

**CURRÍCULO FLEXÍVEL E ADAPTAÇÕES CURRICULARES: CAMINHOS PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR**

**FLEXIBLE CURRICULUM AND CURRICULAR ADAPTATIONS: PATHWAYS TO SCHOOL
INCLUSION**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.035-027>

Simone Batista Campos

Pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado/AEE
Centro Universitário FECAF (Faculdade Capital Federal) - UniFECAF
Rondonópolis MT - Brasil
E-mail: simonecamposs39@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0010520096978146>

Francisca Rocicleia Lima Moita

Licenciada em Pedagogia - UEMA
Especialista em Educação Infantil Com Libras - FAEME
Timon/MA
E-mail: rocicleia03@hotmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8822341103243056>

Claudihene Lopes da Silva Gonzaga

Pós-graduada - Gestão, Supervisão e Planejamento Educacional, Psicopedagogia, Educação Infantil e
Ensino Fundamental
Instituto de Ensino Superior Franciscano
Codó - Maranhão
E-mail: dienegonzaga.lobes@gmail.com

Raimundo Gomes Luz

Mestre em Educação Inclusiva
Universidade Federal do Amapá
Macapá/Amapá
E-mail: raimundogomesluz390@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4938303667975554>

Zulene dos Santos Carvalho

Especialista em Educação Especial Inclusiva
Universidade Estadual do Maranhão(UEMA)
E-mail: zulene201605@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/911650094814855jacineide>

Maria Raimunda Madureira da Costa

Pós-graduação em Pedagogia Escolar Supervisão, Orientação e Administração
Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão - UNINTER
Macapá - Amapá
E-mail: raipaulinha@gmail.com

Raquel Rocha Drews Valadares

Psicopedagogia Clínica e Institucional
FIVE - Faculdade Integradas de Várzea Grande
Rondonópolis - Mato Grosso - Brasil
E-mail: drewsraquel4@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2105790531970955>

Carlos Jorge de Araújo Medeiros

Mestrando em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
São José do Seridó, Rio Grande do Norte
E-mail: cjorgemedeiros@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9704344836820008>

Sonia Maria Barros da Silva Pinheiro

Pedagoga - Mestranda em Educação
Universidade Federal do Maranhão
Codó-MA
E-mail: soniabs3@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4805904428043906>

Allana Shamara Meireles Cruz Matos

Licenciatura em Pedagogia
Faculdade Latino-Americana de Educação - FLATED
E-mail: shamarameios843@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6893869378351145>

RESUMO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil impõe à escola o desafio de superar práticas homogêneas e modelos curriculares rígidos que historicamente contribuíram para a exclusão de estudantes com deficiência e outras especificidades de aprendizagem. Nesse contexto, o currículo flexível e as adaptações curriculares assumem centralidade como instrumentos pedagógicos e institucionais voltados à garantia do direito à aprendizagem. Este capítulo, de natureza teórica, discute fundamentos e implicações do currículo inclusivo, compreendendo-o como construção social, atravessada por disputas de sentido, políticas educacionais e compromissos éticos com a equidade. Sustenta-se que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela matrícula, mas pela reorganização das práticas de ensino, avaliação e mediação docente, de modo a assegurar participação real dos estudantes no cotidiano da sala de aula. Autores da psicopedagogia e da educação inclusiva enfatizam que dificuldades de aprendizagem não podem ser interpretadas como falhas individuais, mas como fenômenos multifatoriais, situados em redes institucionais e históricas. Rubinstein, Castanho e Noffs destacam a psicopedagogia como práxis interdisciplinar comprometida com a singularidade do aprender, evitando leituras reducionistas. Além disso, políticas contemporâneas de inclusão demandam intervenções planejadas, escuta pedagógica e flexibilização curricular consistente. Conclui-se que o currículo flexível e as adaptações curriculares constituem caminhos indispensáveis para

a construção de uma escola democrática, capaz de reconhecer a diversidade como dimensão constitutiva da aprendizagem e de promover trajetórias escolares mais significativas para todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Currículo flexível; Adaptações curriculares; Mediação docente; Direito à aprendizagem.

