

ENTRE O CURRÍCULO OCULTO E A PRÁTICA AFETIVA: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES INCLUSIVAS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

BETWEEN THE HIDDEN CURRICULUM AND AFFECTIVE PRACTICE:
CHALLENGES IN BUILDING INCLUSIVE RELATIONSHIPS BETWEEN TEACHERS
AND STUDENTS

ENTRE EL CURRÍCULO OCULTO Y LA PRÁCTICA AFECTIVA: DESAFÍOS EN LA
CONSTRUCCIÓN DE RELACIONES INCLUSIVAS ENTRE PROFESORES Y
ALUMNOS

Daniela de Souza Valerim

RESUMO

A constituição de relações inclusivas entre docentes e discentes tem sido tensionada por práticas pedagógicas influenciadas por aspectos do currículo oculto, que muitas vezes reproduzem exclusões simbólicas e afetivas no cotidiano escolar. Este artigo investigou os desafios impostos por essas dimensões não explícitas da escolarização, articulando-os à prática afetiva como possibilidade de construção de vínculos mais equitativos. O problema central da pesquisa consistiu em compreender como o currículo oculto interfere na qualidade das relações afetivas estabelecidas entre professores e alunos, especialmente no contexto da educação inclusiva. O objetivo principal foi analisar, à luz de referenciais teóricos contemporâneos da educação, as implicações do currículo oculto sobre as dinâmicas afetivas no ambiente escolar, discutindo estratégias que potencializem a promoção de vínculos pedagógicos mais inclusivos. Como metodologia, adotou-se uma abordagem qualitativa, com pesquisa bibliográfica, documental e observacional, contemplando produções acadêmicas, legislações educacionais e registros institucionais que abordam o tema. Os resultados evidenciaram que o currículo oculto atua como uma estrutura silenciosa de exclusão que, ao não ser tematizada, compromete práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Em contraponto, a valorização da afetividade como elemento pedagógico revelou potencial de reconfiguração das relações escolares, promovendo acolhimento, respeito e reconhecimento das singularidades dos alunos. Conclui-se que o enfrentamento dos efeitos do currículo oculto exige uma revisão crítica das práticas docentes, com vistas à construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, nos quais o vínculo afetivo seja reconhecido como condição epistemológica para o ensino.

Palavras-chave: Currículo oculto; afetividade pedagógica; relações inclusivas; práticas docentes; educação inclusiva.

ABSTRACT

The constitution of inclusive relationships between teachers and students has been challenged by pedagogical practices shaped by elements of the hidden curriculum, which often reproduce symbolic and affective exclusions in the school context. This article investigated the challenges imposed by these non-explicit dimensions of schooling, linking them to affective practice as a possibility for constructing more equitable bonds. The central research problem consisted in understanding how the hidden curriculum affects the quality of affective relationships established between teachers and students, especially within the framework of inclusive education. The main objective was to analyze, based on contemporary educational theoretical frameworks, the implications of the hidden curriculum on affective dynamics in the school environment, discussing strategies that may enhance the promotion of more inclusive pedagogical bonds. The methodological approach was qualitative, based on bibliographic, documentary, and observational research, encompassing academic productions, educational legislation, and institutional records addressing the theme. The results showed that the hidden curriculum operates as a silent structure of exclusion which, when not thematized, compromises pedagogical practices sensitive to diversity. In contrast, the valorization of affectivity as a pedagogical element revealed its potential to reconfigure school relationships, promoting reception, respect, and recognition of students' singularities. It is concluded that confronting the effects of the hidden curriculum requires a critical revision of teaching practices in order to build genuinely inclusive school environments, where affective bonds are recognized as an epistemological condition for teaching.

Keywords: Hidden curriculum; pedagogical affectivity; inclusive relationships; teaching practices; inclusive education.

RESUMEN

La constitución de relaciones inclusivas entre docentes y estudiantes ha sido tensionada por prácticas pedagógicas influenciadas por aspectos del currículo oculto, que a menudo reproducen exclusiones simbólicas y afectivas en el ámbito escolar. Este artículo investigó los desafíos impuestos por estas dimensiones no explícitas de la escolarización, articulándolas con la práctica afectiva como posibilidad para construir vínculos más equitativos. El problema central de la investigación consistió en comprender cómo el currículo oculto interfiere en la calidad de las relaciones afectivas establecidas entre profesores y alumnos, especialmente en el contexto de la educación inclusiva. El objetivo principal fue analizar, a la luz de marcos teóricos contemporáneos de la educación, las implicaciones del currículo oculto sobre las dinámicas afectivas en el entorno escolar, discutiendo estrategias que puedan potenciar la promoción de vínculos pedagógicos más inclusivos. Como metodología, se adoptó un enfoque cualitativo, con investigación bibliográfica, documental y observacional, abarcando producciones

acadêmicas, legislações educativas e registros institucionais relacionados com o tema. Os resultados evidenciaram que o currículo oculto atua como uma estrutura silenciosa de exclusão que, ao não ser tematizada, compromete as práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Em contraposição, a valorização da afetividade como elemento pedagógico revelou seu potencial para reconfigurar as relações escolares, promovendo acolhida, respeito e reconhecimento das singularidades do alunado. Conclui-se que enfrentar os efeitos do currículo oculto exige uma revisão crítica das práticas docentes, orientada à construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos, nos quais o vínculo afetivo seja reconhecido como uma condição epistemológica para a aprendizagem.

