

CULTURA, IDENTIDADES E INCLUSÃO



DESAFIOS PARA A
EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

ARTHUR SILVA ARAÚJO | FRANCILINO PAULO DE SOUSA | JÉSSICA MILANEZ TOSIN LIMA |
WILSON DE ANDRADE FREITAS | CLÁUDIO ALBERTO MARTINS | JOAQUIM MANUEL FRANCISCO |
JOSÉ JOEL ALEXANDRE | MANFREDE FONSECA DA SILVA | ANABEL LOPES MAIRINS
Organizadores

CULTURA, IDENTIDADES E INCLUSÃO



DESAFIOS PARA A
EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

ARTHUR SILVA ARAÚJO | FRANCILINO PAULO DE SOUSA | JÉSSICA MILANEZ TOSIN LIMA |
WILSON DE ANDRADE FREITAS | CLÁUDIO ALBERTO MARTINS | JOAQUIM MANUEL FRANCISCO |
JOSÉ JOEL ALEXANDRE | MANFREDE FONSECA DA SILVA | ANABEL LOPES MAIRINS
Organizadores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivania Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cultura, Identidades e Inclusão[livro eletrônico] :
Desafios para a Educação do Século XXI /
[organização] Arthur Silva Araújo, Francilino Paulo
De Sousa, Jéssica Milanez Tosin Lima, Wilson De
Andrade Freitas, Cláudio Alberto Martins, Joaquim
Manuel Francisco, José Joel Alexandre, Manfrede
Fonseca Da Silva, Anabel Lopes Mairins. -- 1.
ed. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2026.
PDF

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-65-5417-644-6

1. Diversidade Cultural na Escola 2. Identidades e
Processos de Aprendizagem 3. Educação Inclusiva e
Equidade 4. Globalização e Contextos Locais 5. Desafios
Contemporâneos da Educação. I. Araújo, Arthur Silva.
II. Sousa, Francilino Paulo De. III. Lima, Jéssica
Milanez Tosin. IV. Freitas, Wilson De Andrade. V.
Martins, Cláudio Alberto. VI. Francisco, Joaquim Manuel.
VII. Alexandre, José Joel. VIII. Silva, Manfrede Fonseca
Da. IX. Mairins, Anabel Lopes.

CDD-370.9

Índices para catálogo sistemático:

370.9 – Educação multicultural e inclusão



10.48209/978-65-5417-644-6

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

A educação brasileira perpassa, ao longo de sua história, por debates que evidenciam a urgência de reconhecer e valorizar a diversidade presente no espaço escolar. Em um contexto marcado por desigualdades históricas e pela permanência de práticas excludentes, a escola assume papel fundamental na construção de ambientes democráticos e socialmente justos. Refletir sobre diversidade, cultura, equidade, interculturalidade, antirracismo, currículos e formação docente torna-se, portanto, tarefa indispensável para compreender os desafios contemporâneos e projetar caminhos para uma educação comprometida com dignidade e cidadania.

Autores como Stuart Hall, Tomaz Tadeu da Silva e Boaventura de Sousa Santos evidenciam que as relações de poder atravessam a produção de conhecimentos, as políticas públicas e as dinâmicas de reconhecimento. Assim, discutir diversidade implica analisar como currículos, legislações e práticas pedagógicas selecionam, legitimam ou silenciam narrativas culturais.

Nesse sentido, a interculturalidade, debatida por Candau e Walsh, surge como abordagem essencial para promover diálogo, convivência e reconhecimento. Ela não se limita à celebração de diferenças, mas propõe transformações estruturais que enfrentam desigualdades e a colonialidade ainda presente nos sistemas de ensino. Ao lado disso, a luta antirracista, fundamentada em autores como Munanga, Hooks, Freire, Giroux e Apple, revela que o racismo estrutural influencia oportunidades educacionais e exige respostas pedagógicas críticas e politicamente engajadas.

Outro ponto indispensável ao debate contemporâneo refere-se à inclusão e à acessibilidade. As contribuições de Mantoan, Sassaki, Charlot e de documentos nacionais e internacionais demonstram que garantir o direito à educação não se restringe à matrícula, mas envolve reorganização institucional, formação docente e construção de ambientes que respeitem as singularidades humanas. A inclusão, nesse sentido, é compreendida como projeto ético e político que busca eliminar barreiras e promover equidade.

A escola também se constitui como espaço de defesa dos direitos humanos e de promoção da justiça social. A partir de autores como Santos, Freire, Hooks e Giroux, compreende-se que práticas pedagógicas comprometidas com transformação social precisam problematizar desigualdades, combater violências simbólicas e fortalecer o protagonismo estudantil. A educação, enquanto prática libertadora, não pode dissociar-se das lutas por igualdade, dignidade e cidadania.

Em um cenário permeado pela expansão tecnológica, torna-se igualmente necessário refletir sobre cultura digital, metodologias ativas e seus impactos éticos e formativos. As contribuições de Lévy, Castells, Bauman, Papert e Moran permitem compreender como as tecnologias reconfiguram modos de aprender, comunicar e interagir. Esse processo demanda que a escola promova uma inserção crítica e democrática, articulando inovação pedagógica, responsabilidade ética e enfrentamento das desigualdades de acesso.

Outro eixo relevante do *e-book* refere-se às narrativas culturais, à representatividade e à construção de identidades no currículo escolar. Hall, Silva, Santomé e Apple mostram que o currículo é espaço de disputa simbólica e que sua reconfiguração é indispensável para ampliar pertencimento, reconhecimento e participação. Incorporar múltiplas vozes e experiências torna-se condição para democratizar saberes e fortalecer o sentido educativo da escolarização.

Por fim, a formação docente é um eixo necessário para a efetivação de todas essas dimensões. Nóvoa, Tardif, Imbernón, Sacristán e Freire destacam que ensinar é prática complexa, situada e ética, que exige reflexão crítica, saberes diversos e compromisso com transformação social. Investir na formação de professores significa investir na qualidade da educação, na redução das desigualdades e na consolidação de uma escola capaz de dialogar com a diversidade e produzir justiça social.

Boa leitura!

Os (as) organizadores (as).

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....9

DIVERSIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: CONCEITOS, LEGISLAÇÃO E MARCOS NORMATIVOS

Francisco Jorge Gondim; Francilino Paulo de Sousa; Ângela Valéria Caracas; José Raimundo da Conceição; Maria dos Remédios Cezar Sampaio

Doi: 10.48209/978-65-5417-644-0

CAPÍTULO 2.....27

INTERCULTURALIDADE E DIÁLOGO CULTURAL NA ESCOLA: CONVIVÊNCIA, RECONHECIMENTO E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Francilino Paulo de Sousa; Anabel Lopes Mairins; Lucélia Maria Lopes Ferreira; José Ossian Ricarte; Hernanes Araújo Monteiro

Doi: 10.48209/978-65-5417-644-1

CAPÍTULO 3.....46

ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO: IDENTIDADES, DIREITOS E ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL

Francilino Paulo de Sousa; Carlos Daniel Chaves Mourão; Adão Rodrigues de Sousa; Maurício Aires Vieira

Doi: 10.48209/978-65-5417-644-2

CAPÍTULO 4.....64

INCLUSÃO, EQUIDADE E ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Maurício Aires Vieira; Manfrede Fonseca da Silva; Ana Paula de Oliveira Ramos; Pedro Gabriel Sousa de Moraes; José Joel Alexandre; Damaris Lopes de Mairins Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-644-3

CAPÍTULO 5.....83

JUSTIÇA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIGNIDADE, CIDADANIA E TRANSFORMAÇÃO

Maurício Aires Vieira; Francilino Paulo de Sousa; Ana Paula de Oliveira Ramos; José Roberto dos Santos; Edson Verde de Sousa

Doi: 10.48209/978-65-5417-644-4

CAPÍTULO 6.....102

CULTURA DIGITAL E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES SOBRE ÉTICA E DEMOCRACIA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Jéssica Milanez Tosin Lima; Elciete de Campos Moraes Brum; Francilino Paulo de Sousa; Ícaro Jael Mendonça Moura; Daiane Fabrício dos Santos; Rondinely Monteiro da Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-644-5

CAPÍTULO 7.....120

**IDENTIDADE, PERTENCIMENTO, REPRESENTATIVIDADE E
NARRATIVAS CULTURAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR**

Francisco Jorge Gondim; Susana Alves da Silva; Hernanes Araújo Monteiro; José Joel Alexandre; José Marreiros de Souza Neto; Viviane de Araújo Soares Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-644-7

CAPÍTULO 8.....139

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE: COMPETÊNCIAS,
SABERES E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS**

Francisco Jorge Gondim; Jéssica Milanez Tosin Lima; Daiane Fabrício dos Santos; Ícaro Jael Mendonça Moura; Francisca Joelina Xavier

Doi: 10.48209/978-65-5417-644-8

SOBRE OS (AS) ORGANIZADORES (AS) DA OBRA.....155

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....157

CAPÍTULO 1

DIVERSIDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: CONCEITOS, LEGISLAÇÃO E MARCOS NORMATIVOS

Francisco Jorge Gondim

Francilino Paulo de Sousa

Ângela Valéria Caracas

José Raimundo da Conceição

Maria dos Remédios Cezar Sampaio

Doi: 10.48209/978-65-5417-644-0

Resumo: A diversidade é um pilar fundamental da vida social e escolar, o que exige que as instituições de ensino compreendam as identidades como fruto de processos históricos e culturais (Hall, 2006). No campo do currículo, Silva (2014) evidencia que os conhecimentos escolares são selecionados a partir de relações de poder, o que demanda atenção crítica às desigualdades reproduzidas no espaço educativo. Candau (2012) contribui ao compreender a interculturalidade como princípio orientador de práticas pedagógicas democráticas, enquanto Santos (2010) propõe a justiça cognitiva como condição para o reconhecimento de saberes historicamente subalternizados. O capítulo analisa os principais marcos normativos da educação brasileira, como a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996 e a BNCC (2017), articulando-os a documentos internacionais da UNESCO voltados à equidade e à diversidade cultural. Inspirado em Freire (1996), o texto compreende a educação como prática ética e política comprometida com a democratização do conhecimento e a formação cidadã. Evidencia-se que, embora haja avanços legais significativos, persistem desafios relacionados à efetivação das políticas educacionais, sobretudo quando não articuladas à formação docente e à gestão democrática. Assim, a diversidade é apresentada não como obstáculo, mas como fundamento para práticas educativas que promovem reconhecimento, participação e justiça social.

Palavras-chave: Diversidade; Cultura; Legislação educacional; Currículo.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre diversidade e cultura é um debate necessário no contexto educacional contemporâneo, especialmente em um cenário marcado por desigualdades persistentes e pela convivência de múltiplos grupos sociais nos espaços escolares. Em sociedades plurais como a brasileira, a escola emerge como instituição estratégica para o reconhecimento das diferenças, a promoção da equidade e a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Assim, compreender diversidade exige analisá-la como elemento constitutivo das relações humanas e como dimensão que atravessa políticas, currículos e experiências educativas.

Na perspectiva dos estudos culturais, Hall (2006) destaca que as identidades não são entidades fixas, mas processos em constante transformação, construídos historicamente a partir de contextos sociais, políticos e culturais. Essa compreensão implica reconhecer que estudantes, famílias e docentes constituem sujeitos plurais, cujas trajetórias e repertórios simbólicos orientam modos diversos de aprender e participar da vida escolar. Ignorar tais diferenças significa reforçar desigualdades e invisibilizar grupos historicamente marginalizados.

A escola, nesse sentido, não pode limitar-se a transmitir conteúdos, mas deve assumir seu papel como espaço de produção de significados e de circulação de diferentes formas de conhecimento. Candau (2012) argumenta que trabalhar com diversidade demanda deslocar práticas pedagógicas baseadas na homogeneização e adotar abordagens que valorizem o diálogo entre culturas. Essa perspectiva rompe com concepções tradicionais de ensino, orientadas para padronização e hierarquização de saberes.

Ao discutir o currículo, Silva (2014) contribui para compreender que a seleção de conhecimentos escolares não é neutra, mas resultado de disputas por legitimidade cultural. Determinadas narrativas são privilegiadas enquanto outras são silenciadas, revelando que o currículo expressa relações de poder. Assim, discutir diversidade também é discutir qual conhecimento se torna ensino oficial e quais vozes permanecem marginalizadas.

Diante desse cenário, torna-se fundamental considerar a interculturalidade como abordagem educativa capaz de promover o encontro entre diferentes grupos sociais de forma ética e crítica. A perspectiva intercultural, defendida por Candau (2012) e aprofundada por Walsh, propõe relações horizontais entre culturas, superando visões assimilacionistas e reconhecendo saberes subalternizados. Essa proposta dialoga diretamente com a noção de justiça cognitiva de Boaventura de Sousa Santos (2010), que reivindica o reconhecimento da pluralidade de conhecimentos existentes nas sociedades.

No campo normativo, a educação brasileira é orientada por um conjunto de dispositivos legais que reconhecem a diversidade como princípio estruturante. A Constituição Federal de 1988 afirma a igualdade e a dignidade humana como fundamentos do Estado democrático, enquanto a LDB nº 9.394/1996 destaca a necessidade de respeitar a pluralidade cultural do país. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), por sua vez, incorpora competências voltadas à empatia, à responsabilidade e ao respeito às diferenças.

Além dos marcos nacionais, documentos internacionais como a Declaração de Incheon (UNESCO, 2016) reforçam a importância de sistemas educacionais inclusivos, equitativos e culturalmente sensíveis. Essas diretrizes internacionais contribuem para ampliar a compreensão de diversidade como dimensão global e para orientar políticas que visem à eliminação de barreiras sociais, econômicas e culturais no acesso à educação.

Entretanto, embora a legislação brasileira e os documentos internacionais representem avanços expressivos, sua efetivação encontra obstáculos no cotidiano escolar. A ausência de formação docente específica, a precarização do trabalho educativo e a permanência de práticas excludentes revelam tensões entre o que está previsto nos marcos normativos e o que se concretiza nas instituições. Essa distância evidencia a necessidade de políticas públicas contínuas, intersetoriais e sustentadas por investimentos adequados.

Freire (1996) ressalta que a educação comprometida com a emancipação humana exige postura ética, crítica e dialógica. Assim, reconhecer a diversidade implica assumir a educação como prática política, orientada para a construção de sociedades mais justas. Essa perspectiva amplia o papel da escola como

espaço de problematização das desigualdades e de formação para a cidadania democrática.

Nesse contexto, a gestão democrática desempenha papel essencial para consolidar práticas escolares que favoreçam o reconhecimento e a participação. A construção de ambientes inclusivos depende de processos coletivos de decisão, da valorização das experiências comunitárias e da abertura da escola ao diálogo com diferentes atores sociais. Assim, gestão, currículo e formação docente tornam-se dimensões indissociáveis para a efetivação da diversidade.

Com base nessas discussões, este capítulo apresenta referenciais conceituais e legais que fundamentam a relação entre diversidade, cultura e educação, buscando contribuir para a compreensão crítica dos desafios que permeiam o cotidiano escolar. Integrando teoria, legislação e prática, o objetivo é mostrar que a diversidade deve ser vista não como um problema, mas como um potencial para ampliar a educação, garantir equidade e consolidar a justiça social na escola.

DIVERSIDADE E CULTURA NO CAMPO EDUCACIONAL: FUNDAMENTOS CONCEITUAIS

A compreensão de diversidade no campo educacional articula-se às transformações sociais e culturais que caracterizam a modernidade tardia. Nesse contexto, a noção de identidade deixa de ser concebida como essência fixa e passa a ser entendida como processo histórico, relacional e marcado por deslocamentos. Esse movimento está associado às mudanças estruturais nas formas de organização social, cultural e política. Para Hall (2006, p. 12):

O sujeito, anteriormente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, por meio do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.

Essa leitura permite compreender que os sujeitos que frequentam a escola carregam trajetórias atravessadas por múltiplas pertencas culturais, sociais e simbólicas. Desconsiderar essa pluralidade implica reforçar práticas educativas baseadas na homogeneização e na naturalização de padrões culturais dominantes. Com base nessa discussão, torna-se possível sistematizar alguns conceitos centrais que sustentam a compreensão da diversidade e da identidade no campo educacional.

Quadro 1 – Diversidade e identidade no âmbito educacional.

Conceito	Descrição Teórica	Implicações Educacionais
Diversidade Cultural	Pluralidade de pertencas culturais, sociais e simbólicas na modernidade tardia.	Requer reconhecimento das diferenças no currículo e nas práticas escolares.
Identidade Fragmentada	Identidade variável, contraditória e marcada por deslocamentos históricos e culturais.	Desafia concepções tradicionais baseadas em sujeito universal.
Cultura como Disputa	Cultura entendida como campo de negociação de significados e produção simbólica.	Currículo opera disputas culturais que impactam reconhecimento e pertencimento.
Identidade como Produção Discursiva	Identidades construídas dentro de práticas discursivas e relações de poder.	Educação pode reproduzir desigualdades ou promover reconhecimento.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao discutir o caráter da mudança na modernidade tardia, Hall (2006) evidencia que a fragmentação das identidades não constitui fenômeno superficial, mas resulta de transformações profundas nos modos de produção, nas relações sociais e nas formas de representação cultural.

Na modernidade tardia, a identidade se torna uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2006 p. 13).

No espaço escolar, essas transformações incidem diretamente sobre os processos educativos, uma vez que desafiam concepções tradicionais de ensino baseadas na ideia de um sujeito universal e abstrato. A diversidade cultural, nesse sentido, não pode ser compreendida apenas como coexistência de diferenças, mas como campo de tensões que atravessa o currículo, as relações pedagógicas e os modos de reconhecimento dos sujeitos. Hall (2006) reforça que a ruptura do sujeito moderno desestabiliza narrativas totalizantes e exige novas formas de compreender identidade, cultura e pertencimento.

