



PRÁTICAS EXCLUDENTES NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA ANÁLISE À LUZ DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Gustavo Reis Gonçalves
Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre as práticas excludentes na escola, observadas à luz do conceito de educação inclusiva. Dito isso, nesta pesquisa, entende-se que a ideia de que uma educação inclusiva vai além de um acesso arquitetônico, incluindo inclusão cultural, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Assim, o currículo escolar desempenha um papel que contribui para uma educação inclusiva; por outro lado este documento garante parte desta inclusão. Parte-se como base teórica das contribuições de William (2019) sobre a definição de apropriação cultural; Tunes (2003), que entende a inclusão escolar como um direito de todos à construção do conhecimento, e Vendramin (2019), a qual entende que o termo inclusão tem caído em um estereótipo relacionado apenas à inclusão física. A natureza deste trabalho é bibliográfica, de cunho qualitativo, que busca entender e refletir sobre os conceitos relacionados à inclusão escolar e às práticas excludentes no contexto educacional. Conclui-se que as práticas excludentes na escola estão relacionadas a metodologias alienadamente tradicionais, currículos que não visam uma inserção cultural e regional e à valorização de culturas minoritárias; as práticas excludentes manifestam-se quando esses problemas são ignorados. O conceito de educação inclusiva surge como uma resposta a essas práticas excludentes, visto que, se houve inclusão, significa que o sujeito foi excluído do seu direito de participação no processo educacional.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Exclusão educacional; Apropriação cultural; Currículo; Práticas pedagógicas.

EXCLUSIONARY PRACTICES IN THE SCHOOL CONTEXT: AN ANALYSIS FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: This paper reflects on exclusionary practices in schools from the perspective of inclusive education, based on the concepts discussed by the authors used in this study. In this research, inclusive education is understood as going beyond physical accessibility. It also includes cultural, communicational, methodological, instrumental, programmatic, and attitudinal inclusion. Therefore, the school curriculum plays an important role in promoting inclusive education, since an inclusive curriculum helps guarantee part of this process. The theoretical framework is based on William (2019), who defines cultural appropriation; Tunes (2003), who understands inclusive education as the right of every

person to participate in the construction of knowledge; and Vendramin (2019), who argues that the concept of inclusion has often been reduced to physical accessibility. This is a qualitative bibliographic study that aims to understand and discuss concepts related to inclusive education and exclusionary practices in the educational context. The results indicate that exclusionary practices are related to overly traditional teaching methods, curricula that do not value students' cultural and regional identities, and the appreciation of dominant cultures over minority cultures; these practices become evident when such issues are ignored. Finally, inclusive education is presented as a response to these exclusionary practices, since the existence of inclusion implies that someone has previously been excluded from the educational process.

Keywords: Inclusive education; Educational exclusion; Cultural appropriation; Curriculum; Teaching practices.

1. Introdução

Nesta pesquisa, serão analisadas as apropriações culturais e suas relações com práticas excludentes presentes na escola, à luz da educação inclusiva. Nesse sentido, entende-se a educação inclusiva como um processo que emerge em resposta às práticas excludentes da sociedade, uma vez que a própria noção de inclusão pressupõe a existência prévia da exclusão. Por isso, falar em inclusão implica diretamente em reconhecer que determinados sujeitos foram, em diferentes situações, afastados de sua plena participação social e educacional (Tunes, 2003).

Quando um ensino colonizador predomina sob o processo de ensino e aprendizagem é entendido como um sinal claro de exclusão e rejeição sociocultural. Isso aparece na escola quando há metodologias rígidas e práticas pedagógicas homogêneas e colonialistas (Tunes, 2003). Neste contexto, a instituição de ensino pode reproduzir práticas ligadas às culturas dominantes quando não aplica o conteúdo à realidade do aluno. Dito isso, a escola é um dos meios de acesso à cultura dos jovens e, quando um currículo colonialista predomina, a escola reproduz essas práticas excludentes.

Assim, o currículo inclusivo atua sobre esse fator, já que é um documento que precisa ser elaborado em sintonia com a realidade dos discentes, pois, desse modo, os conteúdos e projetos educacionais serão contextualizados. Além disso, o ele deve ser individual e planejado junto à comunidade escolar, agindo como a identidade da instituição (Sacristán, 2000). A apropriação cultural não é algo isolado, mas uma barreira que reforça as culturas dominantes em detrimento das minoritárias (William, 2019), atuando como o que o autor chama de formas modernas de colonização.

