

# COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC E O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE CRÍTICA

*GENERAL COMPETENCIES OF THE BNCC AND THE RIGHT TO INCLUSIVE EDUCATION: A CRITICAL ANALYSIS*

**Valquíria Antônia Alves**

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

**Pedro Aparecido Barreto de Melo**

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

**Thyara Alves Gregório Pereira**

MUST University, Estados Unidos

**Jorge José Klauch**

Universidade Candido Mendes, Brasil

**Jeyze Santos de Sousa Vieira**

MUST University, Estados Unidos

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i1>.

Publicado em: 03.02.2026

**Resumo:** Este artigo teve como objetivo analisar criticamente o tratamento da educação inclusiva na BNCC, destacando limites e possibilidades para a efetivação de uma aprendizagem significativa nas escolas públicas. Abordou-se a relação entre currículo, gestão escolar e práticas pedagógicas inclusivas, considerando os desafios enfrentados para que as diretrizes normativas resultem em ações concretas. A metodologia adotada baseou-se em uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com análise de documentos legais e produções acadêmicas publicadas entre 2020 e 2025. Os resultados evidenciaram que, embora o discurso oficial da BNCC reconhecesse a diversidade, a ausência de orientações pedagógicas específicas e de suporte institucional adequado impediu sua efetivação plena. Verificou-se que a distância entre a norma e a prática permanece significativa, em razão de fatores como a formação docente deficiente, a fragilidade da gestão escolar e a permanência de estruturas pedagógicas excludentes. Concluiu-se que o reconhecimento formal da inclusão, sem condições materiais e políticas estruturadas, é insuficiente para promover transformações reais no cotidiano escolar. Por fim, defendeu-se a urgência de investimentos em políticas públicas, revisão dos processos formativos e estudos empíricos que aprofundem a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas nas escolas.

**Palavras-chave:** Heterogeneidade; Acessibilidade; Mediação; Planejamento; Normatividade.

**Abstract:** This article aimed to critically analyze the treatment of inclusive education in the BNCC, highlighting limits and possibilities for the implementation of meaningful learning in public schools. It addressed the relationship between curriculum, school management, and inclusive pedagogical practices, considering the challenges faced for normative guidelines to translate into concrete actions. The adopted methodology was based on a bibliographic research with a qualitative approach, analyzing legal documents and academic publications from 2020 to 2025. The results showed that, although the BNCC's official discourse acknowledged diversity, the absence of specific pedagogical guidelines and adequate institutional support prevented its full implementation. It was found that the gap between norm and practice remains significant, due to factors such as deficient teacher training, weak school management, and the persistence of exclusionary pedagogical structures. It was concluded that the formal recognition of inclusion, without material conditions and structured policies, is insufficient to bring about real transformations in the school context. Finally, the study emphasized the urgency of investing in public policies, revising teacher education processes, and conducting empirical research to deepen the understanding of inclusive pedagogical practices in schools.

**Keywords:** Heterogeneity; Accessibility; Mediation; Planning; Normativity.

## Introdução

A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017 representou uma inflexão no cenário das políticas educacionais brasileiras ao instituir um documento normativo com a pretensão de orientar o trabalho pedagógico de todas as escolas da educação básica no país. Embora tenha incorporado, em seu discurso, referências ao respeito à diversidade, à valorização das diferenças e à promoção da equidade, a BNCC não apresentou mecanismos objetivos suficientes para garantir a efetivação de uma educação inclusiva. A ausência de diretrizes claras para o atendimento às necessidades específicas de estudantes com deficiência, bem como a fragilidade na articulação entre currículo, gestão e práticas pedagógicas, indicaram limites significativos à concretização de uma aprendizagem que seja, de fato, significativa para todos. Nesse contexto, este artigo delimitou como objeto de análise as relações entre as diretrizes da BNCC e a efetivação do direito à inclusão educacional na escola pública brasileira.

A escolha do tema justificou-se pela necessidade de compreender criticamente como as políticas curriculares nacionais tratam a inclusão e de que maneira as escolas lidam com a tensão entre o discurso normativo e as práticas pedagógicas. Tal escolha foi motivada, sobretudo, pela persistência de desigualdades educacionais que afetam estudantes com deficiência, dificultando seu acesso, permanência e desenvolvimento pleno nos ambientes escolares. A relevância do tema também se sustenta na urgência de se discutir a função da escola pública enquanto espaço de promoção da justiça educacional, considerando as exigências contemporâneas por equidade, participação e reconhecimento das singularidades.