As identidades modernas estão sendo “descentradas”, isto é, deslocadas ou fragmentadas. Essa descentração resulta de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento moderno. Esses deslocamentos não ocorrem de maneira isolada, mas articulam-se a mudanças históricas específicas, como a globalização, a intensificação das migrações, o enfraquecimento das identidades nacionais e a emergência de novas formas de diferenciação social e cultural (Hall, 2006, p. 34).

Desse modo, é possível conceber a diversidade cultural como parte integrante e essencial da educação, e não como um componente secundário. A escola, ao lidar com sujeitos cujas identidades são múltiplas, móveis e historicamente situadas, é convocada a repensar práticas pedagógicas, curriculares e institucionais. Essa reflexão fundamenta a necessidade de abordagens educativas comprometidas com o reconhecimento das diferenças e com a construção de relações mais democráticas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, a cultura assume centralidade como elemento de mediação simbólica das relações educativas. Hall (2006) compreende a cultura como espaço de disputas, no qual significados são constantemente negociados. A escola, ao selecionar conteúdos e organizar experiências formativas, insere-se nesse campo de disputas culturais, produzindo efeitos sobre a forma como os sujeitos se reconhecem e são reconhecidos. Assim, discutir diversidade cultural implica questionar os processos de normalização presentes nas instituições educativas.

Ao aprofundar a análise sobre a fragmentação das identidades, Hall destaca que esse fenômeno não representa ausência de referências, mas reconfiguração dos modos de pertencimento. As identidades passam a ser cons-

truídas em contextos marcados por deslocamentos, fluxos e instabilidades, o que impacta diretamente as experiências educacionais. Nesse sentido, práticas pedagógicas que ignoram essa complexidade tendem a reforçar exclusões simbólicas e materiais.

As identidades são construídas dentro, e não fora, do discurso. Elas são produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas de poder e, assim, são mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma identidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional (Hall, 2006, p. 109).

Essa compreensão desloca a escola de uma posição neutra para uma função política no processo educativo. Reconhecer que as identidades são produzidas no interior de relações de poder implica assumir que a educação pode tanto reproduzir desigualdades quanto criar condições para o reconhecimento e a participação de grupos historicamente marginalizados. Dessa forma, a diversidade cultural passa a ser compreendida como dimensão estruturante da prática educativa, exigindo ações pedagógicas que dialoguem com a pluralidade de experiências e saberes presentes no cotidiano escolar.

MARCOS NORMATIVOS DA DIVERSIDADE E DA CULTURA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A consolidação da diversidade como princípio da educação brasileira está ancorada em um conjunto de dispositivos legais que reconhecem a pluralidade cultural como elemento constitutivo da sociedade. Esses marcos normativos expressam avanços no reconhecimento formal de direitos, ao mesmo tempo em que revelam tensões entre prescrição legal e materialização das políticas educacionais no cotidiano escolar. Assim, a análise da legislação educacional permite compreender como o Estado brasileiro incorpora, em diferentes momentos históricos, demandas relacionadas à igualdade, ao reconhecimento e à justiça social.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representa um divisor de águas ao instituir a educação como direito social e dever do

Estado, fundamentado nos princípios da dignidade humana, da igualdade e da não discriminação. Ao reconhecer a diversidade como valor democrático, o texto constitucional estabelece bases normativas para políticas educacionais orientadas ao respeito às diferenças culturais, étnicas, religiosas e sociais.

Esse marco jurídico amplia a compreensão de educação para além do acesso, incorporando a permanência e o reconhecimento dos sujeitos como dimensões indissociáveis do direito educacional. A partir desse marco constitucional, é possível identificar um conjunto de dispositivos legais que estruturam a incorporação da diversidade no campo educacional brasileiro, conforme sintetiza o quadro a seguir.

Quadro 2 - Marcos Normativos da Diversidade e da Cultura na Educação Brasileira.

Marco Normativo	Ano	Conteúdo Central	Contribuição para Diversidade
Constituição Federal	1988	Educação como direito social; princípios da dignidade humana, igualdade e não discriminação.	Reconhece a diversidade como valor democrático e base para políticas educacionais inclusivas.
LDB - Lei nº 9.394	1996	Organização da educação nacional com respeito à liberdade, pluralidade e diversidade regional e cultural.	Integra a diversidade ao projeto educacional e ao pleno desenvolvimento do educando.
Lei nº 10.639	2003	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos.	Reconhece populações negras como parte constitutiva da sociedade e combate o eurocentrismo curricular.
Lei nº 11.645	2008	Inclui o ensino de História e Cultura Indígena no currículo.	Afirma a pluralidade étnica e cultural indígena e combate estereótipos e apagamentos históricos.
BNCC	2017	Define competências gerais relacionadas ao respeito às diferenças, empatia e convivência democrática.	Orienta currículos sensíveis à diversidade cultural, étnica, social e simbólica.
Declaração de Incheon / Agenda Educação 2030	2015	Diretrizes internacionais para educação inclusiva, equitativa e sensível à diversidade cultural.	Amplia o debate da diversidade como compromisso global vinculado a justiça social e equidade.

Fonte: Elaborado pelos autores.

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça o compromisso com a pluralidade cultural ao destacar a liberdade de aprender, ensinar e divulgar a cultura, o pensamento e o saber. A LDB reconhece a diversidade regional e cultural do país e atribui à educação a função de promover o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania. Esse dispositivo legal insere a diversidade no centro da organização do sistema educacional, ainda que sua efetivação dependa de políticas complementares e de condições institucionais adequadas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, aprofunda esse debate ao explicitar competências gerais relacionadas ao respeito às diferenças, à empatia, à responsabilidade e à convivência democrática. Ao orientar os currículos da educação básica, a BNCC propõe que o trabalho pedagógico considere a diversidade cultural como dimensão transversal do processo educativo. Contudo, sua implementação tem suscitado debates quanto à autonomia curricular, às condições de trabalho docente e à coerência entre diretrizes nacionais e realidades locais.

Além dos marcos nacionais, documentos internacionais contribuem para ampliar a compreensão da diversidade como compromisso global. A Declaração de Incheon e a Agenda Educação 2030, elaboradas pela UNESCO, defendem sistemas educacionais inclusivos, equitativos e culturalmente sensíveis, orientados para a redução das desigualdades sociais e educacionais. Esses documentos reforçam a centralidade da diversidade cultural na construção de políticas educacionais comprometidas com o direito à educação ao longo da vida.

Entretanto, apesar dos avanços normativos, persistem distâncias entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nas instituições educativas. A ausência de formação docente consistente, a fragilidade das políticas de acompanhamento e a precarização das condições de trabalho dificultam a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. Essas limitações evidenciam que a normatização, por si só, não garante a transformação das práticas escolares.

Dessa forma, os marcos legais da educação brasileira configuram-se como referenciais fundamentais para a promoção da diversidade e da cultura no espaço escolar, mas exigem articulação com políticas de formação docente, gestão democrática e financiamento educacional. A análise desses dispositivos evidencia que o reconhecimento da diversidade constitui processo em construção, marcado por avanços institucionais e por desafios que demandam ações contínuas e integradas no campo educacional.

A incorporação da diversidade cultural no ordenamento jurídico educacional brasileiro é aprofundada com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que altera a LDB nº 9.394/1996 para tornar obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Essa legislação reconhece a centralidade da população negra na formação histórica, social e cultural do país e enfrenta, ainda que de forma normativa, os efeitos de um currículo historicamente eurocentrado, responsável por silenciar contribuições e experiências de grupos racializados.

A Lei nº 10.639/2003 representa um deslocamento relevante ao inserir a questão racial como componente estruturante do currículo escolar, rompendo com abordagens pontuais ou comemorativas da diversidade. Ao estabelecer o estudo da história da África, da luta dos negros no Brasil e de suas contribuições nas áreas social, econômica e política, a legislação propõe uma revisão crítica das narrativas escolares e convoca a escola a assumir papel ativo no enfrentamento do racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

Esse movimento é ampliado com a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que estende a obrigatoriedade curricular ao ensino da História e Cultura dos povos indígenas. Ao reconhecer a diversidade étnica e cultural indígena, a legislação confronta representações estigmatizadas e homogeneizadoras que historicamente marcaram o ensino escolar. Dessa forma, o currículo passa a ser compreendido como espaço de reconhecimento de identidades coletivas e de valorização de saberes tradicionais, frequentemente deslegitimados no âmbito educacional.

A inclusão das culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar evidencia que a diversidade não se limita ao reconhecimento formal de dife-

renças, mas exige transformações nos modos de ensinar, selecionar conteúdos e organizar práticas pedagógicas. A efetivação dessas leis depende da articulação entre currículo, formação docente e produção de materiais didáticos que dialoguem com a pluralidade cultural do país. Assim, essas legislações explicitam que o reconhecimento da diversidade cultural constitui processo político e pedagógico que ultrapassa a dimensão normativa e se concretiza nas relações cotidianas da escola.

Nesse processo, a análise curricular proposta por Arroyo (2007) contribui para ampliar a compreensão do currículo como campo de constituição de identidades, valores e relações éticas. Ao discutir a presença constante de dimensões morais nos cotidianos escolares, o autor evidencia que as práticas pedagógicas nunca são neutras, mas atravessadas por concepções de sujeito e expectativas sociais. Arroyo destaca que elementos como disciplina, ordem, justiça, responsabilidade e condutas fazem parte indissociável da formação no espaço escolar, ainda que muitas vezes não sejam tematizados de forma explícita:

As escolas se defrontam no dia-a-dia com a presença constante de um conjunto de dimensões que fazem parte do campo da formação do sujeito ético: a ordem, a disciplina, as normas, a justiça, o bem, os sentimentos, os afetos, a liberdade, o fazer escolhas, a responsabilidade, o trabalho, a assiduidade, o companheirismo, a amizade, o cuidado, a sociabilidade, os valores, a verdade, as condutas, a felicidade, a culpabilidade, o castigo, a reprovação-aprovação, a consciência, os direitos e deveres etc. A educação, as escolas e seus profissionais mexem cotidianamente com esse conjunto de dimensões que fazem parte da reflexão ética (Arroyo, 2007, p. 3).

A reflexão de Arroyo (2007) auxilia no caminho de reflexão sobre os desafios de operacionalizar as Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008. A articulação entre os marcos legais e a análise de Arroyo (2007) revela que o grande desafio está na transição da normatização para a normatividade cultural da escola. É necessário que os princípios das leis se tornem parte constitutiva da cultura escolar, influenciando *como* se ensina e se avalia. A «sociabilidade» e o «cuidado» evocados pelo autor devem ser reimaginados à luz do compromisso com a diversidade. Isso implica que a temática afro-brasileira e indígena seja uma perspectiva transversal, interrogando todas as áreas do conhecimento.

Portanto, a plena efetivação das Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008 depende da contínua problematização das culturas e éticas escolares. Trata-se de um movimento que deve articular a dimensão jurídica, a crítica curricular e a prática pedagógica reflexiva. O percurso é complexo, mas essencial para a construção de uma sociedade mais justa.

CURRÍCULO, DIVERSIDADE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A discussão sobre diversidade no campo educacional encontra no currículo um de seus principais eixos de materialização. O currículo não se limita a um conjunto de conteúdos prescritos, mas constitui um espaço de disputas simbólicas, no qual determinados saberes são legitimados enquanto outros permanecem marginalizados. Nesse sentido, pensar o currículo implica reconhecer seu caráter político e cultural, uma vez que ele expressa escolhas que refletem relações de poder presentes na sociedade.

Silva (2014) contribui para essa compreensão ao evidenciar que o currículo produz identidades, ao definir quais narrativas, experiências e conhecimentos são reconhecidos como válidos no espaço escolar. A partir dessa perspectiva, a diversidade cultural desafia concepções curriculares baseadas na neutralidade e na universalização de saberes, convocando a escola a rever práticas que historicamente privilegiaram referências eurocêntricas e excludentes.

O currículo passa, assim, a ser compreendido como território de negociação entre diferentes culturas e formas de conhecimento. A partir dessas discussões, é possível sistematizar dimensões centrais que articulam currículo, diversidade e práticas pedagógicas, conforme sintetiza o quadro abaixo.

Quadro 3 – Currículo, diversidade e práticas pedagógicas.

Dimensão	Descrição Teórica	Implicações para a Diversidade
Currículo como disputa simbólica	Currículo entendido como seleção cultural marcada por relações de poder.	Desnaturaliza neutralidade curricular e evidencia hierarquização de saberes.
Produção de identidades	Currículo produz identidades ao legitimar narrativas e conhecimentos.	Convoca revisão de práticas eurocêntricas e excludentes.

Práticas pedagógicas	Mediações didáticas que concretizam o currículo no cotidiano escolar.	Metodologias dialógicas favorecem reconhecimento e participação.
Formação docente	Preparação para lidar com conflitos, diferenças e tensões escolares.	Sem formação adequada, reproduz práticas excludentes mesmo com legislação avançada.
Gestão escolar	Organização institucional que influencia decisões curriculares.	Gestão democrática favorece incorporação da diversidade como princípio escolar.
Currículo e ética	Dimensão ética atravessa práticas e classificações morais na escola.	Currículo classifica sujeitos e produz exclusões simbólicas e materiais.
Moralidade e conhecimento	Relação entre racionalidade e juízos morais no currículo.	Hierarquiza coletivos como ‘capazes/incapazes’; ‘civilizados/bárbaros’.
Movimentos sociais e saberes	Coletivos repõem saberes, valores e moralidades contra lógicas hegemônicas.	Desestabiliza modelos universais e valoriza diferenças concretas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A articulação entre currículo e diversidade exige que as práticas pedagógicas ultrapassem abordagens pontuais ou meramente comemorativas das diferenças. Trabalhar a diversidade de modo consistente implica integrá-la às rotinas escolares, às estratégias didáticas e aos processos avaliativos. Esse movimento demanda que o ensino considere as trajetórias socioculturais dos estudantes como parte constitutiva do processo educativo, reconhecendo saberes produzidos em diferentes contextos sociais.

Nesse cenário, as práticas pedagógicas assumem são essenciais na efetivação de um currículo comprometido com o reconhecimento e a equidade. A valorização da diversidade cultural requer metodologias que favoreçam o diálogo, a problematização e a participação ativa dos estudantes. Práticas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos tendem a reforçar desigualdades, enquanto abordagens dialógicas ampliam as possibilidades de construção coletiva do conhecimento.

Dado que a formação docente é um pilar estruturante desse processo, a implementação de currículos sensíveis à diversidade só se efetiva com professores preparados para gerir os conflitos, tensões e diferenças inerentes ao espaço escolar. A ausência de formação inicial e continuada voltada às relações

étnico-raciais, culturais e sociais compromete a efetivação das propostas curriculares e contribui para a reprodução de práticas excludentes, mesmo diante de marcos legais avançados.

Além disso, a gestão escolar exerce influência direta sobre a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade. A construção de projetos pedagógicos coletivos, a participação da comunidade e o fortalecimento de espaços democráticos de decisão favorecem a incorporação da diversidade como princípio organizador da escola. Currículo, gestão e práticas pedagógicas configuram-se, assim, como dimensões interdependentes.

Dessa forma, a articulação entre currículo, diversidade e práticas pedagógicas evidencia que a promoção do reconhecimento cultural não se restringe à normatização legal, mas se concretiza nas escolhas cotidianas realizadas no interior da escola. Ao assumir a diversidade como fundamento do trabalho educativo, o currículo contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a pluralidade social e de atuar na construção de relações mais justas no espaço escolar e na sociedade.

Nesse aspecto, a análise curricular proposta por Arroyo contribui para ampliar a compreensão do currículo como campo de constituição de identidades, valores e relações éticas. Ao discutir a presença constante de dimensões morais nos cotidianos escolares, o autor evidencia que as práticas pedagógicas nunca são neutras, mas atravessadas por concepções de sujeito e expectativas sociais. Arroyo destaca que elementos como disciplina, ordem, justiça, responsabilidade e condutas fazem parte indissociável da formação no espaço escolar, ainda que muitas vezes não sejam tematizados de forma explícita:

As escolas se defrontam no dia-a-dia com a presença constante de um conjunto de dimensões que fazem parte do campo da formação do sujeito ético: a ordem, a disciplina, as normas, a justiça, o bem, os sentimentos, os afetos, a liberdade, o fazer escolhas, a responsabilidade, o trabalho, a assiduidade, o companheirismo, a amizade, o cuidado, a sociabilidade, os valores, a verdade, as condutas, a felicidade, a culpabilidade, o castigo, a reprovação-aprovação, a consciência, os direitos e deveres etc. A educação, as escolas e seus profissionais mexem cotidianamente com esse conjunto de dimensões que fazem parte da reflexão ética (Arroyo, 2007, p. 3).

A articulação entre ética, currículo e diversidade, presente nas reflexões do autor, permite entender que a escola participa da produção de classificações morais e sociais que incidem sobre determinados coletivos. Arroyo afirma que a concepção hegemônica de sujeito ético está vinculada a modelos universais e abstratos que desconsideram o contexto e a diversidade sociocultural dos estudantes. Nesse sentido, a escola tende a operar com parâmetros normativos que hierarquizam sujeitos, práticas e saberes, produzindo exclusões simbólicas e materiais. O autor explicita esse mecanismo ao discutir como a relação entre conhecimento e moralidade serve para classificar e legitimar distinções:

A mente iluminada pelo conhecimento passou a ser o cânone de medida da moralidade. Um cânone de validade universal com o qual serão classificados e hierarquizados indivíduos e coletivos como morais ou imorais, racionais ou irracionais, maduros ou imaturos, civilizados ou bárbaros. Porque vistos como capazes ou incapazes de pensar. A moralidade ou imoralidade dos indivíduos e dos coletivos condicionada à faculdade de julgar, à presença ou ausência de pensamento (Arroyo, 2007, p. 10-11).