ABSTRACT

The consolidation of inclusive education in Brazil challenges schools to overcome homogeneous practices and rigid curricular models that have historically contributed to the exclusion of students with disabilities and other learning specificities. In this context, flexible curriculum and curricular adaptations become central as pedagogical and institutional tools aimed at guaranteeing the right to learning. This theoretical chapter discusses the foundations and implications of inclusive curriculum, understanding it as a social construction shaped by disputes of meaning, educational policies, and ethical commitments to equity. It argues that school inclusion is not achieved solely through enrollment, but through the reorganization of teaching practices, assessment, and teacher mediation, ensuring students' real participation in classroom life. Authors in psychopedagogy and inclusive education emphasize that learning difficulties cannot be interpreted as individual failures, but as multifactorial phenomena situated within institutional and historical networks. Rubinstein, Castanho and Noffs highlight psychopedagogy as an interdisciplinary praxis committed to the singularity of learning, avoiding reductionist interpretations. Contemporary inclusion policies also require planned interventions, pedagogical listening, and consistent curricular flexibility. The chapter concludes that flexible curriculum and curricular adaptations are indispensable pathways toward a democratic school that recognizes diversity as a constitutive dimension of learning and promotes meaningful educational trajectories for all students.

Keywords: Inclusive education; Flexible curriculum; Curricular adaptations; Teacher mediation; Right to learning.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, reafirmando o direito de todos os estudantes à escolarização em espaços comuns e democráticos. No entanto, a efetivação da inclusão escolar exige mais do que a presença física do estudante na instituição. Trata-se de um processo que demanda reorganização pedagógica, transformação curricular e compromisso institucional com a diversidade como dimensão constitutiva da aprendizagem.

Historicamente, a educação especial esteve marcada por práticas segregadoras e por modelos que atribuíam ao estudante a responsabilidade exclusiva pelo fracasso escolar. A superação dessa perspectiva implica compreender que as dificuldades de aprendizagem não podem ser reduzidas a déficits individuais, mas devem ser analisadas em redes mais amplas, que envolvem condições sociais, culturais e institucionais. Rubinstein, Castanho e Noffs (2004) ressaltam que a psicopedagogia nasce vinculada ao enfrentamento do fracasso escolar, mas passa a compreender o insucesso como sintoma complexo, exigindo leituras ampliadas e não patologizantes.

Nesse cenário, o currículo ocupa lugar central. Modelos curriculares rígidos e homogêneos tendem a reforçar exclusões, pois operam a partir de uma norma abstrata de estudante ideal. Em contraste, o currículo flexível emerge como possibilidade de reorganizar práticas de ensino e avaliação, garantindo que todos os sujeitos tenham acesso significativo ao conhecimento.

As adaptações curriculares, por sua vez, não devem ser interpretadas como concessões ou simplificações, mas como estratégias pedagógicas orientadas pela equidade e pelo direito à aprendizagem. Nascimento e Souza (2018) afirmam que a inclusão de estudantes com perfis diversos demanda intervenções planejadas, que considerem especificidades e assegurem condições reais de participação.

Dessa forma, este capítulo discute o currículo flexível e as adaptações curriculares como caminhos para a inclusão escolar, defendendo que a mediação docente e psicopedagógica constitui eixo decisivo para a construção de percursos escolares mais consistentes e significativos.

Além disso, é necessário reconhecer que a inclusão escolar se inscreve em um horizonte político e ético mais amplo, vinculado à construção de uma educação democrática e ao enfrentamento das desigualdades históricas. Mantoan (2003) argumenta que a escola inclusiva não pode operar sob a lógica da homogeneização, pois a diferença constitui elemento estruturante da vida escolar. Para a autora, “incluir é não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo” (Mantoan, 2003, p. 16), o que implica repensar práticas pedagógicas, currículos e avaliações que ainda reproduzem mecanismos seletivos. Sacristán (2000) também destaca que o currículo não é um instrumento neutro, mas um projeto cultural e social que define quais conhecimentos são valorizados e quais sujeitos são reconhecidos como legítimos no espaço educativo. Assim, currículo flexível e adaptações curriculares não representam exceções, mas exigências para que a escola responda à diversidade real de seus estudantes.

