

CURRÍCULO ACESSÍVEL E PLANEJAMENTO PARA A DIVERSIDADE: MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS E EQUIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**ACCESSIBLE CURRICULUM AND PLANNING FOR DIVERSITY:
PEDAGOGICAL MEDIATIONS AND EQUITY IN BASIC EDUCATION**

Ciências Humanas • 30/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/793248768](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/793248768)

Cristiane Lessa da Cunha de Oliveira¹

Rafael dos Santos Nardotto²

Jessica Milanez Tosin Lima³

Leidiane Maria Magalhães Nascimento⁴

Eriverton Sousa da Silva⁵

Luciano João da Silva⁶

Diego Mairins Pereira⁷

Iara Maria Dias Mesquita⁸

Johann Early Torres de Alcântara⁹

Graziella Praça Orosco de Souza¹⁰

Fernando Lopes da Silva¹¹

Alessandra dos Anjos da Silva Henriques¹²

Cristina Pereira da Silva Sousa¹³

RESUMO

Este artigo discute como a organização intencional do ensino pode transformar a flexibilização curricular em uma prática de equidade, sem restringir o acesso aos conhecimentos da Educação Básica. Desenvolve-se uma análise qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, apoiada em produções sobre inclusão, currículo, mediação pedagógica, avaliação e Desenho Universal para a Aprendizagem, bem como em documentos normativos brasileiros e orientações internacionais. A partir de cinco eixos interpretativos, argumenta-se que a participação escolar depende da relação entre objetivos curriculares explícitos, identificação de barreiras, repertório diversificado de mediações, avaliação formativa e suporte institucional. Como contribuição, propõe-se uma matriz reflexiva que articula decisões docentes, evidências observáveis e riscos de práticas aparentemente inclusivas que, na realidade, restringem aprendizagens. Conclui-se que flexibilizar não significa diminuir o currículo, mas diversificar condições de acesso, participação e expressão, mantendo acompanhamento sistemático e responsabilidade coletiva pelo processo formativo.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Currículo acessível; Planejamento docente; Equidade educacional; Avaliação formativa.

ABSTRACT

This article examines how intentional instructional organization can turn curriculum flexibility into an equity-oriented practice without limiting access to knowledge in basic education. It presents a qualitative bibliographic and documentary analysis based on studies of inclusion, curriculum, pedagogical mediation, assessment and Universal Design for Learning, as well as Brazilian policy documents and international guidelines. Organized into five interpretive axes, the discussion argues that meaningful participation depends on

clear curriculum goals, identification of barriers, diversified forms of mediation, formative assessment and institutional support. Its contribution is a reflective matrix connecting instructional decisions, observable evidence and the risks of practices that appear inclusive while narrowing learning opportunities. The analysis suggests that flexibility should not mean reducing curriculum expectations but rather varying conditions for access, participation and expression while sustaining systematic follow-up and shared responsibility for learning.

Keywords: Inclusive education; Accessible curriculum; Instructional planning; Educational equity; Formative assessment.

1. INTRODUÇÃO

Pensar a educação inclusiva a partir do cotidiano escolar implica deslocar o foco das características isoladas dos estudantes para as relações que se estabelecem entre sujeitos, conhecimentos e condições de ensino. Em uma mesma turma convivem repertórios culturais, experiências linguísticas, ritmos de elaboração e necessidades de apoio distintos. A diversidade não representa uma ocorrência extraordinária: constitui a própria realidade do trabalho pedagógico. Entretanto, parte da organização escolar ainda supõe que todos poderão aprender por meio de atividades idênticas e tempos uniformemente distribuídos.

A ampliação do acesso à escolarização constitui avanço social importante, mas não resolve, por si, o problema das oportunidades de aprender. Um estudante pode estar presente, receber uma tarefa e, ainda assim, permanecer distante do problema intelectual estudado pelos colegas. A questão central deixa de ser somente a matrícula e passa a envolver o tipo de participação que a escola

oferece, a qualidade das mediações e a maneira como os progressos são reconhecidos.