Essa contribuição é central para o debate sobre diversidade, pois torna evidente que o currículo é mais do que um conjunto de conteúdos: ele opera classificações e produz efeitos sobre os modos de ser e existir dos sujeitos no espaço escolar. Assim, pensar práticas pedagógicas inclusivas implica repensar os parâmetros de racionalidade e de moralidade que orientam a organização curricular e a avaliação dos estudantes. Arroyo argumenta que a superação dessas lógicas exige o reconhecimento das experiências de coletivos historicamente silenciados e a incorporação de perspectivas que valorizem as diferenças. Nesse sentido, o autor defende uma relação entre ética e diversidade que desafia os modelos universais e descontextualizados, convocando a escola a dialogar com os sujeitos concretos que a compõem:

Os movimentos sociais repõem os saberes, a moralidade, a cultura, os valores dos coletivos que representam e ousam de novo inverter a identificação tradicional da imoralidade e das baixas inclinações com esses coletivos. [...] Abrem a possibilidade de repor a relação entre ética e educação e de recuperar o legado do pensamento pedagógico e a centralidade dada à formação ética. Suas resistências são movidas a valores e afirmam valores (Arroyo, 2007, p. 6).

Dessa forma, integrar as reflexões de Arroyo ao debate sobre currículo e diversidade contribui para desestabilizar pressupostos homogêneos e disciplinadores do trabalho docente, ao mesmo tempo em que abre caminhos para práticas pedagógicas efetivamente comprometidas com o reconhecimento, a pluralidade e a justiça social. Sua leitura evidencia que o currículo é território de disputa cultural e moral e que, diante da complexidade do contexto escolar brasileiro, práticas pedagógicas sensíveis à diversidade exigem mais do que cumprimento de diretrizes legais: demandam uma ética que reconheça sujeitos concretos, coletivos diferentes e experiências historicamente marginalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação aqui empreendida elucidou o caráter constitutivo da diversidade para a educação no Brasil. Sua implementação genuína no âmbito escolar transcende o mero acatamento da pluralidade, exigindo um confronto direto com assimetrias históricas que se manifestam nos currículos, nas práticas educativas e na formação inicial e continuada de professores. A discussão teórica permitiu compreender que identidades e culturas não são essências estáveis, mas construções sociais e políticas constantemente atravessadas por relações de poder, deslocamentos e disputas simbólicas, conforme argumenta Hall. Esse entendimento amplia o sentido de diversidade e distancia-se de visões meramente descritivas ou celebrativas das diferenças.

No âmbito normativo, verificou-se que o Estado brasileiro produziu marcos legais importantes voltados à promoção da igualdade e ao reconhecimento da pluralidade cultural, destacando-se a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, a BNCC de 2017, a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008. Esses documentos instituem obrigações e orientações para que os sistemas educativos promovam respeito às diferenças, inclusão curricular das contribuições afro-brasileiras e indígenas, formação cidadã e combate a desigualdades raciais, étnicas, culturais e sociais. Contudo, tais avanços legais não se traduzem automaticamente em transformações no cotidiano escolar, evidenciando um hiato entre prescrição normativa e efetividade das políticas educacionais.

A reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas permitiu compreender o caráter político das escolhas curriculares, conforme problematizado por Silva e Candau. O currículo não é apenas organização de conteúdos, mas seleção cultural que produz identidades, legitima saberes e exclui outros. Nesse sentido, a institucionalização da diversidade exige abordagens curriculares que rompam com paradigmas hierarquizantes, eurocentrados e homogêneos, valorizando diferentes matrizes culturais, subjetividades e experiências coletivas. A obra de Arroyo reforça tais análises ao evidenciar que o currículo é território em disputa e que a presença de sujeitos historicamente marginalizados exige reconfiguração ética, política e cultural das práticas educativas.

Diante disso, a efetivação da diversidade como princípio educativo demanda políticas articuladas de formação docente, gestão democrática, produção de materiais didáticos plurais e investimentos adequados. Esse processo envolve não apenas mudanças materiais, mas revisões epistemológicas e pedagógicas que enfrentem o racismo estrutural, a colonialidade do saber, a homogeneização cultural e as desigualdades de classe e território. Nessa direção, as contribuições de Santos sobre justiça cognitiva reforçam que o reconhecimento de saberes subalternizados é condição para a democratização do conhecimento e para o fortalecimento de uma educação socialmente justa.

Conclui-se que a diversidade não deve ser vista como obstáculo, mas como potência para a construção de projetos educativos comprometidos com a equidade, com a pluralidade cultural e com os direitos humanos. A escola, enquanto instituição social e política, possui capacidade de produzir deslocamentos significativos quando reconhece sujeitos concretos, valoriza identidades plurais e assume o currículo como instrumento de transformação. Assim, o enfrentamento das desigualdades e a promoção da justiça social no contexto educacional brasileiro dependem de um esforço coletivo, intersetorial e contínuo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Conhecimento, ética, educação, pesquisa. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 1-24, jun. 2007.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 05 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural: entre políticas e práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação**. Paris: UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 12 nov. 2025.

CAPÍTULO 2

INTERCULTURALIDADE E DIÁLOGO CULTURAL NA ESCOLA: CONVIVÊNCIA, RECONHECIMENTO E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

Francilino Paulo de Sousa
Anabel Lopes Mairins
Lucélia Maria Lopes Ferreira
José Ossian Ricarte
Hernanes Araújo Monteiro
Doi: 10.48209/978-65-5417-644-1

Resumo: A interculturalidade, compreendida como uma abordagem pedagógica voltada ao reconhecimento das diferenças e à transformação das relações de poder no cotidiano escolar. Candau (2012) e Walsh (2009) defendem que práticas interculturais devem superar perspectivas assimilacionistas, promovendo o diálogo entre saberes diversos. Essa concepção articula-se à crítica de Quijano (2005) à colonialidade do poder, evidenciando como hierarquias culturais persistem nas instituições educacionais. Hall (2006) contribui ao analisar a produção de identidades em contextos marcados por disputas simbólicas e fluxos culturais intensos. O capítulo discute a escola como espaço de convivência democrática, onde conflitos emergem e demandam práticas de mediação baseadas na escuta, no reconhecimento e na negociação. A mediação de conflitos é apresentada como estratégia pedagógica que favorece o respeito às diferenças e a construção de vínculos sociais. O texto dialoga com diretrizes nacionais de educação em direitos humanos e com documentos internacionais que orientam práticas voltadas à cultura de paz. Assim, a interculturalidade é compreendida como projeto ético-político que fortalece o pertencimento, amplia a participação e contribui para ambientes escolares comprometidos com dignidade, equidade e justiça social.

Palavras-chave: Interculturalidade; Diálogo cultural; Convivência; Mediação.

INTRODUÇÃO

A crescente diversidade cultural presente nas sociedades contemporâneas tornou os ambientes escolares espaços privilegiados para o encontro entre grupos, repertórios simbólicos e experiências heterogêneas. Nesse contexto, a escola não pode ser concebida apenas como instituição transmissora de conteúdos, mas como espaço de convivência, negociação e fabricação de identidades, atravessado por tensões e disputas culturais. A maneira como tais tensões são enfrentadas afeta diretamente a qualidade das interações escolares, o sentimento de pertencimento dos estudantes e a construção de vínculos comunitários.

A discussão sobre interculturalidade pode ser entendida como resposta crítica às limitações de abordagens que tratam a diferença como desvio, problema ou obstáculo ao desenvolvimento escolar. Enquanto perspectivas assimilacionistas buscaram historicamente ajustar sujeitos a padrões culturais hegemônicos, a interculturalidade propõe o reconhecimento das diferenças como constitutivas da vida social e como potencial para processos formativos. Candau (2012) destaca que a perspectiva intercultural ultrapassa o mero contato entre culturas, exigindo disposição para o diálogo e para a revisão crítica de hierarquias construídas historicamente.

Essa revisão crítica conecta-se ao debate latino-americano sobre a colonialidade do poder. Quijano (2005) problematiza a persistência de estruturas coloniais que organizam sistemas de classificação racial, cultural e epistêmica, mesmo após o fim formal da dominação colonial. Tais estruturas se manifestam também nas dinâmicas escolares, quando determinados modos de falar, pensar, vestir ou conhecer são valorizados enquanto outros são deslegitimados. Compreender a escola como espaço atravessado pela colonialidade implica reconhecer que conflitos cotidianos não são meramente interpessoais, mas carregam heranças históricas e simbólicas.

No campo dos estudos culturais, Hall (2006) contribui ao analisar como identidades são construídas em meio a fluxos culturais intensos e disputas simbólicas. Essa leitura permite compreender que estudantes e professores mobilizam referências diversas na constituição de suas identidades, o que torna a

escola um espaço privilegiado para observar processos de negociação cultural. Contudo, tais negociações não são isentas de tensões, e frequentemente dão origem a conflitos que demandam mediação e reconhecimento.

Nesse cenário, o conceito de diálogo intercultural se apresenta como um conceito-chave. Diferentemente de abordagens que valorizam a tolerância passiva, o diálogo intercultural implica abertura para a escuta, reciprocidade e questionamento de lugares de fala historicamente naturalizados. Ao propor práticas dialógicas, a interculturalidade desloca a escola de um modelo homogêneo para um campo relacional no qual sujeitos diversos podem se reconhecer e se constituir mutuamente. Essa compreensão se articula com orientações nacionais e internacionais sobre educação para os direitos humanos e para a cidadania global, como demonstram as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) e documentos da UNESCO (2015) voltados à cultura de paz e convivência democrática.

Por sua vez, a mediação de conflitos surge como estratégia pedagógica essencial para lidar com tensões que emergem no encontro entre diferenças. Longe de ser vista como mera técnica, a mediação envolve princípios éticos, formação de professores e construção de ambientes institucionais favoráveis à negociação. Assim, discutir interculturalidade e diálogo cultural na escola implica também analisar como conflitos são percebidos, conduzidos e transformados no cotidiano escolar.

Com base nessas discussões, este capítulo tem como objetivo analisar a interculturalidade como abordagem pedagógica orientada ao reconhecimento das diferenças, ao diálogo cultural e à mediação de conflitos na escola. Busca-se problematizar como a convivência democrática depende de práticas que articulem reconhecimento, escuta e justiça social, contribuindo para ambientes educativos que valorizem a dignidade humana, a equidade e os direitos de participação. Ao articular contribuições teóricas de autores latino-americanos e estudos culturais com diretrizes ético-políticas contemporâneas, o texto situa a interculturalidade como projeto de transformação e não como recurso superficial ou meramente celebrativo da diversidade.

CONCEPÇÕES DE INTERCULTURALIDADE: ENTRE ASSIMILAÇÃO, MULTICULTURALISMO E CRÍTICA DECOLONIAL

O debate sobre interculturalidade nasce em confronto com modelos históricos de gestão da diversidade cultural, especialmente o assimilacionismo e o multiculturalismo liberal. Enquanto o assimilacionismo buscou ajustar grupos subalternizados aos padrões culturais dominantes, o multiculturalismo reconheceu diferenças sem alterar estruturas de poder. Essas duas abordagens, ainda que distintas, compartilham a tendência de tratar a diferença como objeto de administração e não como elemento fundante da vida social.

O assimilacionismo expressa uma lógica de homogeneização cultural. No contexto escolar, traduz-se em currículos monoculturais e práticas pedagógicas voltadas ao apagamento de línguas, saberes e identidades que escapam ao modelo hegemônico. Desse modo, a escola torna-se instrumento de reprodução de hierarquias simbólicas e de silenciamento epistêmico, ao definir um modelo cultural universalizante e desejar que todos se conformem a ele (Candau, 2012).

O multiculturalismo, por sua vez, representa deslocamento parcial na medida em que reconhece a existência de grupos culturais distintos. Contudo, trata-se de reconhecimento administrado, que não enfrenta questões relativas à distribuição de poder, legitimação epistêmica e hierarquização racial. Essa abordagem tende a converter identidades em repertórios culturais discretos, frequentemente esvaziados de historicidade e politização (Hall, 2006).

A interculturalidade surge nesse contexto como alternativa crítica. Diferentemente do multiculturalismo, ela não se limita a promover coexistência ou celebração das diferenças. Sua preocupação central reside na transformação das relações sociais e epistêmicas, implicando revisão de hierarquias que estruturam a produção de conhecimento e a convivência escolar (Candau, 2012; Walsh, 2009). Assim, a interculturalidade insere-se em projeto ético-político voltado ao reconhecimento, à equidade e à justiça social.

Esse marco teórico conecta-se diretamente ao pensamento decolonial latino-americano, especialmente à formulação de Quijano sobre colonialidade do poder. O autor demonstra que o colonialismo não se restringiu ao controle

territorial, mas produziu forma duradoura de classificação racial e epistêmica. Como afirma Quijano (2005, p. s.p.):

A globalização em curso é, em primeiro lugar, a culminação de um processo que começou com a constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado como um novo padrão de poder mundial. Um dos eixos fundamentais desse padrão de poder é a classificação social da população mundial de acordo com a ideia de raça.

Essa formulação permite compreender que abordagens superficiais da diversidade não rompem com estruturas coloniais, pois ignoram as dinâmicas que constituem a raça como princípio organizador das subjetividades, da produção de conhecimento e da divisão internacional do trabalho. Desse modo, a interculturalidade exige deslocamento epistêmico, e não apenas inclusão sociocultural.

Quijano (2005) demonstra que a classificação racial moderna criou identidades sociais “índio”, “negro” e “mestiço”, vinculando-as a posições específicas na estrutura social.

A ideia de raça, em seu sentido moderno, não tem história conhecida antes da América. [...] Produziu na América identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras. [...] Raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (Quijano, 2005, p. s.p.).

A interculturalidade, a partir dessa leitura, não pode restringir-se a práticas escolares de tolerância cultural. É necessário enfrentar a matriz colonial que hierarquiza saberes e define quais grupos ocupam posições de subalternidade no sistema-mundo moderno. Essa perspectiva afirma que não há interculturalidade sem descolonização do poder, do saber e do ser (Walsh, 2009).

Outro elemento central na crítica decolonial refere-se ao controle da produção de conhecimento. Quijano evidencia que a dominação colonial não apenas organizou economias e sociedades, mas construiu a Europa como sede da racionalidade moderna, legitimando um modo eurocêntrico de conhecer.

A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação (Quijano, 2005, p. s.p.).

Dessa forma, a interculturalidade assume dimensão epistêmica, pois questiona o privilégio histórico conferido ao pensamento eurocentrado e reivindica a legitimidade de saberes produzidos por povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos historicamente subalternizados. A escola torna-se espaço estratégico para tensionar currículos, materiais didáticos e critérios de validação de saberes.

A crítica de Quijano reafirma o caráter político da interculturalidade ao mostrar que a racialização moderna distribuiu populações em lugares desiguais dentro da estrutura global do poder. Para Quijano (2005, p. s.p.):

Desde então demonstrou ser o mais eficaz e durável instrumento de dominação social universal [...] raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade. Esse conjunto de formulações evidencia que a interculturalidade constitui projeto de transformação social e cognitiva, e não mero dispositivo metodológico. Trata-se de perspectiva que denuncia hierarquias, reposiciona sujeitos e desloca relações de poder na escola e na sociedade.

As concepções de interculturalidade analisadas neste item permitem compreender que sua potência formativa depende de um deslocamento profundo em relação às abordagens assimilacionistas e multiculturalistas. Enquanto o assimilacionismo opera a partir da homogeneização e o multiculturalismo administra diferenças sem romper hierarquias, a interculturalidade crítica articula-se ao pensamento decolonial e tensiona as estruturas que sustentam a colonialidade do poder, do saber e do ser. Desse modo, a interculturalidade não se limita à convivência pacífica ou à celebração das diversidades, mas constitui projeto ético-político que questiona referências eurocêntricas, denuncia racializações históricas e legitima saberes subalternizados.

DIÁLOGO CULTURAL E CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA NA ESCOLA

A compreensão da escola como espaço de convivência demanda superar concepções homogêneas de cultura e identidade. Em sociedades marcadas pela pluralidade cultural, a escola torna-se um espaço de encontros e confrontos entre diferentes formas de expressão, visões de mundo e repertórios simbólicos. Nesse contexto, o diálogo cultural não se restringe à coexistência pacífica entre grupos distintos, mas implica reconhecer que tais relações são atravessadas por tensões, conflitos e hierarquias.

As pesquisas sobre educação intercultural indicam que a convivência é constituída por disputas, assimetrias e conflitos que não devem ser silenciados. Sacavino (2019) argumenta que esses conflitos devem ser trabalhados como oportunidades pedagógicas de escuta, negociação e reconhecimento, contribuindo para a construção de uma convivência democrática. Essa leitura distancia-se de abordagens que associam convivência escolar à ausência de conflitos, propondo compreender a escola como espaço de produção de relações sociais em constante elaboração.

O diálogo cultural, nesse sentido, não pode ser confundido com tolerância ou cordialidade superficial. Dialogar implica reconhecer a legitimidade do outro, considerar suas experiências e compreender que os sujeitos carregam saberes, histórias e identidades que influenciam a forma como se relacionam na escola. Conforme Fetzner (2018), o espaço escolar constitui ambiente de polifonias culturais e de circulação de narrativas diversas, possibilitando trocas e tensionamentos entre diferentes grupos.

