

Inclusão sem estrutura: transversalidade, justiça epistêmica e a (re)configuração do currículo

Inclusion without structure: transversality, epistemic justice and curriculum (re)configuration

Inclusión sin estructura: transversalidad, justicia epistémica y la (re)configuración del currículo

ERY JARDIM

ISSN 1645-4774 | e-ISSN 2183-038X

<https://www.eduser.unipb.pt>

Inclusão sem estrutura: transversalidade, justiça epistêmica e a (re)configuração do currículo

Inclusion without structure: transversality, epistemic justice and curriculum (re)configuration

Inclusión sin estructura: transversalidad, justicia epistémica y la (re)configuración del currículo

ERY JARDIM

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, Brasil, <https://orcid.org/0000-0001-5035-3144>, ery.jardim@ufrgs.br

Submetido: 01/junho/2026

Aceite: 21/setembro/2026

Publicado: 12/outubro/2026

RESUMO: Este ensaio teórico examina como a inclusão se inscreve no currículo brasileiro e por que, apesar de um arcabouço normativo robusto, tende a não se traduzir em reorganização efetiva do conhecimento escolar. Parte da distinção entre acessibilidade, integração e inclusão para sustentar que a inclusão, quando tratada como tema transversal difuso, permanece declarada em toda parte e institucionalizada em nenhuma. Argumenta-se que essa difusão não é falha acidental de implementação, mas a forma que a inclusão assume quando o currículo permanece subordinado a lógicas externas, produtiva e normalizadora, em vez de constituir um projeto epistêmico próprio. O estudo é um ensaio teórico-crítico operacionalizado por análise documental dos marcos curriculares e de inclusão brasileiros, lidos por triangulação teórica entre a teoria crítica de currículo, o debate sobre a diferença e a justiça epistêmica. Propõe-se um critério estrutural para distinguir a reconfiguração curricular inclusiva da inclusão cosmética: uma inclusão tem forma curricular quando reorganiza a seleção, a sequência e a avaliação do conhecimento, reconhecendo de modo estruturado a pluralidade epistêmica contra o epistemicídio. Conclui-se que um currículo incorpora a inclusão não pelos valores que declara, mas por deixar de tratá-la como valor transversal e passar a operá-la como princípio de justiça epistêmica que reorganiza o que conta como conhecimento legítimo. Aplicado a um panorama de onze países latino-americanos, o critério revela três padrões de inscrição curricular e um diagnóstico regional: a inclusão raramente reorganiza o currículo comum, operando antes como trilha paralela para populações indígenas ou como tema transversal sem estrutura.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo inclusivo; Justiça epistêmica; Transversalidade curricular; Políticas curriculares; Diferença.

ABSTRACT: This theoretical essay examines how inclusion is inscribed in the Brazilian curriculum and why, despite a robust normative framework, it tends not to translate into an effective reorganization of school knowledge. Starting from the distinction between accessibility, integration and inclusion, it argues that inclusion, when treated as a diffuse cross-cutting theme, remains declared everywhere and institutionalized nowhere. This diffusion is not an accidental implementation failure but the form inclusion takes when the curriculum remains subordinated to

external logics, productive and normalizing, instead of constituting an epistemic project of its own. The study is a critical theoretical essay operationalized through documentary analysis of Brazilian curricular and inclusion frameworks, read by theoretical triangulation among critical curriculum theory, the debate on difference, and epistemic justice. It proposes a structural criterion to distinguish inclusive curricular reconfiguration from cosmetic inclusion: inclusion has curricular form when it reorganizes the selection, sequence and assessment of knowledge, recognizing epistemic plurality in a structured way against epistemicide. It concludes that a curriculum incorporates inclusion not through the values it declares, but by ceasing to treat it as a cross-cutting value and operating it as a principle of epistemic justice that reorganizes what counts as legitimate knowledge. The scope is deliberate: inclusion as epistemic and social justice, not the technical dimension of specialized educational support.

KEYWORDS: Inclusive curriculum; Epistemic justice; Curricular transversality; Curriculum policy; Difference.

RESUMEN: Este ensayo teórico examina cómo la inclusión se inscribe en el currículo brasileño y por qué, a pesar de un marco normativo robusto, tiende a no traducirse en una reorganización efectiva del conocimiento escolar. Parte de la distinción entre accesibilidad, integración e inclusión para sostener que la inclusión, cuando se trata como tema transversal difuso, permanece declarada en todas partes e institucionalizada en ninguna. Se argumenta que esa difusión no es una falla accidental de implementación, sino la forma que la inclusión asume cuando el currículo permanece subordinado a lógicas externas, productiva y normalizadora, en lugar de constituir un proyecto epistémico propio. El estudio es un ensayo teórico-crítico operacionalizado mediante análisis documental de los marcos curriculares y de inclusión brasileños, leídos por triangulación teórica entre la teoría crítica del currículo, el debate sobre la diferencia y la justicia epistémica. Se propone un criterio estructural para distinguir la reconfiguración curricular inclusiva de la inclusión cosmética: una inclusión tiene forma curricular cuando reorganiza la selección, la secuencia y la evaluación del conocimiento, reconociendo de modo estructurado la pluralidad epistémica contra el epistemicidio. Se concluye que un currículo incorpora la inclusión no por los valores que declara, sino por dejar de tratarla como valor transversal y operarla como principio de justicia epistémica que reorganiza lo que cuenta como conocimiento legítimo. El recorte es deliberado: inclusión como justicia epistémica y social, y no la dimensión técnica de la atención educativa especializada.