Diante do contexto mencionado, torna-se relevante a discussão sobre as práticas excludentes e como uma escola com uma estrutura tradicional predominante pode reproduzir desigualdades sociais. Considera-se o documento curricular como aquele que delimita todo o percurso escolar que a instituição deseja seguir, isto é, o seu guia da instituição (Sacristán, 2000).

Por fim, este trabalho busca entender a maneira pela qual a valorização de culturas dominantes e a desvalorização de culturas minoritárias na escola influenciam as práticas excludentes, analisando-as à luz do conceito de educação inclusiva. Desse modo, busca-se refletir, também, no peso de um currículo inclusivo que considere práticas pedagógicas mais inclusivas e culturalmente diversas.

A natureza desta pesquisa é bibliográfica, de cunho qualitativo, buscando entender e refletir sobre os conceitos relacionados à inclusão escolar e às práticas excludentes no contexto educacional. Para isso, faz-se necessário o uso de escritos acadêmicos relacionados ao tema, com análise teórica. Esses escritos são encontrados em meios digitais e físicos, sendo, deste modo, as fontes para o que foi estudado e compreendido.

A respeito dos procedimentos metodológicos desta pesquisa, parte-se da i) Leitura de referenciais bibliográficos, os quais foram escolhidos 10 trabalhos que dialogassem com a proposta deste artigo e que tivessem sido publicados a partir dos anos de 2000; desenvolve-se em conjunto com a ii) Escolha dos artigos que discutem sobre a educação inclusiva sobre um viés que contribuísse para a discussão relacionado a práticas excludentes e o currículo; e finaliza-se com a iii) produção teórico-reflexiva desta pesquisa, a qual está dividido em 04 (Quatro) subseções: Educação inclusiva, que aborda a noção de educação inclusiva para esta pesquisa e como não está limitada a adequações físicas; Culturas Dominantes, explicando como essas classes dominantes são reforçadas ao elaborar práticas que pouco relacionam com o meio cultural, sendo efetuada superficialmente; Currículo na educação inclusiva, que constrói a ideia que o documento curricular precisa estar em consonância com as práticas pedagógicas, visto que, se esse documento não adotar essas práticas, ele interferirá no processo de ensino e aprendizagem; e, por fim, práticas pedagógicas inclusivas na educação, a qual subseção aborda algumas práticas pedagógicas que influenciam uma educação inclusiva, visando defender que tais práticas devem ser efetuada.

Para a realização desta pesquisa, parte-se como base teórica das contribuições de William (2019) sobre a definição de apropriação cultural, entendida como um mecanismo de opressão. Essa perspectiva teórica é articulada com as concepções de Tunes (2003), que entende a inclusão escolar como um direito de todos à construção do conhecimento. Em complemento às ideias de Tunes (2003), a autora Vendramin (2019) entende que o termo inclusão tem caído em um estereótipo relacionado apenas à inclusão física ou às barreiras arquitetônicas, ignorando a amplitude da educação inclusiva, isto é, falar de inclusão não é incluir apenas um grupo, mas todos os sujeitos historicamente excluídos. Assim, busca-se entender a inclusão, não apenas como uma barreira física. Evidenciando suas questões sociais e culturais, e a sua devida importância para o desenvolvimento integral do discente.

2. Fundamentação teórica

2.1 Educação inclusiva

A inclusão escolar ultrapassa das barreiras arquitetônicas, pois envolve barreiras comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais (Vendramin, 2019, p. 18-19). Deste modo, compreende-se, nesta pesquisa, que a educação inclusiva se estende também à inclusão cultural, que pode ser afetada mediante práticas de exclusão vindas de currículos homogêneos e metodologias nas quais há predominância do método tradicional.

Ao pensar sobre esse viés da educação inclusiva, que abrange todas as pessoas (Sousa, 2025), entende-se que falar de inclusão também fala de diversidade humana, para além de um diagnóstico. Seguindo essa perspectiva, o termo “educação inclusiva” rompe o estereótipo de que a inclusão é destinada apenas para as pessoas com deficiência física ou intelectual, como: paraplegia, deficiência visual, surdez, Autismo, Síndrome de Down, entre outros.

Nesse contexto, a inclusão não se resolve apenas com o acesso físico ao prédio escolar, pois falamos de inclusão justamente porque a escola, em sua estrutura tradicional, é um espaço que exclui aqueles sujeitos que mais necessitam (Tunes, 2003). Deste modo, a escola é mais propícia a acolher um aluno com um distúrbio de locomoção do que um aluno com o qual paira a suspeita de deficiência mental, tal fato reforça a

exclusão dentro da escola, pois ignora os outros grupos que precisam de inclusão (Tunes, 2003). Portanto, incluir é garantir o acesso e a permanência de todos que foram historicamente excluídos, removendo não apenas degraus físicos, mas as barreiras atitudinais e o preconceito.