Essa abordagem dialoga com políticas educacionais voltadas à promoção da cultura de paz e da educação em direitos humanos. As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) vinculam a convivência democrática ao respeito às diferenças, à equidade e ao enfrentamento das violências simbólicas, institucionais e interpessoais. Tal perspectiva reforça a importância do diálogo como princípio ético e político da formação escolar.

Sacavino (2019), ao analisar experiências em escolas brasileiras, identifica que o diálogo intercultural exige estratégias de escuta ativa e negociação

entre diferentes sujeitos. A autora observa que diversas questões identitárias atravessam a vida escolar e produzem conflitos, como o racismo, a intolerância religiosa e tensões de gênero e sexualidade. Em suas palavras:

A problemática das diferenças culturais hoje apresenta diversas configurações, que provocam tensões, reações de intolerância e discriminação, assim como suscitam várias iniciativas orientadas a trabalhá-las numa perspectiva que promova a afirmação democrática, o respeito mútuo, a aceitação da diferença e a construção de uma sociedade em que todos possam ser plenamente cidadãos (Sacavino, 2019, p. 1).

A partir dessa concepção, a escola torna-se espaço de exercício democrático, onde a diferença se converte em fonte de produção de sentidos e não em ameaça à ordem. Marques e Meireles (2018) destacam que o diálogo intercultural desloca práticas homogêneas e convida docentes a refletirem criticamente sobre relações de poder que atravessam o cotidiano escolar.

A convivência democrática também envolve enfrentar desigualdades estruturais que operam na escola. A simples presença de diferentes grupos culturais não garante relações equitativas se as hierarquias de raça, gênero, classe e religião permanecerem inalteradas. Fetzner (2018) contribui ao afirmar que subjetividades historicamente marginalizadas devem ser reconhecidas como produtoras de cultura e conhecimento, tensionando a lógica monocultural que ainda permeia muitas práticas escolares.

O papel docente nesse processo é central. Professores atuam como mediadores dos conflitos e facilitadores do diálogo cultural, articulando estratégias pedagógicas que valorizem experiências diversas e reconstruam sentidos de pertencimento. No entanto, muitos docentes afirmam não ter formação específica para lidar com questões interculturais. Nesse sentido, Fetzner (2018) observa que:

As práticas didáticas são confrontadas entre, de um lado, os movimentos de defesa da heterogeneidade, e de outro, as políticas que propõem a homogeneidade, tanto para o fazer docente quanto para as aprendizagens escolares. [...] Nessa tensão, a interculturalidade contribui com a visibilidade das subjetividades, acompanhada da necessidade de restabelecimento dos atores sociais na escola (Fetzner, 2018, p. 514).

Além do corpo docente, os estudantes desempenham papel ativo na construção de convivências democráticas. Sacavino (2019) evidencia que práticas interculturais emergem quando estudantes se reconhecem como sujeitos capazes de narrar suas experiências e intervir nos conflitos escolares. Dessa forma, o diálogo cultural desloca concepções de disciplina centradas na contenção, fortalecendo perspectivas formativas baseadas na participação.

Abordar a interculturalidade na escola também tem relação direta com a sua dimensão ética. Sacavino (2019) propõe que a educação intercultural deve enfrentar hierarquias de poder presentes nas relações escolares e denunciar naturalizações de exclusão e violência simbólica. Segundo a autora:

Trata-se de enfrentar e abordar, não para punir e excluir, mas para dialogar, tentando construir uma educação intercultural. [...] A questão está em como trabalhar a igualdade na diferença e, nesse horizonte, o diálogo constitui condição para a afirmação democrática (Sacavino, 2019, p. 2-3).

Marques e Meireles (2018) também defendem que o diálogo intercultural pode produzir rupturas nas práticas curriculares e nos discursos etnocêntricos, ao promover o reconhecimento de sujeitos e saberes silenciados. As autoras argumentam que:

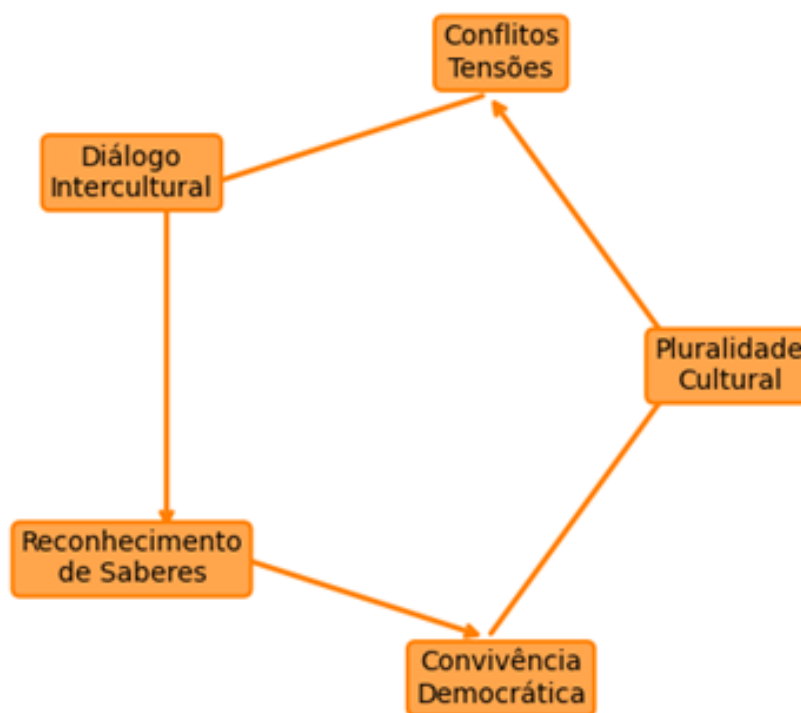
A interculturalidade contraria o discurso etnocêntrico, evidenciando as contradições nas práticas curriculares explícitas e implícitas e operando uma “rachadura” no sistema escolar, conduzindo profissionais da educação a processos de reflexão e desconstrução (Marques; Meireles, 2018, p. 112).

Nota-se que pesquisadores da área têm associado o diálogo cultural à constituição de comunidades de aprendizagem e ao fortalecimento da cidadania. A construção de comunidades de aprendizagem interculturais implica reconhecer que o conhecimento é produzido coletivamente e que as diferenças culturais operam como fontes de enriquecimento das experiências escolares. Tal perspectiva desloca a centralidade do currículo prescrito para o protagonismo dos sujeitos, permitindo que estudantes, professores e demais atores educacionais se constituam como coautores das práticas formativas.

Ao favorecer processos dialógicos, essas comunidades tensionam hierarquias epistêmicas e desafiam modelos homogêneos de socialização escolar,

contribuindo para a emergência de identidades mais afirmadas e para a consolidação de vínculos democráticos baseados na igualdade e no respeito à pluralidade cultural.

Figura 1 – Ciclo do diálogo cultural e da convivência democrática.



Fonte: Elaboração própria.

Nesses espaços, conhecimentos não são apenas transmitidos, mas negociados e reconstruídos coletivamente, e o conflito é compreendido como elemento constitutivo das relações sociais. A convivência democrática, assim, depende da articulação entre diálogo, reconhecimento, escuta e ética, orientando práticas escolares comprometidas com a dignidade humana e com a justiça social.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A mediação de conflitos, no contexto da escola intercultural, deve ser compreendida para além de uma técnica voltada à solução rápida de tensões cotidianas. Seu sentido político-pedagógico está vinculado à construção de uma convivência democrática fundamentada nos direitos humanos e na dignidade da pessoa humana. Nesse horizonte, mediação implica deslocamento do enten-

dimento do conflito como perturbação para o reconhecimento de sua dimensão formativa, uma vez que tensões emergem das interações entre sujeitos dotados de identidades, experiências e valores distintos (Sacavino, 2019).

Nas instituições educativas, os conflitos assumem diferentes formas e intensidades e podem envolver questões relacionadas a raça, gênero, religião, linguagem, orientação sexual, território ou geração. Tais conflitos não são incidentes isolados, mas expressões de desigualdades que atravessam a vida social e que possuem raízes históricas e estruturais. Assim, a mediação precisa ser situada no campo das relações de poder e das disputas simbólicas, especialmente quando a escola convive com práticas que reforçam estereótipos ou silenciam narrativas subalternizadas (Fetzner, 2018).

A articulação entre mediação, interculturalidade e direitos humanos reforça a ideia de que a convivência democrática exige processos dialógicos que favoreçam o reconhecimento do outro e a negociação de sentidos. A interculturalidade crítica sustenta que tais processos devem enfrentar hierarquias culturais e epistêmicas, deslocando o foco da simples administração de diferenças para a transformação das relações sociais. A educação em direitos humanos, por sua vez, oferece o quadro normativo e ético para sustentar tais práticas, enfatizando dignidade, equidade e justiça (Brasil, 2012).

No campo normativo brasileiro, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) vinculam explicitamente a convivência escolar ao respeito às diferenças, à equidade e ao enfrentamento de violências. O documento enfatiza que conflitos devem ser trabalhados pedagogicamente, de modo que estudantes, professores e gestores desenvolvam competências éticas e políticas para participação cidadã. Assim, a mediação orientada pelos direitos humanos torna-se instrumento pedagógico que reforça o papel da escola na formação democrática.

Quadro 1 - Comparação conceitual: interculturalidade, mediação de conflitos e EDH.

Dimensão	Interculturalidade	Mediação de conflitos	Educação em Direitos Humanos
Foco central	Diferenças culturais e relações de poder	Transformação de conflitos por meio do diálogo	Dignidade humana, justiça social e cultura de paz
Natureza	Política e epistêmica	Procedimental e relacional	Ético-política e normativa
Objeto de atuação	Identidades, saberes e reconhecimento	Tensões nas relações escolares	Direitos, cidadania e igualdade
Pressuposto	Conflito cultural como constitutivo	Conflito como oportunidade pedagógica	Direitos como fundamentos da convivência
Resultado esperado	Reconhecimento e equidade	Acordos, escuta e negociação	Respeito, participação e justiça

Fonte: Elaboração própria, com base em Sacavino (2020), Fetzner (2018) e Brasil (2012).

Ao reconhecer o conflito como expressão de desigualdades e não como desvio, a mediação crítica desloca a escola de uma lógica disciplinar para uma lógica político-formativa. Essa transição exige que os sujeitos desenvolvam habilidades de diálogo, escuta, reciprocidade e negociação, que não são inatas, mas formadas no exercício coletivo da convivência. Sacavino (2019), ressalta que a convivência só se efetiva quando os sujeitos se reconhecem como interlocutores legítimos, capazes de produzir discursos e participar da construção de sentidos no espaço escolar.

A literatura especializada reforça que trabalhar conflitos não significa eliminá-los, mas transformá-los em ocasiões de aprendizagem ética e política. Fetzner (2018) argumenta que a escola é espaço privilegiado para tal exercício porque constitui um microcosmo social atravessado por identidades plurais. Para a autora, a mediação deve proporcionar às subjetividades “negadas” a oportunidade de se expressarem e serem reconhecidas em condições de respeito e igualdade, rompendo com práticas pedagógicas silenciadoras.

A educação intercultural crítica recusa a ideia de neutralidade nas relações escolares. Todo processo de mediação se dá em um campo marcado por assimetrias de poder e por disputas epistemológicas, culturais e políticas. Portanto, a mediação orientada pelos direitos humanos demanda não apenas habilidades comunicacionais, mas também consciência crítica sobre desigualdades e dispositivos de exclusão. Não se trata apenas de resolver conflitos, mas de enfrentar condições que os geram.

Nesse sentido, os direitos humanos oferecem o chão ético-político para orientar a mediação escolar. As diretrizes brasileiras afirmam que a cultura de paz exige o fortalecimento da justiça social, da equidade, da participação e do respeito mútuo (Brasil, 2012). Assim, mediação e EDH caminham juntas: a primeira oferece métodos dialógicos para lidar com conflitos e a segunda oferece princípios normativos que orientam os modos de conduzi-los.

O papel docente nesse processo é central. Professores não apenas administram conflitos, mas participam ativamente da construção de ambientes que favoreçam a circulação da palavra, a escuta e a negociação. Contudo, estudos mostram que muitos educadores não se sentem preparados para atuar nesse campo, seja por falta de formação, seja pelo predomínio de uma cultura escolar punitiva e hierárquica que valoriza a ordem como ausência de conflito (Fetzner, 2018). A mediação democrática, ao contrário, parte do reconhecimento de que o conflito é componente da vida coletiva.

Do ponto de vista pedagógico, a mediação exige a presença de elementos mínimos que assegurem o respeito às diferenças e aos direitos humanos. Tais elementos incluem escuta ativa, reciprocidade, reconhecimento, negociação, transparência e cuidado ético, que possibilitam a construção coletiva de soluções e fortalecem vínculos entre os sujeitos.

Quadro 2 - Elementos mínimos da mediação democrática no contexto escolar.

Elemento	Descrição	Fundamento pedagógico	Autor
Escuta ativa	Compreensão genuína do outro	Reconhecimento do sujeito	Sacavino (2020)
Reciprocidade	Relação horizontal entre envolvidos	Igualdade na diferença	Brasil (2012)
Negociação	Busca de soluções construídas	Conflito como motor de aprendizagem	Fetzner (2018)
Reconhecimento	Validação de identidades e narrativas	Interculturalidade crítica	Sacavino (2020)
Transparência	Clareza de critérios e procedimentos	Ética e justiça	Brasil (2012)
Cuidado ético	Garantia de dignidade e segurança simbólica	EDH e cultura de paz	Brasil (2012)

Fonte: Elaboração própria, com base em Sacavino (2020), Fetzner (2018) e Brasil (2012).

A presença desses elementos permite caracterizar a mediação como prática política e formativa. Quando a mediação é reduzida a instrumento de pacificação ou de controle de comportamentos, perde-se sua dimensão ética e democrática. No entanto, quando vinculada aos direitos humanos, ela favorece processos de reconhecimento que ampliam os sentidos de justiça e participação, articulando convivência a dignidade e igualdade.

Portanto, a mediação de conflitos orientada pela interculturalidade e pelos direitos humanos contribui para a construção de comunidades escolares mais justas e democráticas. Nesse horizonte, conflitos não são apagados, mas trabalhados como experiências de aprendizagem, nas quais os sujeitos são chamados a participar da vida coletiva. Desse modo, a mediação torna-se componente fundamental para uma prática educativa comprometida com a justiça social, a equidade e a democratização das relações culturais.

DIREITOS HUMANOS, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

Os debates sobre interculturalidade e convivência democrática na escola se articulam diretamente com a agenda internacional e nacional da educação em direitos humanos, que, desde o pós-Segunda Guerra Mundial, vem estabelecendo diretrizes para a construção de sistemas educativos comprometidos com a dignidade, a igualdade e a justiça social. No plano internacional, organismos multilaterais como a UNESCO, o ACNUDH e a ONU produziram marcos normativos que orientam políticas nacionais, aproximando a dimensão cultural dos direitos humanos de debates educacionais contemporâneos. Nesse contexto, a educação aparece como mediação capaz de enfrentar desigualdades estruturais e promover valores orientadores da vida democrática.

No Brasil, a construção de políticas relacionadas à educação em direitos humanos é resultado de um processo histórico marcado por lutas sociais e disputas políticas, especialmente no contexto da redemocratização. Documentos como o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)¹ consolidam uma concepção ampliada de educação, vinculada à formação de sujeitos de direitos e à promoção de uma cultura democrática. Esses documentos dialogam com os princípios constitucionais de igualdade e pluralismo, reconhecendo a diversidade cultural do país e a necessidade de enfrentamento às formas de violência e discriminação.

O PNEDH (2006) define a educação em direitos humanos como processo formativo que articula valores, conhecimentos e práticas sociais orientadas para a defesa dos direitos fundamentais. Em passagem emblemática, o documento afirma que a EDH se constitui como processo “sistemático e multidimensional” articulando formação cognitiva, ética e política dos sujeitos. No documento lê-se:

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>.

A educação em direitos humanos constitui um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando conhecimentos, valores, atitudes e práticas cidadãs que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade, fortalecendo a participação democrática e a defesa da dignidade humana (Brasil, 2006, p. 25).

A interlocução entre interculturalidade e direitos humanos se fortalece quando se reconhece que os conflitos escolares não são apenas questões comportamentais ou disciplinares, mas emergem da convivência entre sujeitos socialmente situados em contextos marcados por hierarquias culturais, desigualdades e disputas simbólicas. Nessa chave, a defesa dos direitos humanos não se limita à garantia de acesso à escola, mas envolve práticas pedagógicas que valorizem a diferença, favoreçam a participação e promovam reconhecimento.

O Documento da UNESCO (2015) sobre educação para a cidadania global contribui para essa discussão ao destacar que a educação deve formar sujeitos capazes de agir de maneira crítica e responsável diante das injustiças sociais e culturais. O documento orienta sistemas educativos a promover competências socioemocionais, cognitivas e éticas voltadas à convivência. Segundo a publicação:

A educação para a cidadania global busca transformar, construindo conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para que os aprendizes contribuam para um mundo mais inclusivo, justo e pacífico. Envolve a compreensão crítica das interdependências globais, a empatia e o respeito à diversidade cultural, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais e comportamentais (Unesco, 2015, p. 14).

No plano nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (CNE/CP 2012) fortalecem essa agenda ao reconhecer que violações de direitos atravessam o espaço escolar na forma de discriminações, desigualdades, práticas autoritárias e exclusões. As Diretrizes defendem que a escola tem papel central na promoção da democracia e no fortalecimento de grupos historicamente vulnerabilizados, definindo princípios curriculares orientados à justiça social, à equidade e ao diálogo intercultural.

