

## Entre o Comum e o Concreto: BNCC, Inclusão e Deficiência na Disputa Curricular

**Daniele Parpinelli Biffi**  
Universidad Gran Asunción - UNIGRAN

**Resumo:** A ampliação do acesso à escola, intensificada após a consolidação de marcos legais e de diretrizes nacionais, não converte automaticamente matrícula em participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, pois o currículo pode operar como mecanismo de seleção simbólica e de produção de exclusões. O artigo objetiva analisar as interfaces entre BNCC, inclusão e deficiência, destacando como o “comum” curricular se tensiona diante do direito à diferença e da exigência de um sistema educacional inclusivo (Brasil, 2009). Justifica-se pela persistência de práticas de padronização e de responsabilização que, ao definirem conteúdos e competências, podem invisibilizar necessidades de acessibilidade e apoio. Pergunta-se: de que modo a BNCC, articulada ao marco jurídico e às críticas de políticas curriculares, favorece ou limita a escolarização inclusiva de estudantes com deficiência? Metodologicamente, realizou-se pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, com análise de legislação educacional (Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2010) e de produção teórica crítica sobre currículo e direitos (Apple, 2006; Candau, 2008; Lopes, 2004; Saviani, 2013). Os resultados indicam que o direito à educação inclusiva se ancora em princípios igualitários, porém demanda mediações concretas, pois a BNCC pode ser apropriada como prescrição homogênea ou, inversamente, como referência para replanejamento pedagógico com flexibilização, desenho universal para aprendizagem e avaliação formativa. Conclui-se que a efetivação do “comum” depende de políticas de formação docente, de condições de trabalho e de leitura crítica das disputas curriculares, para que a inclusão deixe de ser enunciado e se realize como possibilidade concreta para todos.

**Palavras-chave:** BNCC; Educação Inclusiva; Deficiência.



Recebido em: setembro. 2025. Aceito em: dezembro. 2025

DOI: 10.56069/2676-0428.2025.744

***Ciência e Tempo Histórico: Tramas do Agora***

Janeiro, 2026, v. 3, n. 34

Periódico Multidisciplinar da FESA Educacional

ISSN: 2676-0428



## Entre Lo Común Y El Hormigón: Bncc, Inclusión Y Discapacidad En La Disputa Curricular

**Resumen:** La ampliación del acceso a la escuela, intensificada tras la consolidación de los marcos legales y las directrices nacionales, no convierte automáticamente la matrícula en participación y aprendizaje de estudiantes con discapacidad, ya que el currículo puede funcionar como un mecanismo de selección simbólica y producción de exclusiones. El artículo pretende analizar las interfaces entre BNCC, inclusión y discapacidad, destacando cómo el currículo "común" se tensa frente al derecho a la diferencia y la demanda de un sistema educativo inclusivo (Brasil, 2009). Se justifica por la persistencia de prácticas de estandarización y rendición de cuentas que, al definir contenido y competencias, pueden hacer invisibles las necesidades de accesibilidad y apoyo. La cuestión es: ¿cómo favorece o limita el BNCC, articulado con el marco legal y las críticas a las políticas curriculares, la escolarización inclusiva de los estudiantes con discapacidad? Metodológicamente, se llevó a cabo una investigación cualitativa, de carácter bibliográfico, con un análisis de la legislación educativa (Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2010) y la producción teórica crítica sobre currículo y derechos (Apple, 2006; Candau, 2008; Lopes, 2004; Saviani, 2013). Los resultados indican que el derecho a la educación inclusiva está anclado en principios igualitarios, pero exige mediaciones concretas, ya que el BNCC puede ser apropiado como una prescripción homogénea o, por el contrario, como referencia para la replanificación pedagógica con flexibilidad, diseño universal para el aprendizaje y evaluación formativa. Se concluye que la eficacia de lo "común" depende de las políticas de formación docente, las condiciones laborales y la lectura crítica de las disputas curriculares, de modo que la inclusión deja de enunciarse y se realiza como una posibilidad concreta para todos.