2.2 Culturas Dominantes

Para compreender como as culturas dominantes manifestam-se na escola, é preciso entender que esse conceito se refere a um grupo que detém todo o poder político e econômico, exercendo uma posição de privilégio (William, 2019). Esse grupo possui o poder de universalizar seus próprios traços e valores, estabelecendo-os como a "regra" a ser seguida por toda a sociedade, enquanto as demais culturas são empurradas para a margem (William, 2019).

Na escola, essa dominância se converte em uma práxis pedagógica que privilegia métodos tradicionais de avaliação e valores eurocêntricos, que desconsideram ou silenciam saberes, como, por exemplo, os de matrizes africanas e indígenas. Essa escolha de conteúdos revela que a instituição educacional não é um espaço neutro, já que “o currículo escolar também não é neutro, pois todas as escolhas curriculares são atravessadas por ideologias” (Sousa, 2025, p. 05).

Quando se fala de culturas dominantes, é impossível não conectar esse conceito à apropriação cultural, cuja definição é construída por William (2019). As escolas deveriam promover um espaço no qual a cultura ganhe força. Porém, devem apresentar o significado integral e a tradição dessa cultura; quando isso não acontece a cultura é apresentada de maneira superficial e, conseqüentemente ocorrerá a apropriação cultural defendida por William (2019). Assim, essa prática acontece quando elementos culturais são apresentados apenas como festividades, sem que sejam discutidos e criticados os processos históricos dessas culturas (William, 2019).

Com isso, as culturas abordadas na escola não devem aparecer apenas em datas comemorativas, sem que seus saberes, formas de resistência e contribuições sociais sejam efetivamente incorporados ao processo educativo, visto que “Ao adotar significações adulteradas, que não revelam sua essência e extinguem os traços de sua cultura, o próprio grupo étnico se põe em risco de desaparecimento” (William, 2019, p. 30). Adicionalmente, a legislação estabelece que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e

dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 1996, art. 26-A, § 2º). Com isso, as instituições deveriam integrar as culturas na proposta pedagógica visando apresentar o todo desta cultura; não apenas para seguir o que está preestabelecido na lei, mas para mostra que muitas pessoas foram excluídas do seu direito na participação em sociedade.

Dessa forma, a escola deve abordar as culturas existentes no ambiente escolar de um jeito que traga o seu verdadeiro sentido; não por meio da apropriação cultural. Dentro desse ambiente, o professor pode adotar temas transversais que abordam temáticas culturais. Porém, ao planejar, é importante atentar-se à superficialidade da cultura.

2.3 O Currículo na Educação Inclusiva

Este conceito é defendido por Sacristán (2000), o qual compreende que deriva do latim *curriculum*, que significa caminho (Sacristán, 2000). A escola, ao escolher os conteúdos, delimita o caminho o qual deseja percorrer, logo, isso torna-se a sua identidade. Por outro lado, esse caminho está sujeito a mudar a qualquer momento, visto que o que se determinou em um tempo específico pode não funcionar no presente. Diante disso, este documento é único e, portanto, tal documento deve ser contextualizado, considerando a cultura presente no ambiente escolar (Sacristán, 2000).

Outrossim, esta proposta pedagógica não é neutra. Dentre as escolhas dos projetos e conteúdos dados na escola, ocorre uma disputa de poder, em que há relações de interesses próprios (Sacristán, 2000). Trata-se também de uma perspectiva educacional que busca garantir a participação de todos aqueles que foram excluídos. A escola, ao atender esses jogos de poder, privilegiando saberes de uma cultura dominante, silencia as identidades de grupos marginalizados e, muitas vezes, a sua própria. Tal processo manifesta-se naquilo que Sacristán (2000) definiu como currículo oculto. Por assim dizer, quando ocorre a ausência ou omissão de determinados conteúdos e culturas, o discente acaba sendo excluído de saberes que deveria conhecer, evidenciando as disputas de interesse e a falta de neutralidade ideológica que atravessam este documento.