Nesse cenário, o currículo deve ser compreendido como experiência formativa e não apenas como relação de conteúdos. Sua concretização depende da escolha de linguagens, da seleção de materiais, da organização das interações e das formas de acompanhar o desenvolvimento. Quando essas escolhas se restringem a um padrão único, elas podem produzir barreiras que se confundem, indevidamente, com limitações atribuídas aos próprios estudantes. Rever o ensino, portanto, é uma responsabilidade pedagógica e institucional.

A expressão flexibilização curricular costuma aparecer como resposta a essas tensões. Contudo, apresenta sentidos bastante diferentes na prática. Pode designar a ampliação de caminhos para alcançar um objetivo comum ou justificar a supressão sistemática de conhecimentos destinados a determinados grupos. A segunda possibilidade merece atenção crítica, pois o tratamento aparentemente protetivo pode cristalizar expectativas reduzidas e produzir uma escolarização paralela.

Os marcos normativos brasileiros reconhecem o direito à educação e estabelecem responsabilidades relacionadas à inclusão (BRASIL, 1988; 1996; 2015). A Base Nacional Comum Curricular, por sua vez, organiza referências de aprendizagens que precisam ser interpretadas à luz das realidades escolares (BRASIL, 2018). A passagem entre a norma e a aula concreta, contudo, não ocorre automaticamente. Requer decisões articuladas que considerem tanto os objetivos formativos quanto as condições reais em que os estudantes participam.

Os estudos de Oliveira e Leite (2007) e de Santos e Cruz (2022) auxiliam a compreender essa passagem ao evidenciarem a importância do planejamento e das condições de trabalho para a inclusão. Em diálogo com autores da didática, do currículo e da avaliação, essas contribuições permitem problematizar tanto a padronização inflexível quanto respostas improvisadas que não constituem continuidade pedagógica.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar de que maneira o planejamento para a diversidade pode favorecer um currículo acessível e uma avaliação comprometida com a equidade na Educação Básica. A argumentação desenvolve-se por meio de pesquisa bibliográfica e documental e está organizada em torno do direito à participação, das escolhas curriculares, da mediação docente, do Desenho Universal para a Aprendizagem e do acompanhamento avaliativo. Ao final, apresenta-se uma matriz reflexiva destinada a apoiar a discussão pedagógica, sem pretensão de validação empírica.

2. DIREITO À EDUCAÇÃO, PARTICIPAÇÃO E BARREIRAS ESCOLARES

O direito à educação envolve um compromisso que ultrapassa a existência de vagas escolares. Interessa verificar se o ingresso e a permanência são acompanhados de condições para aprender e integrar a vida intelectual da turma. Sob essa perspectiva, a inclusão não se esgota na presença física nem em medidas destinadas exclusivamente a alunos com deficiência. Diz respeito à capacidade da escola de reconhecer e enfrentar obstáculos que afetam diferentes trajetórias.

A Constituição Federal define a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece responsabilidades dos sistemas de ensino quanto à organização de recursos educacionais adequados (BRASIL, 1988; 1996). A Lei Brasileira de Inclusão enfatiza a participação em sistema educacional inclusivo, reforçando que a acessibilidade deve estar vinculada às condições de aprendizagem (BRASIL, 2015). Esses referenciais orientam a prática, mas não oferecem uma sequência didática pronta para cada situação.

Mantoan (2003) convida a questionar modelos escolares que recebem estudantes diversos sem transformar seus modos de funcionar. Uma escola pode proclamar a inclusão e, simultaneamente, manter materiais inacessíveis, avaliações inflexíveis e expectativas desiguais. O desafio não é deslocar toda a responsabilidade para o estudante, mas identificar como a instituição produz ou reduz barreiras em suas rotinas.

Booth e Ainscow (2011) oferecem uma perspectiva útil ao relacionarem culturas, políticas e práticas inclusivas. Uma cultura de pertencimento é enfraquecida quando os procedimentos da escola separam sistematicamente estudantes das experiências compartilhadas. De modo semelhante, documentos institucionais perdem força quando não orientam a preparação das aulas, a formação profissional e o monitoramento das decisões pedagógicas.

