

REPENSAR O CURRÍCULO ESCOLAR A PARTIR DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA DOCENTE

Romildo de Oliveira Sampaio¹

Resumo:

Analisar as dificuldades de aprendizagem sob a perspectiva do direito à educação implica compreendê-las como fenômenos social e historicamente produzidos no interior das práticas escolares e das políticas educacionais. O presente artigo problematiza abordagens individualizantes e medicalizantes que tendem a responsabilizar os estudantes pelo fracasso escolar, deslocando o foco da análise para o papel do currículo na organização dos processos de ensino e aprendizagem e na efetivação do direito constitucional à educação. Fundamentado em uma abordagem teórico-crítica, de natureza bibliográfica, o estudo dialoga com autores da educação crítica e dos estudos do currículo, como Freire, Vygotsky, Patto, Apple, Arroyo e Gimeno Sacristán, articulando tais contribuições às discussões sobre prática docente, educação inclusiva e garantia de direitos educacionais. Argumenta-se que currículos marcados pela padronização, homogeneização e centralidade das avaliações externas podem comprometer a equidade educacional, ao desconsiderar a diversidade de trajetórias, tempos e modos de aprender. Em contraposição, defende-se a reorganização curricular a partir de princípios inclusivos, em consonância com marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a LDB e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destacando a flexibilização do ensino, o Desenho Universal para a Aprendizagem e o uso articulado da Tecnologia Assistiva como possibilidades para a efetivação do direito à aprendizagem. Conclui-se que enfrentar tais problemas exige transformar o currículo em direção a uma perspectiva comprometida com a equidade, a inclusão e a garantia do direito à educação.

Palavras-chave: Direito à educação; Currículo escolar; Dificuldades de aprendizagem; Educação inclusiva; Equidade educacional.

Abstract

Analyzing learning difficulties from the perspective of the right to education implies understanding them as socially and historically produced phenomena within school practices and educational policies. This article problematizes individualistic and medicalizing approaches that tend to blame students for school failure, shifting the focus of analysis to the role of the curriculum in organizing teaching and learning processes and in realizing the constitutional right to education. Based on a theoretical-critical approach of a bibliographical

¹ Romildo de Oliveira Sampaio é graduado em Pedagogia e em Educação Física. Especialista em Psicopedagogia pela UCAM, em Psicomotricidade na Escola pela UFRRJ e em Tecnologias para Mediação da Aprendizagem na Educação Inclusiva pela UFPel. Pós-graduando em Educação Física Escolar pela UFF, em Educação Profissional e Tecnológica pelo IF, em Tecnologia Educacional pelo CECIERJ e em Educação Física, jogos e atividades inclusivas com ênfase na pessoa com deficiência visual pelo IBC. Atuou como Professor Inspetor Escolar na SEEDUC-RJ. Desenvolve estudos nas áreas de educação inclusiva, currículo e dificuldades de aprendizagem. romsampaio53662@gmail.com

nature, the study engages with authors of critical education and curriculum studies, such as Freire, Vygotsky, Patto, Apple, Arroyo, and Gimeno Sacristán, articulating these contributions to discussions on teaching practice, inclusive education, and the guarantee of educational rights. It is argued that curricula marked by standardization, homogenization, and the centrality of external assessments can compromise educational equity by disregarding the diversity of trajectories, times, and ways of learning. In contrast, curricular reorganization based on inclusive principles is advocated, in accordance with legal frameworks such as the 1988 Federal Constitution, the LDB (Brazilian Law of Directives and Bases of National Education), and the Statute of Persons with Disabilities, highlighting the flexibility of teaching, Universal Design for Learning, and the articulated use of Assistive Technology as possibilities for the effective realization of the right to learning. It is concluded that addressing these problems requires transforming the curriculum towards a perspective committed to equity, inclusion, and guaranteeing the right to education.

Keywords: Right to education; School curriculum; Learning difficulties; Inclusive education; Educational equity.