Ademais, é um fato que a escola deve criar o próprio currículo, levando em consideração o seu contexto (Sacristán, 2000). Assim, se uma escola se apropria de um conteúdo urbanocêntrico sem contextualizá-lo, está privilegiando uma realidade urbana,

ou seja, o cotidiano escolar metropolitano. Essa questão da urbanização aparece fortemente em livros didáticos; uma escola no meio rural, por exemplo, tem contato com materiais pensados mediante uma cultura urbanocêntrica. É mediante isso que a ausência de um olhar crítico atento às necessidades formativas do discente rural, transforma-o em um documento homogêneo e descontextualizado e, por consequência, reforça a exclusão sociocultural e a desvalorização de saberes.

Uma proposta curricular inclusa demanda de profissionais críticos, para a sua criação e execução. Tal documento, destarte, é elaborado com a ajuda de todos aqueles que participam do ambiente escolar, isto é, a diretora deve incluir a equipe escolar e os responsáveis pelo discente na elaboração do deste. Ao garantir a participação de todos, o currículo ganha uma dimensão cultural, no qual os professores de todas as áreas contribuem e os responsáveis participam diretamente do processo formativo para a educação dos seus filhos (Sacristán, 2000). À vista disso, esse documento deixa de ser um guia técnico, rígido e descontextualizado, tornando-se um projeto que valoriza o progresso individual e integral de cada aluno, garantindo que o conhecimento seja contextualizado para os discentes e que a escola seja, de fato, um território de inclusão para todos.

2.4 Práticas pedagógicas inclusivas na educação

Contudo, um currículo contextualizado, por si só, não garante uma educação inclusiva, isto é, para promover uma educação inclusiva os professores desempenham um papel indispensável. Para isso, as práticas pedagógicas careceriam de estarem alinhadas com a diversidade presente na sala de aula. Sobre essa visão, a inclusão também se manifesta na forma como os conteúdos são feitos em sala, nas metodologias adotadas e nas oportunidades de participação oferecidas aos discentes.

O papel do professor é também o de ampliar os currículos, fazendo com que se flexibilizem diante das diferenças de seus alunos e deixe de lado a visão conservadora, destacando a inclusão como inserção social, que tenha como objetivo ultrapassar as fronteiras e dar apoio na construção do saber, semeando uma escola integrada na inclusão [...] (Rocha, 2017, p. 08)

Os professores agem como mediadores do conhecimento e, dentro da sala de aula, o docente pode usar diferentes maneiras de aplicar e incluir todos os alunos. Os livros didáticos, por exemplo, que são elaborados sob uma perspectiva urbanocêntrica,

necessitam ser contextualizados. Da mesma forma acontece com o currículo; os professores de diferentes áreas precisam estar presentes na sua elaboração. Porém, mesmo com a elaboração deste, há a possibilidade de ele precisar ser reconfigurado. O professor, ao ter contato com a turma, pode adaptar o conteúdo de diversas formas. Para os alunos que enfrentam barreiras atitudinais, os professores podem incluí-los na sala de aula adaptando o conteúdo.

Além do mais, “oportunizar um ambiente inclusivo requer esforços contínuos, **formação adequada dos licenciandos/licenciados** e o envolvimento da comunidade escolar” (Sousa, 2025, p. 02, grifo nosso). A formação de professores, especialmente a inicial, deve conter conhecimentos que abordam a educação inclusiva. Assim, a inclusão começa no docente e estende-se às demais práticas educacionais. A falta desta formação dificulta o reconhecimento das diferentes realidades dos estudantes.

A prática voltada aos alunos surdos fundamenta-se no bilinguismo, que reconhece a Libras como a primeira língua, isto é, a língua materna, e o português escrito como segunda língua, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDB), em seu artigo 60-A: “Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua” (Brasil, 2021, art. 60-A).

Ainda sobre a educação bilíngue para surdos, a LDB, em seu artigo 60-B, garante que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos [...] ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior” (Brasil, 2021, art. 60-B). Assim, a formação de professores torna-se indispensável, uma vez que a educação bilíngue depende de profissionais especializados e de recursos adequados. Desse modo, a utilização da Libras no ambiente escolar contribui para reduzir barreiras comunicacionais e favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes surdos.

O docente, ao ampliar as práticas pedagógicas, deveria incluir a Libras, evitando uma sala de aula em que o professor esteja na lousa e o aluno surdo no canto apenas com um intérprete. Tal situação pode excluir o discente da participação em sala de aula, da interação com os colegas e da relação professor-aluno. A Libras deveria ser integrada na grade curricular de todos os discentes, promovendo o respeito à diferença e combatendo

o currículo oculto, definido por Sacristán (2000), uma vez que este pode contribuir para a invisibilização de identidades não oralizadas.