A noção de barreira permite examinar obstáculos que nem sempre são evidentes. Uma instrução exclusivamente oral pode restringir o acesso de quem necessita de apoio visual; um material sem alternativa de leitura pode dificultar participação; um enunciado excessivamente complexo pode impedir que o estudante

demonstre um conhecimento que efetivamente possui. A análise dessas situações não elimina necessidades individuais, mas evita que elas sejam tratadas como explicações suficientes para o insucesso escolar.

Conforme a UNESCO (2020), exclusões educacionais podem associar-se a fatores econômicos, territoriais, linguísticos, culturais e relacionados à deficiência. Dessa forma, planejar para a diversidade não significa criar uma única categoria de estudantes a ser atendida separadamente. Significa reconhecer a variabilidade das turmas e construir respostas proporcionais, sem dispensar apoios especializados quando necessários.

Equidade, nesse contexto, não equivale a oferecer menos a quem encontra mais dificuldades. Consiste em organizar condições diferenciadas para que o direito ao conhecimento não dependa de uma forma única de acesso. Oliveira e Leite (2007) situam essa tarefa em diferentes níveis de planejamento, dos sistemas educacionais à sala de aula. Assim, uma proposta pedagógica inclusiva exige tanto reflexão didática quanto investimento, orientação institucional e cooperação profissional.

O sentido da participação precisa ser qualificado. Não basta que alguém execute uma tarefa enquanto a turma discute outro conteúdo: é preciso examinar se a atividade favorece acesso a conceitos relevantes, troca com os colegas e progressão formativa. O pertencimento também possui dimensão cognitiva. Participar significa poder perguntar, argumentar, experimentar, errar, revisar e construir conhecimento em diálogo com os outros.

3. CURRÍCULO ACESSÍVEL: FLEXIBILIDADE SEM REDUÇÃO DAS EXPECTATIVAS

O currículo ganha existência concreta quando passa das orientações oficiais para as experiências de ensino. Sacristán (2000) demonstra a complexidade dessa passagem, atravessada por interpretações, decisões e condições institucionais. Nesse percurso, a mesma habilidade pode ser ensinada por meio de práticas abertas à participação ou por procedimentos que silenciosamente selecionam quem terá oportunidade de aprofundá-la.

A BNCC (BRASIL, 2018) funciona como referência para aprendizagens essenciais, mas não determina uma metodologia única. Há margem para escolher materiais, percursos, situações-problema e diferentes modos de mediação. Essa margem não é concessão periférica: constitui parte da responsabilidade profissional do professor diante de estudantes reais, situados em contextos de aprendizagem também distintos.

Flexibilizar exige, antes de qualquer adaptação, definir qual conhecimento se pretende assegurar. Se o objetivo de uma atividade é interpretar estratégias argumentativas, a proposta pode incorporar leitura compartilhada, áudio, glossário e organização visual, desde que preserve o contato com o texto e a reflexão sobre sua estrutura. Uma alternativa pedagógica perde legitimidade quando, em nome da facilidade, elimina justamente o objeto de aprendizagem.

O risco de empobrecimento curricular surge quando alguns estudantes são encaminhados reiteradamente a exercícios desprovidos de complexidade, sem relação significativa com o

estudo realizado pelo restante do grupo. Essa prática pode produzir aparência de participação e até registros de execução, mas não assegura desenvolvimento. Por isso, a análise da flexibilização precisa considerar tanto o que foi modificado quanto o que permaneceu intelectualmente acessível.

A diferenciação pedagógica discutida por Perrenoud (2000) amplia o repertório de organização do ensino. Variar agrupamentos, tarefas intermediárias, recursos e estratégias pode favorecer trajetórias diversas. Todavia, diferenciação não deve ser convertida em classificação permanente de capacidades. Os percursos precisam permanecer abertos à revisão e orientados por evidências, não por rótulos fixos.

A investigação de Santos e Cruz (2022) chama atenção para a distância possível entre prescrições inclusivas e práticas desenvolvidas na escola. O estudo também reforça que a flexibilização depende de formação, recursos e organização coletiva. A decisão sobre como trabalhar um conteúdo não deveria permanecer isolada do projeto político-pedagógico nem depender exclusivamente de improvisações realizadas durante uma aula difícil.