PALABRAS CLAVE: Currículo inclusivo; Justicia epistémica; Transversalidad curricular; Políticas curriculares; Diferencia.

1. Introdução

A pergunta que organiza este texto é a mesma que abre o debate sobre currículos inclusivos: como se organiza um currículo que reconheça e incorpore os princípios da inclusão? Proponho deslocá-la de um problema de intenção para um problema de forma. A questão decisiva não é se um currículo declara a inclusão como valor, pois quase todos o fazem, mas se a inclusão assume forma curricular, isto é, se reorganiza aquilo que o currículo de fato faz: selecionar, sequenciar e

avaliar conhecimento. Essa distinção entre valor declarado e forma estrutural é o eixo do argumento.

Tomo o currículo, com Pacheco (2009, p. 398), como um projeto de espaços e tempos subjetivos articulados a espaços e tempos sociais, vinculados aos sujeitos e a seus modos de conversação. Se o currículo é projeto, e não inventário neutro de conteúdos, então ele é também campo de disputa sobre o que conta como conhecimento legítimo e sobre quem pertence ao espaço escolar em condições de plena participação. Acrescento a essa premissa a tese de Ball (2001) de que as políticas não se aplicam, elas se reinterpretam, reconfiguram e ressignificam no contexto das práticas. Uma política de inclusão, portanto, não chega intacta à sala de aula: ela é traduzida, e a tradução pode esvaziá-la.

É dessa dupla premissa que parto para sustentar a tese deste ensaio. No currículo brasileiro, a inclusão entra predominantemente como transversalidade difusa, invocada em todos os documentos e institucionalizada em nenhuma estrutura curricular própria. Sustento que essa difusão não é uma falha accidental de implementação que mais formação docente ou mais recursos corrigiriam, mas a forma previsível que a inclusão assume quando o currículo permanece subordinado a lógicas que lhe são externas, a lógica produtiva da empregabilidade e a lógica normalizadora da adaptação ao aluno padrão, em vez de constituir um projeto epistêmico próprio. A consequência é uma inclusão que se afirma sem reorganizar nada, e que por isso reproduz, sob nova retórica, a exclusão que diz combater.

Convém delimitar o recorte com precisão, porque o termo inclusão carrega no campo brasileiro um núcleo forte ligado à educação especial e ao atendimento educacional especializado. Não é dessa dimensão técnica que trato. Tomo a inclusão em sua acepção mais ampla, como justiça epistêmica e social, referida à diversidade dos estudantes, de seus territórios e de suas formas de participação na vida escolar e universitária. Essa escolha não ignora a educação especial, dialoga com a sua melhor teorização, mas desloca o foco da acomodação de sujeitos para a reorganização do conhecimento.

2. Percurso metodológico

Este estudo configura-se como um ensaio teórico-crítico (Meneghetti, 2011; Adorno, 2003), operacionalizado por análise documental (Bowen, 2009; Cellard, 2008) de um corpus normativo. A escolha do ensaio teórico-crítico justifica-se pela natureza do objeto. O problema aqui não é uma variável a ser medida, mas uma forma a ser interrogada: a forma que a inclusão assume quando inscrita no currículo. Esse tipo de objeto, conceitual e relacional, pede um método que autorize a construção de argumento e a elaboração de distinções, e não a coleta de dados primários. Como adverte Meneghetti (2011), o ensaio teórico não é opinião livre, mas exercício rigoroso que se responsabiliza por sua coerência e por sua ancoragem nas fontes.

O ensaio é operacionalizado por análise documental porque o argumento se sustenta na leitura de documentos públicos. A análise documental, na acepção de Cellard (2008) e Bowen (2009), não é leitura ingênua: ela situa o documento em seu contexto de produção e interroga tanto o que o texto institui quanto o que ele omite. O procedimento adotado seguiu três passos. Primeiro, identificou-se, em cada documento, como a inclusão é inscrita, se como valor transversal invocado de modo difuso ou como elemento estrutural dotado de componente, progressão e avaliação. Segundo, verificou-se a incidência dessa inscrição sobre as três operações elementares do currículo,

a seleção, a organização e a avaliação do conhecimento. Terceiro, confrontou-se o que o documento prescreve com o que a literatura especializada registra sobre sua efetivação.

A validade do estudo apoia-se na triangulação teórica (Denzin, 1978). O mesmo corpus é interpretado à luz de três tradições teóricas independentes: a teoria crítica e pós-crítica do currículo (Sacristán, 2000; Apple, 2006; Arroyo, 2011; Lopes & Macedo, 2002; Pacheco, 2009; Ball, 2001; Silva, 2005; Santomé, 2013), o debate sobre a diferença e a inclusão (Mantoan, 2003; Skliar, 2003; Booth & Ainscow, 2002) e a perspectiva da justiça epistêmica (Santos, 2007). A convergência dessas tradições independentes sobre um mesmo diagnóstico aumenta a robustez do argumento.

O corpus documental específico reúne os principais marcos curriculares e de inclusão brasileiros: a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), as Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008a), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), a reforma do ensino médio (Brasil, 2017) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Para a etapa comparativa, o corpus estende-se aos marcos curriculares e de inclusão de outros dez países latino-americanos, cotejados pelos mesmos critérios de leitura.