Do ponto de vista pedagógico, a mediação docente torna-se condição indispensável para que as adaptações curriculares se traduzam em aprendizagem efetiva. Vygotsky (1997) já afirmava que o desenvolvimento ocorre por meio da interação social e da mediação cultural, o que reforça que o ensino precisa criar condições para que todos os sujeitos avancem em seus processos de aprendizagem. Nessa direção, Perrenoud (2001) sustenta que diferenciar pedagogicamente não significa reduzir expectativas, mas propor caminhos diversos para atingir objetivos comuns, evitando que a escola produza exclusão

interna. Glat e Blanco (2007) reforçam que a inclusão não se resume à inserção do estudante na escola regular, pois “é preciso transformar a escola para que ela responda às necessidades de todos” (Glat; Blanco, 2007, p. 22). Dessa forma, as adaptações curriculares consolidam-se como expressão concreta do direito à aprendizagem e do compromisso institucional com uma educação inclusiva e equitativa.

2 CURRÍCULO FLEXÍVEL E INCLUSÃO ESCOLAR: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

O currículo não pode ser compreendido como simples lista de conteúdos ou roteiro técnico a ser aplicado de forma uniforme. Trata-se de uma construção social e histórica, atravessada por disputas de sentido, valores culturais e projetos de sociedade. Assim, pensar um currículo inclusivo implica reconhecer que a escola deve responder à diversidade real de seus estudantes, e não a um padrão homogêneo de aprendizagem.

A perspectiva inclusiva exige superar modelos centrados na normalização e na padronização. Nesse sentido, a educação inclusiva afirma que a diferença não constitui obstáculo, mas dimensão constitutiva do processo educativo. A rigidez curricular, ao ignorar singularidades, contribui para a produção de exclusões e para o reforço de desigualdades no interior da escola.

Rubinstein, Castanho e Noffs (2004) definem a psicopedagogia como práxis interdisciplinar comprometida com a aprendizagem humana e com a singularidade do aprender. Segundo os autores:

“A Psicopedagogia, enquanto área de atuação preocupada com a questão da aprendizagem humana, é sustentada por referenciais teóricos, ou seja, ela é uma práxis psicopedagógica; [...] Disciplinarmente, a Psicopedagogia tem na sua origem a interdisciplinaridade e caminha para a transdisciplinaridade.” (Rubinstein; Castanho; Noffs, 2004, p. 226).

Essa compreensão reforça que práticas inclusivas não podem apoiar-se em leituras reducionistas. Ao contrário, exigem mediações que articulem dimensões cognitivas, afetivas e institucionais.

O currículo flexível, portanto, constitui uma resposta pedagógica e ética ao desafio da inclusão escolar. Ele permite reorganizar objetivos, metodologias e processos avaliativos, de modo que a aprendizagem se torne possível para todos, sem que a escola reproduza mecanismos seletivos e excludentes.

Além disso, compreender o currículo como construção social implica reconhecer que ele expressa escolhas políticas e culturais sobre quais saberes são legitimados na escola e quais sujeitos são historicamente incluídos ou excluídos desse processo. Sacristán (2000) afirma que o currículo organiza não apenas conteúdos, mas também formas de participação e pertencimento, constituindo-se como elemento central na produção das desigualdades educacionais. Nessa direção, Apple (1997) destaca que o currículo não é neutro, pois carrega disputas ideológicas e interesses sociais que definem o que conta como conhecimento válido. Assim, pensar um currículo inclusivo exige romper com a lógica da normalização e

construir propostas pedagógicas que reconheçam a diversidade como princípio estruturante da educação escolar.

Do ponto de vista pedagógico, o currículo flexível demanda práticas de mediação que considerem diferentes ritmos, estilos e possibilidades de aprendizagem. Perrenoud (2001) sustenta que diferenciar pedagogicamente é condição para enfrentar a heterogeneidade da sala de aula, evitando que a escola reproduza exclusões internas sob a aparência de igualdade formal. Nessa mesma perspectiva, Mantoan (2003) argumenta que a inclusão exige transformação da escola como um todo, pois “não se trata de adaptar o aluno à escola, mas de transformar a escola para acolher todos” (Mantoan, 2003, p. 27). Dessa forma, o currículo flexível consolida-se como resposta ética e pedagógica ao desafio inclusivo, pois permite reorganizar objetivos, metodologias e avaliações, garantindo que a aprendizagem seja efetivamente um direito e não um privilégio restrito a determinados perfis de estudantes.