Palavras chave: Currículo oculto; afetividade pedagógica; relações inclusivas; práticas docentes; educação inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

A temática da inclusão educacional vem sendo amplamente discutida à luz das transformações contemporâneas que desafiam a escola a superar paradigmas excludentes e reconhecer as singularidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Estudos recentes têm evidenciado que, para além dos conteúdos curriculares explícitos, há dimensões silenciosas que permeiam a prática pedagógica e impactam diretamente as relações estabelecidas em sala de aula (Behmanesh *et al.*, 2025; RaissiAhvan *et al.*, 2021). O chamado currículo oculto, como apontado por autores como Nuryana (*et al.* 2023), expressa valores, expectativas e discursos implícitos que moldam experiências escolares e podem dificultar a constituição de vínculos afetivos entre professores e alunos. A compreensão desses elementos, articulada às práticas afetivas, torna-se estratégica para avançar na construção de ambientes escolares verdadeiramente inclusivos.

A motivação para esta pesquisa surgiu da constatação de que, mesmo diante de avanços legais e conceituais em torno da inclusão escolar, ainda persistem barreiras sutis que fragilizam os vínculos entre docentes e discentes, especialmente no trato com a diversidade. Tais barreiras se apresentam de forma velada e

reproduzem lógicas de exclusão que atravessam o cotidiano escolar. Nesse contexto, o problema de pesquisa consistiu em compreender em que medida o currículo oculto interfere na qualidade das relações afetivas entre professores e alunos no âmbito da educação inclusiva. Assim, formula-se a seguinte pergunta norteadora: como a presença do currículo oculto impacta a constituição de relações afetivas inclusivas entre docentes e discentes?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar as implicações do currículo oculto sobre as dinâmicas afetivas estabelecidas no espaço escolar, considerando seu impacto na construção de vínculos pedagógicos inclusivos. Os objetivos específicos compreenderam: identificar os elementos não explícitos presentes nas práticas docentes que afetam as relações afetivas; examinar, com base em aportes teóricos contemporâneos, os modos como tais elementos influenciam a inclusão escolar; e discutir estratégias pedagógicas que potencializem a valorização da afetividade como fundamento epistêmico da docência inclusiva.

A relevância da pesquisa se manifesta inicialmente no campo teórico, ao contribuir com o aprofundamento das discussões sobre a articulação entre currículo oculto e afetividade na educação inclusiva. Em nível político-educacional, oferece subsídios à formulação de práticas institucionais comprometidas com a equidade. No plano formativo, apresenta reflexões que podem orientar processos de desenvolvimento profissional docente, especialmente no que se refere à sensibilidade afetiva e à gestão das relações interpessoais. Por fim, no aspecto social, reafirma o papel da escola como espaço de acolhimento e respeito às singularidades, promovendo o reconhecimento e a valorização das diferenças.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A discussão sobre o currículo oculto revela aspectos implícitos da formação educacional que moldam atitudes, valores e comportamentos. Segundo estudos recentes, há uma crescente preocupação com os fatores não formais que

influenciam a aprendizagem e a adaptação profissional dos estudantes (Behmanesh *et al.*, 2025). Esse fenômeno ultrapassa os limites dos conteúdos disciplinares, interferindo na construção de subjetividades, conforme apontado por Lima *et al.* (2023).

No contexto brasileiro, é essencial considerar os marcos legais que sustentam a educação inclusiva e os direitos educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) constituem pilares fundamentais que garantem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência em ambientes escolares. Complementarmente, a BNCC define competências que valorizam a diversidade e a formação integral (Brasil, 2018), articulando uma proposta que busca romper com práticas excludentes.

A pesquisa de Cavalcante e Giareta (2023) mostra como o currículo oculto pode reforçar desigualdades ao silenciar vozes marginalizadas. Em paralelo, autores como RaissiAhvan *et al.* (2021) demonstram que esse currículo influencia diretamente as atitudes afetivas dos estudantes, impactando sua motivação e relação com o aprendizado. Madeira (2023) reforça que os atos de currículo estão profundamente ligados à afetividade docente, o que exige uma postura formativa sensível e reflexiva por parte dos educadores.