**Palabras clave:** BNCC; Educación Inclusiva; Discapacidad.

## Between The Common And The Concrete: BNCC, Inclusion And Disability In The Curricular Dispute

**Abstract:** The expansion of access to school, intensified after the consolidation of legal frameworks and national guidelines, does not automatically convert enrolment into participation and learning of students with disabilities, since the curriculum can function as a mechanism of symbolic selection and production of exclusions. The article aims to analyze the interfaces between BNCC, inclusion, and disability, highlighting how the "common" curriculum is strained in the face of the right to difference and the demand for an inclusive education system (Brazil, 2009). It is justified by the persistence of standardization and accountability practices that, by defining content and competencies, can make accessibility and support needs invisible. The question is: how does the BNCC, articulated with the legal framework and criticisms of curricular policies, favor or limit the inclusive schooling of students with disabilities? Methodologically, a qualitative research of a bibliographic nature was carried out with an analysis of educational legislation (Brazil, 1990; Brazil, 1996; Brazil, 2008; Brazil, 2010) and critical theoretical production on curriculum and rights (Apple, 2006; Candau, 2008; Lopes, 2004; Saviani, 2013). The results indicate that the right to inclusive education is anchored in egalitarian principles, but requires concrete mediations, since the BNCC can be appropriated as a homogeneous prescription or, on the contrary, as a reference for pedagogical replanning with flexibility, universal design for learning and formative assessment. It is concluded that the effectiveness of the "common" depends on teacher training policies, working conditions and the critical reading of curricular disputes, so that inclusion is no longer enunciated and is realized as a concrete possibility for all.

**Keywords:** BNCC; Inclusive Education; Disability.

## INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, a educação brasileira passou a enunciar a inclusão como princípio organizador, movimento que se consolidou com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e com a incorporação, com status constitucional, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), a qual demanda um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Nesse cenário, a deficiência deixa de ser tratada apenas como atributo individual e passa a ser compreendida em relação a barreiras institucionais e sociais, exigindo acessibilidade, apoios e reorganização do trabalho pedagógico. A escola, portanto, não apenas recebe estudantes com deficiência; ela se reconfigura quando reconhece que ensinar supõe criar condições de participação, comunicação e aprendizagem, sem converter diferença em fracasso.

Paralelamente, a intensificação das políticas curriculares produziu instrumentos de padronização e de controle do trabalho docente, em particular quando o currículo é tratado como lista de conteúdos e competências, com impactos na avaliação e na gestão escolar. A Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018 (Brasil, 2018), e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (Brasil, 2019) reposicionam debates sobre o “comum”, sobre autonomia e sobre qualidade, reabrindo dilemas analisados por estudos de política curricular (Lopes, 2004; Macedo, 2014; Cury; Reis; Zanardi, 2018). Ao mesmo tempo em que tais documentos prometem garantir direitos de aprendizagem, eles podem alimentar leituras prescritivas, tensionando o reconhecimento de tempos, modos e suportes de aprender, dimensão central para estudantes que necessitam de adaptações e tecnologias assistivas.

A justificativa do estudo ancora-se na constatação de que a inclusão, quando reduzida a retórica, tende a deslocar o foco do direito para a responsabilidade individual, culpabilizando estudantes e famílias por dificuldades que derivam de condições materiais e de escolhas curriculares. A crítica de Apple (2006) permite compreender que o currículo seleciona conhecimentos e organiza relações de poder, enquanto Haider (2019), em diálogo com o prefácio

de Almeida (2019), adverte para armadilhas de abordagens que absolutizam identidades e obscurecem determinações estruturais. Ao trazer essa tensão para o campo da deficiência, a análise evita o apagamento das singularidades e a naturalização de uma escola que opera pela homogeneização. Além disso, o direito à proteção integral da criança e do adolescente (Brasil, 1990) e as obrigações educacionais da LDB (Brasil, 1996) exigem respostas pedagógicas e institucionais, o que torna decisivo examinar como a BNCC é apropriada na organização do ensino.

Objetiva-se, de modo geral, analisar as relações entre BNCC, políticas de inclusão e concepções de deficiência, identificando implicações para a organização curricular e para a escolarização de estudantes com deficiência. Como objetivos específicos, pretende-se: (i) mapear fundamentos legais e disputas ideológicas que configuram o direito à educação inclusiva e suas traduções curriculares; (ii) examinar convergências e tensões entre BNCC, diretrizes de formação docente e políticas recentes de atendimento educacional, considerando direitos humanos e diversidade; (iii) discutir mediações pedagógicas e institucionais, na perspectiva histórico-dialética, que permitam transformar prescrições normativas em práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Para atender a esses objetivos, o artigo organiza-se em três seções de desenvolvimento. A primeira, intitulada “Direitos, currículo e disputa de sentidos: fundamentos legais e ideológicos da inclusão”, analisa o marco normativo e a crítica do currículo como seleção social. A segunda, “BNCC e formação docente: convergências e tensões para a educação inclusiva”, discute o lugar da BNCC e da BNC-Formação na definição de direitos de aprendizagem, problematizando reformas e políticas de diversidade. A terceira, “Do texto normativo ao chão da escola: mediações histórico-dialéticas para a inclusão”, mobiliza aportes do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural para pensar acessibilidade, apoios e organização do ensino, vinculando o “comum” às condições concretas de escolarização.