A segunda fase (2010–2014), elaborada com participação da UNESCO do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, instituído pela ONU em 2005, prioriza a educação básica e propõe ações voltadas à formação docente, revisão curricular e produção de materiais didáticos sensíveis à diversidade. O documento enfatiza que a EDH deve ser incorporada aos programas de formação docente e às práticas escolares. Nas palavras do documento:

A educação em direitos humanos deve estar presente em políticas educacionais, currículos, materiais e práticas docentes, promovendo uma cultura de direitos humanos que se manifeste na vida escolar. Requer formação de educadores, revisão de conteúdos e fortalecimento institucional para a construção de ambientes inclusivos, participativos e respeitosos (Unesco, 2015, p. 08).

O PNDH-3 (2010) reforça essa perspectiva ao incluir a educação e cultura em direitos humanos como eixo estruturante para o desenvolvimento nacional, aproximando a pauta educacional da agenda de democracia participativa. Entre as ações previstas, destacam-se o incentivo à participação estudantil, a promoção da cultura de paz e o enfrentamento às discriminações racial, étnica, religiosa, de gênero e orientação sexual.

Esses documentos convergem ao reconhecer que a educação não é neutra, mas atravessada por relações de poder e disputas culturais. Ao situar a interculturalidade como campo de disputa pela legitimidade dos saberes, aproximam-na da EDH como prática crítica e transformadora. Assim, a defesa da diversidade não se restringe ao reconhecimento da diferença, mas envolve redistribuição simbólica, questionamento da colonialidade e construção de práticas democráticas no cotidiano escolar.

Assim, a articulação entre direitos humanos e interculturalidade aponta para a necessidade de formação continuada de professores que dialogue com os marcos normativos discutidos. A mediação democrática de conflitos, a inclusão curricular da diversidade e a participação dos estudantes em processos decisórios são estratégias que concretizam os princípios defendidos pelos documentos analisados, fortalecendo a escola enquanto espaço de convivência democrática e justiça social.

CONCLUSÃO

A análise realizada demonstrou que os debates sobre interculturalidade, convivência democrática e educação em direitos humanos possuem raízes históricas e políticas que ultrapassam o espaço escolar, articulando agendas internacionais e nacionais. A inserção da EDH como campo estruturante da educação básica evidencia que a escola é responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas pela formação de sujeitos capazes de participar criticamente da vida social.

Os documentos internacionais e nacionais discutidos convergem ao indicar que a promoção da diversidade cultural e o enfrentamento às desigualdades constituem dimensões inseparáveis de uma educação comprometida com a dignidade humana. Nesse sentido, a EDH torna-se ferramenta fundamental para combater práticas discriminatórias, fortalecer vínculos comunitários e qualificar a democracia.

A interculturalidade emerge, nesse contexto, como projeto ético-político que confronta hierarquias culturais, amplia repertórios de reconhecimento e tensiona relações escolares baseadas na homogeneização. Ao integrar princípios da EDH, essa perspectiva contribui para qualificar processos de mediação, gestão democrática e participação estudantil.

Concluimos que a construção de ambientes escolares inclusivos exige políticas educacionais sustentáveis, formação docente crítica e ações curriculares coerentes com os documentos analisados. A defesa dos direitos humanos, quando articulada à interculturalidade, não apenas amplia o horizonte democrático da escola, mas fortalece sua função social na construção de sociedades mais plurais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília: MEC/SECADI, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-em-direitos-humanos>. Acesso em: 12 nov. 2025.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. reimpressão simplificada. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CANDAU, V. M. **Educação intercultural**: entre políticas e práticas. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

FETZNER, R. Interculturalidade nas escolas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 513-530, abr./jun. 2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

MARQUES, L. P.; MEIRELES, G. S. Escola e interculturalidade: elementos para pensar a diversidade no currículo. **Dialogia**, São Paulo, n. 30, p. 111-119, set./dez. 2018.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019.

UNESCO. **Global citizenship education**: topics and learning objectives. Paris: UNESCO, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>. Acesso em: 10 nov. 2025.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar / Ediciones Abya-Yala, 2009.

CAPÍTULO 3

ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO: IDENTIDADES, DIREITOS E ENFRENTAMENTO DO RACISMO ESTRUTURAL

Francilino Paulo de Sousa
Carlos Daniel Chaves Mourão
Adão Rodrigues de Sousa
Maurício Aires Vieira
Doi: 10.48209/978-65-5417-644-2

Resumo: Por ser um elemento central na produção das desigualdades educacionais, o racismo estrutural exige da escola a implementação de uma prática pedagógica antirracista. Munanga (2003) evidencia que o racismo opera de forma institucional e simbólica, produzindo hierarquizações persistentes. Hooks (2013) destaca a centralidade das pedagogias críticas e do reconhecimento das identidades negras como formas de resistência. Em diálogo com Freire (1987), o capítulo compreende o antirracismo como prática educativa comprometida com a conscientização e a transformação social. Giroux (1997) e Apple (2006) ampliam a análise ao discutir como currículos e políticas educacionais podem reforçar exclusões quando não problematizam relações de poder. O texto retoma marcos legais fundamentais, como a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando sua relevância para a reconfiguração dos conteúdos escolares. Defende-se que o enfrentamento do racismo exige revisão curricular, formação docente contínua e valorização das narrativas afro-brasileiras. Assim, a educação antirracista é apresentada como condição para a efetivação dos direitos humanos e a construção de uma escola socialmente justa.

Palavras-chave: Antirracismo; Racismo estrutural; Educação; Educação Antirracista.

INTRODUÇÃO

O racismo é um componente estrutural e definidor da sociedade brasileira, moldando padrões desiguais para o exercício de direitos, para as possibilidades de mobilidade e para a atribuição de valor e prestígio social. No campo educacional, isso se manifesta na invisibilização de narrativas afro-brasileiras, na reprodução de estereótipos e na legitimação de epistemologias que marginalizam populações negras.

A escola, longe de ser espaço neutro, atua como instância de socialização marcada por hierarquias racializadas que atravessam tanto o currículo quanto as relações cotidianas. Kabengele Munanga, ao discutir a permanência do racismo para além da noção biológica de raça, enfatiza a centralidade da educação para o enfrentamento dessas desigualdades.

A saída, no meu entender, não está na erradicação da raça e dos processos de construção da identidade racial, mas sim numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares. Visto dessa óptica, penso que implantar políticas de ação afirmativa não apenas no sistema educativo superior, mas em todos os setores da vida nacional em que o negro é excluído [...] sem construir a sua identidade racial ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com seus compatriotas de outras ascendências (Munanga, 2022, p. 122–123).

Essa perspectiva contribui para compreender o racismo como dispositivo que estrutura expectativas, regula comportamentos e distribui valor social, incidindo diretamente sobre o acesso aos bens educacionais. Historicamente, movimentos negros brasileiros identificaram na escola um território estratégico de disputa. Ao analisar organizações do início do século XX, Munanga (2003), demonstra como essas coletividades acreditavam que a escolarização seria caminho para confrontar o racismo, ainda que sob parâmetros assimilacionistas. Em sua análise sobre essas organizações, o autor mostra que a educação, entendida como caminho de ascensão, era frequentemente associada à assimilação do modelo branco de civilização, o que evidencia a ambivalência das expectativas depositadas na escola (Munanga, 2003).

Na literatura norte-americana, Bell Hooks articula racismo, educação e opressão ao denunciar como a universidade e a escola são moldadas por valores que reproduzem desigualdades. Para a autora, a supremacia branca atua como força que desvirtua o potencial emancipatório da educação, pois as instituições de ensino, historicamente, têm sido atravessadas por parcialidades que sustentam e legitimam o imperialismo, o sexismo e o racismo, comprometendo a busca da verdade e a partilha do conhecimento como práticas de liberdade (Hooks, 2013). A autora também analisa o processo formativo como experiência dolorosa para estudantes brancos que começam a problematizar o racismo estrutural, revelando o alcance subjetivo da educação antirracista.

Os alunos brancos que aprendem a pensar de maneira mais crítica sobre questões de raça e racismo vão para casa nas férias e, de repente, veem seus pais sob outra luz [...] e podem se magoar pelo fato de a nova maneira de conhecer ter criado um distanciamento onde antes não havia nenhum (Hooks, 2013, p. 55).

Essas contribuições permitem situar o racismo estrutural como fenômeno que perpassa tanto as políticas quanto as subjetividades, produzindo efeitos sobre identidades, trajetórias escolares e pertencimento. Não se trata apenas de denunciar discriminações explícitas, mas de compreender como currículos, práticas pedagógicas e instituições podem legitimar desigualdades.

Diante desse cenário, a educação antirracista pode ser entendida como projeto político e pedagógico comprometido com a afirmação de identidades negras, com a efetivação dos direitos humanos e com o enfrentamento das estruturas que sustentam o racismo. Instrumentos normativos como a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais indicam avanços nessa agenda, embora a implementação seja heterogênea e marcada por resistências. Discutir o antirracismo na educação implica, portanto, articular perspectivas teóricas, políticas públicas e práticas pedagógicas, reconhecendo a escola como espaço de disputa simbólica e de formação cidadã.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, baseou-se em revisão bibliográfica e análise documental. Essa abordagem é adequada ao caráter interpretativo do estudo, que examina conceitos, discursos e normas sobre antirracismo na educação, exigindo uma análise contextualizada.

A revisão bibliográfica reuniu contribuições teóricas fundamentais sobre racismo estrutural, relações de poder e pedagogias críticas, com destaque para autores como Kabengele Munanga, Bell Hooks e Paulo Freire. A seleção priorizou a relevância e a consistência analítica para o tema. O material foi organizado a partir de eixos temáticos alinhados aos objetivos da pesquisa, como racismo estrutural, identidades negras e formação docente.

A análise documental examinou o marco normativo da área, em especial a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais. O objetivo foi compreender o enquadramento legal e suas implicações para o currículo e a prática pedagógica.

A análise articulou o referencial teórico com os documentos normativos, relacionando o debate acadêmico às políticas educacionais. Adotou-se uma perspectiva hermenêutico-interpretativa, inspirada na concepção freireana de educação como prática reflexiva. Dessa forma, o percurso metodológico permitiu tanto a descrição do estado da arte quanto a interpretação crítica das bases conceituais e institucionais que estruturam o antirracismo na educação.

RACISMO ESTRUTURAL E PRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS

A compreensão do antirracismo como dimensão educativa exige, inicialmente, situar o racismo não como desvio moral ou conduta individual, mas como fenômeno estrutural historicamente constituído. No Brasil, as relações raciais foram organizadas sob um sistema de dominação que se articulou ao Estado, à ciência, à religião e às instituições sociais, produzindo hierarquias que se reproduzem mesmo após o fim formal da escravidão. Tal estrutura não se mantém pela coerção direta, mas por meio de dispositivos

simbólicos, institucionais e legais que regulam o acesso aos bens sociais e ao reconhecimento identitário.

Nesse sentido, a educação antirracista requer a desnaturalização dos dispositivos que perpetuam as hierarquias raciais, propondo-se não apenas a identificar, mas a intervir criticamente nas formas como o conhecimento é produzido, nos currículos silenciadores e nas práticas pedagógicas que reforçam a exclusão epistêmica. Ela se efetiva, portanto, como prática intencional de descolonização do pensamento, capaz de desvelar a colonialidade que ancora os racismos contemporâneos e de criar condições para o exercício de uma cidadania substantiva, fundada na equidade e no direito à diferença.

Munanga (2022), ao problematizar o debate sobre identidade e democracia no Brasil, destaca que o racismo opera através da produção e manutenção de diferenças hierarquizadas, afetando o modo como os sujeitos negros são percebidos social, cultural e politicamente. Em sua análise, a questão racial ultrapassa a esfera biológica e se inscreve nos processos de identidade, subjetivação e participação cidadã. Para o autor, a construção de uma sociedade democrática requer o reconhecimento das identidades negras e a superação da alienação produzida pelas estruturas racistas.

Munanga (2022), ao problematizar o debate sobre identidade e democracia no Brasil, destaca que o racismo opera através da produção e manutenção de diferenças hierarquizadas, afetando o modo como os sujeitos negros são percebidos social, cultural e politicamente. Em sua análise, a questão racial ultrapassa a esfera biológica e se inscreve nos processos de identidade, subjetivação e participação cidadã. Para o autor, a construção de uma sociedade democrática requer o reconhecimento das identidades negras e a superação da alienação produzida pelas estruturas racistas.

A partir dessa leitura, torna-se evidente que o racismo estruturado na sociedade brasileira conforma desigualdades educacionais que não se limitam ao acesso, mas atravessam permanência, desempenho, trajetórias escolares e expectativas institucionais. A escola, concebida como espaço de produção e circulação de saberes legitimados, acaba frequentemente reforçando silenciamentos, apagamentos e estereótipos que contribuem para a reprodução das hie-

rarquias raciais. A articulação histórica entre racismo, educação e projetos de nação revela, assim, a ambivalência da escola enquanto espaço de exclusão e de possibilidade de enfrentamento das desigualdades.

Figura 1 – Perspectivas do racismo estrutural.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A noção de racismo estrutural oferece, portanto, base para interpretar por que a persistência das desigualdades educacionais não pode ser atribuída apenas a preconceitos individuais ou à falta de oportunidades isoladas. Trata-se de um fenômeno que organiza as expectativas de escolarização, estrutura a lógica das instituições e orienta práticas pedagógicas e curriculares. Sob essa perspectiva, enfrentar o racismo nas escolas requer reconhecer a existência de mecanismos que regulam quais saberes são considerados legítimos, quais corpos são tratados como normais e quais formas de participação são esperadas dos sujeitos negros.

IDENTIDADES NEGRAS, SUBJETIVIDADE E PEDAGOGIAS CRÍTICAS

No campo educacional, a discussão sobre antirracismo ultrapassa a dimensão institucional e alcança as esferas da subjetividade, da identidade e da experiência, especialmente no que diz respeito aos sujeitos negros. Bell Hooks (2013) analisa como as instituições educacionais norte-americanas operam si-

multaneamente como espaços de reprodução da supremacia branca e como espaços potenciais de transformação crítica. Sua reflexão demonstra que os processos de racialização não se limitam às políticas educacionais, mas atravessam também os modos pelos quais estudantes vivem seus corpos, suas identidades e suas trajetórias formativas.

A partir dessa lente, Hooks (2013) argumenta que a educação pode se tornar uma prática emancipatória apenas quando confronta desigualdades estruturais, processos de dominação e epistemologias hegemônicas. Para a autora, a universidade e a escola, ao se colocarem como neutras e objetivas, acabam mascarando valores que sustentam o racismo e o sexismo.

Se examinarmos criticamente o papel tradicional da universidade na busca da verdade e na partilha de conhecimento e informação, ficará claro, infelizmente, que as parcialidades que sustentam e mantêm a supremacia branca, o imperialismo, o sexismo e o racismo distorceram a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade (Hooks, 2013, p. 36).

Essa leitura permite identificar que o racismo institucional não se manifesta apenas por meio da segregação ou do silenciamento, mas também através da produção de referências e discursos que determinam quais epistemologias são legítimas e quais são marginalizadas. No caso dos sujeitos negros, isso implica que a escola frequentemente exige a negociação constante entre identidade e assimilação, produzindo tensões entre pertencimento, autoestima e reconhecimento social.

Hooks (2013) também evidencia que a tomada de consciência sobre o racismo estrutural pode ser vivida como ruptura subjetiva, especialmente para estudantes brancos, mas também para estudantes negros que passam a compreender as condições históricas e sociais de suas experiências. Ao descrever a experiência de seus alunos, Hooks observa que a introdução de debates sobre raça e racismo produz deslocamentos afetivos, éticos e políticos.

Essa passagem explicita que uma educação comprometida com o combate ao racismo não atua apenas no plano cognitivo, mas também no plano emocional e relacional, promovendo mudanças na forma como os estudantes percebem a si mesmos, suas famílias e seu entorno social. No caso dos es-

tudantes negros, esse processo pode significar o reconhecimento de que suas experiências não são isoladas, mas constituídas dentro de estruturas históricas mais amplas.

Ao aproximar essa discussão da realidade brasileira, observa-se que experiências de racialização no espaço escolar também se manifestam por meio de expectativas diferenciadas de desempenho, estigmatizações e apagamento das identidades negras. Nesse sentido, a categoria de identidade torna-se fundamental para compreender as disputas simbólicas presentes no campo educacional. A articulação entre subjetividade e identidade permite compreender que o antirracismo, enquanto prática educativa, não se esgota na formulação de políticas ou na inclusão de conteúdos no currículo, embora essas dimensões sejam relevantes.

Trata-se, também, de favorecer processos de autorreconhecimento, de legitimação de epistemologias negras e de construção de espaços pedagógicos em que os sujeitos possam existir fora de lógicas de subalternização. Hooks (2013) denomina essa perspectiva de pedagogia engajada, entendida como prática que rejeita a neutralidade e assume o compromisso com a transformação social. Tal compreensão converge com a perspectiva freireana de educação enquanto prática da liberdade. Embora Paulo Freire não trabalhe especificamente a questão racial sob os mesmos termos, sua defesa do diálogo, da consciência crítica e da problematização da realidade fornece base para o entendimento da educação antirracista.

CURRÍCULO, PODER E HEGEMONIA

Discutir antirracismo na educação implica reconhecer que o currículo não é um conjunto neutro de conteúdos, mas um artefato histórico e político. Os conhecimentos escolares, os autores selecionados, as narrativas legitimadas e as práticas avaliativas constituem dispositivos que produzem sujeitos, organizam hierarquias e definem quem pode falar, o que pode ser dito e o que deve ser silenciado. Nesse sentido, o currículo opera como mecanismo de reprodução cultural e também como possível instrumento de resistência.