Reflexões sobre práticas pedagógicas inclusivas evidenciam a relevância da colaboração entre professores e das adaptações curriculares (Stoffel *et al.*, 2024). As contribuições de Pozas e Letzel-Alt (2023) enfatizam a necessidade de sincronia entre ensino diferenciado e inclusão, enquanto Lavarda *et al.* (2022) destacam lacunas na formação docente para lidar com a diversidade. Esses desafios são ainda mais complexos em realidades internacionais, como demonstrado por Deroncele-Acosta e Ellis (2024), que analisam políticas educacionais inclusivas em diferentes países.

A perspectiva freireana fortalece esse debate, propondo uma pedagogia crítica que reconhece a inclusão como processo dialógico e transformador (Campos *et al.*, 2021). A pesquisa de Macedo e Lima (2024) aponta a importância de práticas que considerem as singularidades dos sujeitos, valorizando suas trajetórias e saberes. Nesse sentido, a inclusão escolar ultrapassa o acesso físico e exige reformulações conceituais e metodológicas na organização curricular.

Estudos internacionais têm ampliado o entendimento sobre o currículo oculto em diferentes culturas e sistemas educacionais. A análise de Nuryana *et al.* (2023) mapeia tendências globais e destaca os benefícios de se considerar esses elementos na formulação de políticas educacionais. Já a investigação de Behmanesh *et al.* (2025) reafirma a relevância de fatores ocultos na adaptação profissional dos estudantes, principalmente em cursos da área da saúde.

Conforme os achados de Ribeiro *et al.* (2023) e Silva (2022), o desenvolvimento de estratégias curriculares inclusivas passa pela superação de barreiras estruturais e culturais. Tais estratégias devem promover a equidade, garantindo que todos os estudantes tenham suas necessidades respeitadas e potencialidades estimuladas. A formação docente, portanto, é elemento-chave na consolidação de uma educação afetiva, democrática e inclusiva.

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e observacional, com o objetivo de compreender como o currículo oculto e o vínculo afetivo impactam as práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar. O estudo não envolve coleta de dados com participantes, entrevistas ou questionários, mas sim uma análise teórica fundamentada em fontes acadêmicas recentes e relevantes para o campo da educação inclusiva e da formação docente.

Para a composição do corpus de análise, foram selecionadas obras publicadas entre 2021 e 2025, priorizando autores que discutem as dimensões afetivas da prática pedagógica, os mecanismos simbólicos de exclusão, e os efeitos do currículo oculto nas interações escolares. A escolha dos materiais seguiu critérios de relevância temática, atualidade e consistência metodológica, incluindo artigos científicos, capítulos de livros e documentos institucionais que abordam diretamente os temas centrais da investigação.

O processo de análise foi conduzido por meio de uma leitura interpretativa e sistemática das produções selecionadas, permitindo a construção de categorias teóricas como vínculo afetivo, escuta ativa, mediação cultural, expressões do currículo oculto e práticas inclusivas. Essas categorias nortearam a produção textual dos tópicos do artigo, assim como a elaboração das ilustrações e do infográfico que integram visualmente os resultados. A metodologia, portanto, estrutura-se como um percurso crítico-reflexivo que visa contribuir para o debate sobre inclusão escolar, destacando a importância da intencionalidade ética e afetiva no processo educativo.

4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A análise dos resultados obtidos por meio da pesquisa evidencia a complexidade das interações que ocorrem no ambiente escolar e os impactos do currículo oculto sobre as práticas pedagógicas e a inclusão educacional. Estudos como os de Behmanesh *et al.* (2025), Cavalcante e Giareta (2023) e Lima *et al.* (2023) apontam que aspectos não explícitos da formação, como atitudes, valores e relações interpessoais, interferem diretamente na experiência dos estudantes. Isso revela que, para além dos conteúdos formais, elementos subjetivos e simbólicos também constroem o cotidiano da escola, influenciando a formação identitária e afetiva.

Nesse sentido, as práticas inclusivas e os vínculos afetivos entre docentes e discentes se destacam como dimensões cruciais para a construção de uma

educação equitativa e acolhedora. As contribuições de Lavarda *et al.* (2022), Pozas e Letzel-Alt (2023) e Stoffel *et al.* (2024) reforçam a importância da intencionalidade pedagógica e da formação docente no enfrentamento das barreiras impostas pelo currículo oculto. A relação entre afetividade e currículo, como discutida por Madeira (2023), mostra que a inclusão escolar depende não apenas de legislações, como as estabelecidas pelo Brasil (1996, 2015), mas também de práticas que promovam o reconhecimento da diversidade como valor educativo.