Pode-se observar o princípio em diferentes componentes curriculares. Na alfabetização, um objetivo relacionado ao sistema alfabético pode ser desenvolvido por leitura mediada, manipulação de letras, jogos sonoros e produções progressivamente mais autônomas. Em Ciências, a compreensão de um fenômeno pode articular experimentação, representações gráficas, descrição oral e recursos táteis. O denominador comum é a preservação do problema de conhecimento, mesmo quando as vias de aproximação variam.

No campo da linguagem, a flexibilidade requer cuidado especial para não substituir de modo permanente competências que constituem objetos de ensino. Um estudante que ainda enfrenta barreiras para produzir texto escrito pode receber organizadores, modelos, apoio para planejamento e tempo adicional. Isso não significa retirar a escrita de seu percurso, mas oferecer condições para desenvolvê-la. A alternativa metodológica deve servir à aprendizagem e não produzir dispensa antecipada dela.

Por essa razão, o planejamento curricular inclusivo depende de escolhas transparentes. É necessário explicitar quais objetivos são essenciais, quais elementos são variáveis, que apoios serão disponibilizados e quais evidências indicarão progressos. A clareza dessas decisões protege o direito à aprendizagem e permite discutir profissionalmente a pertinência de mudanças realizadas ao longo do processo.

4. PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO: DO DIAGNÓSTICO À AÇÃO COLETIVA

O planejamento docente pode ser entendido como um processo de investigação contínua sobre o ensino. Não se limita ao preenchimento de um formulário anterior à aula: envolve observar respostas dos estudantes, interpretar dificuldades, decidir intervenções e avaliar seus efeitos. Libâneo (1994) permite situar esse movimento na didática, articulando objetivos, conteúdos, métodos e condições concretas de realização do trabalho pedagógico.

A etapa diagnóstica não deve ser confundida com classificação definitiva. Conhecer a turma significa identificar repertórios já construídos, formas de comunicação, estratégias que funcionam,

interesses e barreiras que emergem em certas situações. Uma mesma pessoa pode participar com autonomia de uma atividade e necessitar de mediação específica em outra. O diagnóstico pedagógico, portanto, tem natureza situada e revisável.

Ao professor cabe considerar não somente aquilo que os estudantes realizam individualmente, mas também as possibilidades que surgem em experiências mediadas. A perspectiva sociocultural associada a Vygotsky (2007) contribui para compreender a aprendizagem como processo atravessado por interações e instrumentos culturais. Organizar pares de estudo e atividades cooperativas pode favorecer apropriação de conhecimentos, desde que haja participação efetiva e objetivos definidos.

A colaboração, entretanto, não acontece automaticamente quando estudantes são distribuídos em grupos. Uma atividade coletiva precisa prever papéis significativos, oportunidades de fala, circulação de materiais e critérios de acompanhamento. Caso contrário, estudantes que já dominam determinada tarefa podem assumir toda a execução enquanto outros permanecem espectadores. A inclusão exige observar a qualidade das relações produzidas na situação didática.

Freire (1996) ajuda a reconhecer que o diálogo e o respeito aos conhecimentos dos estudantes não dispensam a intencionalidade de ensinar. Uma prática comprometida com a escuta precisa ampliar, e não limitar, os repertórios culturais disponíveis. O trabalho pedagógico pode partir de experiências conhecidas sem restringir a elas o horizonte da formação escolar.

Em termos operacionais, um planejamento inclusivo pode desenvolver-se por movimentos articulados: explicitação dos objetivos, identificação de possíveis barreiras, escolha de alternativas pertinentes, observação de processos e retomada de estratégias. Esses movimentos não constituem uma sequência mecânica. Durante a aula, novas evidências podem exigir reorganização de tarefas, mudança no tempo previsto ou mediações adicionais.

O diálogo entre docência regular, atendimento educacional especializado, coordenação e gestão contribui para ampliar a qualidade das decisões. O serviço especializado, quando previsto, não substitui a responsabilidade da escolarização comum; oferece conhecimentos e apoios que podem remover barreiras e qualificar a participação. A atribuição fragmentada de responsabilidades tende a comprometer a continuidade das ações.

