas.

Portanto, é possível ressaltar que o currículo pode ser uma ferramenta poderosa para promover a empatia e transformar a escola em um espaço mais inclusivo e acolhedor. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental superar desafios estruturais e culturais que ainda limitam a integração das competências socioemocionais na prática pedagógica. As discussões apontam que o fortalecimento da empatia no ambiente escolar é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Considerações Finais

A reflexão aqui desenvolvida reforça a importância de integrar a empatia como um eixo central no currículo escolar, destacando-a como uma competência socioemocional essencial para a formação integral dos estudantes. A pesquisa evidenciou que práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da empatia contribuem significativamente para a melhoria das relações interpessoais, o ambiente escolar e o sucesso acadêmico. Além disso, a empatia desempenha um papel estratégico na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) oferece uma fundamentação importante para a inclusão de competências socioemocionais no currículo, reconhecendo-as como elementos indispensáveis à formação do cidadão do século XXI. No entanto, os desafios para a implementação dessas práticas permanecem significativos, especialmente no que diz respeito à formação docente e à estruturação de estratégias pedagógicas adequadas.

Os resultados apontam para a necessidade de um esforço coletivo que envolva professores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas. É fundamental promover programas de formação continuada que capacitem os docentes a trabalhar com questões emocionais no cotidiano escolar. Além disso, é imprescindível criar condições institucionais que incentivem a adoção de práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas.

A análise teórica e documental também revelou que a empatia não deve ser tratada como um conteúdo isolado, mas sim como uma prática transversal, presente em todas as disciplinas e atividades escolares. Essa abordagem holística favorece a internalização de valores como respeito, solidariedade e responsabilidade social, ampliando os impactos positivos do currículo para além do ambiente escolar.

Embora existam barreiras para a implementação de um currículo socioemocional, as evidências apresentadas ao longo deste estudo demonstram que o investimento em empatia e outras competências socioemocionais é altamente benéfico. Quando integrada ao cotidiano escolar, a empatia contribui para a criação de um clima emocionalmente seguro, que potencializa as funções cognitivas e promove aprendizagens mais significativas.

Como proposta para futuros estudos, sugere-se a realização de pesquisas empíricas que investiguem os impactos de práticas pedagógicas específicas voltadas ao desenvolvimento da empatia. Também seria relevante explorar experiências bem-sucedidas em diferentes contextos escolares, contribuindo para a disseminação de práticas inspiradoras e para o fortalecimento da formação integral no Brasil.

Assim, a empatia como parte integrante do currículo representa um passo importante para a transformação educacional e social. Este estudo contribui para o debate ao evidenciar os benefícios e os desafios dessa abordagem, propondo caminhos para que a escola cumpra seu papel de formar cidadãos mais conscientes, críticos e preparados para lidar com os desafios da contemporaneidade.

Referências

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. Brasília: UNESCO, 2014.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 63, p. 173-190, jan./mar. 2017.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.

GOLEMAN, Daniel. Inteligência emocional. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

TESSARO, Fernanda; LAMPERT, Claudia Daiane Trentin. Desenvolvimento da inteligência emocional na escola: relato de experiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 23, e178696, 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1934.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Weider Silva Pinheiro

Doutor em Business Administration (D.B.A.).

LOGOS University International.

Miami, Florida, Estados Unidos.

E-mail: weider@cartoriobruno.net.br

Francisco Nordman Costa Santos

Mestre em Ensino de Matemática - UEPA.

Instituto Federal do Piauí - IFPI.

Uruçuí, Piauí, Brasil.

E-mail: francisco.nordman@ifpi.edu.br

Edilene Vieira de Assis Costa

Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional.

Sem Fronteiras.

Floriano, Piauí, Brasil.

E-mail: edilene9001@outlook.com

Luiz Felipe Araújo Azevedo

Doutorando em educação.

Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Fortaleza, Ceará, Brasil.

E-mail: luizfelipematematica@gmail.com

Jonas Martins de Lima Filho

Mestre em Ciências da Educação.

Universidad del Pacífico (UP).

Itapipoca, Ceará, Brasil.

E-mail: profjonasmartins@gmail.com

Cristiane de Oliveira Cavalcante

Mestra em Educação Brasileira.

Universidade Federal do Ceará (UFC).

Caucaia, Ceará, Brasil.

E-mail: cristianecavalcante15@gmail.com

Ana Julia Torres de Lacerda Fraz

Especialista em Gestão e supervisão com docência no ensino superior.

FAEME (Faculdade Evangélica do Meio Norte).

Teresina, Piauí, Brasil.

E-mail: anajulia0753@gmail.com

Francisca Joelina Xavier

Mestra em Educação.

Universidade Federal Fluminense (UFF).

Sobral, Ceará, Brasil.

E-mail: joelina.xavier@sobral.ce.gov.br

Juscimária de Sousa Silva

Esp. Finanças e Matemática.

FAVENI: Faculdade Venda Nova do Imigrante.

Uruçuí, Piauí, Brasil.

E-mail: juscimariasousa@gmail.com



CURRÍCULO EM MOVIMENTO: **CAMINHOS PARA UMA** **EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952

ARCO
EDITORES ● ● ●