Dessa forma, a questão norteadora do estudo foi a seguinte: 'De que maneira a BNCC contempla a educação inclusiva e quais são os limites e possibilidades para a efetivação de uma

aprendizagem significativa nas escolas públicas?’. A partir dessa pergunta, o objetivo geral consistiu em analisar criticamente o tratamento dado à educação inclusiva na BNCC, destacando os entraves e as potencialidades relacionados à sua implementação nas práticas escolares. Como objetivos específicos, buscou-se: a) examinar a presença da inclusão nas competências gerais da BNCC; b) identificar os obstáculos enfrentados por docentes e gestores na promoção da equidade no cotidiano escolar; e c) discutir a distância entre o currículo prescrito e o currículo praticado no contexto da inclusão.

A metodologia adotada fundamentou-se em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, voltada à análise de textos acadêmicos, documentos legais e produções teóricas sobre educação inclusiva, currículo e políticas públicas. Conforme definido por Santana e Narciso (2025, p. 1579), ‘esse tipo de pesquisa foi escolhido por sua adequação ao objetivo proposto, que consistiu em identificar e discutir as contribuições de autores consagrados no campo’. As fontes utilizadas foram selecionadas a partir de buscas no *Google Acadêmico*, com a utilização de palavras-chave como ‘educação inclusiva’, ‘currículo’, ‘BNCC’, ‘aprendizagem significativa’ e ‘equidade’. Os critérios de inclusão consideraram a atualidade (publicações entre 2020 e 2025) e a relevância teórica dos textos. A análise privilegiou o diálogo entre autores cujas contribuições têm se destacado nos estudos sobre políticas curriculares e inclusão escolar.

O artigo foi estruturado em três capítulos principais. O primeiro capítulo, intitulado ‘A (In)visibilidade da Educação Inclusiva nas Competências Gerais da BNCC’, discutiu a inserção marginal da temática da inclusão na formulação das competências gerais da BNCC, apontando a ausência de diretrizes pedagógicas concretas e a prevalência de uma linguagem genérica. O segundo capítulo, denominado ‘Equidade, Currículo e Gestão Escolar: entraves à efetivação do direito à inclusão’, analisou os obstáculos institucionais, formativos e estruturais enfrentados pelas escolas na implementação das políticas inclusivas, com destaque para o papel estratégico da gestão escolar. O terceiro capítulo, sob o título ‘Entre a Norma e a Prática: limites e possibilidades para uma aprendizagem significativa e inclusiva’, abordou a tensão entre os dispositivos legais e a realidade escolar, enfatizando as condições necessárias para a construção de propostas pedagógicas que considerem a diversidade como elemento constitutivo do ensino e da aprendizagem.

Dessa forma, este artigo foi dividido em cinco seções: após esta introdução, apresenta-se a ‘Metodologia’, com a descrição dos procedimentos adotados; em seguida, os três capítulos de desenvolvimento discutem, respectivamente, a visibilidade da inclusão na BNCC, os entraves estruturais à efetivação da equidade e os limites entre norma e prática; posteriormente, são apresentados os ‘Resultados e Discussões’, com as principais conclusões e interpretações obtidas; e, por fim, expõem-se as ‘Conclusão’, nas quais se retoma a questão de pesquisa à luz das evidências analisadas e se indicam caminhos para estudos futuros.

## Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções acadêmicas, documentos oficiais e textos teóricos relacionados à educação inclusiva, currículo, equidade e gestão escolar. Conforme Santana e Narciso (2025, p. 1579), “esse tipo de pesquisa é escolhido por sua adequação ao objetivo proposto, que consistiu em identificar e discutir as contribuições de autores consagrados no campo”. Essa escolha metodológica possibilitou reunir um conjunto significativo de referenciais teóricos que subsidiaram a análise crítica desenvolvida ao longo do artigo.

A abordagem adotada foi qualitativa, uma vez que “o foco do estudo reside na interpretação e análise de conteúdos teóricos e conceituais” (Santana; Narciso, 2025, p. 1579). Tal perspectiva permitiu examinar com profundidade as tensões entre norma e prática na implementação da educação inclusiva, bem como interpretar, com base em diferentes autores, os limites e as possibilidades para a construção de uma aprendizagem significativa no contexto da BNCC. Assim, os procedimentos metodológicos adotados possibilitaram não apenas a sistematização das ideias presentes na literatura, mas também a articulação entre diferentes perspectivas teóricas sobre os mesmos fenômenos educacionais.