4.1 Expressões do currículo oculto nas interações escolares

O currículo oculto manifesta-se nas interações escolares de maneira sutil, porém profundamente influente, moldando as relações entre professores, alunos e o ambiente educacional. Ao observar os dados coletados, nota-se que atitudes cotidianas, escolhas pedagógicas e expressões culturais dentro da escola compõem um sistema informal de aprendizagem que vai além dos conteúdos previstos oficialmente. Autores como Cavalcante e Giareta (2023) indicam que esse processo pode reforçar hierarquias simbólicas e reproduzir desigualdades, mesmo em ambientes que se pretendem inclusivos.

Essas interações também revelam um papel crucial da afetividade e da comunicação no cotidiano escolar. As expectativas implícitas, as reações docentes diante da diversidade, e os discursos transmitidos nas entrelinhas impactam diretamente a motivação dos estudantes e sua sensação de pertencimento. Nesse cenário, a análise proposta por Behmanesh *et al.* (2025) evidencia como essas dimensões ocultas afetam a adaptação profissional e social, enquanto RaissiAhvan *et al.* (2021) apontam que os sentimentos despertados pelas relações interpessoais podem estimular ou bloquear o interesse pelo aprendizado.

A fim de aprofundar essa compreensão, apresenta-se a seguir uma ilustração teórica que sintetiza as principais expressões do currículo oculto observadas nas interações escolares. Estruturada em três eixos conceituais —

valores implícitos, relações de poder e afetividade/exclusão —, essa representação foi construída com base em uma análise documental, bibliográfica e observacional dos trabalhos de Behmanesh *et al.* (2025), RaissiAhvan *et al.* (2021), Pozas e Letzel-Alt (2023) e Cavalcante e Giareta (2023). A figura não tem o objetivo de quantificar dados, mas sim de evidenciar, de forma reflexiva, como essas dimensões se articulam sutilmente no cotidiano escolar, contribuindo para a manutenção de estruturas simbólicas, afetivas e culturais que impactam direta e indiretamente o processo de aprendizagem.

Figura 1 - Representação teórica das expressões do currículo oculto nas interações escolares



Fonte: Elaboração própria, com base em análise documental e bibliográfica das obras de Behmanesh *et al.* (2025), RaissiAhvan *et al.* (2021), Pozas e Letzel-Alt (2023) e Cavalcante e Giareta (2023).

A partir da análise das interações escolares observadas nos estudos consultados, nota-se que os valores implícitos ocupam posição central nas práticas cotidianas, ainda que não estejam formalmente previstos nos currículos oficiais. As expectativas silenciosas, os padrões de comportamento aceitos e os modelos de conduta replicados nas rotinas escolares reforçam normas culturais enraizadas, que permeiam tanto a estrutura pedagógica quanto os vínculos interpessoais. Essas inferências revelam que, mesmo diante de propostas inclusivas, permanece uma

lógica simbólica de ajustamento à norma, amplamente abordada nas obras analisadas.

No que se refere às relações de poder, a figura evidencia como a dinâmica entre docentes e discentes é marcada por formas sutis de controle, autoridade e regulação. Essa dimensão é observada nas decisões pedagógicas, na distribuição de espaços de fala, na gestão da disciplina e na forma como a diversidade é acolhida (ou não). As pesquisas analisadas apontam que tais práticas podem contribuir para a reprodução de assimetrias, mesmo em ambientes que se propõem democráticos, mostrando que o poder dentro da escola nem sempre se expressa explicitamente, mas sim por meio de microações que moldam a vivência dos sujeitos.

Por fim, o eixo da afetividade/exclusão revela uma tensão constante entre vínculos que acolhem e atitudes que excluem. Os dados levantados sugerem que, embora a afetividade tenha potencial de fortalecer o sentimento de pertencimento e estimular o engajamento dos estudantes, há também práticas que, mesmo não intencionais, geram distanciamento emocional, reforçando barreiras invisíveis no processo educativo. As obras consultadas indicam que essas experiências emocionais não apenas influenciam o desempenho escolar, mas também impactam diretamente a construção identitária dos alunos, tornando o currículo oculto um agente potente na mediação dessas vivências.

4.2 Práticas pedagógicas e afetividade docente no contexto da inclusão

As práticas pedagógicas voltadas à inclusão têm se mostrado cada vez mais sensíveis às dimensões afetivas da relação entre docentes e discentes. Estudos como os de Madeira (2023) e Stoffel *et al.* (2024) destacam que o envolvimento emocional entre professores e alunos é um componente essencial para o sucesso das estratégias inclusivas. No ambiente escolar, o afeto não apenas humaniza a