Cumpre assumir as limitações do desenho. Um ensaio teórico não generaliza estatisticamente; sua contribuição é conceitual, e seu valor se mede pela fecundidade das distinções que oferece. A análise documental capta o prescrito, não o praticado, mas essa limitação é coerente com o argumento, cujo foco é justamente a forma curricular inscrita nos documentos, e não a etnografia da sala de aula. Por fim, o recorte da inclusão como justiça epistêmica e social deixa deliberadamente fora a dimensão técnica do atendimento educacional especializado, que demandaria outro aparato conceitual.

3. Acessibilidade, integração, inclusão: o que a distinção conceitual decide

Há uma economia conceitual que costuma passar despercebida e que, no entanto, decide o destino de qualquer currículo que se diga inclusivo. Trata-se de não confundir três operações distintas: tornar acessível, integrar e incluir. A acessibilidade diz respeito às condições que removem barreiras, físicas, comunicacionais, atitudinais, digitais, para que alguém possa chegar, usar e participar. É condição necessária, e em muitos contextos urgente, mas não suficiente. Um ambiente pode ser acessível e, ainda assim, não inclusivo, quando garante o acesso e nega o pertencimento, como na situação, recorrente, do estudante que entra na escola mas permanece à margem da vida pedagógica comum.

A distinção entre integração e inclusão é mais profunda, e Mantoan (2003) a formula com clareza que o campo já incorporou: na integração, é o sujeito que se adapta a um sistema que permanece intacto; na inclusão, é o sistema que se transforma para acolher a diversidade. A diferença não é de grau, é de direção. A integração pede que o diferente se aproxime da norma; a inclusão pede que a instituição reorganize suas práticas, e com elas seu currículo, de modo que a norma deixe de ser a medida tácita de quem pertence. Quando uma reforma anuncia inclusão mas mantém intactas a seleção dos conteúdos, a sequência única de progressão e os instrumentos padronizados de avaliação, ela está, no rigor dos termos, integrando, não incluindo, ainda que use o vocabulário da inclusão.

Essa leitura encontra eco na própria definição operacional de inclusão proposta por Booth e Ainscow (2002). Para esses autores, a educação inclusiva consiste em ampliar a participação de

todos os estudantes e em reduzir sua exclusão do currículo, da cultura e da comunidade, e realiza-se pela revisão das culturas, das políticas e das práticas da escola. Duas implicações interessam ao argumento. A primeira é que a exclusão de que se trata não é apenas a exclusão de sujeitos, mas a exclusão do currículo, isto é, do próprio acesso ao conhecimento. A segunda é que distinguir políticas de práticas é reconhecer, de saída, que uma política inclusiva declarada pode conviver com práticas excludentes, o que antecipa o problema central deste ensaio.

É aqui que o debate sobre a diferença oferece o aprofundamento necessário, e Skliar (2003) o leva ao limite. Sua provocação, ao perguntar se faz sentido falar em incluir as diferenças, denuncia um problema mal formulado: tratar a diferença como algo que alguns sujeitos trazem e que a escola, magnânima, acolhe. Nessa formulação, a norma permanece inquestionada e o outro continua sendo o outro, agora tolerado. A inclusão que merece o nome não tolera o diferente, ela interroga a norma que produz o diferente como desvio. Skliar não está fora do debate curricular quando diz isso, está dentro dele, e não por acaso seu argumento se inscreve entre os debates contemporâneos de currículo organizados por Lopes e Macedo (2002). A consequência para o nosso problema é direta: um currículo inclusivo não é o que adiciona o diferente a uma estrutura que continua medindo todos pela mesma régua, é o que reorganiza a própria régua.

Dessa tríade conceitual extraio o critério que percorrerá o restante do ensaio. Acessibilidade sem transformação tende à integração; integração é adaptação do sujeito; inclusão é transformação do sistema. Transposta para o currículo, a transformação do sistema tem um nome preciso, que as próximas seções desenvolverão: reorganizar o que conta como conhecimento legítimo, em vez de apenas franquear o acesso de novos sujeitos ao mesmo conhecimento de sempre. Sem esse deslocamento, a inclusão curricular permanece no registro do acesso e da tolerância, e é exatamente nesse registro rebaixado que ela costuma ser inscrita nas políticas, como mostrarei a seguir.

4. A transversalidade como forma do fracasso

O Brasil é um caso instrutivo porque nele a inclusão não falta no plano do direito, falta no plano da estrutura. O país construiu, ao longo de três décadas, um dos arcabouços normativos mais completos do mundo em matéria de igualdade e diferença. A Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) inscreveu a educação como direito de todos. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) declarou conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis e propôs transformar a escola comum em espaço de acolhimento da diversidade. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) consolidou, no plano jurídico, o modelo social da deficiência. Em paralelo, as Leis nº 10.639 (Brasil, 2003) e nº 11.645 (Brasil, 2008a) tornaram obrigatório, no currículo oficial, o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. No plano declaratório, portanto, a inclusão está em toda parte.

O problema aparece quando se pergunta onde, na arquitetura curricular, a inclusão se institucionaliza. E a resposta, com frequência desconfortável, é em lugar nenhum em particular, porque ela é inscrita como transversalidade. O caso das Leis 10.639 e 11.645 é exemplar e merece leitura atenta. Ao alterar o artigo 26-A da LDB, o legislador determinou que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena fossem ministrados no âmbito de todo o currículo escolar. A intenção é generosa e a formulação parece robusta, mas é precisamente aí que se aloja a fragilidade. Quando um saber deve estar em todo o currículo, sem componente, carga horária, progressão ou avaliação que o ancoram, ele tende a não estar em parte alguma de modo verificável.