Introdução:

Compreender as dificuldades de aprendizagem para além de explicações individualizantes implica reconhecer que o insucesso escolar diz mais sobre a organização da escola e das políticas educacionais do que sobre os sujeitos que nela estudam. A recorrente associação dessas situações a fatores cognitivos ou biológicos contribui para ocultar as condições pedagógicas, institucionais e sociais que estruturam os processos educativos. Como demonstra Patto (1999), o fracasso escolar constitui-se historicamente, expressando desigualdades produzidas nas práticas e nas políticas educacionais.

Sob a perspectiva do Direito Educacional, essa discussão ganha centralidade, uma vez que a educação é reconhecida pela Constituição Federal de 1988 como direito social fundamental e dever do Estado e da família (art. 205). Nesse sentido, dificuldades de aprendizagem não podem ser analisadas apenas como questões pedagógicas, mas também

como situações que podem comprometer a efetivação do direito à educação e à aprendizagem com qualidade e equidade.

O currículo ocupa lugar estratégico nesse debate, na medida em que organiza, seleciona e hierarquiza saberes, tempos e formas de participação no cotidiano escolar. Conforme destaca Gimeno Sacristán (2000; 2013), o currículo constitui-se como prática social atravessada por disputas culturais, políticas e pedagógicas. Essa compreensão dialoga com Arroyo (2011) e Apple (2006), ao reconhecerem o currículo como espaço de poder e de produção de sentidos, no qual determinados conhecimentos são legitimados em detrimento de outros.

Quando estruturado sob lógicas de padronização, controle e homogeneização, o currículo tende a desconsiderar a diversidade de trajetórias, experiências e modos de aprender dos estudantes. Tal dinâmica pode tensionar a garantia do direito à educação, especialmente no contexto de políticas educacionais orientadas por avaliações externas e por racionalidades técnicas que priorizam resultados padronizados.

A prática docente, por sua vez, encontra-se profundamente atravessada por essas determinações curriculares. Como assinalam Freire (1996) e Tardif (2014), o trabalho do professor envolve mediação, reflexão crítica e construção de sentidos. O docente atua entre o currículo prescrito e o currículo vivido, lidando com tensões que afetam suas possibilidades de intervenção pedagógica diante das dificuldades de aprendizagem e da necessidade de assegurar o direito de todos à aprendizagem.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo analisar as dificuldades de aprendizagem a partir de uma perspectiva crítica do currículo, problematizando o modo como sua organização e implementação podem contribuir tanto para a produção quanto para o enfrentamento desses fenômenos, em diálogo com a garantia do direito à educação. A reflexão fundamenta-se em abordagem teórico-crítica e bibliográfica, articulando contribuições de autores da educação crítica e dos estudos do currículo com o campo da educação inclusiva e da formação docente.

Dificuldades de aprendizagem: uma leitura crítica

Analisar as dificuldades de aprendizagem sob uma ótica crítica exige romper com abordagens que as explicam exclusivamente a partir de fatores individuais, orgânicos ou cognitivos. Ao longo da história escolar, tais interpretações sustentaram práticas pedagógicas

e diagnósticas que transferem para o estudante a responsabilidade pelo insucesso educacional, desconsiderando as condições sociais, institucionais e curriculares que atravessam os processos de escolarização.

Patto (1999) contribui de forma decisiva para esse debate ao demonstrar que o fracasso escolar não constitui um fenômeno natural, mas uma produção social vinculada às desigualdades estruturais da sociedade e às formas como o ensino é organizado. Nessa direção, aquilo que se convencionou denominar como dificuldade passa a ser compreendido como expressão de um sistema educacional que, ao operar por meio de padrões homogêneos de desempenho, tende a excluir sujeitos que não se ajustam às expectativas normativas.

Essa leitura articula-se à abordagem histórico-cultural de Vygotsky (2007), ao afirmar que o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais e nas mediações culturais. O aprender, portanto, não pode ser reduzido a capacidades individuais prévias, mas deve ser entendido como processo relacional, fortemente condicionado pelas práticas pedagógicas e pelos instrumentos simbólicos disponibilizados no espaço escolar. Quando o currículo limita essas mediações ou ignora diferentes formas de apropriação do conhecimento, cria-se um cenário favorável à produção de obstáculos no percurso educativo.