É precisamente na brecha desse caráter dual, entre reprodução e resistência, que uma pedagogia antirracista deve se inserir, atuando na desestruturação do cânone hegemônico e na reconfiguração dos saberes escolares. Tal movimento exige uma revisão epistemológica profunda, que questione a falsa universalidade de um conhecimento pretensamente neutro, mas marcado por perspectivas eurocêntricas e patriarcais, e que, em seu lugar, promova a centralidade de vozes, histórias e sistemas de pensamento historicamente marginalizados. Portanto, a transformação curricular antirracista não se resume a “incluir” conteúdos sobre África ou cultura negra de maneira pontual; trata-se de reorganizar as lentes pelas quais toda a realidade é interpretada, construindo um espaço educativo onde a pluralidade de experiências e saberes seja a base para a formação de sujeitos críticos, capazes de identificar e combater as injustiças raciais que persistem tanto no interior quanto para além dos muros da escola.

Henry Giroux (1997) analisa a escola como espaço atravessado por relações de dominação e afirma que os conteúdos curriculares são moldados por disputas hegemônicas que exprimem interesses de grupos dominantes. Para o autor, o currículo não apenas transmite saberes, mas produz formas de consciência social. Nessa perspectiva, a ausência de narrativas afro-brasileiras, a marginalização de epistemologias negras e a invisibilização da história africana não são fenômenos acidentais, mas parte de um projeto mais amplo de produção da branquitude como norma (Giroux, 1997).

É justamente contra esse projeto de normatização que se posiciona uma educação antirracista, transformando o currículo em um campo de contra narração. Através da pedagogia crítica, os educadores podem desnaturalizar a branquitude como padrão universal, inserindo as epistemologias negras não como apêndice, mas como fundamento para uma compreensão mais completa e justa da sociedade e da produção do conhecimento.

Apple (2006) contribui com essa discussão ao analisar os processos por meio dos quais o currículo se alinha a interesses econômicos, culturais e ideológicos. Para Apple (2006), o conhecimento escolar reflete e ajuda a manter uma distribuição assimétrica de poder. Isso significa que a seleção curricular

opera como filtro que define quais grupos sociais terão sua cultura reconhecida e legitimada e quais grupos permanecerão subordinados no imaginário escolar.

Ao aproximar as contribuições de Giroux (1997) e Apple (2006) da realidade brasileira, torna-se evidente que a escola funciona como espaço de disputa simbólica entre projetos educativos distintos. De um lado, há um currículo forjado sob a lógica da universalidade abstrata, que toma o sujeito branco e eurocentrado como referência de humanidade, apagando ou subordinando outras perspectivas. De outro, emergem propostas que reivindicam pluralidade epistemológica, reconhecimento identitário e enfrentamento das desigualdades raciais.

A implementação da Lei nº 10.639, de 2003, e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais pode ser interpretada como expressão dessa disputa, pois propõe romper com um modelo curricular que historicamente relegou as populações negras ao silêncio ou à marginalidade. Essa disputa não se limita aos conteúdos, mas envolve a formação docente, os materiais didáticos, os sistemas de avaliação e as políticas públicas.

Nesse ponto, a contribuição da pedagogia crítica é fundamental para compreender o currículo como arena de produção e disputa de significados. Para Giroux e Apple, não se trata apenas de incluir novos conteúdos, mas de transformar as condições de produção do conhecimento escolar, questionando hierarquias, problematizando privilégios e tensionando os regimes de verdade que sustentam as desigualdades raciais. Quando articulada ao pensamento de Bell Hooks, essa compreensão ganha dimensão subjetiva e afetiva, pois a autora insiste que a transformação curricular deve estar vinculada à transformação das relações e dos modos de aprender, sob risco de reproduzir práticas conservadoras sem alterar a estrutura de dominação.

Sob essa perspectiva, a educação antirracista exige uma reconfiguração curricular que não apenas amplie repertórios culturais, mas desestabilize a hegemonia racial que historicamente definiu o que é conhecimento escolar válido. Isso implica reconhecer que a produção de saber não é neutra e que a disputa pelo currículo é, também, disputa pelo direito à narrativa, ao pertencimento e

à legitimidade epistêmica. Portanto, analisar o currículo sob o prisma do antirracismo envolve compreender tanto as relações de poder que o estruturam quanto os movimentos sociais, acadêmicos e institucionais que tensionam sua transformação.

POLÍTICAS PÚBLICAS E NORMATIVAS EDUCACIONAIS

A formulação de políticas públicas voltadas à educação das relações étnico-raciais representa um marco importante no enfrentamento do racismo no contexto escolar brasileiro. A promulgação da Lei nº 10.639, de 2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, constitui marco jurídico fundamental, pois inscreve no campo normativo a necessidade de romper com o apagamento histórico produzido pelo currículo eurocentrado. Tal legislação sinaliza o reconhecimento estatal de que o racismo é um problema estruturante da sociedade e de que a escola é espaço estratégico para a afirmação identitária e o exercício dos direitos culturais.

A Lei nº 10.639/2003 foi posteriormente complementada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP 1/2004), documento que detalha orientações para a implementação curricular, formação docente, avaliação e produção de materiais. As Diretrizes enfatizam que a educação antirracista não se reduz à inserção de conteúdos, mas envolve uma transformação estrutural do currículo, dos projetos pedagógicos e das práticas escolares. Defendem, ainda, a construção de uma escola que valorize as identidades negras, reconheça o protagonismo histórico dos povos africanos e afrodescendentes e combata as formas de discriminação racial (Brasil, 2004).

A existência desses instrumentos normativos, porém, não garante sua efetiva implementação. Pesquisas sobre a aplicação da Lei nº 10.639/2003 indicam que as escolas brasileiras enfrentam entraves recorrentes, entre os quais se destacam a insuficiência de formação docente específica, a ausência de materiais didáticos adequados, as dificuldades de articulação entre currículo e projetos pedagógicos, as resistências institucionais e as leituras superficiais que

limitam a educação antirracista a atividades comemorativas. Em muitos casos, as ações são pontuais e descoladas de uma proposta pedagógica mais ampla, o que enfraquece sua capacidade de produzir mudanças estruturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais já previam tais dificuldades ao apontar que a superação do racismo demanda revisão curricular, formação continuada e envolvimento da gestão escolar. A própria formulação das Diretrizes se articula com debates internacionais sobre direitos humanos, diversidade cultural e políticas de memória, reforçando a necessidade de alinhar práticas educacionais a marcos jurídicos que assegurem proteção e reconhecimento dos grupos historicamente subalternizados.

Nesse sentido, a análise das políticas públicas revela que a educação antirracista não se limita ao âmbito escolar, mas integra um campo mais amplo de disputas políticas e institucionais. A transformação do currículo, dos materiais didáticos e da formação docente depende também de decisões governamentais que envolvem financiamento, diretrizes nacionais, políticas de formação inicial e continuada e indução de programas especializados. A ausência de políticas estruturadas compromete a continuidade das ações e reproduz um cenário de fragmentação que limita o alcance da educação das relações étnico-raciais.

Outro elemento relevante diz respeito ao papel dos movimentos sociais negros na formulação dessas políticas. A Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares foram resultado de décadas de mobilização intelectual e política de organizações negras, pesquisadores, artistas e educadores que denunciaram o silenciamento das narrativas afro-brasileiras nos currículos e reivindicaram políticas de reconhecimento.

Essa participação evidencia que as políticas antirracistas não surgem por concessão estatal espontânea, mas por disputa social em torno do direito à história, à cultura e à educação. A tabela a seguir apresenta uma síntese de instrumentos legais, orientações e atores envolvidos na formulação e implementação de políticas educacionais antirracistas no Brasil, com foco na Lei nº 10.639/2003 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Quadro 1 – Políticas Antirracistas na Educação.

Instrumento/ Política	Ano	Conteúdo central	Objetivos	Desafios de Implementação
Lei nº 10.639	2003	Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana	Romper com apagamento histórico e afirmar identidades negras no currículo	Formação docente insuficiente; falta de materiais; ações pontuais; resistências institucionais
Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CP 1/2004)	2004	Orienta implementação curricular, formação docente, avaliação e produção de materiais	Transformação estrutural do currículo e das práticas escolares	Dificuldades de articulação curricular; ausência de políticas estruturadas e financiamento
Movimentos Sociais Negros	Décadas de mobilização	Produção intelectual e política pelo reconhecimento das narrativas afro-brasileiras	Influenciar formulação de políticas de reconhecimento e enfrentamento ao racismo	Baixa institucionalização e dependência de conjunturas políticas
Condições para efetividade	-	Formação inicial e continuada; materiais didáticos; gestão escolar; participação comunitária	Consolidar uma educação antirracista no país	Fragmentação das ações; falta de continuidade; cultura escolar eurocentrada

Fonte: Elaborado pelos autores.

Em síntese, as políticas públicas e normativas educacionais representam conquistas importantes no campo do antirracismo, mas sua efetividade depende de condições objetivas e subjetivas que envolvem formação docente, cultura escolar, participação comunitária, compromisso político da gestão e construção de materiais didáticos que dialoguem com as experiências e epistemologias negras. Assim, o reconhecimento jurídico constitui etapa necessária, mas não suficiente, para consolidar uma educação antirracista no Brasil, sendo imprescindível tensionar as dimensões estruturais que sustentam a reprodução das desigualdades raciais.

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A efetivação da educação antirracista depende, em grande medida, da formação docente. Embora o reconhecimento legal do direito à educação para as relações étnico-raciais represente um avanço, sua concretização no cotidiano escolar exige professores capazes de problematizar o racismo estrutural, revisar materiais, tensionar o currículo e reconhecer identidades negras como parte constitutiva da experiência escolar. Essa tarefa, contudo, encontra limites na formação inicial, que historicamente negligenciou a temática racial nos cursos de licenciatura.

A formação docente no Brasil, de modo geral, permanece centrada em concepções universalizantes de sujeito, conhecimento e cultura, o que contribui para invisibilizar as desigualdades raciais e despolitizar o processo educativo. Muitos professores ingressam no magistério sem ter discutido criticamente raça, racismo, identidade e branquitude, o que cria barreiras para o desenvolvimento de práticas antirracistas. Essa ausência se expressa tanto na insegurança para tratar do tema quanto na adoção de abordagens superficiais que reduzem a educação das relações étnico-raciais a atividades comemorativas ou folclorizadas.

Incorporar o antirracismo à prática docente implica, portanto, reconhecer que a escola é espaço de disputa simbólica e que os professores não são apenas transmissores de conteúdo, mas agentes políticos que atuam na produção de subjetividades, memórias e narrativas. Nessa direção, Bell Hooks (2013) insiste que o trabalho pedagógico demanda engajamento com as dimensões afetivas e políticas da educação, rejeitando visões bancárias e tecnicistas do ensino.

Essa visão implica, na prática, uma pedagogia engajada que não apenas acolha a diversidade, mas ativamente desconstrua estereótipos e questione as relações de poder na sala de aula. É um ensino que, segundo Hooks (2013), promove um “êxtase do aprender” libertador, onde a experiência vivida dos estudantes, especialmente dos corpos racializados, se torna central para a construção de um conhecimento crítico e transformador.

Para ensinar de modo que qualquer um cresça, é preciso reconhecer que o processo de aprender não é desprovido de dor. O professor que se compromete com a educação como prática da liberdade precisa estar atento às dimensões afetivas e políticas do ato de ensinar, compreendendo o desconforto e a transformação como parte do processo (Hooks, 2013, p. 75).

Nesse aspecto, é fundamental para pensar práticas pedagógicas antirracistas, pois indica que tais práticas não se resumem a transmitir conteúdos sobre África ou cultura afro-brasileira, mas envolvem tensionar hierarquias, problematizar o racismo e cultivar relações de respeito, escuta e reconhecimento. Para muitos estudantes negros, a escola é simultaneamente espaço de possibilidade e de violência simbólica, no qual se negociam identidades, pertencimentos e expectativas. Uma educação antirracista exige que os professores estejam preparados para acolher essas experiências e construir ambientes que valorizem a diversidade de trajetórias e epistemologias.

Outro ponto central diz respeito à formação continuada. A implementação da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares depende do investimento sistemático em programas de formação docente que abordem a questão racial de maneira aprofundada, interdisciplinar e politizada. A formação docente voltada para o antirracismo precisa abordar temas como história e cultura afro-brasileira e africana, epistemologias negras, relações raciais e subjetividade, branquitude e privilégio racial, desigualdades educacionais, práticas curriculares, produção e seleção de materiais didáticos, além de questões relacionadas à gestão escolar e à participação comunitária. Essa abordagem amplia as possibilidades de intervenção pedagógica e permite que professores compreendam o racismo para além de manifestações explícitas, reconhecendo seu caráter estrutural e suas consequências subjetivas, institucionais e curriculares.

Além disso, a formação não se esgota nos professores, pois envolve a gestão escolar, os técnicos pedagógicos, os coordenadores e os sistemas administrativos. Um trabalho docente isolado, sem respaldo institucional, tende a perder força diante de resistências internas, falta de recursos e ausência de diretrizes claras. Portanto, práticas antirracistas precisam ser compreendidas como projeto coletivo que atravessa a cultura escolar.

No Brasil, observa-se que as iniciativas mais consistentes nesse campo emergem frequentemente da articulação entre escolas, movimentos sociais, universidades e coletivos negros, o que evidencia que a formação para o antirracismo tem sido impulsionada tanto por ações estatais quanto por dinâmicas comunitárias. Essa articulação implica reconhecer saberes oriundos de diferentes espaços sociais, valorizando intelectuais negros, tradições culturais afro-brasileiras, práticas de oralidade e experiências vividas como parte legítima da formação docente.

Desse modo, pensar a formação e a prática pedagógica a partir da perspectiva antirracista implica, ao mesmo tempo, confrontar o racismo estrutural presente na educação, reconfigurar o papel do professor e construir relações em que os estudantes negros possam ser reconhecidos como sujeitos históricos plenos. A pedagogia antirracista demanda, portanto, uma leitura política do cotidiano escolar, aliada a um compromisso ético com a transformação social e com a construção de uma escola capaz de afirmar identidades, ampliar horizontes e democratizar o acesso ao conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que o racismo estrutural é um elemento central da sociedade brasileira e que a escola, longe de ser neutra, é permeada por disputas simbólicas e curriculares. A análise histórica revela que a educação sempre foi um campo de luta para a população negra, alternando entre projetos assimilacionistas e perspectivas emancipatórias. Isso confirma que a questão racial não é meramente comportamental, mas está enraizada em estruturas de poder que determinam o acesso a bens culturais e ao reconhecimento social.

As contribuições teóricas de Kabengele Munanga e Bell Hooks destacam que uma educação antirracista requer tanto a desconstrução de epistemologias hegemônicas quanto a valorização de saberes negros, além de problematizar as subjetividades formadas no espaço escolar. Essa abordagem vai além da inclusão de conteúdos, exigindo uma revisão profunda das práticas pedagógicas e das relações dentro da escola.

Institucionalmente, a Lei nº 10.639/2003 e suas Diretrizes Curriculares são marcos legais essenciais. No entanto, sua implementação esbarra em desafios concretos, como a falta de formação docente adequada, recursos insuficientes e a necessidade de uma mudança cultural que internalize a diversidade como princípio educativo, e não apenas como norma.

Nesse contexto, a formação docente é um eixo crítico. A ausência da temática racial na formação inicial e continuada resulta em abordagens superficiais. É fundamental investir em uma formação contínua e articulada que una saberes acadêmicos, comunitários e culturais, capacitando os professores para mediar políticas, currículos e experiências dos estudantes.

Portanto, o enfrentamento do racismo na educação é um processo político e histórico que demanda ação coordenada entre escola, Estado e sociedade. A educação antirracista não pode ser uma iniciativa isolada; requer compromisso institucional com a superação das desigualdades. Reafirma-se, assim, a necessidade de consolidar as políticas étnico-raciais, fortalecer a formação docente e valorizar os saberes negros como parte do patrimônio nacional. Dessa forma, a escola pode deixar de apenas reproduzir a sociedade para se tornar um agente ativo de sua transformação.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOES, F. L.; SILVA, T. D. **O regime internacional de combate ao racismo e à discriminação racial**. Brasília: Ipea, 2013. (Texto para Discussão, n. 1882). Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/server/api/core/bitstreams/b3d-3c22f-9582-4506-aa9c-3c8881e29bc5/content>. Acesso em: 16 nov. 2025.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

MUNANGA, K. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 36, n. 105, p. 117-132, 2022.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Brasília: UNESCO, 2019. 47 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>. Acesso em: 1 dez. 2025.

CAPÍTULO 4

INCLUSÃO, EQUIDADE E ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR

Maurício Aires Vieira
Manfrede Fonseca da Silva
Ana Paula de Oliveira Ramos
Pedro Gabriel Sousa de Moraes
José Joel Alexandre
Damaris Lopes de Mairins Silva
Doi: 10.48209/978-65-5417-644-3

Resumo: A inclusão educacional se fundamenta no reconhecimento da diversidade humana e no compromisso com a equidade. Mantoan (2003) defende a escola como espaço de convivência e aprendizagem para todos, enquanto Sassaki (2010) amplia a compreensão da acessibilidade em suas dimensões arquitetônica, comunicacional, pedagógica e atitudinal. Em diálogo com Freire (1996), o capítulo enfatiza que práticas inclusivas exigem respeito à dignidade humana e eliminação de barreiras que limitam a participação dos estudantes. Charlot (2000) contribui ao discutir o sentido da experiência escolar, ressaltando a importância de reconhecer trajetórias diversas. O texto analisa marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (2015), a Política Nacional de Educação Especial e a BNCC, evidenciando que a inclusão depende de políticas públicas articuladas, formação docente e investimento institucional. O Atendimento Educacional Especializado e o uso de tecnologias assistivas são apresentados como estratégias fundamentais. Assim, inclusão e equidade são compreendidas como processos coletivos que envolvem reorganização curricular, gestão democrática e compromisso ético com a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Inclusão; Equidade; Acessibilidade; Educação Especial.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é o princípio que reconhece a diversidade humana e nega qualquer forma de segregação ou hierarquização entre estudantes. Na educação básica brasileira, tal princípio tem sido construído a partir de debates

teóricos, movimentos sociais e políticas públicas que defendem o direito de todas as crianças e adolescentes aprenderem juntos, no mesmo espaço e sob as mesmas diretrizes curriculares. Mantoan (2003) compreende a inclusão como compromisso ético com a convivência e o reconhecimento de cada sujeito, defendendo que a escola comum deve acolher diferenças e garantir aprendizagens que façam sentido para todos.