A inclusão para alunos com deficiência visual baseia-se, de grosso modo, em estratégias multissensoriais. O docente, ao planejar a sua aula, necessita procurar meios que incluam esses alunos. Dentre as práticas inclusivas, o Braille é o que mais se destaca, pois permite a participação do discente nas tarefas de escrita. Adicionalmente, a audiodescrição é uma ferramenta importante para garantir o acesso às informações visuais. Para alunos com baixa visão, o material ampliado surge como um recurso que auxilia sua inclusão nos afazeres escolares. O professor, ao conhecer o discente, amplia as possibilidades de inclusão quando compreende suas necessidades, visto que cada estudante apresenta particularidades em seu processo de aprendizagem. Um discente pode preferir utilizar materiais em Braille, enquanto outro pode adaptar-se melhor ao uso de audiodescrição. Essas práticas inclusivas garantem que o discente seja incluído nas atividades escolares, pois o docente, ao adaptar as atividades, promove a participação desses estudantes no ambiente escolar.

Considerando as práticas inclusivas, pode-se analisar a valorização da diversidade cultural. Assim sendo, a interculturalidade poderia ser escolhida como uma resposta pedagógica que reconhece conhecimentos produzidos fora da sala de aula, transformando a escola em um polo de emancipação, fortalecimento da identidade cultural e conexão entre a realidade do aluno e o aprendizado (Gomes *et al.*, 2025). Entendendo isso, a cultura torna-se um elemento primordial para a construção de uma educação que valorize a diversidade dos discentes e torne o ensino significativo.

No planejamento do currículo e, também, dos planejamentos de aula, o docente poderia pensar em integrar os saberes dos estudantes ao processo de aprendizagem. Esse discente vem cheio de contribuições para a aula. Ele não é vazio de conhecimento, pois possui vida fora da escola. Assim, “as interações em sala de aula devem ser ressignificadas, pois o sujeito que aprende é interativo, singular e ativo no seu processo de construção de conhecimento” (Madeira-Coelho, 2012, p. 46). Tal afirmação torna-se relevante, visto que “Sem o Outro não há Eu” (Bartholo, 2007, p. 41). Na sala de aula, todos os estudantes devem relacionar-se entre si, pois cada discente tem uma contribuição para o seu colega e, diante disso, pode auxiliar na construção do conhecimento.

Essas práticas pedagógicas aproximam o discente do processo de aprendizagem do qual ele foi excluído anteriormente. Por meio dessas práticas, os docentes poderiam

ter como objetivo “Agir no sentido de promover o desenvolvimento da pessoa em direção à autonomia no exercício de suas atividades, alterando os meios e condições disponíveis para sua aprendizagem” (Tunes, 2003, p. 10). Dessa maneira, os professores contribuem para o cumprimento do que foi estabelecido pela LDB, que, ao tratar dos princípios e fins da educação, estabelece que está “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, art. 2º).

3. Considerações Finais

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender as práticas excludentes que ocorrem no ambiente educacional e como a educação inclusiva surge como uma resposta necessária a esse cenário. Entre essas práticas, destaca-se a desvalorização das identidades culturais minoritárias e a sua apresentação de forma superficial, processo que acaba por esvaziar os significados históricos, políticos e econômicos dessas culturas. Para entender isso, a reflexão foi construída à luz da educação inclusiva, cujo significado é entendido não apenas como a garantia de inclusão para pessoas com deficiência física. Trata-se também de uma perspectiva educacional que busca garantir a participação de todos aqueles que foram excluídos dos processos de construção do conhecimento. Sob essa ótica, a inclusão pressupõe que a sociedade e a escola devem adaptar-se às necessidades dos discentes para que eles possam desenvolver-se em todos os aspectos de suas vidas, promovendo uma educação integral.

A desvalorização das culturas minoritárias gera uma exclusão do processo de aprendizagem. Quando a proposta pedagógica não dialoga com a realidade do estudante, existe a possibilidade de que ele não compreenda o motivo pelo qual está aprendendo determinado conteúdo. Ainda assim, isso também acontece quando o discente é exposto a uma cultura de maneira superficial e não reflexiva. Nesse contexto, os saberes culturais dos estudantes são silenciados, enquanto as culturas dominantes continuam sendo valorizadas. Como consequência, a escola pode reforçar processos de exclusão sociocultural e dificultar a identificação do discente com o próprio ambiente escolar.