3 ADAPTAÇÕES CURRICULARES COMO GARANTIA DO DIREITO À APRENDIZAGEM

As adaptações curriculares configuram-se como estratégias centrais para a efetivação da inclusão escolar, pois expressam o compromisso institucional com o direito à aprendizagem de todos os estudantes. Diferentemente de interpretações equivocadas que as compreendem como concessões ou reduções de exigência, as adaptações devem ser entendidas como reorganizações pedagógicas que asseguram acesso significativo ao currículo, respeitando singularidades e trajetórias diversas.

A escola inclusiva não se sustenta em modelos homogêneos de ensino, pois a diversidade constitui dimensão constitutiva da experiência educativa. Nesse sentido, o currículo flexível exige práticas capazes de responder às necessidades reais dos estudantes, superando a lógica seletiva que historicamente produziu fracasso escolar e exclusão. As adaptações curriculares tornam-se, portanto, instrumentos de equidade, uma vez que reconhecem que igualdade não significa uniformidade, mas garantia de condições efetivas para aprender.

Rubinstein, Castanho e Noffs (2004) ressaltam que a psicopedagogia contemporânea desloca o olhar do déficit para o potencial, compreendendo a aprendizagem como processo complexo e multifatorial. Tal perspectiva impede que dificuldades escolares sejam atribuídas exclusivamente ao estudante, exigindo análise ampliada do contexto institucional e das mediações pedagógicas.

Weiss (2016) reforça que o diagnóstico psicopedagógico não se reduz à identificação de limitações, mas constitui prática de escuta e compreensão do sujeito em situação de aprendizagem. Para a autora, a intervenção deve favorecer caminhos possíveis, evitando leituras patologizantes que transformam diferenças em incapacidade.

“O diagnóstico psicopedagógico deve ser entendido como um processo de investigação que busca compreender o sujeito em sua totalidade, considerando aspectos cognitivos, afetivos e sociais, evitando interpretações reducionistas e abrindo possibilidades de intervenção pedagógica significativa.” (Weiss, 2016, p. 41).

No campo da educação inclusiva, adaptações curriculares envolvem mudanças em objetivos, metodologias, recursos e formas de avaliação. Elas não significam empobrecimento do conhecimento, mas reorganização do percurso escolar para que o estudante possa participar efetivamente das atividades propostas. Nascimento e Souza (2018) afirmam que a inclusão exige planejamento pedagógico intencional, articulado ao trabalho docente e às políticas institucionais de apoio.

Além disso, estudos sobre estudantes neuroatípicos demonstram que dificuldades escolares podem relacionar-se a aspectos sensoriais, comunicacionais e comportamentais, exigindo intervenções planejadas e contextualizadas. Mattos (2019) destaca que alterações sensoriais podem impactar atenção, interação social e participação na sala de aula, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas.

Assim, as adaptações curriculares constituem um caminho indispensável para que a escola democrática supere a lógica da exclusão e reafirme seu compromisso com a aprendizagem como direito. Elas expressam que incluir não é apenas matricular, mas garantir participação real, reconhecimento da singularidade e acesso ao conhecimento.

4 MEDIAÇÃO DOCENTE E PSICOPEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA

A efetivação do currículo flexível e das adaptações curriculares depende, de forma decisiva, da mediação docente e do trabalho psicopedagógico no interior da escola. A inclusão escolar não ocorre de maneira espontânea ou automática, pois exige planejamento, acompanhamento e práticas pedagógicas comprometidas com a equidade. Nesse sentido, o professor assume papel central como mediador do conhecimento, orientador das interações e responsável por criar condições concretas de aprendizagem para todos os estudantes.

A literatura educacional tem insistido que a inclusão não se resume à presença física do estudante na sala de aula. Trata-se de assegurar participação efetiva, reconhecimento das singularidades e construção de percursos pedagógicos possíveis. Nóvoa (2019) argumenta que a docência contemporânea exige compromisso público com a formação humana e com a democratização do conhecimento, especialmente diante de contextos de desigualdade e exclusão histórica.

Rubinstein, Castanho e Noffs (2004) destacam que a psicopedagogia, por sua natureza interdisciplinar, oferece suporte essencial à escola inclusiva, pois permite compreender a aprendizagem como fenômeno que envolve dimensões cognitivas, afetivas e institucionais. Essa abordagem contribui para

que dificuldades escolares não sejam interpretadas como falhas individuais, mas como expressões de processos complexos que exigem intervenção planejada.