Mais de duas décadas depois, a literatura especializada confirma o diagnóstico. Gomes (2012), ao analisar as tensões da descolonização dos currículos, mostra que a introdução obrigatória da história e da cultura afro-brasileira e africana abriu a possibilidade de uma mudança epistemológica e política mas que realizá-la exige descolonizar as culturas curriculares e acadêmicas. É essa reorganização estrutural que a inscrição transversal não promove: ela faz a presença desses saberes depender da iniciativa de cada docente, em vez de garanti-la na arquitetura curricular. A obrigatoriedade legal não se converteu em obrigatoriedade curricular.

A transversalidade esvazia porque, com Sacristán (2000), o currículo é a forma pela qual se tem acesso ao conhecimento, não um inventário neutro de conteúdos, mas um tema necessariamente controvertido e ideológico. Se o currículo é a estrutura de acesso ao conhecimento, então inscrever a inclusão fora dessa estrutura, como tema que paira sobre todas as áreas sem pertencer a nenhuma, é mantê-la justamente afastada do que decide o acesso. A transversalidade, nesse sentido, não é um modo fraco de incluir, é um modo de não incluir que preserva a aparência de inclusão.

Esse padrão se repete para além da questão étnico-racial. Quando tudo é transversal, nada se institucionaliza. Uma diretriz transversal, desacompanhada de estrutura, transfere para a contingência da boa vontade docente aquilo que deveria estar garantido pela organização do currículo, e o resultado previsível é a invisibilidade curricular, agravada pela desigualdade entre escolas que dispõem e escolas que não dispõem de professores formados para sustentar, por iniciativa própria, o que a estrutura não sustenta. A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), ao organizar o currículo por competências, reiterou esse *modus operandi*, distribuindo a diversidade de modo pontual em algumas áreas e mantendo-a ausente das demais, sem progressão longitudinal definida. A reforma do ensino médio (Brasil, 2017), por sua vez, anunciou flexibilização e escolha de itinerários como ganho de inclusão, mas, sem garantia equitativa de oferta entre territórios, a flexibilidade tende a ampliar a distância entre quem pode escolher itinerários ricos e quem recebe apenas o que sua rede consegue ofertar. A retórica é da inclusão; a mecânica, da estratificação.

É aqui que a tese de Ball (2001) deixa de ser ornamento e passa a ser instrumento de análise. As políticas não chegam prontas à prática, elas são reinterpretadas, reconfiguradas e ressignificadas no contexto da atuação. Uma diretriz de inclusão formulada como transversalidade oferece, justamente, máxima margem para essa ressignificação esvaziadora: por não fixar estrutura, ela pode ser cumprida no papel e descumprida na sala, sem contradição aparente. Lopes e Macedo (2002), ao situarem o debate curricular brasileiro nessa chave, mostram como a política curricular opera por recontextualização, deslocando sentidos à medida que circula entre as instâncias que a produzem e as que a realizam. A inclusão como transversalidade é, nesse registro, a política perfeita para ser declarada e não realizada. E não por acaso o próprio diagnóstico aparece, em outra escala, na análise de Jardim (2025, p. 138) sobre o que denomina o paradoxo brasileiro, normas avançadas e resultados excludentes: o país possui as leis, as metas e as estruturas institucionais, mas carece do compromisso estrutural que converteria o texto normativo em prática curricular estável.

Tabela 1

Como a inclusão se inscreve no corpus normativo brasileiro analisado.

Documento	Como a inclusão ou a diversidade é inscrita	Forma curricular
LDB (Brasil, 1996)	Educação como direito de todos; princípio geral de igualdade	Princípio, sem estrutura

Leis 10.639 e 11.645 (Brasil, 2003, 2008a)	História e cultura afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo	Transversal
PNEEPEI (Brasil, 2008b)	Igualdade e diferença como valores; acolhimento da diversidade	Princípio, sem estrutura
LBI (Brasil, 2015)	Modelo social da deficiência; acessibilidade como direito	Princípio e acessibilidade
Reforma do ensino médio (Brasil, 2017)	Flexibilização por itinerários, sem ancorar a pluralidade epistêmica	Difusa, ausente
BNCC (Brasil, 2018)	Diversidade de saberes nas competências gerais 1 e 9; presença pontual nas áreas	Transversal nas competências, pontual nas áreas

Fonte: elaboração própria a partir do corpus normativo analisado.

A Tabela 1 sintetiza a leitura: em nenhum documento a inclusão se inscreve como estrutura que reorganize as três operações; ela comparece como princípio, tema transversal ou presença pontual.

5. Por que falha o currículo subordinado

Atribuir o fracasso à transversalidade, contudo, ainda é descrever a forma, não a causa. Resta a pergunta mais difícil: por que a inclusão é reiteradamente inscrita de um modo que a condena à inefetividade? Seria ingênuo supor que se trata apenas de imperícia técnica, corrigível com mais formação ou mais financiamento, ainda que ambos sejam necessários. A hipótese deste ensaio é mais incômoda. A inclusão assume a forma da transversalidade difusa porque o currículo brasileiro permanece subordinado a lógicas que lhe são externas, e que não têm na inclusão seu princípio organizador. Onde o princípio organizador é outro, a inclusão só pode entrar como adendo, e adendo é exatamente o que a transversalidade institucionaliza.