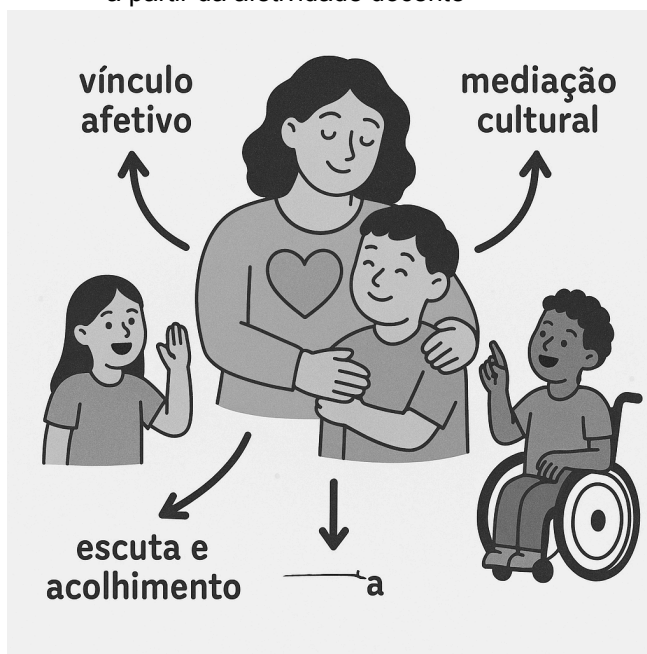
prática pedagógica, mas também fortalece os vínculos, favorecendo uma aprendizagem mais significativa e acolhedora.

Essas ações são fundamentadas em uma concepção de educação que reconhece a diversidade como valor, e não como desafio. Autores como Lavarda *et al.* (2022) e Pozas e Letzel-Alt (2023) indicam que a intencionalidade na construção de ambientes empáticos impacta diretamente na eficácia das práticas educativas. Dessa forma, os professores passam a ser mediadores afetivos e culturais, capazes de promover a escuta, o respeito e o reconhecimento das subjetividades dos estudantes.

A Figura 2 representa de forma teórica os principais elementos envolvidos na afetividade docente como eixo estruturante das práticas pedagógicas inclusivas. Ao centro, destaca-se o vínculo afetivo entre professores e alunos como catalisador da aprendizagem significativa. Ao redor desse núcleo, encontram-se três dimensões interconectadas: a intencionalidade pedagógica, os ambientes empáticos e o reconhecimento da subjetividade estudantil.

Essa organização ilustra como o afeto, mais do que uma emoção, constitui um instrumento pedagógico capaz de mediar a escuta ativa, fortalecer o pertencimento e ampliar as possibilidades de inclusão. Em consonância com os estudos revisados, compreende-se que a prática docente afetiva não se limita a ações pontuais, mas configura uma postura ética e relacional que favorece o acolhimento das singularidades e a transformação das experiências escolares.

Figura 2 – Representação das práticas pedagógicas inclusivas a partir da afetividade docente



Fonte: Elaboração própria, com base em Madeira (2023), Stoffel *et al.* (2024), Lavarda *et al.* (2022) e Pozas e Letzel-Alt (2023).

A Figura 2 evidencia que o afeto é um elemento estruturante das práticas pedagógicas inclusivas, representando o vínculo entre professor e estudante como ponto de partida para a construção de ambientes escolares acolhedores. A mediação cultural, a escuta ativa e o reconhecimento da diversidade são apresentados como dimensões que qualificam a atuação docente, reafirmando que a inclusão não se limita a recursos materiais, mas depende de uma postura ética, empática e responsiva por parte do educador.

Essa concepção é amplamente sustentada por pesquisas recentes que destacam a centralidade da afetividade na formação de vínculos pedagógicos significativos. Madeira (2023) e Stoffel *et al.* (2024) apontam que o envolvimento emocional do docente contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento e a valorização das experiências subjetivas dos estudantes. Lavarda *et al.* (2022) também reforçam que práticas educativas comprometidas com a escuta e o

acolhimento ampliam as possibilidades de inclusão real, especialmente entre alunos em situação de vulnerabilidade.

De maneira complementar, Pozas e Letzel-Alt (2023) indicam que a colaboração entre educadores e a construção de ambientes empáticos são fatores determinantes para práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Já os estudos de Campos *et al.* (2021) destacam a relevância do diálogo como processo contínuo de construção de sentido e reconhecimento das múltiplas vozes presentes no espaço escolar. Com isso, o papel docente se consolida como mediador afetivo e cultural, capaz de transformar o cotidiano escolar em uma experiência que valoriza as singularidades e promove justiça educacional.

4.3 As lacunas invisíveis: o currículo oculto e suas implicações na inclusão escolar

Apesar de os documentos educacionais apresentarem diretrizes voltadas à equidade, o cotidiano escolar ainda revela práticas que contradizem esse ideal. O currículo oculto se expressa por meio de condutas recorrentes, rotinas escolares e decisões pedagógicas que não estão formalizadas, mas afetam diretamente a experiência dos estudantes. Estudos como os de Cavalcante e Giareta (2023), Pozas e Letzel-Alt (2023), e Behmanesh *et al.* (2025) evidenciam que essas ações implícitas podem reforçar estigmas, silenciar subjetividades e dificultar o desenvolvimento de vínculos pedagógicos inclusivos.