## 1 DIREITOS, CURRÍCULO E DISPUTA DE SENTIDOS: FUNDAMENTOS LEGAIS E IDEOLÓGICOS DA INCLUSÃO

Compreender a relação entre inclusão e currículo implica deslocar a análise do âmbito estritamente pedagógico para a esfera das disputas sociais que definem o que conta como conhecimento escolar e quem se torna reconhecido como sujeito de aprendizagem. Apple (2006) argumenta que o currículo não se reduz a um conjunto neutro de conteúdos, pois seleciona, hierarquiza e legitima saberes em consonância com projetos societários; nesse processo, a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto abrir brechas para reorientações críticas. Quando se trata da escolarização de estudantes com deficiência, tal discussão ganha densidade, uma vez que a normalização de ritmos, linguagens e formas de avaliação tende a estabelecer, como padrão implícito, um aluno abstrato, sem barreiras, produzindo a exclusão justamente no interior da promessa de universalização.

Do ponto de vista jurídico, o direito à educação inclusiva se ancora em uma teia normativa que combina proteção integral, dever estatal e diretrizes curriculares. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) delimita a prioridade absoluta da infância e da adolescência, afirmando o acesso à educação como direito público subjetivo; a LDB (Brasil, 1996) organiza o sistema educacional e fixa responsabilidades, abrindo espaço para modalidades e serviços educacionais que respondam a necessidades específicas. Já o Plano Nacional de Educação de 2001 (Brasil, 2001) insere metas para ampliação da escolarização e para redução de desigualdades, compondo um horizonte de políticas decenais. No campo específico da educação especial, a Política Nacional de 2008 (Brasil, 2008) institui a perspectiva inclusiva como orientação de sistema, reposicionando o Atendimento Educacional Especializado como apoio complementar, e não como substituição da escolarização comum.

A inflexão mais incisiva, porém, deriva da promulgação, com equivalência constitucional, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), que afirma a obrigação de construir um sistema educacional inclusivo. Esse marco tensiona leituras assistencialistas da deficiência e desloca a ênfase para barreiras produzidas socialmente, convocando a escola a

reorganizar práticas, tempos e recursos. Em chave complementar, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010) reforçam o princípio de uma formação integral, demandando que o currículo seja pensado de forma articulada, respeitando diversidade e assegurando aprendizagem. O conjunto dessas normativas não funciona como simples lista de dispositivos; ele produz obrigações, abre disputas interpretativas e, sobretudo, disputa sentidos sobre o que a escola deve garantir quando reconhece a diferença como constitutiva do espaço público.

Nesse ponto, a crítica de Haider (2019), apresentada ao público brasileiro com o prefácio de Almeida (2019), ajuda a qualificar a discussão. Ao problematizar a “armadilha da identidade”, o autor não nega experiências de opressão, mas adverte que o foco exclusivo em marcadores identitários pode obscurecer a trama material que produz desigualdades e, por consequência, fragmentar coalizões políticas. Transposta com cautela para o debate sobre deficiência, essa crítica sugere duas precauções. Primeiro, políticas inclusivas não devem reduzir estudantes com deficiência a categorias fixas, como se a nomeação bastasse para assegurar direitos; segundo, a análise curricular precisa incorporar as condições concretas de produção escolar, como financiamento, formação, infraestrutura e tempo pedagógico, sob pena de transformar inclusão em discurso moralizante. O risco, nesse cenário, consiste em afirmar a diferença sem enfrentar a materialidade que organiza o cotidiano escolar, incluindo as formas pelas quais o trabalho docente é pressionado por metas, avaliações externas e padrões de desempenho.

A articulação entre normatividade e ideologia curricular aparece, então, como núcleo analítico. Se o currículo delimita o que se ensina e como se ensina, ele também regula quem pode aprender e de que modo será reconhecido, pois os critérios de êxito escolar se vinculam a linguagens e a práticas culturalmente valorizadas. Apple (2006) destaca que a escola participa de um processo de “distribuição” desigual de capital cultural; no caso da deficiência, essa distribuição se radicaliza quando materiais didáticos não contemplam acessibilidade, quando a comunicação alternativa não é reconhecida como linguagem legítima, ou quando a avaliação ignora adaptações razoáveis. A própria noção de “igualdade” pode se converter em instrumento de exclusão se

for operacionalizada como uniformidade, em vez de ser traduzida em equidade de condições e em justiça curricular.

Por isso, o marco legal citado não pode ser lido como garantia automática. A LDB (Brasil, 1996) e as diretrizes nacionais (Brasil, 2010) admitem diferentes formas de organização curricular, o que abre espaço para flexibilização e para a construção de percursos de aprendizagem que considerem apoios, tecnologias assistivas e adaptações. Entretanto, a efetivação desse horizonte depende de interpretações políticas e pedagógicas: a escola pode compreender o Atendimento Educacional Especializado como parceria para planejar acessibilidade, ou pode isolá-lo como instância paralela; pode reconhecer que barreiras atitudinais e comunicacionais constituem problema institucional, ou pode atribuir dificuldades ao aluno, convertendo deficiência em destino. A Política Nacional de 2008 (Brasil, 2008) orienta a primeira direção, ao enfatizar a transversalidade da educação especial na escola comum.