Duas lógicas externas operam essa subordinação. A primeira é a lógica produtiva, que subordina o currículo à preparação para a progressão escolar e para o mercado de trabalho, tomando a empregabilidade como medida última do valor formativo. Sob essa lógica, a inclusão é tolerada na medida em que não atrapalha a eficiência, e é convertida em retórica de oportunidade individual, não em reorganização do conhecimento.

Jardim (2025) argumenta que o fracasso da educação brasileira em alcançar equidade não é, no fundo, um problema técnico ou de gestão, mas ético e epistemológico, e que romper com ele exige deslocar o foco da eficiência para a integralidade, fazendo do conhecimento instrumento de justiça e não de dominação. Em qualquer nível de ensino, um currículo que serve primordialmente à produção inclui apenas na medida em que a inclusão for produtiva, o que é o oposto de incluir.

Esse mecanismo é particularmente visível na educação superior, dimensão que o debate sobre currículos inclusivos não pode deixar de fora. Quando a universidade é mensurada sobretudo por sua utilidade econômica imediata, seu currículo tende a tratar a diversidade de estudantes e de saberes como variável a ser gerida em nome da empregabilidade e da competitividade, e não como questão epistêmica a ser enfrentada no que se ensina e no que se pesquisa. Políticas de acesso, importantes e necessárias, ampliam a entrada de sujeitos historicamente excluídos sem que o currículo dos cursos, em geral, reorganize o cânone que os recebe. Repete-se, em outro nível, o descompasso já descrito: inclui-se no acesso e apenas se integra no currículo.

A segunda lógica é a normalizadora e é a mais sutil. Mesmo quando se afasta do economicismo, o currículo tende a operar com uma norma tácita, o aluno padrão, em relação à qual o diferente é definido como desvio a ser acomodado. Aqui o debate sobre a diferença é indispensável. Retomam-se, no plano da causa, distinções já estabelecidas: a crítica de Skliar (2003) à ideia de incluir as diferenças, que deixa intacta a norma que produz o diferente como desvio, e a oposição de Mantoan (2003) entre integrar e incluir. Um currículo subordinado à norma inclui, no sentido fraco, o da integração: abre a porta e mantém a régua.

Arroyo (2011) leva esse ponto ao coração da teoria curricular ao perguntar se as grades curriculares não funcionam, também, como cercas, protegendo o conhecimento consagrado como único e legítimo e negando entrada e permanência aos saberes considerados ilegítimos. A norma curricular, nessa leitura, não é neutra: ela é o mecanismo pelo qual certos saberes se naturalizam como o conhecimento, e outros, como folclore, complemento ou ausência.

Apple (2006) há muito demonstrou esse caráter não neutro: o currículo veicula o que se poderia chamar de conhecimento oficial, e a pergunta decisiva não é apenas o que se ensina, mas de quem é o conhecimento que se ensina e a serviço de quê. É por isso que a inclusão, para ser estrutural, não pode limitar-se a admitir novos sujeitos: ela precisa disputar a seleção mesma do conhecimento, sob pena de incluir corpos numa estrutura que continua a excluir saberes.

A ponte entre inclusão de sujeitos e inclusão de saberes precisa ficar explícita: não são duas inclusões distintas, uma social e outra epistêmica, mas duas faces do mesmo ato. Ora, o saber que um estudante traz, sua língua, sua memória, suas referências, é parte constitutiva de quem ele é. Silenciar esse saber no currículo é, portanto, uma forma de silenciar o próprio sujeito, ainda que se lhe franqueie a matrícula. Daí que incluir o estudante e reconhecer seu saber não sejam gestos separáveis: a inclusão que admite o corpo, mas recusa o saber inclui pela metade.

As duas lógicas convergem num mesmo efeito. Subordinado à produção ou à norma, o currículo só pode receber a inclusão como valor transversal, jamais como princípio estrutural, porque o lugar do princípio estrutural já está ocupado. É por isso que a transversalidade não é um erro de redação a ser corrigido na próxima diretriz, e sim o sintoma de uma subordinação mais profunda. Enquanto o currículo não constituir a inclusão como seu próprio princípio epistêmico, toda inclusão declarada permanecerá hóspede de uma estrutura que pertence a outra coisa. A seção seguinte enfrenta a pergunta que disso decorre: o que seria fazer da inclusão o princípio organizador, e não o adendo, do currículo.

6. Inclusão como justiça pluriepistêmica estruturada

Se a inclusão fracassa quando subordinada e difusa, ela só pode realizar-se quando assumida como princípio organizador e dotada de estrutura. Proponho nomear esse princípio com precisão: inclusão como justiça epistêmica ou, na linguagem própria do campo curricular, justiça curricular. Santomé (2013) cunhou a expressão justiça curricular justamente para nomear uma dimensão que passava despercebida na luta mais ampla pela justiça social, a que se decide dentro do currículo, no que ele seleciona e no que silencia. Para o autor, o currículo pode operar como um cavalo de Troia da cultura dominante, que, pela deformação e pelo silenciamento de determinados saberes, constrói uma ciência feita à medida de um único ponto de vista. A inclusão, lida por essa chave, desloca-se do quem entra para o que conta como conhecimento legítimo, e é nesse deslocamento que reside a (re)configuração curricular efetiva.

Esse deslocamento tem fundamento na própria tradição crítica e pós-crítica do currículo. Silva (2005) condensa a questão curricular numa pergunta que atravessa todo o campo: quais interesses e quais relações de poder fazem com que determinados conhecimentos entrem no currículo enquanto outros são excluídos? Currículo, nessa perspectiva, é questão de saber, de poder e de identidade, e não de simples arranjo de conteúdos. A esse fundamento somo a denúncia de Santos (2007) do pensamento abissal, que traça uma linha invisível separando os saberes dignos de existência dos relegados à inexistência, e sua tese de que a injustiça social global é, também, injustiça cognitiva.