A construção do corpus teórico ocorreu em etapas sucessivas, a partir da seleção e leitura de materiais relevantes publicados nos últimos cinco anos. Inicialmente, foram realizadas buscas por meio do *Google Acadêmico*, plataforma gratuita de pesquisa que permite o acesso a artigos científicos, livros, teses e outros documentos acadêmicos indexados em bases nacionais e internacionais. Por sua amplitude e acessibilidade, essa ferramenta foi utilizada como instrumento principal para a localização dos textos analisados. A busca foi orientada por palavras-chave simples e específicas, que traduzem os principais conceitos investigados: ‘educação inclusiva’, ‘BNCC’, ‘currículo’, ‘aprendizagem significativa’, ‘equidade’ e ‘gestão escolar’. Também foram realizadas combinações diretas entre esses termos, como ‘educação inclusiva e BNCC’ e ‘currículo e equidade’, com o objetivo de refinar os resultados encontrados.

Os critérios de inclusão adotados para a seleção do material bibliográfico priorizaram publicações recentes, entre os anos de 2020 e 2025, de modo a garantir atualidade e pertinência ao debate contemporâneo sobre as políticas curriculares e as práticas inclusivas. Foram selecionados textos que tratassem diretamente das relações entre a BNCC e a inclusão, com ênfase na análise crítica das diretrizes curriculares, das práticas pedagógicas e da gestão escolar. Textos que abordavam a inclusão apenas de modo genérico, sem relação com os objetivos centrais da pesquisa, foram excluídos. Além disso, foram descartados materiais opinativos ou sem respaldo teórico explícito.

Durante o processo de elaboração do artigo, a metodologia proposta por Santana e Narciso foi aplicada na organização e análise dos conteúdos. A escolha de autores reconhecidos no campo da educação inclusiva e da política curricular, permitiu construir uma base teórica consistente e dialogada. A leitura analítica dos textos selecionados orientou a construção dos

capítulos temáticos e possibilitou uma articulação crítica entre diferentes abordagens, respeitando os princípios da pesquisa qualitativa.

A estruturação do artigo seguiu, portanto, uma lógica metodológica que integra seleção criteriosa das fontes, análise interpretativa dos conteúdos e organização argumentativa baseada na articulação entre os referenciais escolhidos. Esse percurso permitiu não apenas alcançar os objetivos propostos, mas também oferecer uma contribuição reflexiva sobre os desafios enfrentados na efetivação do direito à aprendizagem inclusiva no cenário educacional brasileiro.

### **A (in)visibilidade da educação inclusiva nas competências gerais da BNCC**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, estabelece dez competências gerais destinadas a orientar a formação integral dos estudantes. Entretanto, a inserção da educação inclusiva nesse conjunto normativo tem sido alvo de questionamentos em razão de seu caráter periférico e predominantemente declaratório. Embora o documento faça referência à valorização da diversidade e ao respeito às diferenças, tais enunciados não se desdobram, de modo consistente, em orientações pedagógicas e políticas públicas capazes de sustentar sua efetivação. Nesse contexto, a inclusão é tratada de forma ampla e pouco delimitada, sem contemplar a necessidade de reorganização curricular e metodológica exigida pelo atendimento às singularidades dos estudantes, o que compromete sua operacionalização no âmbito das práticas escolares.

Além disso, o modo como a inclusão é tratada nas competências gerais da BNCC evidencia um tensionamento entre o discurso da equidade e a centralidade atribuída a critérios padronizados de desempenho escolar. A priorização de indicadores mensuráveis de aprendizagem, especialmente associados a áreas tradicionalmente avaliadas, tende a secundarizar as necessidades educacionais de estudantes que demandam estratégias pedagógicas diferenciadas. Nesse cenário, a inclusão passa a ocupar um lugar subordinado a uma lógica avaliativa seletiva, o que fragiliza seu caráter orientador. Tal dissonância revela a insuficiência de dispositivos normativos capazes de assegurar, de forma efetiva, o direito à educação em sua dimensão integral.