Nesse debate, o “comum” curricular precisa ser reconstruído como direito social, e não como padronização abstrata. Um currículo inclusivo, coerente com a Convenção (Brasil, 2009), delimita expectativas de aprendizagem, mas também organiza condições de acesso ao conhecimento, garantindo múltiplas formas de representação, de expressão e de engajamento. Ao trazer a crítica de Haider (2019) para a cena curricular, a análise reforça que a luta por reconhecimento deve se articular à luta por redistribuição, pois acessibilidade custa tempo, formação e recursos. Conclui-se, portanto, que a relação entre BNCC, inclusão e deficiência começa antes do texto da Base: ela se enraíza em disputas sobre direitos, sobre currículo como seleção social e sobre as condições concretas que permitem transformar normativas em práticas escolares.

## 2 BNCC E FORMAÇÃO DOCENTE: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A BNCC (Brasil, 2018) se apresenta como referência nacional para a definição de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, articulando-se a um conjunto de políticas de avaliação, materiais didáticos e formação docente. Essa posição estratégica faz com que suas escolhas conceituais e seus silêncios

incidam diretamente sobre a inclusão de estudantes com deficiência, não apenas porque o documento orienta a organização curricular, mas porque tende a induzir práticas de planejamento e de gestão baseadas em metas e descritores. A questão central, portanto, não se limita a verificar se a BNCC “menciona” a inclusão, e sim a examinar quais condições ela cria, ou dificulta, para que a diferença seja reconhecida como parte do comum escolar.

Do ponto de vista normativo, a BNCC (Brasil, 2018) afirma compromissos com equidade, respeito à diversidade e garantia de direitos. Contudo, como discutem Cury, Reis e Zanardi (2018), a construção de uma base nacional envolve dilemas entre centralização e autonomia, entre padronização e contextualização, e entre o currículo prescrito e o currículo praticado. Esses dilemas se agravam quando se considera a deficiência, pois a inclusão demanda uma pedagogia sensível à heterogeneidade e ao caráter situado da aprendizagem. Candau (2008) sustenta que as tensões entre igualdade e diferença atravessam as políticas educacionais: garantir o direito comum não implica apagar singularidades, mas construir mecanismos institucionais que reconheçam pluralidade cultural e desigualdades históricas. Em outra chave, Candau (2012) aproxima diversidade e educação em direitos humanos, indicando que políticas curriculares precisam ser julgadas por sua capacidade de produzir pertencimento, participação e dignidade.

Quando a BNCC (Brasil, 2018) épropriada como lista rígida de habilidades, o risco consiste em produzir uma gramática homogeneizante do sucesso escolar. Campelo, Johann e Pereira (2021), ao criticarem a BNCC e a reforma do ensino médio à luz do materialismo histórico, argumentam que a política curricular se insere em disputas mais amplas sobre o trabalho e sobre a finalidade social da escola, podendo reforçar formas de adaptação ao mercado e de responsabilização individual. Ainda que a análise desses autores se concentre no ensino médio, a lógica criticada — prescrição por competências, fragmentação de conhecimentos e indução por indicadores — reverbera também na escolarização básica, com impacto particular sobre estudantes que necessitam de apoios e adaptações. A deficiência, nesse cenário, tende a ser lida como “desvio” frente a um padrão curricular acelerado, e não como convite para reorganizar tempos, linguagens e mediações.

O debate sobre unidade e diversidade oferece contraponto relevante. Fonte (2012), ao retomar Karl Marx para discutir escola, unidade e diversidade, destaca que a defesa do comum não deve se confundir com uniformidade, pois a universalização do direito requer enfrentar desigualdades materiais e culturais. Aplicada à BNCC (Brasil, 2018), essa perspectiva sugere que o comum curricular precisa incluir condições de acessibilidade e apoios como parte do projeto educativo, e não como providência “extra” anexada ao planejamento. A experiência do “Currículo em Movimento” do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014), ao explicitar pressupostos teóricos e ao buscar articulação entre direitos e contextos, ilustra que políticas locais podem recontextualizar orientações nacionais, produzindo sentidos distintos para diversidade e inclusão.