A equidade educacional, por sua vez, remete à necessidade de considerar as condições sociais que atravessam a escolarização, reconhecendo que as desigualdades de raça, classe, gênero e território afetam o percurso dos estudantes. Documentos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) indicam que políticas educacionais comprometidas com a equidade precisam combinar acesso, permanência e aprendizagem de qualidade, de forma que a escola se configure como espaço de participação plena para todos (UNESCO, 2019). Tais orientações dialogam com a Agenda 2030 e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, que propõe educação inclusiva e equitativa ao longo da vida.

A acessibilidade pedagógica surge nesse debate como condição para que a inclusão não permaneça apenas no plano discursivo. Sassaki (2010) aponta que a acessibilidade abrange dimensões que vão desde recursos didáticos e tecnologias assistivas até atitudes e relações no interior da escola. No campo pedagógico, isso implica reorganizar currículos, adaptar materiais, flexibilizar avaliações e promover mediações que considerem diferentes modos de aprender. Kraemer e Thoma (2018) observam que a acessibilidade se configura como condição para acesso, participação e aprendizagem, uma vez que sem ela não há efetiva inclusão educacional.

A experiência escolar é vivida de maneira singular por cada estudante, atravessada por expectativas familiares, histórias de vida e vínculos com o conhecimento. Charlot (2000), ao discutir a relação com o saber, destaca que aprender envolve afetos, motivações e identidades, e que nenhum processo formativo se sustenta quando ignora tais dimensões. A inclusão, nesse sentido, não se restringe à presença física dos estudantes na escola, mas se compromete com a construção de vínculos que favoreçam a participação ativa e o sentimento de pertencimento no ambiente escolar.

O marco legal brasileiro oferece sustentação ao conceito de escola inclusiva ao reconhecer a educação como direito social e dever do Estado. A Constituição Federal de 1988 garante igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece princípios democráticos e defende a educação especial preferencialmente na rede regular; a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça o caráter de direito humano da inclusão e define medidas para eliminar barreiras; já a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) aponta a escola como locus de participação e aprendizagem para todos. Esses referenciais legais consolidam a compreensão de que a inclusão não é escolha pontual, mas orientação jurídica e ética do sistema educacional brasileiro.

No campo internacional, a UNESCO tem produzido relatórios e manuais que analisam desigualdades na educação básica e propõem caminhos para a construção de sistemas educativos mais justos. O documento Manual para garantir inclusão e equidade na educação e os relatórios que tratam de desigualdades escolares no Brasil reforçam que a inclusão só se materializa quando políticas de equidade dialogam com as práticas da escola e com a formação dos professores. Nesses materiais, destaca-se a necessidade de superar barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e linguísticas, de modo a promover participação ativa dos estudantes em todas as etapas da vida escolar.

Para que a inclusão aconteça nas escolas, a formação docente ocupa lugar central, pois o professor é mediador dos conhecimentos, dos conflitos e das experiências que atravessam a sala de aula. Freire (1996) defende uma educação que respeite a dignidade humana e que estimule a leitura crítica do mundo evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, dialógicas e comprometidas com a diversidade cultural dos estudantes, rompendo com práticas transmissivas e homogêneas.

Assim, discutir inclusão, equidade e acessibilidade pedagógica na educação básica requer análise das condições institucionais, das políticas públicas e das práticas docentes que conformam a vida escolar. Este artigo se dedica a examinar tais dimensões a partir de revisão bibliográfica e documental,

abordando fundamentos conceituais, legislações, políticas educacionais e estratégias de acessibilidade que contribuem para a construção de escolas mais acolhedoras. Parte-se da compreensão de que a inclusão é processo coletivo, sustentado por ações pedagógicas, culturais e institucionais que buscam assegurar o direito de todos os estudantes aprenderem e participarem da vida escolar em sua plenitude.

METODOLOGIA

Este artigo constitui uma pesquisa qualitativa de tipo bibliográfico e documental, orientada pela análise interpretativa de autores, legislações e documentos institucionais relacionados à inclusão, equidade e acessibilidade no contexto da educação básica. A opção por abordagem qualitativa se justifica porque, nas ciências humanas e particularmente na educação, os fenômenos investigados envolvem sentidos, relações sociais e práticas que requerem interpretação contextual (Borges; Silva, 2019). Tal perspectiva possibilita compreender processos formativos e políticas educacionais de forma articulada, sem reduzir o estudo a medidas numéricas ou classificatórias.

A pesquisa bibliográfica permitiu reunir e sistematizar contribuições teóricas que tratam da inclusão educacional em suas bases conceituais, políticas e pedagógicas. Nesse sentido, foram analisadas obras de Mantoan, Sassaki, Freire e Charlot, entre outros autores que refletem sobre diversidade, dignidade humana, igualdade de oportunidades e escola inclusiva. A literatura revisada também engloba publicações da UNESCO e relatórios produzidos por organismos internacionais sobre equidade e desigualdade educacional, o que possibilitou cotejar discussões nacionais com o cenário internacional.

No plano documental, foram examinadas legislações e diretrizes que estruturam a política de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil. Entre os documentos analisados estão a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei Brasileira de Inclusão, o Plano Nacional de Educação, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular. Além destes, foram consultados documentos e relatórios produzidos pelo Ministério da Edu-

cação, pela UNESCO e por centros de pesquisa, com o objetivo de identificar princípios, metas, indicadores e orientações pedagógicas que influenciam a inclusão na escola.

A análise e interpretação dos materiais utilizou categorias derivadas da literatura, tais como inclusão, equidade, acessibilidade e educação básica, conforme recomendado pelos estudos sobre metodologia científica aplicados à educação. Segundo Borges e Silva (2019), a metodologia engloba o estudo do método visando chegar a um determinado conhecimento, o que implica selecionar procedimentos coerentes com o problema investigado. Dessa forma, os materiais foram sistematizados e interpretados de modo a identificar convergências e divergências teóricas, articulando práticas pedagógicas, políticas públicas e fundamentos legais.

REFERENCIAL TEÓRICO

O debate sobre inclusão, equidade e acessibilidade ganhou espaço no campo educacional nas últimas décadas, em diálogo com transformações políticas, sociais e culturais que atravessam os sistemas escolares. Pesquisas nacionais e internacionais passaram a considerar que a escola não pode restringir-se ao ensino de conteúdos, pois envolve relações humanas marcadas por diferenças, desigualdades e expectativas diversas.

No caso brasileiro, esse debate mobiliza documentos legais, orientações curriculares e estudos que tratam da garantia de direitos educacionais a crianças, adolescentes e jovens no ensino regular da educação básica. Nesse contexto, a literatura especializada problematiza práticas escolares seletivas e questiona modelos que produzem afastamentos entre estudantes e a cultura escolar.

Além da dimensão normativa, essa discussão mobiliza autores que defendem a escola como espaço de convivência, produção de conhecimento e reconhecimento das múltiplas formas de aprender. Trabalhos de Mantoan (2003), Charlot (2000), Freire (1996), Sassaki (2010) e pesquisadores contemporâneos têm destacado que a educação básica deve atender à diversidade sem hierarquizá-la, assegurando continuidade das trajetórias escolares. A perspectiva in-

clusiva, portanto, não é apenas organização técnica, mas compromisso ético e político com a dignidade humana. A literatura também aponta que a efetivação dessa perspectiva depende de políticas articuladas, formação docente e práticas pedagógicas que favoreçam a presença, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Quadro 1 – Síntese do referencial teórico.

Conceito	Definição	Referência
Inclusão	Presença, participação e aprendizagem de todos	Mantoan (2003); UNESCO (2019)
Equidade	Justiça nos processos educacionais	UNESCO (2019, 2020)
Acessibilidade pedagógica	Eliminação de barreiras didáticas	Sassaki (2010); Barroso e Lay (2016)
AEE	Serviço complementar ao ensino regular	Brasil (2010)
Tecnologias assistivas	Recursos que ampliam autonomia	Brasil (2010); Freitas (2023)

Fonte: Elaborado pelos autores.

INCLUSÃO, EQUIDADE E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: MARCOS LEGAIS E DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

As diretrizes educacionais que têm por meta efetivar o direito à educação tomam a inclusão escolar como seu princípio-guia. Para Mantoan (2003), analisando a realidade brasileira, essa perspectiva alarga a visão sobre a escola, ao sustentar que o processo de aprender é uma possibilidade universal, jamais um privilégio.

Esse entendimento rompe com lógicas seletivas e introduz uma responsabilidade coletiva sobre a presença, a participação e a aprendizagem na escola comum. A diversidade é fundamento dessa abordagem, pois evidencia que estudantes chegam à escola com trajetórias, culturas e necessidades distintas, o que implica reorganizar práticas e currículos.

Equidade é conceito complementar e se refere à justiça no processo educacional, considerando que tratar desiguais de forma igual produz injustiças. A UNESCO (2019) sustenta que equidade envolve processos que assegurem a importância da educação de todos os estudantes, articulando políticas de acesso, permanência e aprendizagem. Ainda segundo a UNESCO (2020), igualdade remete a resultados, enquanto equidade remete aos meios, o que evidencia que ampliar o número de matrículas não assegura aprendizagem. Desse modo, inclusão e equidade configuram duas dimensões interdependentes da política educacional contemporânea.

Charlot (2000) destaca que a relação com o saber é construída socialmente e envolve sentido, identidade e pertencimento. Portanto, a inclusão não se limita ao ingresso do estudante na escola, mas diz respeito a sua inserção na cultura escolar, na linguagem e nas relações pedagógicas. A inclusão é, assim, processo que se realiza no cotidiano e depende de práticas que acolham diferenças sem hierarquizá-las. Esse entendimento aproxima-se de perspectivas freirianas que vinculam educação, dignidade e respeito à humanidade dos estudantes (Freire, 1996).

Figura 1 – Inclusão escolar e seus elementos estruturantes



Fonte: Elaborado pelos autores.

A consolidação da inclusão na legislação brasileira inicia-se com a Constituição Federal de 1988, ao garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) reafirma a educação especial preferencialmente na rede regular, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) define acessibilidade em múltiplas dimensões e estabelece direitos educacionais da pessoa com deficiência. Esses marcos definem a inclusão como política de Estado e não como iniciativa isolada de escolas ou professores.

Documentos internacionais reforçam essa orientação. No “Manual para garantir inclusão e equidade na educação”, a UNESCO (2019, p. 10) afirma:

Inclusão e equidade são princípios fundamentais para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade. O objetivo final é criar mudanças em todo o sistema para superar obstáculos ao acesso à educação de qualidade, participação, processos de aprendizagem e resultados, e garantir que todos os estudantes sejam valorizados e envolvidos igualmente.

Esse entendimento está articulado à Agenda 2030 e ao ODS 4, que propõe educação inclusiva e equitativa com foco em aprendizagem ao longo da vida. A UNESCO (2019) também destaca que a inclusão exige políticas que enfrentem desigualdades de gênero, território, renda e deficiência, indicando que a escola não pode atuar isoladamente.

Outra contribuição normativa relevante é o GEM Report 2020, da UNESCO, que identifica exclusões persistentes no acesso e na aprendizagem, e enfatiza que sistemas inclusivos dependem de políticas sustentadas e de processos de monitoramento. Esses documentos influenciam reformas curriculares e ações de formação docente em diversos países, com impactos também observados no Brasil por meio da Base Nacional Comum Curricular.

ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA E CURRÍCULO: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

A inclusão escolar exige pensar a acessibilidade para além de rampas, elevadores e adaptações arquitetônicas. Sassaki (2010) amplia o conceito ao considerar dimensões comunicacionais, metodológicas, instrumentais e atitudinais. No campo pedagógico, isso implica reorganizar currículos, diversificar materiais e flexibilizar avaliações, reconhecendo que estudantes aprendem de formas distintas e em ritmos variados. Essa compreensão está presente em estudos sobre Desenho Universal para a Aprendizagem, que orientam professores a considerar múltiplas formas de representação, expressão e engajamento.

Adotando essa abordagem do contexto da educação, o desenho universal fornece uma chave decisiva para responder à diversidade presente nos contextos educacionais. E isso significa que os professores projetam suas abordagens didáticas tendo em mente a diversidade de seus alunos (Barroso; Lay, 2016, p. 102).

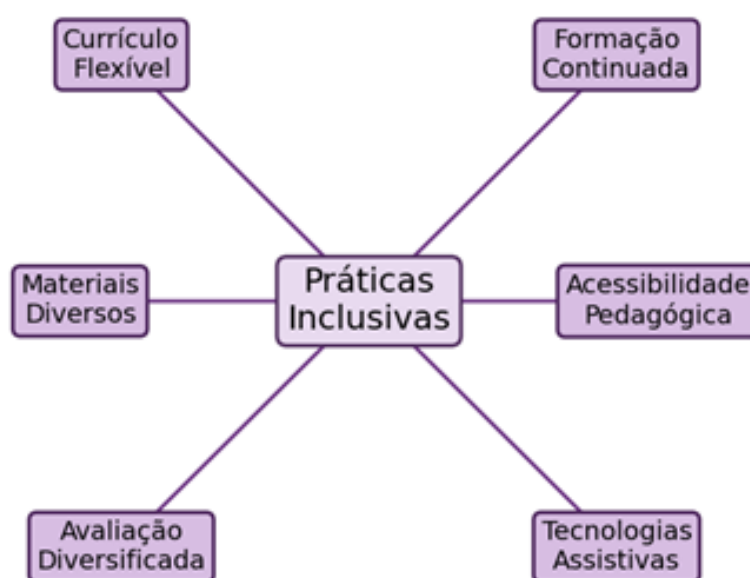
A distinção conceitual entre acesso, acessibilidade e inclusão também aparece em pesquisas e documentos institucionais. Freitas (2023) diferencia os termos ao destacar que o ingresso na escola não garante participação, e que a acessibilidade constitui condição necessária para a inclusão. O mesmo autor ressalta que tecnologias assistivas favorecem a aprendizagem de estudantes com necessidades específicas, como softwares leitores de tela, materiais em braille e dispositivos de amplificação sonora.

Falar de acessibilidade é falar de igualdade de oportunidades, pois possibilita a todas as pessoas, independentemente de suas habilidades, o acesso à escolaridade obrigatória e, posteriormente, à formação escolhida para seu desenvolvimento pessoal e independência (Pimentel; Pimentel, 2017, p. 101).

Essa concepção reforça que a acessibilidade pedagógica é condição para superar a separação histórica entre “alunos normais” e “alunos especiais”, conforme crítica presente na literatura e nos documentos oficiais.

Professores ocupam papel central na efetivação da inclusão, pois mediações pedagógicas ocorrem no cotidiano da sala de aula. Freire (1996) sustenta que ensinar é criar possibilidades para que o estudante construa conhecimento, e não apenas transmitir conteúdos. Essa compreensão implica práticas dialógicas, escolhas didáticas que acolham diferenças e compromisso ético com a dignidade dos estudantes. No contexto da educação básica, isso exige formação continuada que permita identificar barreiras, selecionar recursos pedagógicos e articular tecnologias assistivas.

Figura 2 - Bases pedagógicas da inclusão escolar.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A literatura da educação inclusiva demonstra que práticas docentes não são neutras: elas podem favorecer a aprendizagem ou reforçar formas de exclusão. Freitas (2023, p. 25) destaca que: “A implementação de recursos tecnológicos que auxiliam no processo de aprendizagem é fundamental para garantir a inclusão dos estudantes com necessidades específicas”.

Esse entendimento reforça que práticas inclusivas envolvem planejamento, sensibilidade pedagógica e conhecimento sobre recursos educacionais. Ademais, formação docente não se restringe ao AEE, pois toda a equipe escolar precisa compreender que inclusão e equidade são responsabilidades coletivas.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E TECNOLOGIAS ASSISTIVAS

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) se consolidou como estratégia para favorecer autonomia e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades. O AEE não substitui a escolarização, mas complementa o ensino regular e orienta práticas pedagógicas. Em documento oficial, observa-se:

A matrícula no AEE é condicionada à matrícula no ensino regular. Esse atendimento pode ser oferecido em Centros de Atendimento Educacional Especializado [...] Contudo, a preferência pela escola comum como o local do serviço de AEE, já definida no texto constitucional de 1988, foi reafirmada pela Política, e existem razões para que esse atendimento ocorra na escola comum (Brasil, 2010, p. 17-18).

Esse registro normativo sustenta que necessidades educacionais específicas devem ser observadas no cotidiano da escola e não em instituições paralelas. A articulação entre ensino regular e educação especial reforça a concepção de escola das diferenças. Ainda nesse documento, afirma-se:

A escola das diferenças aproxima a escola comum da Educação Especial, porque, na concepção inclusiva, os alunos estão juntos, em uma mesma sala de aula. A articulação entre Educação Especial e escola comum, na perspectiva da inclusão, ocorre em todos os níveis e etapas do ensino básico [...] (Brasil, 2010, p. 18-19).