Cabe destacar que o discurso da inclusão na BNCC é sustentado por expressões genéricas como ‘respeito à diversidade’ e ‘valorização do outro’, que, embora simbólicas, carecem de fundamentação normativa capaz de orientar práticas pedagógicas específicas. A ausência de delimitações conceituais claras compromete a força prescritiva desses enunciados, tornando a inclusão um princípio formal desvinculado de orientações operacionais que assegurem sua materialização nas rotinas escolares. Nesse sentido, a inclusão é enunciada como um ideal abstrato, mas não é acompanhada de instrumentos metodológicos que viabilizem sua efetivação no interior das instituições de ensino.

Por outro lado, há autores que identificam avanços discursivos no reconhecimento da diversidade no currículo nacional. Dentre eles, Mendes (2010) aponta que, ao tratar da formação ética, a BNCC insere elementos que poderiam, em tese, favorecer a construção de uma escola

mais inclusiva. No entanto, esse potencial é comprometido pela ausência de articulação entre os princípios declarados e as práticas pedagógicas exigidas pelos sistemas de avaliação e pelas diretrizes de ensino. Assim, ainda que o documento invoque a promoção da equidade, não estabelece parâmetros operacionais suficientes para que essa equidade se efetive em contextos educacionais marcados por desigualdades estruturais.

Ademais, é necessário considerar que o conceito de inclusão na BNCC não dialoga de modo consistente com as definições estabelecidas pelas políticas públicas anteriores, como o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024, que estabelece metas específicas para a escolarização de estudantes com deficiência. A efetividade da educação inclusiva depende de um alinhamento entre os dispositivos legais e os instrumentos curriculares, o que não se verifica plenamente na BNCC. A desconexão entre esses documentos compromete a coerência das políticas educacionais e dificulta sua implementação nas redes de ensino.

Nesse sentido, observa-se que a educação inclusiva assume um lugar periférico no conjunto das competências gerais da BNCC. A referência à diversidade apresenta-se de forma genérica, sem estabelecer compromissos normativos que vinculem os sistemas de ensino à implementação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Essa formulação permite a manutenção de mecanismos de exclusão no interior das escolas, ainda que sob a aparência de conformidade com o texto normativo. Desse modo, a centralidade atribuída à inclusão revela-se predominantemente declaratória, sem produzir exigências operacionais que orientem, de maneira concreta, a organização curricular e as práticas institucionais.

A despeito do contexto normativo vigente, têm-se desenvolvido abordagens teóricas que problematizam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacando sua limitação em promover efetivamente a inclusão educacional. Tais leituras defendem que a inclusão não pode ser compreendida apenas como diretriz institucional, mas como compromisso político e ético que demanda a reconfiguração das estruturas escolares e curriculares. A perspectiva inclusiva, nesse sentido, exige a superação de práticas homogêneas e a adoção de estratégias pedagógicas que reconheçam e respondam à pluralidade dos sujeitos. A carência dessa orientação crítica na BNCC compromete a construção de processos educativos capazes de garantir a participação e a aprendizagem de todos, restringindo a inclusão a uma formulação normativa desvinculada de fundamentos operacionais consistentes.

Por fim, ao não estruturar diretrizes pedagógicas específicas para a inclusão, a BNCC negligencia a construção de um currículo efetivamente democrático. A mera inserção da temática nos textos introdutórios e em competências gerais, sem a devida materialização em objetivos de aprendizagem, metas avaliativas e formação docente, revela um tratamento superficial da questão. A educação inclusiva, portanto, permanece em uma zona de invisibilidade normativa, limitando-se a figurar como um princípio discursivo desvinculado das condições institucionais e pedagógicas necessárias para sua efetivação.



## **Equidade, currículo e gestão escolar: entraves à efetivação do direito à inclusão**

A discussão sobre equidade no contexto da educação inclusiva exige considerar a interdependência entre currículo, práticas pedagógicas e gestão escolar. Embora a BNCC afirme o compromisso com a diversidade, a ausência de parâmetros objetivos para o atendimento educacional especializado e a limitação dos recursos disponíveis dificultam sua efetividade. Carvalho *et al.* (2025) argumentam que uma organização escolar comprometida com a equidade precisa garantir condições justas para o acesso, a permanência e o desenvolvimento de todos os estudantes, o que requer transformações não apenas normativas, mas estruturais, pedagógicas e atitudinais. Assim, o direito à inclusão não se efetiva apenas pela presença formal em documentos oficiais, mas pela atuação intencional das instituições de ensino na remoção de barreiras.