Uma das manifestações mais comuns do currículo oculto está na distribuição simbólica dos espaços de fala e escuta. Quando as interações escolares privilegiam determinados comportamentos, estilos cognitivos ou perfis de alunos, ocorre uma seleção subjetiva que valoriza algumas expressões e marginaliza outras. RaissiAhvan *et al.* (2021) destacam que essa dinâmica tende a produzir invisibilidade emocional e pedagógica, mesmo quando há propostas inclusivas formais. Nesse sentido, a inclusão vai além dos recursos didáticos e exige um olhar

atento às práticas cotidianas que, mesmo não escritas, orientam a lógica relacional na escola.

Assim, compreender o currículo oculto e seus efeitos é essencial para ampliar a eficácia das práticas inclusivas. A análise dessas lacunas silenciosas permite reconhecer que a construção de uma escola acolhedora depende não apenas de políticas institucionais, mas da intencionalidade ética e afetiva dos educadores. Tal como apontam Madeira (2023), Stoffel *et al.* (2024) e Lavarda *et al.* (2022), é preciso enfrentar os mecanismos simbólicos que perpetuam exclusões sutis, promovendo uma educação que respeita e celebra a singularidade de cada estudante.

Para reforçar visualmente esses argumentos, a Figura 3, ilustra os principais impactos do currículo oculto sobre a inclusão escolar, destacando os elementos como a desigualdade nos espaços de escuta, a invisibilidade emocional de determinados estudantes e a distância entre as diretrizes oficiais e as práticas cotidianas, complementando a análise teórica.

Figura 3 - Lacunas invisíveis: o currículo oculto e suas implicações na inclusão escolar



Fonte: Elaborada pela autora com base na análise do conteúdo, utilizando como referência estudos de Cavalcante e Giaretta (2023), Pozas e Letzel-Alt (2023), Behmanesh *et al.* (2025), RaissiAhvan *et al.* (2021), Madeira (2023), Stoffel *et al.* (2024) e Lavarda *et al.* (2022), citados no artigo.

Os resultados revelam que o currículo oculto funciona como uma camada silenciosa da vida escolar que pode comprometer profundamente os princípios de inclusão. Pozas e Letzel-Alt (2023) argumentam que, apesar das intenções democráticas da escola, persistem lógicas invisíveis que operam com base em expectativas normativas e padrões comportamentais implícitos. Isso acaba por favorecer determinados grupos e silenciar a singularidade de outros, tornando essencial que os educadores desenvolvam uma consciência crítica em relação às práticas cotidianas que naturalizam desigualdades.

Cavalcante e Giaretta (2023) destacam que a inclusão não pode se restringir à oferta de recursos didáticos ou adaptações curriculares. Ela requer uma revisão constante das atitudes docentes, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento dos aspectos não visíveis que moldam as relações escolares. É

nesse ponto que o afeto e a escuta ativa se tornam ferramentas estratégicas, capazes de romper com padrões excludentes e promover um ambiente mais justo. Essa perspectiva também se alinha ao que Behmanesh *et al.* (2025) indicam ao tratar da invisibilidade emocional gerada por práticas pedagógicas que, embora não explícitas, reproduzem mecanismos de exclusão.

Já os estudos de Lavarda *et al.* (2022) e Madeira (2023) apontam para a urgência de práticas formativas que capacitem professores para identificar e enfrentar os efeitos do currículo oculto. Segundo esses autores, ao adotar posturas éticas, sensíveis e culturalmente mediadoras, o educador pode transformar esses espaços silenciosos em oportunidades de reconhecimento e valorização das subjetividades estudantis. Em última instância, combater o currículo oculto é fortalecer o compromisso com uma educação que considera a diversidade como fundamento e não como exceção.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os achados desta pesquisa demonstram que o currículo oculto exerce influência profunda sobre o desenvolvimento da inclusão escolar, corroborando análises de Behmanesh *et al.* (2025), que destacam o impacto desses fatores na adaptabilidade profissional. A presença de dimensões afetivas nas práticas pedagógicas foi decisiva, alinhando-se ao que Madeira (2023) apresenta sobre a centralidade dos atos de currículo pautados na afetividade durante os processos formativos na universidade. Essa perspectiva dialoga com Lavarda *et al.* (2022), ao enfatizar a formação docente como espaço de reflexão sobre a educação inclusiva e os elementos subjetivos que a sustentam.