Ao problematizar a prática pedagógica, Freire (1996) reforça a crítica às concepções bancárias de ensino, que desconsideram os saberes, as experiências e os contextos dos educandos. Para o autor, ensinar implica diálogo, escuta e reconhecimento do outro como sujeito histórico do processo educativo. Propostas curriculares excessivamente prescritivas e descontextualizadas tendem a inviabilizar essa perspectiva, contribuindo para trajetórias marcadas pela exclusão e pela repetição do fracasso.

Nesse sentido, torna-se evidente que tais obstáculos não podem ser analisados de forma dissociada das escolhas curriculares que orientam o trabalho pedagógico. Conforme argumentam Apple (2006) e Arroyo (2011), o currículo constitui-se como um campo de disputas no qual determinados conhecimentos e sujeitos são legitimados, enquanto outros são silenciados ou marginalizados. Assim, estudantes que não correspondem aos padrões hegemônicos de escolarização acabam sendo rotulados como “problema”, quando, na realidade, enfrentam propostas pouco sensíveis à diversidade de experiências e trajetórias.

A atuação docente, atravessada por essas determinações, configura-se como espaço de tensão entre prescrição e criação pedagógica. Tardif (2014) destaca que o trabalho do professor é constituído por saberes plurais, construídos na experiência e na interação com

contextos concretos de ensino. Contudo, quando o currículo se impõe de maneira rígida, limita-se a autonomia docente e reduzem-se as possibilidades de mediação frente aos desafios presentes no cotidiano escolar.

Dessa forma, assumir uma leitura crítica dessas situações implica reconhecê-las como fenômenos produzidos no interior das relações curriculares e pedagógicas, e não como déficits individuais. Essa compreensão abre caminho para a construção de práticas educativas mais inclusivas, nas quais o currículo seja concebido como espaço de flexibilização, diálogo e reconhecimento das diferenças, em consonância com os debates contemporâneos sobre educação inclusiva e formação docente (SCHIRMER, 2017; 2020).

Currículo e prática docente: entre prescrição e mediação

Compreender o currículo como elemento estruturante do trabalho pedagógico implica reconhecê-lo como uma construção que orienta conteúdos, metodologias, tempos e formas de avaliação, mas que se realiza efetivamente nas práticas cotidianas da escola. Conforme assinala Gimeno Sacristán (2000; 2013), o currículo não se materializa de modo linear a partir de documentos oficiais, sendo constantemente reinterpretado pelos professores no contexto da ação pedagógica. Essa distinção entre currículo prescrito e currículo em ação evidencia um campo de tensões no qual a prática docente se desenvolve.

No contexto das políticas educacionais contemporâneas, a centralidade conferida à padronização e ao controle tem intensificado essas tensões. Avaliações externas em larga escala e documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular, reforçam uma lógica de homogeneização dos processos educativos, reduzindo a autonomia docente e limitando a adequação do ensino às especificidades dos estudantes. Nesse cenário, o professor é frequentemente convocado a garantir resultados, mesmo diante de condições curriculares que desconsideram a diversidade de contextos e trajetórias escolares (APPLE, 2006; SACRISTÁN, 2013).

Por sua vez, a prática docente não se reduz à execução de prescrições curriculares. Como destaca Tardif (2014), o trabalho do professor é constituído por saberes plurais, construídos na articulação entre formação inicial, experiências profissionais e demandas concretas do cotidiano escolar. Essa dimensão reflexiva da docência possibilita que o professor atue como mediador do currículo, reinterpretando-o à luz das necessidades dos estudantes e das possibilidades pedagógicas do contexto em que está inserido.

Freire (1996) reforça essa compreensão ao afirmar que ensinar exige compromisso

ético, diálogo e abertura ao outro. A prática pedagógica, nessa perspectiva, pressupõe a capacidade de problematizar o currículo e de ressignificá-lo em função das experiências e dos saberes dos educandos. Contudo, quando o currículo se apresenta de forma excessivamente normativa e descontextualizada, as possibilidades de mediação docente tornam-se restritas, comprometendo o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem.