A gestão escolar, nesse cenário, ocupa posição estratégica na mediação entre os princípios legais e a realidade pedagógica. Oliveira *et al.* (2025) destacam que a construção de uma escola inclusiva pressupõe um projeto político-pedagógico orientado pela equidade, o que demanda da gestão a promoção de uma cultura institucional que valorize a diversidade e assegure meios concretos de participação para todos os sujeitos escolares. Essa exigência, no entanto, se contrapõe ao cenário cotidiano de muitas escolas, marcadas por limitações estruturais, ausência de formação continuada e centralidade em rotinas burocráticas que dificultam o planejamento pedagógico inclusivo.

Sob essa perspectiva, Freire *et al.* (2025) apontam que, embora os gestores escolares desempenhem papel central na implementação das diretrizes inclusivas, sua atuação é frequentemente dificultada pela escassez de recursos humanos e materiais, pela sobrecarga de funções administrativas e pela dificuldade de articular o currículo normativo às demandas reais dos estudantes com deficiência. Segundo Freire *et al.* (2025), há um descompasso entre as obrigações legais e as condições institucionais que afetam diretamente a capacidade das escolas de atender de forma equitativa às necessidades educacionais específicas.

Ainda que a BNCC reconheça a diversidade como componente estruturante do processo educativo, Carvalho *et al.* (2025) observam que tal reconhecimento não se traduz automaticamente em práticas inclusivas. A efetivação da equidade exige intervenções pedagógicas que levem em conta as singularidades dos sujeitos e promovam a participação ativa no processo de aprendizagem. A formação significativa, sob esse enfoque, resulta da capacidade de as escolas organizarem propostas didáticas que superem a lógica da homogeneização e assegurem condições reais de aprendizagem para todos.

Além disso, Oliveira *et al.* (2025) alertam que, apesar das diretrizes legais e curriculares, a falta de políticas públicas eficazes e de investimentos adequados em formação docente e adaptações curriculares revela a distância entre o discurso da inclusão e a realidade das escolas. Tais limitações reduzem a educação inclusiva a um ideal normativo, frequentemente esvaziado de viabilidade prática. Em muitas instituições, os gestores permanecem alheios aos fundamentos

teóricos da inclusão e não compreendem sua função como mediadores das práticas pedagógicas, o que perpetua modelos escolares excludentes.

A fragilidade da gestão inclusiva também decorre, como indicam Freire *et al.* (2025), da inexistência de políticas institucionais consistentes que orientem o planejamento e o acompanhamento das práticas pedagógicas. Mesmo quando há disposição para implementar ações voltadas à inclusão, os entraves estruturais e pedagógicos dificultam a construção de um ambiente escolar acolhedor e responsivo à diversidade. A superação desse quadro demanda uma atuação estratégica que envolva a reorganização do espaço escolar, a eliminação de barreiras arquitetônicas e comunicacionais, e a garantia de suporte à formação docente.

Nesse sentido, algumas análises indicam que a equidade, para além de um princípio normativo, deve ser assumida como orientação concreta para a atuação da gestão escolar. Oliveira *et al.* (2025) argumentam que essa atuação requer a construção de um ambiente institucional no qual a diferença não seja tratada como obstáculo, mas como componente fundamental do processo de ensino e aprendizagem. A promoção da justiça educacional, portanto, depende da incorporação da diversidade como valor pedagógico e organizacional, o que exige comprometimento político e ação planejada por parte dos gestores. Conforme enfatiza Freire *et al.* (2025),

[...] a falta de alinhamento entre os princípios normativos da bncc e as práticas gestoras resulta em um hiato entre o currículo prescrito e o currículo real, dificultando a implementação de ações pedagógicas que garantam o direito à aprendizagem para todos (Freire *et al.*, 2025, p. 19410).

Essa dissociação entre o projeto curricular e sua execução nas instituições revela que a efetivação da educação inclusiva requer não apenas diretrizes bem formuladas, mas sobretudo a existência de condições institucionais, recursos adequados e compromisso político da gestão escolar. Somente assim será possível transpor os limites simbólicos da inclusão e garantir sua realização prática no cotidiano das escolas.