Também as famílias podem contribuir com informações relevantes acerca de interesses, formas de comunicação e experiências cotidianas, sem que lhes sejam transferidas tarefas próprias da escola. A relação deve ser respeitosa e orientada por objetivos pedagógicos claros. Informações pessoais precisam ser utilizadas com discrição e pertinência, evitando exposição dos estudantes ou inferências que ultrapassem o âmbito educativo.

Santos e Cruz (2022) destacam problemas associados à articulação entre documentos institucionais e ações concretas. Essa discussão permite compreender que o projeto político-pedagógico precisa funcionar como referência viva de trabalho. Seus compromissos somente ganham materialidade quando existem tempos coletivos de estudo, definição de responsabilidades e instrumentos para acompanhar o que se realiza.

Atribuir a inclusão apenas à dedicação individual do professor encobre os limites estruturais enfrentados pela escola. Produzir materiais acessíveis, acompanhar trajetórias, organizar encontros de planejamento e discutir alternativas demandam tempo e recursos. Condições adequadas não substituem o conhecimento didático, mas tornam possível sua mobilização de maneira mais consistente. O planejamento é uma tarefa profissional sustentada por uma responsabilidade institucional.

5. DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO FORMATIVA

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) propõe considerar a variabilidade dos estudantes desde o início da elaboração das experiências escolares. As diretrizes do CAST (2024) organizam essa preocupação em múltiplos meios de engajamento, representação e ação e expressão. A contribuição principal não está na obrigação de empregar muitos recursos simultaneamente, mas em perguntar que barreiras podem ser prevenidas antes de aparecerem como dificuldades individuais.

Na dimensão do engajamento, convém criar condições para que os estudantes compreendam os propósitos da atividade, percebam possibilidades reais de participação e encontrem apoio para persistir. Escolhas orientadas, problemas relevantes e colaboração podem fortalecer esse vínculo. Entretanto, engajar não se confunde com tornar toda tarefa divertida; aprender também envolve enfrentar conflitos cognitivos e reorganizar conhecimentos prévios.

A representação diz respeito às formas de acesso à informação e aos conceitos. Um texto escrito pode ser acompanhado por leitura em

voz alta, glossário, ampliação visual ou outra estratégia adequada ao contexto. Os recursos devem ser selecionados pela função pedagógica que exercem. Um excesso de estímulos não garante compreensão e pode, em certas circunstâncias, dispersar a atenção do objetivo de aprendizagem.

Quanto à ação e à expressão, importa reconhecer que os estudantes podem demonstrar o que aprenderam por diferentes caminhos, desde que o instrumento escolhido seja coerente com a habilidade examinada. Para compreender um conceito científico, uma explicação oral acompanhada de modelo pode ser pertinente; para verificar domínio de escrita argumentativa, por outro lado, será necessário preservar evidências de produção textual, oferecendo apoios compatíveis com essa finalidade.

A avaliação, nessa perspectiva, precisa deixar de operar apenas como etapa final de classificação. Hoffmann (2014) contribui para compreender o acompanhamento como mediação, enquanto Luckesi (2011) ressalta a dimensão diagnóstica das práticas avaliativas. Em ambos os casos, os registros devem ajudar a decidir o que ensinar novamente, quais barreiras persistem e como tornar visíveis avanços que um único instrumento talvez não consiga captar.

Instrumentos diferentes podem produzir evidências complementares: registros escritos, conversas orientadas, esquemas, projetos, atividades práticas e autoavaliação. Contudo, diversificar sem explicitar critérios também gera riscos. A relação entre objetivo, tarefa e evidência precisa orientar cada escolha, impedindo que a flexibilização seja interpretada como ausência de exigência acadêmica.

Na prática, a devolutiva constitui uma intervenção pedagógica, não apenas comunicação de acerto ou erro. Ao indicar o que foi compreendido, o que permanece em desenvolvimento e quais ações serão realizadas, o professor transforma a avaliação em parte do ensino. Metas acessíveis, rubricas compreensíveis e oportunidades de revisão podem fortalecer a autonomia progressiva dos estudantes.

A possibilidade de reensino precisa estar prevista desde o planejamento. Quando uma avaliação revela dificuldades compartilhadas por parte da turma, o dado não deve servir apenas para registrar baixo desempenho. Pode justificar nova representação do conteúdo, retomada de conceitos anteriores, reorganização de grupos ou ampliação do tempo de aprendizagem. A função formativa se materializa quando informações coletadas alteram efetivamente as práticas.