O professor, ao atuar em uma perspectiva inclusiva, precisa desenvolver práticas de mediação que articulem currículo, avaliação e estratégias pedagógicas diversificadas. Rojo (2012) sustenta que a escola contemporânea deve reconhecer a multiplicidade de linguagens e experiências culturais, construindo pedagogias que dialoguem com diferentes modos de aprender e participar.

Nesse contexto, a avaliação também precisa ser ressignificada. Modelos padronizados e seletivos tendem a reforçar desigualdades, enquanto a avaliação formativa permite acompanhar processos, identificar avanços e reorganizar intervenções pedagógicas. Luckesi (2011) defende que avaliar deve significar diagnosticar para incluir, e não classificar para excluir.

“A avaliação da aprendizagem não pode ser instrumento de exclusão. Ela deve ser compreendida como prática diagnóstica e formativa, orientada para a melhoria do processo educativo e para a garantia de que todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender.” (Luckesi, 2011, p. 28).

A mediação psicopedagógica, por sua vez, contribui para sustentar práticas inclusivas consistentes, oferecendo escuta especializada, orientação ao professor e apoio ao estudante. Weiss (2016) reforça que a inclusão exige acompanhamento contínuo e intervenções que respeitem a singularidade do aprender.

Portanto, currículo flexível e adaptações curriculares só se concretizam quando articulados à mediação docente e psicopedagógica. A escola inclusiva não se constrói apenas por normativas, mas por práticas institucionais comprometidas com equidade, participação e direito à aprendizagem.

Quadro 1 – Currículo tradicional e currículo inclusivo flexível

Dimensão	Currículo tradicional	Currículo flexível e inclusivo
Organização	homogênea e rígida	contextualizada e diversa
Avaliação	padronizada e seletiva	formativa e adaptada
Papel do estudante	receptor passivo	sujeito ativo da aprendizagem
Papel do professor	transmissor de conteúdos	mediador pedagógico
Inclusão	matrícula formal	participação real e equidade

5 POLÍTICAS PÚBLICAS E MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A construção de uma escola inclusiva não depende apenas de iniciativas individuais ou de práticas isoladas em sala de aula. Ela se inscreve em um processo histórico, político e normativo que reconhece a educação como direito fundamental e reafirma a necessidade de garantir acesso, permanência e aprendizagem a todos os estudantes, especialmente aqueles público-alvo da educação especial.

No Brasil, a consolidação da educação inclusiva está vinculada a marcos legais que orientam sistemas educacionais a superar práticas segregadoras. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, reforçando o compromisso com a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reafirma a educação especial como modalidade transversal, devendo ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representa um marco importante ao deslocar o foco da segregação institucional para a inclusão em classes comuns, articulada ao Atendimento Educacional Especializado. Esse documento sustenta que a escola deve reorganizar suas práticas para responder às necessidades educacionais específicas, promovendo participação e aprendizagem.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) também constitui referência internacional fundamental, ao afirmar que escolas inclusivas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou linguísticas. Esse princípio reforça que a diferença não pode ser motivo de exclusão, mas elemento constitutivo da educação democrática.

Nesse contexto, as adaptações curriculares aparecem como exigência normativa e pedagógica. Elas expressam que a inclusão não se resume à matrícula, mas envolve transformação institucional do currículo, das práticas avaliativas e das mediações docentes. Como enfatiza Mazzotta (2005), a educação especial no Brasil historicamente oscilou entre modelos assistencialistas e propostas integradoras, sendo a perspectiva inclusiva uma ruptura necessária com práticas excludentes.

“As escolas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando estilos e ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades.” (UNESCO, 1994, p. 11).

Essa diretriz reforça que currículo flexível e adaptações curriculares não constituem ações opcionais, mas compromissos institucionais orientados pelo direito à aprendizagem.

Portanto, a educação inclusiva exige articulação entre políticas públicas, normativas educacionais e práticas pedagógicas concretas. O currículo flexível torna-se um instrumento central para que a escola cumpra sua função democrática, assegurando que todos os estudantes tenham acesso real ao conhecimento e participação plena na vida escolar.