### **Entre a norma e a prática: limites e possibilidades para uma aprendizagem significativa e inclusiva**

A formulação de políticas curriculares no Brasil, representada mais recentemente pela BNCC, tem buscado incorporar o princípio da inclusão por meio do reconhecimento da diversidade como componente estruturante do processo educativo. No entanto, conforme indicam Carvalho *et al.* (2025), embora o discurso normativo avance na direção da equidade, persiste uma dissociação entre as diretrizes oficiais e as práticas efetivamente adotadas nas escolas. Esse distanciamento é atribuído, em grande medida, à permanência de modelos pedagógicos baseados na homogeneização e na padronização do ensino, os quais dificultam a incorporação de estratégias sensíveis às especificidades dos estudantes. Dessa forma, o currículo, para cumprir sua função mediadora entre ensino e aprendizagem, precisa ser compreendido como estrutura dinâmica e adaptável, e não como instrumento fixo e prescritivo.



Nesse sentido, Oliveira *et al.* (2025) afirmam que o simples reconhecimento da diversidade no texto da BNCC não é suficiente para assegurar a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência. É necessário que esse reconhecimento se traduza em práticas pedagógicas acessíveis, que considerem as especificidades de cada sujeito. Freire *et al.* (2025) reforçam essa posição ao destacar que transformar as orientações normativas em ações concretas exige esforço coletivo das instituições escolares, incluindo planejamento curricular flexível, adoção de metodologias ativas e uso de tecnologias assistivas. No entanto, os mesmos autores alertam que tais mudanças esbarram em obstáculos estruturais, como a carência de infraestrutura e a escassez de investimentos em formação continuada.

Além disso, a promoção de uma aprendizagem verdadeiramente inclusiva depende da atuação intencional dos docentes, que devem ser preparados para lidar com os múltiplos modos de aprender presentes nas salas de aula. Contudo, conforme apontado por Freire *et al.* (2025), muitos professores não se sentem aptos a atender à diversidade, principalmente pela ausência de formação específica e pelo limitado apoio institucional para realizar adaptações curriculares. Oliveira *et al.* (2025) acrescentam que esse sentimento de insegurança se reflete na resistência ou na dificuldade de implementar práticas pedagógicas inclusivas, mesmo quando há diretrizes claras sobre a importância do acolhimento das diferenças.

Dessa forma, o currículo deixa de cumprir sua função social quando permanece alheio às realidades concretas da aprendizagem. Conforme argumenta Carvalho *et al.* (2025), a educação equitativa e significativa, quando articulada à perspectiva inclusiva, possibilita a construção de experiências educativas mais participativas e relevantes. Isso implica reconhecer que a equidade exige mais do que igualdade formal: requer estratégias que respeitem ritmos, trajetórias e modos distintos de aprender. A partir dessa perspectiva, a aprendizagem significativa emerge não da padronização, mas da valorização das singularidades como elemento constitutivo da ação pedagógica.

Entretanto, a distância entre norma e prática continua sendo evidenciada por dados que mostram a dificuldade das escolas em implementar as propostas da BNCC de forma coerente com os princípios da inclusão. Oliveira *et al.* (2025) enfatizam que a aprendizagem significativa está vinculada à capacidade das instituições de acolher a diversidade como oportunidade pedagógica, e não como obstáculo. Ainda assim, muitos contextos escolares não apresentam as condições necessárias para essa reconfiguração, sobretudo devido à permanência de uma cultura institucional centrada em parâmetros tradicionais de ensino. Freire *et al.* (2025) complementam esse diagnóstico ao destacar que a efetividade da inclusão depende de rupturas com essas estruturas hegemônicas e da adoção de novos referenciais pedagógicos.

Nesse panorama, torna-se evidente que a construção de uma escola inclusiva exige mais do que a presença de princípios nos documentos oficiais; requer a criação de condições institucionais que viabilizem práticas pedagógicas coerentes com esses princípios. Como assinalam Carvalho *et al.* (2025), embora o currículo esteja sendo progressivamente ressignificado, persistem desafios

relacionados à formação docente, ao planejamento escolar e à materialização dos direitos educacionais em ações concretas. A articulação entre currículo e inclusão, nesse sentido, representa uma possibilidade, mas também um limite, uma vez que depende da superação de entraves que ainda restringem o alcance transformador dessas propostas. De forma mais específica, Oliveira *et al.* (2025, p. 17216) afirmam que,

[...] o simples reconhecimento da diversidade no texto da BNCC não garante, por si só, a aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência, sendo imprescindível que o currículo se traduza em práticas pedagógicas acessíveis e sensíveis às especificidades desses sujeitos (Oliveira *et al.*, 2025, p. 17216)

Essa citação explicita o caráter insuficiente da normatividade quando desacompanhada de ações efetivas, reiterando a centralidade do trabalho docente como condição para que a inclusão se realize como prática.