A mediação dessa recontextualização passa, inevitavelmente, pela formação docente. A BNC-Formação (Brasil, 2019) institui diretrizes e competências para licenciaturas, aproximando-as da BNCC (Brasil, 2018) e propondo alinhamento entre o que se ensina na formação inicial e o que se espera na educação básica. Essa aproximação, embora possa favorecer coerência curricular, também pode reduzir a formação a treinamento para implementação de prescrições, enfraquecendo a reflexão crítica sobre desigualdades, acessibilidade e currículo. Em termos inclusivos, a questão não se resolve com “conteúdos” sobre deficiência; ela requer que o professor compreenda como planejar com múltiplos recursos, como avaliar com adaptações razoáveis e como trabalhar colaborativamente com o Atendimento Educacional Especializado, reconhecendo que a escola constitui rede de apoios e não soma de ações isoladas.

Políticas recentes de atendimento educacional ampliam o campo de tensões. A Lei n. 14.254 (Brasil, 2021), ao dispor sobre acompanhamento integral para educandos com dislexia, TDAH e outros transtornos de aprendizagem, reforça a necessidade de procedimentos de identificação, apoio e acompanhamento, recolocando no debate o risco da medicalização e da produção de categorias diagnósticas como explicação única para dificuldades escolares. O desafio, aqui, consiste em articular direitos a apoios sem reduzir o aluno a diagnóstico, mantendo a centralidade do trabalho pedagógico e das condições de ensino. Em diálogo com Haider (2019), pode-se sustentar que a

nomeação de grupos não deve substituir a análise das estruturas escolares que produzem fracasso, como classes superlotadas, ausência de acessibilidade, materiais não adaptados e precarização do trabalho docente.

Assim, a BNCC (Brasil, 2018) pode operar em duas direções. Em uma, quando tomada como prescrição homogênea, favorece processos de exclusão interna, pois define expectativas sem garantir condições, convertendo diferença em déficit. Em outra, quando lida como referência a ser recontextualizada, pode sustentar planejamento inclusivo, desde que articulada a direitos humanos (Candau, 2012), a crítica do currículo como disputa (Cury; Reis; Zanardi, 2018) e a políticas de formação que mantenham autonomia intelectual do professor (Brasil, 2019). O ponto decisivo reside em reconhecer que a inclusão não se realiza por adição de “adaptações” pontuais, mas por revisão do modo como o currículo organiza acesso ao conhecimento, participação e avaliação. Em síntese, BNCC e BNC-Formação oferecem uma linguagem potente para o “comum”, porém somente uma leitura crítica e situada permite que esse comum abrigue, de fato, as singularidades associadas à deficiência.

### **3 DO TEXTO NORMATIVO AO CHÃO DA ESCOLA: MEDIAÇÕES HISTÓRICO-DIALÉTICAS PARA A INCLUSÃO**

Na trilha interpretativa de “Entre o Comum e o Concreto: BNCC, Inclusão e Deficiência na Disputa Curricular”, se as seções anteriores evidenciaram que inclusão e BNCC se inscrevem em disputas normativas e políticas, torna-se necessário avançar para a pergunta metodológica e ontológica: como o texto curricular se converte em prática escolar? A resposta exige cautela contra o fetichismo do documento, isto é, contra a crença de que a prescrição, por si, produz mudança. Kosik (1976) propõe que a compreensão do real demanda ir além da aparência imediata, alcançando a “dialética do concreto”, na qual fenômenos se revelam em suas relações e contradições. Aplicada à inclusão, essa perspectiva indica que a existência de direitos e de bases nacionais não basta; importa analisar as mediações — materiais, institucionais e subjetivas — que permitem que o direito se realize na escola.

Em termos de política curricular, Lopes (2004) destaca que as reformas alternam continuidades e mudanças de rumos, pois documentos curriculares circulam em arenas múltiplas, sendo recontextualizados por redes de atores, interesses e significações. Na mesma direção, Lopes (2011) enfatiza questões teórico-metodológicas, mostrando que políticas de currículo são produzidas discursivamente e que seus sentidos se deslocam na prática. Macedo (2014) acrescenta que a BNCC produz novas formas de sociabilidade, pois reorganiza expectativas sobre escola, professor e aluno, induzindo modos específicos de relacionar-se com conhecimento e com avaliação. Para a inclusão de estudantes com deficiência, essa recontextualização depende de como redes locais — secretarias, escolas e professores — negociam o “comum”, definindo o que se flexibiliza, como se avalia e quais apoios se tornam legítimos.