Além disso, é necessário reconhecer que os marcos normativos da inclusão escolar não se limitam a estabelecer princípios gerais, mas demandam condições materiais, formativas e institucionais para sua efetivação. Glat e Pletsch (2011) destacam que a inclusão constitui um processo complexo, pois exige transformação da cultura escolar, reorganização pedagógica e investimento contínuo na formação docente. Para as autoras, não basta garantir o acesso formal, sendo indispensável assegurar permanência com qualidade e participação real no cotidiano da escola. Nesse sentido, a legislação inclusiva representa um avanço significativo, mas sua concretização depende de políticas públicas articuladas, gestão democrática e compromisso coletivo das instituições educativas.

Do ponto de vista pedagógico, a implementação das políticas inclusivas exige superar a lógica integradora, que muitas vezes apenas adapta o estudante à estrutura existente, sem alterar o funcionamento da escola. Mantoan (2003) afirma que a inclusão implica mudança estrutural, pois “a escola precisa ser reinventada para acolher todos, sem exceção” (Mantoan, 2003, p. 19). Nessa direção, Bueno (2008) ressalta que a educação especial na perspectiva inclusiva não pode ser tratada como ação paralela, mas como responsabilidade transversal de toda a escola. Assim, currículo flexível e adaptações curriculares consolidam-se como expressão concreta das políticas inclusivas, pois materializam o direito à aprendizagem e reafirmam que a diversidade não é obstáculo, mas fundamento da educação democrática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre currículo flexível e adaptações curriculares evidencia que a inclusão escolar não pode ser compreendida como simples presença física do estudante no espaço escolar. Trata-se de um compromisso ético, pedagógico e institucional que exige reorganização profunda das práticas educativas, superando modelos homogêneos e seletivos historicamente responsáveis pela exclusão de sujeitos com deficiência e outras especificidades de aprendizagem.

Este capítulo sustentou que o currículo não é roteiro neutro, mas construção social atravessada por disputas, valores e projetos formativos. Quando rigidamente aplicado, tende a reforçar desigualdades e produzir fracasso escolar. Em contraste, o currículo flexível e as adaptações curriculares constituem caminhos indispensáveis para garantir equidade e direito à aprendizagem.

A psicopedagogia contribui de forma decisiva para esse processo, ao compreender a aprendizagem como fenômeno complexo e multifatorial, evitando leituras patologizantes e reducionistas. Rubinstein, Castanho e Noffs (2004) ressaltam a natureza interdisciplinar desse campo, enquanto Weiss (2016) reafirma

que o diagnóstico e a intervenção devem partir da singularidade do sujeito, abrindo possibilidades pedagógicas reais.

A mediação docente aparece como eixo central da escola inclusiva. Professores não são meros transmissores de conteúdos, mas mediadores culturais e éticos responsáveis por construir condições concretas de participação e aprendizagem. Avaliações formativas, como defende Luckesi (2011), precisam substituir práticas classificatórias e excludentes, reafirmando a avaliação como instrumento de inclusão.

Além disso, a inclusão escolar se ancora em marcos normativos nacionais e internacionais que reconhecem a educação como direito universal. A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e as políticas brasileiras de educação inclusiva reforçam que as escolas devem acomodar ritmos diversos de aprendizagem e reorganizar currículos e estratégias pedagógicas.

Conclui-se, portanto, que currículo flexível e adaptações curriculares não são concessões, mas expressões do compromisso democrático da escola com a diversidade. A inclusão escolar efetiva exige práticas institucionais consistentes, mediação docente qualificada e reconhecimento da aprendizagem como direito inegociável de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

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

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

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2005.

MATTOS, José Roberto. Alterações sensoriais e impactos no desenvolvimento de estudantes com TEA. Revista Psicopedagógica, São Paulo, v. 36, n. 110, p. 45-62, 2019.

NASCIMENTO, Evaldo Gabriel; SOUZA, Camila de Nazaré Araújo. Inclusão escolar e adaptações curriculares: desafios e possibilidades. Revista Educação Inclusiva, v. 12, n. 2, p. 33-50, 2018.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Lisboa: Educa, 2019.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. São Paulo: Parábola, 2012.

RUBINSTEIN, Edith; CASTANHO, Marisa Irene; NOFFS, Neide de Aquino. Psicopedagogia: uma práxis em construção. Revista Psicopedagogia, São Paulo, v. 21, n. 66, p. 223-230, 2004.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

WEISS, Maria Lúcia. Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2016.