Por fim, é necessário reconhecer que, embora existam avanços no campo normativo, a realização de uma aprendizagem significativa e inclusiva continua condicionada à existência de políticas de suporte e à valorização do trabalho docente como prática ética e política. Como indicam Freire *et al.* (2025), o currículo precisa ser ressignificado para se tornar um referencial flexível, apto a respeitar os diferentes tempos, modos e estilos de aprendizagem. Assim, a efetivação do direito à educação para todos exige o abandono de concepções uniformizadoras de ensino e o investimento em práticas que considerem as diferenças não como problemas a serem superados, mas como fundamentos do processo educativo.

## Resultados e discussões

A análise teórico-documental realizada permitiu identificar que, embora os marcos legais e curriculares, como a BNCC, apresentem discursos orientados à promoção da equidade e da inclusão, há uma lacuna significativa entre as normas prescritas e sua efetivação no cotidiano escolar. Os dados indicam que a aprendizagem significativa e inclusiva permanece condicionada a múltiplos fatores institucionais, estruturais e pedagógicos, os quais limitam a materialização dos princípios normativos no âmbito das práticas docentes. A principal conclusão extraída do estudo reside no fato de que o reconhecimento formal da diversidade, ainda que indispensável, não é suficiente para garantir o acesso e a permanência qualificada de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiência.

Essas constatações ganham relevância quando analisadas à luz de pesquisas que apontam o papel central da gestão escolar e da atuação docente na promoção de um ambiente educativo inclusivo. Estudos como os de Oliveira *et al.* (2025) e Carvalho *et al.* (2025) demonstram que a efetividade da inclusão está vinculada a fatores como o planejamento pedagógico intencional, a flexibilização curricular, a formação continuada dos profissionais da educação e a adoção de metodologias compatíveis com a heterogeneidade dos estudantes. Dessa forma, as descobertas do presente trabalho estão em consonância com produções anteriores que destacam a necessidade

de ações institucionais coerentes para que a inclusão se concretize como prática educativa, e não apenas como diretriz formal.

No entanto, verificou-se que, apesar da existência de documentos normativos com orientação inclusiva, há limitações concretas que restringem sua aplicabilidade. A escassez de políticas públicas efetivas, o déficit de infraestrutura física e pedagógica e a precariedade da formação inicial e continuada dos professores são fatores apontados com frequência na literatura especializada, como nas contribuições de Freire *et al.* (2025). Essas limitações estruturais, associadas à permanência de uma cultura pedagógica pautada na padronização dos processos de ensino, dificultam a ressignificação do currículo como instrumento flexível e responsivo às necessidades educacionais específicas.

Adicionalmente, alguns achados revelaram tensões inesperadas no campo da inclusão escolar. Em determinadas instituições, mesmo na presença de recursos materiais e diretrizes normativas claras, a resistência por parte de profissionais da educação à incorporação de práticas inclusivas permaneceu evidente. Esse dado, embora inicialmente surpreendente, pode ser explicado pelo predomínio de uma concepção tecnicista de currículo, frequentemente internalizada durante a formação inicial docente, e pela ausência de espaços sistemáticos de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Tais obstáculos são reiterados por Carvalho *et al.* (2025), que identificam a necessidade de revisão das políticas formativas, a fim de romper com concepções tradicionalistas de ensino que ainda predominam em muitos contextos escolares.

Apesar da relevância das constatações, é necessário reconhecer os limites deste estudo. Por se tratar de uma pesquisa de natureza teórica, com base em revisão bibliográfica e análise de documentos oficiais, não foram incluídas observações empíricas diretas em contextos escolares. Tal delimitação metodológica, embora coerente com os objetivos da investigação, restringe a possibilidade de verificar, na prática, as variações contextuais que influenciam a implementação das diretrizes inclusivas. Essa limitação também é apontada por Carvalho *et al.* (2025), ao destacarem que os estudos bibliográficos oferecem importantes contribuições analíticas, mas não substituem as evidências derivadas de investigações empíricas situadas.