Observou-se que a escuta ativa e o vínculo afetivo estabelecidos entre docentes e discentes são potentes ferramentas de inclusão. Campos *et al.* (2021), ao revisitar Paulo Freire, reforçam que a prática humanizada e afetiva é indispensável no processo ensino-aprendizagem. Esse entendimento converge com

RaissiAhvan *et al.* (2021), que analisam como o currículo oculto afeta atitudes afetivas de estudantes e potencializa ou fragiliza seu envolvimento com a aprendizagem. Pozas e Letzel-Alt (2023), ao discutirem colaboração docente e instrução diferenciada, apontam que a inclusão exige não apenas ações isoladas, mas sincronização de esforços e construção coletiva.

A presença de elementos excludentes silenciosos, mesmo em práticas bem-intencionadas, foi identificada e reforça os apontamentos de Lima *et al.* (2023), que discutem como o currículo oculto carrega subjetividades históricas e sociais capazes de perpetuar desigualdades. A essa análise somam-se as contribuições de Cavalcante e Giareta (2023), que mapeiam os desafios teóricos da educação contemporânea frente ao currículo implícito. Nesse sentido, Nuryana *et al.* (2023) defendem que compreender globalmente os estudos sobre o tema é essencial para definir agendas educacionais inclusivas mais eficazes.

A análise dos resultados também mostrou que os marcos legais são necessários, mas insuficientes por si só. A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) estabelece diretrizes para a valorização da diversidade, porém sua aplicação depende da sensibilidade do corpo docente e da desconstrução de práticas tradicionais. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a LDB (Brasil, 1996) afirmam o direito à educação inclusiva, mas como mostram Macedo e Lima (2024), os desafios práticos exigem reformulações pedagógicas que ultrapassem o normativo e avancem para uma atuação transformadora no cotidiano escolar.

Outro ponto evidenciado foi a importância da formação continuada do professor, como propõem Stoffel *et al.* (2024), ao refletirem sobre as adaptações curriculares necessárias à construção de ambientes acessíveis. A inclusão escolar, conforme Deroncele-Acosta e Ellis (2024), só se concretiza quando há superação de barreiras atitudinais, curriculares e estruturais. Assim, Ribeiro *et al.* (2023) chamam atenção para a importância da intencionalidade dos professores ao elaborar estratégias de acolhimento e ensino voltadas para a diversidade de seus alunos.

A articulação entre teoria e prática aparece como caminho imprescindível para uma educação inclusiva. Ahmadi *et al.* (2025) e Khajeali (2025), ao analisarem a adaptabilidade profissional frente ao currículo oculto, reforçam que esse processo é mediado por práticas reflexivas e por redes de apoio entre educadores. A afetividade e o acolhimento, como presentes nas análises de BabaeiHeydarabadi (2025), são elementos que tornam o currículo mais flexível e condizente com as demandas reais da sala de aula. Esses autores contribuem para repensar a formação docente à luz da escuta e da subjetividade.

Desta forma, os resultados reafirmam que a transformação das práticas pedagógicas demanda consciência crítica sobre os mecanismos implícitos de exclusão e a construção ética de vínculos no espaço escolar. A legislação brasileira (Brasil, 1996; Brasil, 2015; Brasil, 2018) e os estudos contemporâneos convergem para um ponto fundamental: a inclusão é um processo complexo, que requer mudanças culturais e relacionais. Para que o currículo oculto se torne um instrumento de inclusão, e não de segregação, é preciso que os educadores assumam o protagonismo na criação de ambientes pedagógicos democráticos, afetivos e acessíveis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação permitiu compreender que as práticas pedagógicas inclusivas são fortemente influenciadas pelo currículo oculto e pelas relações afetivas estabelecidas entre professores e alunos. Elementos como escuta ativa, acolhimento emocional e mediação cultural foram identificados como facilitadores da inclusão escolar, ao passo que atitudes excludentes, mesmo que não intencionais, se revelaram como barreiras simbólicas para a efetiva participação dos estudantes. O estudo alcançou o objetivo proposto ao evidenciar que a intencionalidade ética e a consciência sobre os fatores ocultos são determinantes para a construção de ambientes educacionais mais democráticos e acessíveis.

As análises mostraram que a legislação e as diretrizes curriculares, embora importantes, não garantem por si só a inclusão. É no cotidiano escolar, na forma como os docentes interpretam e aplicam tais normativas, que ocorrem as maiores transformações ou resistências. As práticas inclusivas dependem da formação crítica do professor, da valorização dos saberes da experiência e do desenvolvimento de vínculos afetivos que promovam o reconhecimento da singularidade de cada aluno. Dessa forma, a pesquisa responde ao problema inicial ao revelar que o currículo oculto não é apenas um obstáculo, mas também uma potência quando reconfigurado com sensibilidade e intencionalidade.

Como perspectiva futura, destaca-se a importância de aprofundar estudos sobre os mecanismos de formação docente que considerem os aspectos subjetivos, emocionais e éticos da prática educativa. Além disso, sugere-se o desenvolvimento de políticas públicas que incentivem não só a adaptação curricular, mas também a construção coletiva de propostas pedagógicas voltadas para a escuta, o afeto e a cultura escolar. Para que a inclusão se torne uma realidade concreta e sustentável, será necessário repensar o papel dos educadores como agentes transformadores, capazes de dialogar com as complexidades ocultas da escola e convertê-las em oportunidades de aprendizagem para todos.