Arroyo (2011) contribui para esse debate ao destacar que os currículos escolares tendem a invisibilizar sujeitos e saberes que não se enquadram nos padrões hegemônicos de escolarização. Tal processo afeta diretamente o trabalho docente, que passa a lidar com demandas contraditórias: de um lado, a necessidade de cumprir prescrições curriculares; de outro, o desafio de reconhecer e valorizar a diversidade presente na sala de aula. Essa contradição evidencia que as dificuldades de aprendizagem não podem ser atribuídas exclusivamente à atuação do professor, mas devem ser compreendidas como expressão de um currículo que, muitas vezes, produz exclusões.

Nesse sentido, analisar a relação entre currículo e prática docente permite deslocar o foco da responsabilização individual para uma compreensão mais ampla dos processos educativos. Ao reconhecer o professor como mediador do currículo, torna-se possível pensar em práticas pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, capazes de enfrentar as dificuldades de aprendizagem a partir de uma reorganização curricular comprometida com a equidade e com o direito à aprendizagem.

O currículo frente aos problemas de aprendizagem

Analisar o currículo frente aos problemas de aprendizagem implica reconhecer que tais fenômenos não se originam exclusivamente nos sujeitos, mas nas formas como a escola organiza o ensino, define expectativas de desempenho e estabelece critérios de normalidade. Organização curricular sob lógicas homogêneas e normativas tendem a desconsiderar a diversidade de tempos, ritmos e modos de aprender, produzindo situações em que estudantes que não se ajustam aos padrões estabelecidos passam a ser identificados como portadores de dificuldades.

Nesse sentido, Gimeno Sacristán (2013) ressalta que o currículo, ao selecionar e hierarquizar saberes, atua como um dispositivo de inclusão e exclusão. Quando orientado por princípios de padronização e controle, o currículo contribui para a naturalização do fracasso escolar, deslocando para os estudantes a responsabilidade por não alcançarem os objetivos

previstos. Tal dinâmica reforça processos de desigualdade educacional e limita as possibilidades de construção de trajetórias escolares significativas.

As contribuições de Apple (2006) e Arroyo (2011) aprofundam essa análise ao evidenciarem que o currículo é um campo de disputas políticas e culturais, no qual determinados conhecimentos e sujeitos são legitimados em detrimento de outros. A invisibilização de saberes vinculados às experiências sociais, culturais e históricas dos estudantes compromete a produção de sentidos no processo educativo e intensifica os problemas de aprendizagem, especialmente entre aqueles oriundos de grupos socialmente marginalizados.

Diante desse cenário, pensar o currículo na perspectiva da educação inclusiva implica superar a lógica da adaptação pontual e individualizada, tradicionalmente acionada apenas após a identificação das dificuldades de aprendizagem. Tal movimento exige compreender a diversidade como princípio constitutivo do processo educativo e elemento organizador do ensino, deslocando o currículo de uma estrutura rígida para uma proposta flexível, capaz de responder às diferentes formas de aprender presentes no contexto escolar.

Nesse debate, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emerge como uma abordagem teórico-metodológica que busca planejar o ensino desde sua origem para atender à diversidade dos estudantes. Desenvolvido a partir das pesquisas do Center for Applied Special Technology (CAST), o DUA fundamenta-se nas contribuições das neurociências e propõe a eliminação de barreiras à aprendizagem por meio da flexibilização curricular. Conforme o CAST (2018), o DUA organiza-se em três princípios centrais: a oferta de múltiplas formas de engajamento, de representação dos conteúdos e de ação e expressão, ampliando as possibilidades de acesso, participação e aprendizagem para todos.

Ao se distanciar de modelos curriculares homogêneos, o DUA não se destina exclusivamente a estudantes público-alvo da educação especial, mas a todo o coletivo escolar. Trata-se, portanto, de uma perspectiva que compreende as dificuldades de aprendizagem como resultantes, em grande medida, das barreiras impostas pela organização do ensino, e não como déficits individuais. Assim, o currículo passa a ser concebido como um campo dinâmico, em constante reconstrução, orientado pelo reconhecimento das diferenças e pelo compromisso com a equidade educacional.