O que a literatura designa epistemicídio, a destruição sistemática de saberes não hegemônicos, é a face curricular desse problema: um currículo que silencia saberes afro-brasileiros, indígenas, quilombolas e populares não é apenas incompleto, ele é ativamente excludente no plano epistêmico, ainda que se declare acolhedor no plano dos sujeitos.

É essa a chave que articula o princípio às operações concretas do currículo. Jardim (2025) inscreve a inclusão, a justiça e a pluriepistemia como um mesmo parâmetro estruturante de seu modelo, sustentando que o reconhecimento de outros saberes não é gesto compensatório, mas condição de um conhecimento comprometido com a vida e não com a dominação. O ponto decisivo, para os fins deste ensaio, é que a pluriepistemia, para ser mais que slogan, precisa ter forma curricular, e ter forma curricular significa incidir sobre as três operações elementares de qualquer currículo: a seleção, a organização e a avaliação do conhecimento. A Base Nacional Comum Curricular oferece um caso instrutivo para examinar cada uma delas, justamente porque declara a diversidade e, ao mesmo tempo, deixa de estruturá-la.

Na seleção, a pergunta inclusiva é a de Silva (2005): de quem é o saber que conta como conhecimento e de quem é o saber que conta, quando muito, como ilustração. A BNCC ilumina o problema. Entre suas dez competências gerais, a primeira manda valorizar os conhecimentos historicamente construídos, e a nona prescreve o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, de seus saberes, identidades e culturas, sem preconceitos (Brasil, 2018). Mas as competências gerais funcionam como frontispício axiológico, ao passo que o que organiza o ensino são as habilidades e os objetos de conhecimento por área e por ano. E é nesse nível estrutural que os saberes plurais aparecem de modo pontual, concentrados em alguns componentes, sobretudo nas Ciências Humanas e na Arte, e ausentes das demais áreas. A diversidade está na vitrine das competências, não na prateleira dos objetos de conhecimento. Reconhecer a pluralidade epistêmica, em sentido forte, é admiti-la no núcleo da seleção, e não em sua moldura.

Na organização, a inclusão pede progressão, e não menção. Um saber reconhecido uma única vez, sem sequência ao longo da escolaridade, é um saber decorativo. Aqui a assimetria da BNCC é reveladora. Para os conteúdos consagrados, a Base define progressões longitudinais minuciosas: a matemática, por exemplo, encadeia habilidades de ano a ano, do número à álgebra, numa sequência cumulativa. Para os saberes plurais, não há equivalente. Não se especifica o que se deve aprender sobre cosmologias indígenas, sobre história africana ou sobre saberes quilombolas em cada etapa, nem em que profundidade crescente. Estruturar a pluriepistemia é, antes de tudo, dotá-la da mesma progressão que se concede sem hesitação aos saberes hegemônicos.

Na avaliação está o teste mais severo da inclusão curricular, porque é nela que a norma se reimpõe. Uma avaliação inclusiva não é a que oferece acomodações a quem destoa da norma, mantendo a norma como critério, mas a que admite a validade de múltiplas formas de saber e de

demonstrar saber. O regime avaliativo brasileiro, ancorado em larga medida em exames padronizados de larga escala, tende a operar no sentido inverso, reconvertendo à régua única aquilo que as competências gerais haviam, no papel, pluralizado. A pedagogia culturalmente responsiva (Gay, 2018) aponta a direção oposta, ao tratar o repertório cultural do estudante não como obstáculo a compensar, mas como recurso legítimo de aprendizagem e de demonstração de competência. Avaliar de modo inclusivo é, no limite, recusar que exista uma única forma legítima de conhecer, que é precisamente o que o epistemicídio curricular institui.

Resta a objeção mais séria, a da sociologia do conhecimento de Michael Young. Young (2016) adverte contra o que chama de discurso das vozes, a posição que reduz todo conhecimento a alegação política de algum grupo e concede validade igual a todas as perspectivas, dissolvendo a distinção entre conhecimento e experiência. Levada ao currículo, essa posição arriscaria negar aos mais pobres o acesso ao conhecimento poderoso, aquele que permite explicar o mundo para além da experiência imediata.

A resposta está na própria distinção que Young consagrou, entre o conhecimento dos poderosos e o conhecimento poderoso. O que aqui se defende não é o relativismo que Young recusa, e sim a recusa de um monopólio: não se contesta a existência de conhecimento poderoso, mas a equação tácita que identifica o poderoso com o cânone eurocêntrico e relega ao folclore saberes indígenas, afro-diaspóricos e populares que também são conhecimento poderoso injustamente excluído. Assim entendida, a pluriepistemia não rebaixa o critério de potência do conhecimento, ela o aplica com isonomia: estruturar a inclusão não é diluir o conhecimento, é ampliar, com critério, o conjunto dos saberes reconhecidos como dignos de serem ensinados.

Há, por fim, uma condição que atravessa as três operações e toca diretamente a formação de professores. Estruturar a pluriepistemia no currículo da educação básica supõe que o currículo da formação docente também a institucionalize, e é aqui que o caso brasileiro expõe um elo perdido. As Leis 10.639 e 11.645 tornaram obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena na educação básica, mas não estenderam essa obrigatoriedade, de modo estrutural, aos currículos das licenciaturas.