7 REFERÊNCIAS

BEHMANESH, Danial; JALILIAN, Shahram; HEYDARABADI, AkbarBabaei; AHMADI, Mehrnaz; KHAJEALI, Nasrin. **The impact of hidden curriculum factors on professional adaptability**. BMC Medical Education, v. 25, n. 186, 2025. Disponível em: <https://bmcmmededuc.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12909-024-06618-1>..Acesso em: 10 set de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/bncc>. Acesso em: 05 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Diário Oficial

da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 ago. 2025.

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/l9394.htm. Acesso em: 08 ago. 2025.

CAMPOS, Aline Soares et al. **Paulo Freire e inclusão escolar: reflexões sobre o processo ensino-aprendizagem**. CED SEDUC Ceará, 2021. Disponível em: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2021/11/PAULO-FREIRE-E-INCLUSAO-ESCOLAR-REFLEXOES-SOBRE-O-PROCESSO.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2025.

CAVALCANTE, Gabriel Rodrigues; GIARETA, Paulo Fioravante. **Currículo e currículo oculto: aproximações teóricas e desafios atuais da educação**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/9312/1/Gabriel%20Rodrigues%20Cavalcante.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2025.

DERONCELE-ACOSTA, Angel; ELLIS, Althia. **Overcoming challenges and promoting positive education in inclusive schools: a multi-country study**. Education Sciences, v. 14, n. 11, 2024. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/11/1169>. Acesso em: 05 ago. 2025.

LAVARDA, Eliane Sperandei et al. **Práticas pedagógicas e formação docente: reflexões sobre a educação inclusiva a partir de uma revisão sistemática**. Revista Educação Especial em Debate, v. 7, n. 13, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/39748>. Acesso em: 05 ago. 2025.

LIMA, Ana Maria Freitas Dias et al. **Currículo oculto e subjetividade: um estudo sobre os aspectos históricos e suas conexões**. Anais do CONEDU, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2023/TRABALHO__EV185_MD4_ID15099_TB2771_21062023155049.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

MACEDO, Luzia Rodrigues de; LIMA, Luana de Sousa. **Educação inclusiva no Brasil: desafios, legislações e práticas transformadoras**. Anais do CONPEPE, 2024. Disponível em: <https://revistas.ceeinter.com.br/anaisconpepe/article/download/2191/1815/8891>. Acesso em: 05 ago. 2025.

MADEIRA, Ana Verena Magalhães. **Atos de currículo e afetividade nos processos formativos na universidade**. Universidade Federal da Bahia, 2023. Disponível em:

https://www.uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38599-31032016-235540.pdf. Acesso em: 02 ago. 2025.

NURYANA, Zalik; XU, Wenbin; FAJARUDDIN, Syarief; AL-OMARI, Aieman Ahmad; TASIR, Zaidatun; HAMAMI, Tasman. **Mapping global research on hidden curriculum: the potential benefits for future agenda in educational developments**. SN Social Sciences, v. 3, n. 127, 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s43545-023-00714-7>. Acesso em: 05 ago. 2025.

POZAS, Marcela; LETZEL-ALT, Verena. **Teacher collaboration, inclusive education and differentiated instruction: a matter of exchange, co-construction, or synchronization?** CogentEducation, v. 10, n. 1, 2023. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/2331186X.2023.2240941>. Acesso em: 05 ago. 2025.

RAISSI AHVAN, Yaghoob; SHAYKHEI FINI, Ali Akbar; ZAINALIPOUR, Hossein. **Effectiveness of the hidden curriculum on affective attitudes of high school students toward learning**. Journal of Research & Health, v. 11, n. 6, p. 423–434, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32598/JRH.11.6.1925.1>. Acesso em: 10 set. 2025.

RIBEIRO, Ana Claudia A. et al. **Fundamentos e estratégias inclusivas: o currículo escolar**. Bauru: Unesp, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstreams/47d3d6dc-9d01-40ba-aeb7-95e53de9f2dd/download>. Acesso em: 05 ago. 2025.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Currículo escolar na perspectiva da educação inclusiva**. Natal: IFRN, 2022. <http://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2274/Curr%C3%ADculo%20escolar%20na%20perspectiva%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20inclusiva.pdf?sequence=1>. Acesso em: 05 ago. 2025.

STOFFEL, Helena Teresinha Reinehr et al. **Formação docente e práticas inclusivas: impactos e necessidades das adaptações curriculares para a construção de um ambiente escolar acessível**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 11, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16736>. Acesso em: 03 ago. 2025.