Articulada a essa perspectiva, a Tecnologia Assistiva (TA) assume papel central na construção de práticas pedagógicas inclusivas. Diferentemente de uma compreensão restrita,

que a associa apenas a recursos compensatórios destinados a determinados estudantes, a TA deve ser entendida como um conjunto de estratégias, serviços e recursos que ampliam a funcionalidade, a autonomia e a participação dos sujeitos nos processos de ensino e aprendizagem. Sendo assim, seu uso integrado ao currículo contribui para a criação de ambientes educacionais mais acessíveis e responsivos à diversidade.

Conforme apontam Schirmer (2017; 2020), a articulação entre Tecnologia Assistiva e práticas pedagógicas colaborativas fortalece o trabalho docente, ao possibilitar novas formas de mediação, interação e produção de conhecimento. Quando incorporada ao planejamento curricular, a TA deixa de ocupar um lugar periférico e passa a constituir-se como elemento estruturante do ensino, potencializando as ações do professor e ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos os estudantes.

Desse modo, enfrentar os problemas de aprendizagem a partir de uma perspectiva curricular implica repensar não apenas os recursos utilizados, mas a própria organização do ensino, os processos avaliativos e a formação docente. Ao conceber o currículo como espaço de diálogo, flexibilização e reconhecimento das diferenças, torna-se possível deslocar o foco da deficiência para as potencialidades dos sujeitos, promovendo práticas pedagógicas comprometidas com o direito à aprendizagem e com a construção de uma educação efetivamente inclusiva.

Direito à educação como fundamento jurídico da inclusão escolar

A educação é reconhecida no ordenamento jurídico brasileiro como direito social fundamental, conforme estabelecido no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, sendo detalhada nos artigos 205 a 214 como direito de todos e dever do Estado e da família. Esse marco constitucional não apenas afirma a importância social da educação, mas a define como direito público subjetivo, passível de exigibilidade jurídica. Tal reconhecimento desloca o debate educacional para além do campo estritamente pedagógico, inserindo-o também nas esferas jurídica, política e social, uma vez que a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem constitui obrigação estatal e condição para a efetivação da cidadania.

Nessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas apenas como desafios individuais ou didáticos. Elas podem representar entraves à concretização de um direito fundamental quando a escola e o sistema educacional não asseguram condições adequadas de ensino, acompanhamento pedagógico e organização

curricular sensível à diversidade dos estudantes. Quando tais condições não são garantidas, produzem-se barreiras institucionais que limitam o pleno exercício do direito à educação, configurando situações de desigualdade educacional que ultrapassam a dimensão pedagógica e assumem relevância jurídica e social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa compreensão ao estabelecer, em seu artigo 3º, princípios como igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, pluralismo de ideias e respeito à diversidade. Esses princípios indicam que o direito à educação não se resume à matrícula, mas envolve a criação de condições efetivas para a aprendizagem. Assim, a reorganização curricular diante das dificuldades de aprendizagem deixa de ser mera escolha pedagógica e passa a constituir exigência alinhada aos princípios legais que regem a educação nacional.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) aprofunda esse debate ao afirmar a educação inclusiva como direito inalienável e ao vedar a exclusão de estudantes com deficiência do sistema regular de ensino. A legislação determina que o poder público deve assegurar recursos de acessibilidade, serviços de apoio especializado e estratégias pedagógicas inclusivas, reconhecendo que as barreiras à aprendizagem não estão apenas nos sujeitos, mas nas condições institucionais, comunicacionais, atitudinais e curriculares. Tal entendimento aproxima-se da perspectiva social da deficiência, que desloca o foco do déficit individual para as barreiras produzidas pelo meio.