A psicologia histórico-cultural fornece aportes decisivos para pensar tais mediações. Vigotski (2012), ao discutir a defectologia, recusa a leitura da deficiência como mera perda orgânica e propõe compreender o desenvolvimento como processo mediado socialmente, no qual instrumentos culturais e relações educativas podem compensar ou reorganizar funções. Essa abordagem se articula à compreensão do social e do cultural na obra vigotskiana (Sircado, 2000), que destaca a centralidade da linguagem e da interação na constituição do sujeito. Em termos pedagógicos, a implicação torna-se clara: a escola precisa oferecer mediações, instrumentos e signos acessíveis — materiais adaptados, tecnologias assistivas, comunicação alternativa, recursos visuais e táteis — para que o estudante participe do trabalho intelectual, em vez de ser reduzido a tarefas simplificadas. Vigotski (1996) também contribui ao discutir método em psicologia, lembrando que a análise de processos exige observar transformações, e não apenas resultados finais, o que dialoga diretamente com práticas de avaliação formativa.

Uma perspectiva histórico-dialética do currículo reforça tal exigência. Saviani (2013) sustenta que a escola organiza a transmissão de conhecimentos sistematizados, tarefa que não se confunde com reprodução mecânica; ela implica planejamento intencional do ensino, de modo que os estudantes se apropriem de instrumentos culturais necessários à leitura crítica do mundo. Marx (1978), nos manuscritos econômico-filosóficos, oferece base para pensar a

formação humana como processo de objetivação e apropriação, indicando que a alienação se aprofunda quando o sujeito é impedido de acessar os produtos culturais do gênero humano. Quando estudantes com deficiência são mantidos em atividades periféricas, sem acesso ao núcleo conceitual das áreas, a escola produz forma específica de alienação pedagógica: há presença física, mas há negação do conhecimento como direito.

Nesse contexto, discutir diversidade requer evitar abordagens meramente celebratórias. Martins (2011) delimita conceitos e práticas de diversidade na educação e na gestão, indicando que reconhecer pluralidade demanda dispositivos institucionais e políticas públicas, e não apenas atitudes individuais. Machado (2010), ao tratar de educação do campo, evidencia que diversidade se associa a territorialidades e a modos de vida, o que amplia a análise: estudantes com deficiência podem vivenciar camadas de exclusão quando a escola desconsidera condições locais, transporte, acesso a serviços e ausência de tecnologias. Sawaia (2009), ao refletir sobre desigualdade social, enfatiza que sofrimento ético-político emerge quando sujeitos são impedidos de participar plenamente da vida social; na escola, esse sofrimento pode se manifestar como silenciamento, isolamento e estigmatização, o que recoloca a inclusão como problema ético e político, e não como ajuste técnico.

Como transformar esse quadro em organização didática? Veiga e Silva (2018) discutem gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo, sugerindo que a inclusão precisa entrar no núcleo do planejamento institucional. Isso implica pactuar critérios de flexibilização, definir responsabilidades, garantir tempo de trabalho coletivo e articular o Atendimento Educacional Especializado às áreas do conhecimento. Santos e Ferreira (2020) e Silva (2020), ao problematizarem o nacional e o comum, reforçam que autonomia docente não se confunde com improviso: ela se constrói com estudo, condições de trabalho e participação na definição curricular. Em educação infantil, Pasqualini e Martins (2020) alertam que a organização por campos de experiência, quando esvaziada de ensino intencional, pode fragilizar o desenvolvimento; para a inclusão, isso significa que propostas excessivamente abertas podem invisibilizar necessidades de apoio, ao passo que propostas excessivamente prescritivas

podem excluir pela homogeneização. A mediação, portanto, exige equilíbrio: ensino deliberado, com múltiplos caminhos de acesso.

A pandemia da COVID-19 explicitou, com dramaticidade, o papel das condições concretas. Lima et al. (2021) analisam desafios do ensino remoto na educação pública do Distrito Federal, evidenciando desigualdades de acesso e limites da mediação a distância. Para estudantes com deficiência, barreiras comunicacionais e ausência de recursos acessíveis se tornaram ainda mais visíveis, revelando que a inclusão depende de infraestrutura tecnológica, formação e suporte familiar, além de políticas intersetoriais. Essa experiência reforça a tese de Kosik (1976): a aparência de “continuidade” curricular pode ocultar rupturas profundas na participação e na aprendizagem.

Em síntese, a mediação histórico-dialética permite compreender que o “comum” da BNCC só se realiza quando atravessa o concreto das escolas: financiamento, acessibilidade, trabalho docente, gestão democrática e práticas pedagógicas. A partir desse quadro, a inclusão de estudantes com deficiência demanda (i) leitura crítica das políticas curriculares e de seus discursos (Lopes, 2011; Macedo, 2014), (ii) organização do ensino com intencionalidade e acesso ao conhecimento (Saviani, 2013), e (iii) dispositivos de mediação cultural e comunicacional, coerentes com a psicologia histórico-cultural (Vigotski, 2012; Sirgado, 2000). Somente assim o direito, já afirmado normativamente, pode se converter em prática escolar que reconhece singularidades sem renunciar ao conhecimento como bem público.

## METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pela compreensão de que políticas curriculares e normativas educacionais operam como textos sociais atravessados por disputas de sentido. A opção pelo estudo bibliográfico se justifica porque permite mapear conceitos, tensões e pressupostos teóricos presentes na produção acadêmica e nos marcos legais, compondo uma leitura sistemática do estado do debate e de suas implicações para a prática escolar. Conforme Gil (2010), a pesquisa bibliográfica organiza-se a partir de materiais já publicados e requer definição de problema,

seleção criteriosa de fontes e procedimentos de análise capazes de evitar mera compilação. Em chave complementar, Severino (2016) delimita que o trabalho científico demanda articulação entre fundamentação teórica e delineamento metodológico, condição para que a revisão de literatura se converta em argumentação.

O corpus documental abrangeu legislações e diretrizes nacionais que estruturam o direito à educação e a perspectiva inclusiva: Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), LDB (Brasil, 1996), PNE 2001-2010 (Brasil, 2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2010), além da BNCC (Brasil, 2018), da BNC-Formação (Brasil, 2019) e da Lei n. 14.254 (Brasil, 2021). O corpus bibliográfico foi composto por obras e artigos que discutem currículo e políticas curriculares, direitos humanos e diversidade, bem como aportes do materialismo histórico-dialético e da psicologia histórico-cultural, incluindo Apple (2006), Candau (2008; 2012), Lopes (2004; 2011), Macedo (2014), Saviani (2013) e Vigotski (1996; 2012).

Os procedimentos envolveram (i) leitura exploratória para identificação de categorias recorrentes; (ii) leitura analítica com fichamento temático; (iii) síntese interpretativa, buscando relações entre normatividade, disputas curriculares e mediações pedagógicas. Para a etapa de categorização, adotaram-se princípios de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), com foco em três eixos: direitos e garantias; centralização e autonomia curricular; mediações para acessibilidade e aprendizagem. A triangulação entre documentos legais e literatura crítica permitiu construir inferências sobre limites e potencialidades da BNCC para a inclusão, mantendo a cautela metodológica recomendada por Lakatos e Marconi (2017) quanto à coerência entre problema, objetivos, fontes e procedimentos. As obras foram selecionadas por pertinência temática e recorrência no debate educacional, priorizando textos que problematizam a relação entre currículo, direitos e desigualdades, bem como documentos oficiais com efeito normativo. A busca bibliográfica mobilizou descritores como “BNCC”, “educação inclusiva”, “deficiência” e “política curricular”, com levantamento em bases e repositórios acadêmicos e leitura integral dos materiais centrais. Após a codificação,

procedeu-se à interpretação à luz do referencial crítico adotado, explicitando limites de generalização próprios de uma revisão qualitativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo investigou como a BNCC se articula ao marco jurídico-educacional e a debates críticos sobre currículo para produzir, ou limitar, condições de escolarização inclusiva de estudantes com deficiência. A pergunta de pesquisa — de que modo a BNCC, em diálogo com legislações e com a crítica das políticas curriculares, favorece ou limita a inclusão — conduziu uma leitura que recusou tanto o otimismo normativista quanto o ceticismo paralisante. Ao mapear fundamentos legais, evidenciou-se que a inclusão não se sustenta como política opcional: ela decorre do direito à proteção integral (Brasil, 1990), do dever educacional delineado na LDB (Brasil, 1996), da orientação sistêmica da política de 2008 (Brasil, 2008) e, sobretudo, da exigência de um sistema educacional inclusivo estabelecida pela Convenção (Brasil, 2009) e reafirmada por diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2010). Com isso, o primeiro objetivo específico foi atendido ao demonstrar que a disputa curricular se ancora em obrigações e em interpretações políticas sobre o que a escola deve garantir.

O segundo objetivo específico examinou a BNCC (Brasil, 2018) e a BNC-Formação (Brasil, 2019), situando-as entre promessas de direitos de aprendizagem e riscos de padronização. A análise, em diálogo com Candau (2008; 2012) e Cury, Reis e Zanardi (2018), mostrou que igualdade e diferença não constituem polos excludentes, mas tensão constitutiva que demanda recontextualização do comum. Ao incorporar críticas de política curricular (Lopes, 2004; Macedo, 2014) e do materialismo histórico (Campelo; Johann; Pereira, 2021; Fonte, 2012), argumentou-se que a BNCC pode ser apropriada como prescrição homogênea, produzindo exclusões internas, ou como referência para planejamento inclusivo, desde que articulada a acessibilidade, apoios e avaliação formativa. A Lei n. 14.254 (Brasil, 2021) reforçou o debate sobre apoios, lembrando que nomeações diagnósticas não substituem a análise das condições escolares.