É importante distinguir acessibilidade de substituição indiscriminada dos objetos avaliados. Conceder tempo adicional ou alterar o suporte de apresentação de uma questão pode remover obstáculos sem reduzir sua complexidade. Já retirar continuamente elementos centrais da competência avaliada pode impedir o reconhecimento de lacunas que exigem ensino específico. A justiça avaliativa depende dessa análise contextual e criteriosa.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho configura-se como estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, voltado à interpretação de fundamentos e implicações pedagógicas da inclusão na Educação Básica. A análise retoma referenciais utilizados no capítulo teórico que deu

origem à discussão e os reorganiza em uma questão mais delimitada: as condições pelas quais a flexibilidade curricular pode ampliar oportunidades de aprender sem reduzir expectativas formativas.

O conjunto bibliográfico examinado reúne contribuições sobre currículo e didática (Sacristán, 2000; Libâneo, 1994), diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2000), educação inclusiva e organização institucional (Mantoan, 2003; Booth; Ainscow, 2011; Oliveira; Leite, 2007; Santos; Cruz, 2022), mediação e relações pedagógicas (Vygotsky, 2007; Freire, 1996) e avaliação (Hoffmann, 2014; Luckesi, 2011). Esses referenciais foram interpretados em suas convergências e tensões, sem atribuir a todos uma única posição teórica.

A dimensão documental abrange a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão e a BNCC (BRASIL, 1988; 1996; 2015; 2018), além das orientações da UNESCO (2020) e do CAST (2024). As normas são mobilizadas como parâmetros de direitos e organização educacional; não são tratadas como demonstrações empíricas da efetividade de metodologias específicas.

Para organizar a interpretação, foram definidos cinco eixos: participação e barreiras; preservação de aprendizagens curriculares; mediação e planejamento; acessibilidade e desenho das experiências; avaliação e corresponsabilidade. A discussão examinou como esses eixos se relacionam e quais decisões podem converter princípios inclusivos em ações pedagógicas passíveis de acompanhamento.

Como resultado dessa sistematização, foi elaborada uma matriz reflexiva de uso formativo, apresentada na seção seguinte. Ela não corresponde a escala padronizada nem a instrumento validado por aplicação em escolas. O artigo não apresenta entrevistas próprias, observação participante ou dados coletados em campo. Situações didáticas descritas servem exclusivamente como exemplos analíticos e não devem ser lidas como relatos de pesquisa empírica.

7. RESULTADOS DA ANÁLISE E DISCUSSÃO

A leitura articulada dos referenciais sugere que o planejamento inclusivo deve ser julgado menos pela quantidade de adaptações produzidas e mais pela qualidade das oportunidades de participação e aprendizagem criadas. Uma mesma estratégia pode ampliar acesso em determinado contexto e gerar isolamento em outro. Por essa razão, a decisão pedagógica requer critérios que conectem intenção, ação e evidências observáveis.

Identifica-se, em primeiro lugar, a necessidade de preservar os objetivos curriculares como referência compartilhada. Sem essa explicitação, uma atividade mais simples pode ser interpretada como resposta inclusiva mesmo quando afasta o estudante do conhecimento trabalhado pela turma. A flexibilização mais consequente atua prioritariamente sobre as condições de acesso e mediação, acompanhando cuidadosamente qualquer alteração nos objetivos.

O segundo resultado interpretativo refere-se à importância da investigação de barreiras. O diagnóstico não pode ficar circunscrito a rótulos ou a avaliações anteriores. Precisa considerar as características de tarefas específicas, os materiais disponíveis e as

interações que estão sendo organizadas. Dessa forma, dificuldades identificadas tornam-se ponto de partida para novas experiências e não justificativas para restringi-las.

Uma terceira dimensão diz respeito à participação intelectual. A inclusão não equivale ao simples cumprimento simultâneo de tarefas. O acompanhamento precisa perguntar se o estudante tomou parte nas discussões, mobilizou conceitos, dialogou com colegas e conseguiu ampliar sua autonomia. Apoios individuais são relevantes quando favorecem essa aproximação, mas devem ser revistos quando produzem afastamento permanente das atividades comuns.