Além disso, a compreensão do direito à educação como direito fundamental implica reconhecer a responsabilidade do Estado na formulação de políticas públicas capazes de enfrentar desigualdades educacionais. Isso envolve financiamento adequado, valorização docente, formação continuada, políticas de avaliação coerentes com a diversidade escolar e organização curricular que considere diferentes tempos e modos de aprender. A ausência dessas condições pode configurar violação do direito à educação em sua dimensão qualitativa.

Assim, analisar as dificuldades de aprendizagem à luz do Direito Educacional permite superar leituras individualizantes e deslocar o debate para a esfera das responsabilidades institucionais e estatais. Essa abordagem contribui para compreender que garantir o direito à educação com qualidade e equidade exige enfrentar não apenas desafios pedagógicos, mas também desigualdades estruturais, curriculares e políticas que atravessam a escola. Trata-se, portanto, de afirmar a aprendizagem como parte constitutiva do direito à educação e como compromisso coletivo da sociedade e do poder público.

Medicalização da educação e patologização das dificuldades de aprendizagem

O crescimento expressivo de diagnósticos de transtornos de aprendizagem no contexto escolar contemporâneo tem sido interpretado por diversos pesquisadores como parte de um processo mais amplo de medicalização da educação. Nesse movimento, questões de natureza pedagógica, social e institucional passam a ser lidas predominantemente sob lentes biomédicas, deslocando a análise das condições de ensino e das políticas educacionais para supostos déficits individuais dos estudantes. Tal tendência contribui para a naturalização do fracasso escolar, como se este fosse decorrência de limitações inerentes ao sujeito, e não de processos escolares socialmente produzidos.

A medicalização opera, muitas vezes, por meio da transformação de diferenças de ritmo, estilo cognitivo ou trajetória escolar em categorias diagnósticas. Com isso, experiências heterogêneas de aprendizagem passam a ser interpretadas como desvios em relação a um padrão normativo de desenvolvimento e desempenho. Esse enquadramento pode gerar efeitos significativos na vida escolar dos estudantes, como estigmatização, redução de expectativas por parte dos professores, encaminhamentos precoces para serviços clínicos e adoção de práticas pedagógicas pouco desafiadoras. Em vez de promover inclusão, tais processos podem reforçar trajetórias de segregação e exclusão simbólica.

Sob uma perspectiva crítica, o diagnóstico não deve ser descartado, mas tampouco pode ser tomado como explicação suficiente para as dificuldades de aprendizagem. Quando utilizado de forma descontextualizada, ele tende a obscurecer fatores estruturais, como desigualdades socioeconômicas, precarização das condições de ensino, currículos rígidos, turmas superlotadas, políticas de avaliação padronizadas e insuficiência de políticas de formação docente. A ênfase exclusiva no diagnóstico individual pode deslocar a responsabilidade coletiva da escola e do sistema educacional na garantia das condições de aprendizagem.

Além disso, a medicalização dialoga com processos culturais mais amplos de busca por soluções rápidas e individualizadas para problemas complexos. No campo educacional, isso se expressa na expectativa de que laudos e intervenções clínicas possam resolver dificuldades que, muitas vezes, demandam transformações pedagógicas, curriculares e institucionais. Tal lógica pode produzir dependência de respostas externas à escola e enfraquecer a construção de estratégias pedagógicas contextualizadas.

O debate sobre medicalização articula-se diretamente ao campo do Direito Educacional e à defesa da educação como direito social. A rotulação indevida ou precipitada pode limitar o direito do estudante à aprendizagem, à participação plena e ao reconhecimento de suas potencialidades. A garantia de direitos educacionais pressupõe que a escola investigue e enfrente as barreiras pedagógicas, curriculares e institucionais antes de atribuir as dificuldades a características individuais. Isso implica investir em práticas pedagógicas diversificadas, em currículos mais flexíveis e em políticas de apoio à docência.

Assim, enfrentar a medicalização da educação não significa negar a importância de avaliações clínicas quando necessárias, mas situá-las em diálogo com análises pedagógicas e sociais mais amplas. Trata-se de construir uma abordagem que reconheça a complexidade dos processos de aprendizagem e que reafirme a responsabilidade da escola na criação de condições para que todos possam aprender. Nessa perspectiva, a crítica à patologização das dificuldades de aprendizagem contribui para fortalecer uma educação comprometida com a inclusão, com a equidade e com a efetivação do direito à educação.