O resultado é circular: forma-se o professor numa matriz majoritariamente eurocêntrica e dele se espera que ensine o que sua própria formação não estruturou. Sem reconfigurar o currículo da formação inicial e continuada, a inclusão curricular na escola permanecerá dependente do esforço individual de docentes que tiveram de aprender por conta própria o que o currículo de sua formação silenciou.

Cabe demarcar o alcance e o limite desta proposta. Não se trata de oferecer uma matriz curricular pronta, tarefa que excede um ensaio teórico e que, aliás, contradiria seu próprio princípio, pois nenhuma matriz única serviria à pluralidade de territórios e sujeitos a que a inclusão responde. Tampouco se afirma que a estrutura baste por si: condições de trabalho, formação docente e disputa política decidem se a forma curricular se traduz em prática, e uma estrutura mal conduzida pode recair no mesmo tokenismo que se quis evitar.

O que se sustenta é mais modesto e mais firme: sem forma curricular a inclusão não se realiza, ainda que com ela não esteja garantida. Trata-se, pois, de oferecer um critério: uma inclusão tem forma curricular quando reorganiza a seleção, a organização e a avaliação do conhecimento, reconhecendo de modo estruturado a pluralidade epistêmica.

7. Panorama latino-americano: três padrões de inscrição curricular da inclusão

O critério proposto não se aplica apenas ao caso brasileiro. A leitura documental dos marcos de onze países latino-americanos revela três padrões, sintetizados na Tabela 2.

Tabela 2

Padrões de inscrição curricular da inclusão em onze países latino-americanos.

País	Instrumento curricular	Padrão
Brasil	Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tema de todo o currículo	1. Transversal, currículo comum
Colômbia	Cátedra de Estudios Afrocolombianos (Decreto 1122/1998)	1. Transversal, currículo comum
Bolívia	Currículo regionalizado, ao lado do currículo base (Lei 070/2010)	2. Estrutural, focalizado
Equador	Subsistema e modelo MOSEIB (2013)	2. Estrutural, focalizado
Peru	Modelo de Serviço Educativo Intercultural Bilíngue (2018)	2. Estrutural, focalizado
Argentina	Modalidade de Educação Intercultural Bilíngue (Lei 26.206/2006)	2. Estrutural, focalizado
Guatemala	Educação Bilíngue Intercultural via DIGEBI (Acuerdo 22-2004)	2. Estrutural, focalizado
Chile	Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios (2021)	2. Estrutural, focalizado
Nicarágua	Subsistema Educativo Autônomo Regional (Lei 582/2006)	2. Estrutural, focalizado
Paraguai	Ensino bilíngue guarani-castelhano para todos (Constituição de 1992)	3. Estrutural, currículo comum
México	Campos formativos sob justiça curricular (Plan 2022)	3. Estrutural, currículo comum

Fonte: elaboração própria a partir dos marcos curriculares e legais analisados.

No primeiro padrão, a inclusão é endereçada ao currículo comum, mas na forma transversal, sem lugar estrutural próprio. É o caso do Brasil, com as Leis 10.639 e 11.645 (Brasil, 2003, 2008a), e o da Colômbia, cuja Cátedra de Estudios Afrocolombianos é obrigatória em todos os estabelecimentos (Colômbia, 1998), porém desenvolvida como parte da área de Ciências Sociais ou por projetos. Mandato amplo, estrutura ausente e, em ambos, a mesma efetivação dependente da iniciativa local.

No segundo padrão, a inclusão ganha forma estrutural, mas confinada a trilhas destinadas às populações indígenas. O instrumento varia e o destino é o mesmo. A Bolívia criou um currículo regionalizado ao lado do currículo base (Bolívia, 2010); o Equador e o Peru organizaram subsistemas de educação intercultural bilíngue (Equador, 2013; Peru, 2018); a Argentina inscreveu essa educação como modalidade do sistema (Argentina, 2006); a Guatemala a institucionalizou pela

DIGEBI (Guatemala, 2004); o Chile criou uma *asignatura* própria de língua e cultura dos povos originários (Chile, 2021); e a Nicarágua foi mais longe, com um subsistema educativo autônomo regido pelas próprias regiões autônomas do Caribe (Nicarágua, 2006). É a forma mais robusta de reconhecimento, mas opera como currículo paralelo: estrutura os saberes plurais para quem é indígena, não no currículo comum que a maioria cursa.

No terceiro padrão, raro, a inclusão estrutura-se no próprio currículo comum, dirigido a todos. O Paraguai mostra que é possível: o guarani, de origem indígena e falado pela maioria, é cooficial e ensinado a todos os estudantes desde 1994 (Paraguai, 1992), ainda que se trate sobretudo de inclusão linguística e com implementação contestada. O México mostra a versão epistêmica: a Nueva Escuela Mexicana, no Plan de Estudios 2022 (México, 2022), reorganizou o currículo comum em campos formativos no lugar de disciplinas e declarou efetivar o enfoque intercultural por meio do princípio de justiça curricular, entendida como justiça epistemológica e cultural dos povos cujos saberes haviam sido excluídos do currículo. É a tradução, em política pública, do critério aqui defendido, embora seja reforma recente, de efetivação incerta e mais frágil justamente na avaliação, a operação mais difícil de transformar.