O terceiro objetivo específico discutiu mediações para converter o direito em prática. A partir de Kosik (1976) e de Marx (1978), sustentou-se que documentos curriculares não produzem, por si, o concreto escolar; eles precisam atravessar condições materiais e institucionais. Com Vigotski (2012) e Sirgado (2000), evidenciou-se que a deficiência se reconfigura nas relações sociais, de modo que instrumentos culturais acessíveis e interação pedagógica podem ampliar participação e desenvolvimento. Em diálogo com Saviani (2013), Veiga e Silva (2018) e estudos sobre autonomia docente (Santos; Ferreira, 2020; Silva, 2020), concluiu-se que inclusão exige gestão democrática, trabalho coletivo, articulação com o Atendimento Educacional Especializado e formação docente que preserve reflexão crítica. Desse modo, responde-se à pergunta de pesquisa afirmando que a BNCC favorece a inclusão quando é lida como horizonte de direitos recontextualizável, e a limita quando é operacionalizada como padronização que ignora acessibilidade e desigualdades.

Como desdobramento, recomenda-se que redes e escolas estabeleçam protocolos de planejamento inclusivo (com critérios de flexibilização, produção de materiais acessíveis e monitoramento formativo), e que a formação inicial e continuada trate acessibilidade como dimensão do currículo, e não como apêndice. Estudos futuros podem aprofundar análises empíricas em escolas, investigando como diferentes arranjos de gestão, financiamento e cultura escolar recontextualizam a BNCC na inclusão, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. Prefácio da edição brasileira. In: HAIDER, Asad. Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje. São Paulo: Veneta, 2019. p. 7-17.
- APPLE, Michael. Ideologia e currículo. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo

Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei n. 14.254, de 30 de novembro de 2021. Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Diário Oficial da União, Brasília, 1 dez. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2019.

CAMPELO, Calebe Lucas Feitosa; JOHANN, Rafaela Cristina; PEREIRA, Antonio Marcondes dos Santos. A Base Nacional Comum Curricular e a reforma do ensino médio: uma crítica à luz do materialismo histórico. *Gesto e Debate*, v. 21, n. 3, 2021.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008. DOI: 10.1590/S1413-24782008000100005.

CANDAU, Vera Maria. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 715-726, 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000300004.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. *Base Nacional Curricular Comum: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Curriculum em movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos*. Brasília, DF: Secretaria de Estado de Educação, 2014.

FONTE, Sandra Soares Della. Escola, unidade e diversidade: reflexões a partir de Karl Marx. In: *REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2012. Anais [...]. p. 1-20.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HAIDER, Asad. *Armadilha da identidade: raça e classe nos dias de hoje*. São Paulo: Veneta, 2019.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Loyane Guedes Santos et al. O rei está nu? In: FRANCO, Maira Vieira Amorim et al. (org.). Educação pública no DF durante a pandemia da COVID-19: desafios do ensino remoto. Curitiba: CRV, 2021. p. 149-163.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? Revista Brasileira de Educação, n. 26, p. 109-118, 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000200009.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; EVANGELISTA, Rosanne; GOMES, Rozana. Discursos nas políticas de currículo. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-45.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. e-Curriculum, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACHADO, Ilma Ferreira. Educação do campo e diversidade. Perspectiva, v. 28, n. 1, p. 141-156, 2010. DOI: 10.5007/2175-795X.2010v28n1p141.

MARTINS, Fernando José. Diversidade: conceitos e práticas presentes na educação, gestão e movimentos sociais. Inter-Ação, v. 36, n. 1, p. 245-262, 2011. DOI: 10.5216/ia.v36i1.15039.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (org.). Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural: método e metodologia de pesquisa. Maringá: EDUEM, 2015. p. 29-42.

MARX, Karl. Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores).

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? Revista on-line de Política e Gestão Educacional, v. 24, n. 2, p. 425-447, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13312.

SANTOS, André Vitor dos; FERREIRA, Marcia. Currículo nacional comum: uma questão de qualidade? Em Aberto, v. 33, n. 107, p. 27-44, 2020. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4528.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítico: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e desigualdade social: uma reflexão sobre liberdade e transformação social. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, p. 364-372, 2009. DOI: 10.1590/S0102-71822009000300010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Francisco. O nacional e o comum no ensino médio: autonomia docente na organização do trabalho pedagógico. Em Aberto, v. 33, n. 107, p. 155-172, 2020. DOI: 10.24109/2176-6673.emaberto.33i107.4489.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. DOI: 10.1590/S0101-73302000000200003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. Ensino Fundamental: gestão democrática, projeto político-pedagógico e currículo em busca da qualidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). *Ensino Fundamental: da LDB à BNCC*. Campinas: Papirus, 2018. p. 43-67.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Teoria e método em psicologia. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Obras escogidas V: fundamentos de defectología. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2012.