Políticas públicas, avaliação em larga escala e cultura da performatividade As políticas de avaliação em larga escala assumiram centralidade nas últimas décadas no cenário educacional brasileiro e internacional, influenciando de maneira significativa a organização curricular, a gestão escolar e a prática docente. Instrumentos como o IDEB, o SAEB e avaliações estaduais passaram a orientar metas educacionais, estabelecer parâmetros de qualidade e produzir indicadores que balizam decisões administrativas e pedagógicas. Nesse contexto, a avaliação deixa de ser apenas ferramenta de acompanhamento da aprendizagem e passa a exercer função reguladora sobre o currículo e sobre o trabalho escolar. Embora frequentemente apresentadas como estratégias de monitoramento e garantia de qualidade, tais políticas estão associadas à consolidação de lógicas de performatividade, nas quais o desempenho mensurável e comparável ganha centralidade. A ênfase em resultados quantificáveis tende a deslocar o foco dos processos formativos, induzindo práticas pedagógicas voltadas ao treinamento para testes e ao cumprimento de metas. Como consequência, observa-se a redução curricular, com priorização de conteúdos avaliados em detrimento de experiências educativas mais amplas, críticas e contextualizadas. Essa dinâmica impacta diretamente estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou trajetórias escolares não lineares. A pressão por resultados pode favorecer práticas homogeneizadoras,

que desconsideram ritmos, modos de aprender e condições socioculturais diversas. Nesses cenários, estudantes que não atingem os padrões esperados correm o risco de serem percebidos como obstáculos ao desempenho institucional, o que contribui para processos de rotulação, estigmatização e exclusão simbólica no interior da escola.

Do ponto de vista do direito à educação, a noção de qualidade não pode ser reduzida a indicadores numéricos ou a posições em rankings. A garantia de direitos educacionais envolve dimensões mais amplas, como participação, inclusão, reconhecimento da diversidade, construção de sentidos para o aprender e respeito aos diferentes tempos de aprendizagem. Avaliar, nessa perspectiva, deve significar produzir informações que contribuam para a melhoria das condições de ensino, e não para a intensificação de desigualdades.

Assim, a crítica às políticas de avaliação em larga escala não implica negar sua relevância ou seu potencial diagnóstico, mas problematizar seus efeitos sobre a organização curricular, sobre a autonomia docente e sobre a produção de desigualdades escolares. O desafio consiste em construir políticas avaliativas que dialoguem com princípios de equidade e inclusão, contribuindo para uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos estudantes e com a efetivação do direito à aprendizagem.

Justiça curricular e equidade educacional

O conceito de justiça curricular tem se consolidado como referência relevante para analisar criticamente a relação entre currículo, escolarização e direito à educação. Mais do que um conjunto de conteúdos a serem ensinados, o currículo pode ser compreendido como um dispositivo de distribuição de oportunidades de aprendizagem, de reconhecimento cultural e de acesso a bens simbólicos socialmente valorizados. Pensar em justiça curricular implica, portanto, problematizar quem define o que deve ser ensinado, quais conhecimentos são legitimados e quais sujeitos têm suas experiências contempladas nos processos educativos.

Sob essa perspectiva, currículos justos são aqueles que reconhecem que os estudantes partem de condições sociais, culturais e econômicas desiguais e que, por isso, não podem ser tratados de forma homogênea. A justiça curricular pressupõe ações pedagógicas e políticas que busquem enfrentar tais desigualdades, e não reproduzi-las. Isso envolve a seleção de conhecimentos socialmente relevantes, a valorização de saberes plurais — incluindo saberes locais, populares e de grupos historicamente marginalizados — e a garantia de condições concretas para que todos possam aprender de forma significativa.