O cotejo autoriza um diagnóstico. A América Latina, em larga medida, respondeu ao silenciamento construindo anexos e não reorganizando o currículo. Onde deu forma estrutural aos saberes plurais, fê-lo em trilhas paralelas para indígenas; onde os endereçou a todos, fê-lo transversalmente, sem estrutura. O currículo comum, que forma a maioria, permaneceu organizado em torno do cânone de sempre, agora ladeado por anexos interculturais. A inclusão, na região, tornou-se predominantemente apêndice, e não reorganização.

8. Conclusão

Retomo a pergunta de Pacheco (2009), que tomei como ponto de partida: como se organiza um currículo que reconheça e incorpore os princípios da inclusão? A resposta a que este ensaio chega é que um currículo incorpora a inclusão não pelos valores que declara, mas por deixar de tratá-la como valor transversal e passar a operá-la como princípio estrutural de justiça epistêmica, capaz de reorganizar o que conta como conhecimento legítimo e como se o seleciona, sequencia e avalia. A inclusão sem estrutura, por mais nobre que seja em intenção, é o modo elegante pelo qual o currículo não inclui ninguém, porque transfere para a boa vontade individual o que só a organização do currículo poderia garantir, e o faz de maneira desigual entre territórios.

Esse diagnóstico ultrapassa o caso brasileiro, como o panorama latino-americano deixou ver: a região, em sua maioria, preferiu o anexo à reorganização do currículo comum. Enquanto o currículo permanecer subordinado a lógicas que lhe são externas, a produtiva e a normalizadora, a inclusão continuará a entrar pela porta estreita da transversalidade ou pela porta lateral do anexo, e continuará a ser ressignificada até o esvaziamento no contexto das práticas, como adverte Ball (2001). Romper esse ciclo exige menos retórica e mais estrutura, e exige reconhecer que a inclusão é, antes de tudo, uma questão sobre conhecimento, sobre de quem é o saber que a escola reconhece, e não apenas sobre quem ela admite. O horizonte não é multiplicar trilhas paralelas, mas reorganizar o currículo comum para que ele próprio seja pluriépistêmico, e os casos do terceiro padrão, ainda que frágeis, mostram que isso é possível. Tomar o currículo como projeto em disputa, e não como inventário neutro, é admitir que decidir o que conta como conhecimento legítimo é o ato inclusivo, ou excludente, por excelência. Um currículo inclusivo, no fim, é aquele que tem a

coragem de reorganizar a própria régua, em vez de apenas convidar mais gente a ser medida por ela.

Referências

- Adorno, T. W. (2003). O ensaio como forma. In T. W. Adorno, *Notas de literatura I* (pp. 15-45). Duas Cidades; Editora 34.
- Apple, M. W. (2006). *Ideologia e currículo* (3ª ed.). Artmed.
- Argentina. (2006). *Ley nº 26.206, Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Arroyo, M. G. (2011). *Currículo, território em disputa*. Vozes.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116.
<https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>
- Bolívia. (2010). *Ley nº 070, Ley de la Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez"*. Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2008a). *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394/1996 e a Lei nº 10.639/2003 para incluir a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2008b). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9.394/1996 e estabelece mudanças na estrutura do ensino médio. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In J. Poupart et al., *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos* (pp. 295-316). Vozes.
- Chile, Ministerio de Educación. (2021). *Bases curriculares: Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales (1º a 6º básico)*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Colômbia. (1998). *Decreto nº 1122, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos*. Diario Oficial.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods* (2.ª ed.). McGraw-Hill.

- Ecuador, Ministerio de Educación. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB)*. Acuerdo Ministerial nº 0440-13.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3.ª ed.). Teachers College Press.
- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 98-109.
https://www.apees.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolozacao%20do%20currículo.pdf
- Guatemala. (2004). *Acuerdo Gubernativo nº 22-2004, Generalización de la Educación Bilingüe Multicultural e Intercultural en el Sistema Educativo Nacional*. Ministerio de Educación.
- Jardim, E. (2025). *Educação 6.0: fundamento de um projeto estratégico de uma Nação* [Tese de doutorado em Educação, Universidade La Salle].
<https://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/4505/1/document%20%2829%29.pdf>
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (Orgs.). (2002). *Currículos: debates contemporâneos*. Cortez.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* Moderna.
- Meneghetti, F. K. (2011). O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(2), 320-332.
- México, Secretaría de Educación Pública. (2022). *Plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. SEP.
- Nicarágua. (2006). *Ley nº 582, Ley General de Educación*. La Gaceta, Diario Oficial.
- Pacheco, J. A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, 39(137), 383-400.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/jbZsTv3hJLzp9hHcG9ngxDK/?lang=pt>
- Paraguai. (1992). *Constitución Nacional de la República del Paraguay*.
<https://pdpa.georgetown.edu/Parties/Paraguay/Leyes/constitucion.pdf>
- Peru, Ministerio de Educación. (2018). *Modelo de Servicio Educativo Intercultural Bilingüe (MSEIB)*. Resolución Ministerial nº 519-2018-MINEDU.
- Sacristán, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (3ª ed.). Artmed.
- Santomé, J. T. (2013). *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação* (A. Salvaterra, Trad.). Penso. (Obra original publicada em 2011)
- Santos, B. de S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, (79), 71-94. <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>
- Silva, T. T. da. (2005). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* (2ª ed.). Autêntica.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* DP&A.
- Young, M. F. D. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37. <https://www.scielo.br/j/cp/a/qjWsWsQZNLtJbGYjhyhYfXh/?lang=pt>