A quarta dimensão articula acessibilidade e validade da avaliação. Diferentes formatos podem ser empregados, desde que haja clareza sobre o que cada instrumento permite observar. O contraste entre um recurso que remove barreiras e outro que altera a competência observada é decisivo para decisões justas. A avaliação precisa informar novas estratégias, em vez de encerrar o processo em uma nota ou descrição classificatória.

Por fim, a discussão reforça que a continuidade das práticas depende de condições institucionais. A formação docente ganha maior sentido quando vinculada a situações concretas, análise de produções e planejamento compartilhado. Oliveira e Leite (2007) e Santos e Cruz (2022) ajudam a evidenciar que a inclusão não pode ser sustentada apenas por respostas individuais a problemas estruturais.

Quadro 1. Matriz reflexiva para análise do currículo acessível e do planejamento inclusivo

Eixo de análise	Decisão pedagógica	Evidência a acompanhar	Risco a evitar
Objetivos curriculares	Explicitar aprendizagens essenciais e percursos possíveis	Produções relacionadas ao mesmo objeto de conhecimento	Supressão recorrente de conteúdos
Barreiras de acesso	Examinar linguagens, suportes, tempos e instruções	Participação após mudanças nas condições de acesso	Atribuir a dificuldade somente ao estudante
Mediação e interação	Propor apoios graduais e tarefas colaborativas	Contribuição efetiva nas atividades comuns	Atividade paralela sem diálogo
Avaliação e reensino	Definir critérios e variar instrumentos pertinentes	Evolução entre devolutivas e novas tentativas	Confundir adaptação com ausência de critério
Ação institucional	Prever tempo de estudo, apoios e responsabilidades	Continuidade das ações entre aulas e profissionais	Dependência exclusiva do esforço docente

Fonte: elaboração própria, a partir da síntese interpretativa dos referenciais analisados.

A matriz não deve ser compreendida como lista de tarefas a cumprir em ordem fixa. Seus eixos orientam perguntas que podem ser retomadas antes, durante e depois da aula. Em uma sequência de leitura, por exemplo, o professor pode identificar o problema interpretativo central, selecionar diferentes modos de acesso ao texto, organizar interlocuções e analisar se as produções evidenciam compreensão. Se os registros mostram dificuldades persistentes, a

etapa seguinte não é apenas adaptar mais, mas examinar de que apoio e de qual experiência intelectual o grupo necessita.

O debate sobre práticas inclusivas apresenta uma tensão constante entre personalização e vida coletiva. Atender necessidades específicas não pressupõe criar um currículo isolado para cada estudante. A ação pedagógica pode articular recursos particulares a atividades socialmente compartilhadas. Esse equilíbrio exige observar os efeitos concretos do apoio, especialmente sua contribuição para o pertencimento e a autonomia.

Outra tensão envolve tempo e expectativas. Aprender em ritmos diferentes não equivale a ter direito a conhecimentos menos relevantes. O acompanhamento do processo deve reconhecer avanços parciais e respeitar necessidades de mediação, mas também oferecer novos desafios. Essa orientação evita que diagnósticos iniciais se tornem prognósticos imutáveis sobre a capacidade de aprender.

Há ainda a necessidade de formar professores para decisões fundamentadas, e não apenas para aplicação de técnicas. Um repertório de recursos inclusivos possui maior potencial quando o docente consegue relacionar sua escolha ao objetivo curricular, às características da turma e às evidências produzidas. A integração entre teoria e observação da prática pode qualificar encontros formativos, discussões de casos e revisão coletiva de sequências didáticas.

Os resultados apresentados são interpretativos: organizam argumentos derivados da literatura e dos documentos consultados, sem demonstrar causalidade ou eficácia de uma intervenção

específica. Sua contribuição reside em oferecer perguntas analíticas para o planejamento escolar e hipóteses de trabalho que poderão ser investigadas em estudos empíricos futuros.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da discussão permitiu sustentar que o planejamento voltado à diversidade não constitui um conjunto de adaptações ocasionais destinado a estudantes previamente classificados. Trata-se de um modo de pensar o ensino que toma a variabilidade como condição ordinária da escola e organiza decisões para ampliar o acesso de todos aos conhecimentos socialmente relevantes.