Trata-se também de reconhecer que o currículo participa da produção de identidades e pertencimentos. Quando determinados grupos sociais não se veem representados nos conteúdos escolares, nas narrativas históricas ou nas referências culturais mobilizadas pela escola, reforçam-se processos de invisibilização e exclusão simbólica. Assim, a justiça curricular articula-se à luta por reconhecimento e por representação, dimensões centrais para uma educação democrática.

A equidade educacional, nesse contexto, desloca a noção de igualdade entendida como oferta uniforme para todos. Equidade significa assegurar a cada estudante aquilo de que necessita para aprender, considerando seus contextos de vida, ritmos, formas de participação e modos de construção do conhecimento. Essa concepção dialoga diretamente com o princípio da igualdade material previsto na Constituição brasileira, bem como com marcos internacionais de direitos humanos que defendem a educação como direito fundamental e condição para a participação social.

Assumir a equidade como princípio curricular exige rever práticas avaliativas padronizadas, flexibilizar tempos e percursos de aprendizagem, investir na formação docente e criar condições institucionais que sustentem práticas inclusivas. Não se trata de reduzir expectativas de aprendizagem, mas de ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento. Nessa direção, justiça curricular e equidade educacional configuram-se como fundamentos para a construção de currículos comprometidos com a democratização do saber e com a superação das desigualdades escolares.

Considerações finais:

Reafirmar a centralidade do currículo na análise dos problemas de aprendizagem implica deslocar leituras que os atribuem exclusivamente aos estudantes ou à prática docente individual. Ao longo deste artigo, buscou-se evidenciar que tais problemas são produzidos e intensificados no interior de propostas curriculares marcadas pela padronização, pela homogeneização e pela desconsideração das diferenças que constituem os sujeitos da escola contemporânea. Nesse sentido, as dificuldades de aprendizagem precisam ser compreendidas em sua dimensão social, política e institucional.

A análise desenvolvida permitiu compreender o currículo como prática social e política, atravessada por disputas de poder, escolhas culturais e orientações ideológicas que incidem diretamente sobre os processos de ensino e aprendizagem. Quando organizado de forma rígida

e normativa, o currículo tende a intensificar desigualdades; quando orientado por princípios inclusivos, pode se constituir como ferramenta de garantia de direitos e de ampliação das oportunidades de aprendizagem.

Ao articular contribuições de autores da educação crítica e dos estudos do currículo, como Freire, Vygotsky, Patto, Apple, Arroyo e Gimeno Sacristán, sustentou-se uma leitura que problematiza a responsabilização individual do estudante e do professor, deslocando o foco para as condições curriculares e institucionais que estruturam o trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, a prática docente é compreendida como mediação crítica, e não como mera execução de prescrições.

A educação inclusiva apresenta-se, assim, como horizonte ético e político para a reorganização curricular. Propostas que incorporam a flexibilização do ensino, o Desenho Universal para a Aprendizagem e o uso articulado de recursos de acessibilidade e Tecnologia Assistiva ampliam as possibilidades de participação, ao reconhecerem a diversidade como elemento constitutivo do currículo, e não como exceção a ser corrigida.

Por fim, defender o direito à educação implica defender currículos comprometidos com equidade, diversidade e participação. Isso requer políticas públicas consistentes, processos de avaliação mais sensíveis às diferenças, formação docente crítica e práticas pedagógicas inclusivas. Enfrentar os problemas de aprendizagem, nessa perspectiva, não significa adaptar o estudante ao currículo, mas transformar o currículo para que ele seja capaz de dialogar com os sujeitos que o vivenciam. Transformar o currículo é, portanto, parte do compromisso com a construção de uma escola democrática, na qual aprender seja direito de todos e responsabilidade coletiva.

Referências:

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

- BRASIL. Ministério da Educação. ***Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva***. Brasília: MEC/SECADI, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. (Promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009)
- PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- SCHIRMER, Carolina Rizzotto. **Tecnologia assistiva e formação docente: interfaces com a educação inclusiva**. São Paulo: Cortez, 2019.
- SCHIRMER, Carolina Rizzotto; BRAUN, Patrícia. **Práticas colaborativas e tecnologia assistiva na escola inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 26, n. 2, p. 245-262, 2020.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.