Constatou-se que a práxis pedagógica, assim como as metodologias dos docentes, não é neutra e, para tanto, está atravessado por ideologias. Para que ela seja inclusiva, deve-se incluir a realidade dos estudantes; ao ser inclusiva, valorizará os contextos

culturais dos discentes, incluindo seus saberes, vivências e identidades. Ao materializar-se, o documento pode se tornar uma ferramenta de inclusão sociocultural, evitando excluir discentes do processo educacional. Dito isso, quando Sacristán (2000) discute acerca do currículo oculto, compreende-se, para esta pesquisa, que a não execução de uma educação inclusiva pode manifestar-se por meio desse documento, uma vez que ele se encontra imerso por preconceitos (Sousa, 2025).

Por outro lado, compreendeu-se que apenas este documento não é suficiente para garantir uma educação inclusiva. Assim, as práticas pedagógicas aparecem como um fator determinante nesse processo. A inclusão escolar depende da atuação conjunta da escola e dos professores. Nesse contexto, o docente necessita de uma formação que o auxilie a lidar com a diversidade presente na sala de aula, na qual pode encontrar alunos com diferentes necessidades. Por isso, torna-se importante que sua formação contemple estudos sobre educação inclusiva e estratégias pedagógicas voltadas para a diversidade que caracteriza a educação pública brasileira.

Na relação entre professor e aluno, o docente age como mediador do processo de aprendizagem, identificando as necessidades do discente e buscando incluí-lo no processo educativo. Nesse contexto, a formação docente mostra-se um fator determinante para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que a prática pedagógica é tão importante quanto a materialização do documento apresentado. Para a promoção dessa educação, ele não funciona sem as práticas pedagógicas e vice-versa.

As práticas excludentes manifestam-se quando os problemas mencionados não são resolvidos ou são ignorados. A inclusão, para tanto, não se limita às barreiras arquitetônicas, mas também envolve a valorização de culturas dominantes em detrimento das culturas minoritárias. E, por consequência, a apropriação cultural na escola surge como um mecanismo de silenciamento de identidades (William, 2019), reforçando a exclusão da aprendizagem e reverberando práticas excludentes. Em contrapartida, um currículo que analise e inclua todos os aspectos necessários para a educação inclusiva, com a ajuda das práticas pedagógicas, mostra-se como um caminho para a construção de uma educação que reconheça a diversidade cultural presente na sala de aula.

Por fim, por meio desta pesquisa, compreendeu-se que a educação inclusiva deve ser feita de forma participativa, na qual todos os discentes são envolvidos no processo de aprendizagem.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 de mai. de 2026.
- BARTHOLO, R. Alteridade e Preconceito. In: TUNES, E; BARTHOLO, R. (Org.). **Nos limites da ação: preconceito, inclusão e deficiência**. 1ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2007, pp. 41-49.
- GOMES, J. F.; SILVA, G. G. da; MENDES, P. C. Educação Quilombola e Diversidade Cultural: os Desafios para uma Educação Democrática e Inclusiva. São Paulo, SP: **Revista de Gestão e Secretariado**, 2025. DOI: <https://doi.org/10.7769/gesec.v16i12.5508>. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/5508>. Acesso em: 31 mai. de 2026.
- MADEIRA-COELHO, C. M. Aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência. In: ORRÚ, S. E. (org.). **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, pp. 31-62.
- ROCHA, A. B. de O. O Papel do Professor na Educação Inclusiva. **Ensaaios Pedagógicos**. 2017. Disponível em: <https://sitee.com.br/sistema1/arquivos/imagens/histogeo/02.pdf>. Acesso em: 31 de mai. de 2026
- SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SOUSA, A. M. P. de. A Aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais como Possibilidade para um Ensino de Inclusão. Uberlândia: **A MARGem**, 2025. DOI: <https://doi.org/10.14393/AM-v22n1-2025-79068>. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3087>. Acesso em: 31 mai. 2026.
- TUNES, E. Por que falamos de inclusão? Brasília: **Linhas Críticas**, 2003. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v9i16.3087>. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3087>. Acesso em: 31 mai. 2026.
- VENDRAMIN, C. Repensando Mitos Contemporâneos: o capacitismo. In: **III Simpósio Internacional Repensando Mitos Contemporâneos SOFIA**, 2019. Disponível: <https://www.iar.unicamp.br/publionline/simpac/www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/simpac/article/view/4389.html>. Acesso em: 15 mai. De 2026.
- WILLIAM, R. À procura de um conceito. In: RIBEIRO, D. (coord.). **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019, pp. 27-38.