A distinção entre flexibilidade e redução curricular mostrou-se central. Alterar linguagens, recursos, tempo, agrupamentos e formas de expressão pode constituir estratégia de equidade quando o objetivo formativo permanece claro. Em contrapartida, simplificações permanentes e atividades sem relação com o currículo comum podem reforçar exclusões sob a aparência de atendimento individualizado.

O diálogo entre didática, teoria curricular, educação inclusiva e avaliação evidenciou a necessidade de acompanhamento sistemático. Diagnósticos situados, mediações intencionais, devolutivas compreensíveis e oportunidades de reensino devem integrar um mesmo movimento. As diretrizes do DUA ampliam essa reflexão ao orientar a prevenção de barreiras na concepção inicial da proposta, sem substituir o julgamento profissional sobre cada situação.

A matriz construída reúne dimensões úteis para a formação e o planejamento coletivo: objetivos, barreiras, mediação, avaliação e ação institucional. Sua função é provocar perguntas e facilitar a revisão das decisões adotadas. Como decorre de análise bibliográfica e documental, não pode ser considerada instrumento empiricamente validado, e sua aplicação deverá respeitar os contextos específicos.

Também é necessário reconhecer os limites da responsabilização individual. Sem tempo de planejamento, materiais acessíveis, colaboração e gestão comprometida, práticas consistentes podem tornar-se episódicas. A garantia de oportunidades efetivas de aprendizagem requer coerência entre decisões docentes, organização institucional e políticas educacionais.

Em síntese, um currículo acessível não é aquele que promete o mesmo percurso para todos, tampouco aquele que distribui objetivos desiguais de antemão. É o que sustenta o direito ao conhecimento por meio de caminhos pedagógicos justificáveis, revisáveis e apoiados por evidências. A construção dessa perspectiva permanece como tarefa coletiva e como agenda de investigação para a Educação Básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.

CAST. Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 14 out. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2011.

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

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em

Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 511-524, 2007. DOI: 10.1590/S0104-40362007000400004.

PERRENOUD, Philippe. Pedagogia diferenciada: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

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

SANTOS, Maylan Barbosa; CRUZ, Lilian Moreira. Flexibilização curricular e seus reflexos na prática e no ambiente escolar para a educação inclusiva. Revista de Estudos em Educação e Diversidade, v. 3, n. 9, p. 1-18, 2022. DOI: 10.22481/reed.v3i9.11390.

UNESCO. Global education monitoring report 2020: inclusion and education: all means all. Paris: UNESCO, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

¹ Mestranda. Universidade Federal de Viçosa - UFV - PPGE. Viçosa - MG. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7263356897173232>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestrado em Ensino PPGEN. UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7106-3231>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2720118155933737>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Mestre em Agronomia. UFRR. Boa Vista - RR. Lattes: lattes.cnpq.br/1690171802725485. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestrado em Letras/Linguística. Universidade Federal do Piauí - UFPI. Teresina - PI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0964-2416>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4451979234217493>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Especialização em Psicopedagogia em AEE. Faculdade Faculeste EAD. Teresina - PI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3896182503575954>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Recife/PE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7521338210112105>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Especialização em Ensino de Química e suas Tecnologias. Universidade Federal do Piauí, campus Picos. Ouricuri, Pernambuco. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7893129521213506>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Licenciatura em Ciências Humanas - História. Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Codó, Maranhão. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8090156256542876>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁹ Especialização. IFPB. João Pessoa - PB. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5248040585145584>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹⁰ Doutora em Geografia. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FCT-Unesp.

Presidente Prudente, SP. Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9155060189678720>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹¹ Doutor em Geografia. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FCT-Unesp.

Presidente Prudente, SP. Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/3704576284713344>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹² Mestranda em Educação Inclusiva Profei. Universidade Estadual do Paraná - Unespar. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7144963710716123>.

E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

¹³ Especialização, UEMA- Universidade Estadual do Maranhão, Santa Inês/ Maranhão. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

[mail](#)