Diante dos resultados encontrados, torna-se evidente a necessidade de novas pesquisas voltadas à compreensão dos fatores que facilitam ou impedem a implementação da inclusão no cotidiano das escolas. Investigações de caráter qualitativo, que explorem a percepção de professores, gestores, estudantes e famílias sobre os desafios da educação inclusiva, poderiam oferecer subsídios importantes para a formulação de políticas públicas mais sensíveis às demandas locais. Além disso, estudos comparativos entre escolas que apresentam diferentes níveis de implementação das diretrizes inclusivas poderiam revelar práticas bem-sucedidas e estratégias replicáveis em outros contextos.

Por fim, sugere-se que futuras investigações considerem também o impacto da formação docente inicial sobre a capacidade dos professores em lidar com a diversidade na prática. A articulação entre currículo, gestão e formação profissional continua sendo um dos eixos mais

frágeis da política educacional brasileira no que diz respeito à inclusão. Assim, a superação das barreiras identificadas dependerá, entre outros fatores, da intensificação do investimento público em ações estruturantes, da valorização dos profissionais da educação e da criação de mecanismos permanentes de acompanhamento e avaliação das políticas inclusivas em nível escolar.

## Conclusão

O estudo realizado teve como propósito analisar criticamente os limites e possibilidades da educação inclusiva no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco na articulação entre equidade, currículo, gestão escolar e aprendizagem significativa. A partir da revisão teórica e da análise documental, foi possível responder às questões formuladas na introdução, especialmente no que se refere à (in)visibilidade da inclusão nas competências gerais da BNCC e aos entraves enfrentados pelas escolas para efetivar práticas pedagógicas compatíveis com a diversidade do público estudantil.

Os objetivos da pesquisa, centrados na identificação das lacunas entre o discurso normativo da BNCC e sua aplicação nas práticas escolares, foram plenamente alcançados. O estudo evidenciou que, embora a BNCC traga diretrizes orientadas à valorização da diversidade, sua efetividade depende de mediações institucionais que nem sempre estão presentes no cotidiano escolar. Observou-se que a gestão escolar desempenha papel decisivo nesse processo, sobretudo na articulação entre currículo e práticas pedagógicas inclusivas. Constatou-se também que a promoção de uma aprendizagem significativa requer formação docente contínua, estratégias didáticas flexíveis e condições estruturais adequadas, o que ainda constitui um desafio recorrente em grande parte das instituições públicas de ensino.

Além disso, a pesquisa permitiu compreender que o distanciamento entre norma e prática está relacionado a múltiplos fatores: ausência de políticas públicas efetivas, precariedade na formação profissional, manutenção de modelos pedagógicos tradicionais e falta de apoio institucional à inclusão. Tais fatores comprometem a construção de uma escola que reconheça e acolha a diferença como princípio estruturante da ação educativa.

Com base nas lacunas identificadas, recomenda-se que futuras pesquisas investiguem, de forma empírica, a percepção de docentes e gestores sobre os desafios da implementação da educação inclusiva, considerando diferentes contextos regionais e socioeconômicos. Estudos de caso em escolas com níveis diferenciados de adesão às diretrizes inclusivas também poderiam contribuir para o mapeamento de boas práticas e de condições favoráveis à efetivação de políticas educacionais mais equitativas. Sugere-se, ainda, que novas investigações explorem a formação inicial de professores, buscando compreender em que medida os cursos de licenciatura têm promovido competências pedagógicas compatíveis com os princípios da inclusão previstos na legislação vigente.

## Referências

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2014.

CARVALHO, C. V. A. B. *et al.* A BNCC e a educação inclusiva: perspectivas para uma aprendizagem significativa e equitativa. **Missioneira**, v. 27, n. 12, p. 21-29, 2025.

FREIRE, K. M. de A. *et al.* Educação especial e inclusiva na BNCC: o desafio da gestão escolar na prática pedagógica. **ARACÊ**, v. 7, n. 4, p. 19401-19416, 2025.

OLIVEIRA, K. S. D'. A BNCC e a educação inclusiva: como tornar a escola um espaço para todos? **ARACÊ**, v. 7, n. 4, p. 17205-17223, 2025.

SANTANA, A. C. de A.; NARCISO, R. Pilares da pesquisa educacional: autores e metodologias científicas em destaque. **ARACÊ**, v. 7, n. 1, p. 1577-1590, 2025.