Tecnologias assistivas constituem outro elemento fundamental na construção de ambientes pedagógicos acessíveis. Dispositivos, materiais e recursos adaptados ampliam a autonomia e participação dos estudantes. Em fascículo sobre AEE, encontra-se a seguinte descrição:

São recursos do AEE: materiais didáticos e pedagógicos acessíveis [...] tecnologias de informação e comunicação acessíveis [...] linha Braille [...] pranchas de CAA [...] ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros (Brasil, 2010, p. 27).

Essa variedade de recursos demonstra que a inclusão depende da integração entre políticas públicas, práticas docentes e suporte especializado.

Não há inclusão sem acessibilidade, e não há acessibilidade sem investimento institucional e formação continuada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do material bibliográfico e documental evidencia que, no plano jurídico e programático, o Brasil construiu uma base sólida para a inclusão na educação básica. Constituição Federal, LDB, LBI, Política Nacional de Educação Especial e BNCC convergem ao afirmar o direito de todos à educação, em escolas comuns, com atendimento adequado às necessidades educacionais. Ao mesmo tempo, relatórios da UNESCO indicam que a permanência de desigualdades de desempenho entre grupos sociais mostra que a inclusão ainda não se concretiza plenamente no cotidiano escolar (UNESCO, 2019). Há, assim, um descompasso entre o que os documentos garantem e o que se observa nas redes de ensino.

Os estudos de Mantoan (2003) ajudam a compreender esse descompasso ao evidenciar que muitas escolas mantêm práticas seletivas, mesmo quando acolhem estudantes público-alvo da educação especial. A autora mostra que a inclusão não se limita à matrícula, mas exige reorganização profunda da cultura escolar e do modo de conceber quem é o “aluno normal”. Nessa linha, Charlot (2000) lembra que a relação com o saber está ligada à história de vida e à forma como o estudante é reconhecido pela instituição. Quando a escola insiste em modelos homogêneos de ensino, tende a reforçar exclusões, ainda que os discursos defendam a inclusão.

Os documentos internacionais consultados reforçam que a inclusão é um processo contínuo, que requer mudanças na escola e no sistema como um todo. O Manual para garantir inclusão e equidade na educação afirma que:

O objetivo final é criar mudanças em todo o sistema para superar obstáculos ao acesso à educação de qualidade, participação, processos de aprendizagem e resultados, e garantir que todos os estudantes sejam valorizados e envolvidos igualmente (UNESCO, 2019, p. 10).

Essa formulação ajuda a interpretar os dados brasileiros: ainda que haja ampliação do acesso, barreiras relacionadas a currículo rígido, práticas avaliativas excludentes e falta de acessibilidade pedagógica continuam presentes em muitas escolas.

No campo da acessibilidade pedagógica, a literatura aponta avanços e limites. Textos que articulam o Desenho Universal para a Aprendizagem mostram experiências didáticas em que professores planejam desde o início atividades flexíveis, com diferentes formas de expressão e participação (Barroso; Lay, 2016). Ao mesmo tempo, estudos sobre formação docente indicam que muitos professores ainda se sentem sozinhos para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente quando não contam com apoio de equipes multiprofissionais ou com AEE estruturado. Esse cenário revela que a acessibilidade pedagógica depende tanto de repertório didático quanto de condições institucionais de trabalho.

O AEE e as tecnologias assistivas surgem, na documentação oficial, como estratégias centrais para garantir autonomia e participação de estudantes com deficiência. O fascículo A escola comum inclusiva destaca que a matrícula no AEE deve estar vinculada à matrícula na escola regular e que há razões pedagógicas e políticas para priorizar o atendimento na própria escola básica, em articulação com a sala comum (Brasil, 2010). Entretanto, a implementação desse serviço ainda é desigual entre redes e territórios, e há situações em que o AEE permanece restrito a atividades isoladas, sem diálogo com o currículo da turma, o que reduz seu potencial inclusivo.

Do ponto de vista docente, os textos analisados indicam que práticas inclusivas se fortalecem quando há trabalho colaborativo entre professor da sala comum, professor do AEE, coordenação pedagógica e famílias. Freire (1996) oferece base ética para essa colaboração ao entender o ato educativo como prática dialógica e de reconhecimento mútuo. Pesquisas recentes, como as de Freitas (2023), reforçam que o uso de tecnologias assistivas articulado a um planejamento flexível amplia a possibilidade de participação de estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e outras necessidades educacionais. Quando esse trabalho é fragmentado, tende a recair sobre o professor isolado, o que fragiliza tanto a inclusão quanto o bem-estar do próprio docente.

Os documentos da UNESCO examinados chamam atenção para a necessidade de monitorar desigualdades e produzir dados sobre quem aprende, quem reprova e quem abandona a escola. O Relatório de Monitoramento Global (2020) indica que sistemas educacionais que avançam na inclusão são aqueles que identificam grupos mais vulneráveis e planejam ações específicas para eles, sem perder de vista o conjunto da rede. Essa constatação dialoga com a realidade brasileira, onde crianças negras, indígenas, com deficiência, estudantes da zona rural e de periferias urbanas ainda enfrentam barreiras mais intensas para concluir a educação básica.

A articulação entre teorias, legislações e documentos internacionais permite afirmar que inclusão, equidade e acessibilidade pedagógica não são dimensões separadas. Elas se reforçam mutuamente: a inclusão depende de equidade, e a equidade se efetiva por meio de condições concretas de acessibilidade. A leitura integrada das obras de Mantoan, Sassaki, Charlot e Freire, somada às diretrizes da UNESCO e às normas brasileiras, mostra que a escola básica precisa reorganizar currículos, avaliações, tempos e espaços para garantir que todos aprendam. Essa reorganização demanda política pública consistente, investimento em formação continuada e fortalecimento da gestão democrática, temas que serão retomados nas considerações finais.

Quadro 2 – Dimensões e conceitos analisados.

Dimensão analisada	Conceitos-chave	Fontes de referência
Marco legal e políticas	Arcabouço normativo robusto, porém implementação desigual entre redes	CF/1988; LDB; LBI; PNE; BNCC; UNESCO
Práticas escolares	Persistência de práticas seletivas e currículos pouco flexíveis	Mantoan; Charlot; Freire
Acessibilidade pedagógica	Avanços conceituais, mas barreiras curriculares e avaliativas continuam	Sassaki; Barroso & Lay; UNESCO
AEE e Tecnologias Assistivas	Serviço essencial, mas com articulação frágil com sala comum em alguns contextos	Brasil (2010); Freitas (2023)
Formação docente	Necessidade de formação continuada e trabalho colaborativo	Freire; UNESCO; pesquisas contemporâneas
Desigualdades educacionais	Grupos vulneráveis apresentam maiores dificuldades de permanência e aprendizagem	UNESCO GEM 2020; estudos nacionais

Fonte: Elaborado pelos autores.

Foi possível identificar também a constante tensão entre a cultura escolar tradicional e a cultura inclusiva. Enquanto a primeira tende a privilegiar homogeneidade, padronização e fragmentação curricular, a segunda pressupõe flexibilização, respeito à diversidade e reorganização das práticas docentes. Estudos como os de Mantoan (2003) e Barroso e Lay (2016) mostram que a mudança não se resume a ajustes técnicos, mas requer revisão de concepções pedagógicas profundamente enraizadas. Isso explica por que redes de ensino que já contam com normativas inclusivas ainda enfrentam dificuldades concretas de implementação.

As análises revelam ainda que, quando o planejamento pedagógico considera múltiplas formas de participação dos estudantes, há melhoria no engajamento e no pertencimento escolar. Documentos da UNESCO (2020) destacam que escolas inclusivas apresentam menores índices de evasão e melhores indicadores de bem-estar, sobretudo quando políticas de equidade são combinadas com práticas de acessibilidade. Esse dado reforça a tese de que inclusão, equidade e desempenho não são dimensões opostas, ao contrário, o fortalecimento da inclusão tende a ampliar resultados educacionais no longo prazo.

Nota-se que práticas inclusivas se consolidam quando as estratégias pedagógicas são acompanhadas de iniciativas institucionais que garantem apoio ao trabalho docente. Programas de formação continuada, presença do AEE articulado ao currículo, uso contextualizado de tecnologias assistivas e tempos institucionais para planejamento coletivo aparecem, nos documentos analisados, como elementos capazes de sustentar mudanças mais amplas na cultura escolar. Quando essas condições estão presentes, observam-se ganhos não apenas na participação dos estudantes, mas também na construção de vínculos e no fortalecimento do sentimento de pertencimento, fatores que influenciam positivamente a permanência e o percurso educativo na escola básica.

Além disso, identificou-se a necessidade de que redes de ensino monitorem dados sobre permanência, participação, atendimento especializado e desempenho de grupos vulneráveis. A UNESCO (2020) argumenta que sistemas inclusivos são os que “identificam os grupos excluídos e planejam ações específicas”. No caso brasileiro, essa discussão ganha relevância porque crianças

negras, indígenas, estudantes com deficiência e alunos moradores de periferias urbanas apresentam maiores índices de reprovação e distorção idade-série. Portanto, a inclusão não pode ser apenas pedagógica, mas também estatística, administrativa e curricular.

Um elemento transversal observado é o papel da gestão democrática como fator de sustentação da inclusão. Políticas inclusivas prosperam quando gestores promovem colaboração entre professores, famílias, AEE e equipes de apoio; quando valorizam a formação continuada; e quando criam tempo institucional para planejamento e acompanhamento pedagógico. Ao contrário, a ausência de liderança inclusiva contribui para que professores enfrentem sozinhos barreiras complexas, gerando frustração e desgaste emocional. Esse dado converge com estudos sobre saúde mental docente e sobre cultura escolar.

A análise integrada da literatura, das legislações e dos relatórios internacionais permite afirmar que a inclusão não é evento pontual, mas processo sistêmico que envolve políticas, práticas, valores e recursos. A efetivação desse processo depende de três fatores centrais: financiamento público adequado, formação docente contínua e monitoramento permanente das desigualdades. Quando um desses elementos falha, a inclusão tende a se restringir ao plano normativo. Já, ao atuarem em conjunto, criam-se condições para que a escola básica se torne espaço de convivência plural, garantia de direitos e produção de conhecimento.

CONCLUSÃO

A análise realizada neste artigo permitiu compreender que inclusão, equidade e acessibilidade formam um conjunto articulado de princípios e práticas que orientam o direito à educação na escola básica. A revisão da literatura e dos documentos normativos mostrou que o Brasil dispõe de um arcabouço legal robusto que assegura a matrícula de todos os estudantes no ensino comum e prevê o Atendimento Educacional Especializado, o uso de tecnologias assistivas e a eliminação de barreiras que dificultam a participação. Contudo, os resultados também indicaram que a presença de garantias formais não elimina por si só as barreiras curriculares, institucionais e culturais existentes nas redes de ensino.

Os documentos nacionais e internacionais analisados reforçam que a inclusão não pode ser reduzida ao acesso, sendo necessário garantir condições para a permanência e para a aprendizagem em ambientes que reconheçam a diferença como dimensão constitutiva da vida escolar. A literatura de Mantoan, Sassaki, Charlot e Freire, combinada aos relatórios da UNESCO, mostrou que a inclusão demanda reorganização do trabalho pedagógico, da gestão escolar e da formação docente. Nesse sentido, equidade e acessibilidade pedagógica surgem como estratégias indispensáveis para responder a trajetórias singulares e para dialogar com desigualdades históricas presentes na educação básica brasileira.

Os resultados indicaram que a implementação de práticas inclusivas se fortalece quando há investimento em formação continuada, trabalho colaborativo entre professores, equipes de apoio e famílias, e quando escolas dispõem de tempos institucionais para análise de práticas e planejamento pedagógico. Do mesmo modo, políticas de financiamento, monitoramento de indicadores educacionais e gestão democrática desempenham papel decisivo para que redes de ensino sustentem processos de transformação. A escola que pretende ser inclusiva precisa articular dimensões pedagógicas, administrativas e comunitárias, evitando que a responsabilidade recaia apenas sobre o professor da sala comum.

Finda-se, portanto, que a promoção de ambientes escolares inclusivos exige compromisso político, institucional e pedagógico contínuo. O conjunto dos achados reforça que inclusão, equidade e acessibilidade não constituem tarefas isoladas, mas processos estruturais que envolvem políticas educacionais, práticas docentes e cultura escolar. A efetivação desse processo requer investimento público, diálogo entre os sujeitos da escola e produção permanente de conhecimento sobre políticas e práticas. Estudos futuros podem aprofundar a investigação empírica em escolas, comparando estratégias adotadas por diferentes redes e identificando experiências que têm conseguido ampliar a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

BORGES, Flávio Adriano; SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador. **Interface: comunicação, saúde, educação**, [S. l.], v. 23, e180044, 2019.

BARROSO, M.; LAY, A. Desenho universal para a aprendizagem e práticas pedagógicas inclusivas. In: ALMEIDA, M. A.; KAWASAKI, C. S. (Org.). **Educação inclusiva: práticas e pesquisas**. Curitiba: CRV, 2016. p. 95–112.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

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.

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.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. G. Tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 45–62, 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: acessibilidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

PIMENTEL, Susana Couto; PIMENTEL, Mariana Couto. Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência: sobre o que estamos falando? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 50, p. 91-103, 2017.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All**. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. **Manual para garantir inclusão e equidade na educação**. Paris: UNESCO, 2019.

UNESCO. **Educação para todos: equidade e qualidade**. Paris: UNESCO, 2020.

CAPÍTULO 5

JUSTIÇA SOCIAL E DIREITOS HUMANOS: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIGNIDADE, CIDADANIA E TRANSFORMAÇÃO

Maurício Aires Vieira

Francilino Paulo de Sousa

Ana Paula de Oliveira Ramos

José Roberto dos Santos

Edson Verde de Sousa

Doi: 10.48209/978-65-5417-644-4

Resumo: Em contextos sociais caracterizados por disparidades profundas, o ambiente escolar se configura como um campo privilegiado para fomentar a equidade e materializar as garantias fundamentais da pessoa humana. Santos (2010) defende que a ampliação dos direitos exige o enfrentamento das assimetrias sociais e a valorização de saberes historicamente marginalizados, articulando justiça social e justiça cognitiva. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), para quem a educação se configura como prática de liberdade, baseada no diálogo e na formação crítica dos sujeitos. Hooks (2013) reforça a importância de pedagogias comprometidas com o cuidado, o reconhecimento e a dignidade humana, enquanto Giroux (2011) problematiza os impactos das políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal, que tendem a fragilizar a função social da escola. O capítulo analisa documentos fundamentais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a Constituição Federal de 1988 e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012), evidenciando o papel da escola na formação cidadã e na construção de valores democráticos. Defende-se que práticas pedagógicas voltadas à justiça social devem combater preconceitos, prevenir violências e fortalecer a participação coletiva. Assim, a escola é compreendida como espaço de transformação social, no qual a educação contribui para a afirmação da dignidade, da cidadania e dos direitos humanos.

Palavras-chave: Justiça social; Direitos humanos; Cidadania; Escola.

INTRODUÇÃO

A problemática da justiça social tem adquirido crescente relevância no âmbito dos debates educacionais contemporâneos, notadamente em contextos nacionais caracterizados por iniquidades de origem histórica. No contexto nacional, a instituição escolar se posiciona como um agente estratégico para o combate a assimetrias de natureza social, política e cultural, ao assumir a função ativa de fomentar e resguardar a dignidade da pessoa. Santos (2010) argumenta que a justiça social não se limita à distribuição de bens materiais, mas envolve o reconhecimento dos grupos subalternizados e a valorização de saberes silenciados, apontando para a necessária articulação entre justiça cognitiva e justiça social.

Os dados produzidos por organismos internacionais evidenciam que desigualdades socioeconômicas impactam diretamente as trajetórias educacionais. Relatórios da OCDE (2021) indicam que estudantes provenientes de contextos de vulnerabilidade apresentam maior probabilidade de enfrentar dificuldades de aprendizagem, discriminação e menores expectativas institucionais, o que interfere na permanência, no desempenho escolar e na transição para o ensino superior. Essa constatação reforça que a justiça social no campo educacional não pode ser analisada isoladamente, mas em diálogo com políticas públicas, condições socioeconômicas e iniciativas de proteção social.

A Constituição Federal de 1988 inscreve a educação como direito social (art. 6º) e como dever do Estado e da família (art. 205), vinculando-a à promoção da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Ao estabelecer tais princípios, a Carta de 1988 desloca a educação do plano assistencial para o plano democrático, reforçando sua dimensão formadora e cidadã. Nesse sentido, a escola não atua apenas como transmissora de conteúdos, mas como produtora de vínculos sociais e de experiências que operam na constituição dos sujeitos de direito.

O debate sobre direitos humanos na educação possui raízes normativas que extrapolam o contexto nacional. A Declaração Universal dos Direitos

Humanos¹ (ONU, 1948) estabelece que toda pessoa tem direito à educação (art. 26) e que esta deve visar ao “pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (ONU, 1948). Esse documento articula educação, dignidade e paz internacional, apontando que a formação escolar deve contribuir para sociedades democráticas e solidárias.

Esse horizonte internacional foi aprofundado por agendas mais recentes coordenadas pela UNESCO, que têm insistido na necessidade de uma educação voltada à cidadania global, ao reconhecimento da diversidade e à prevenção de diferentes formas de violência. O documento “Educação para a cidadania global” (UNESCO, 2015) destaca que a formação de estudantes deve envolver dimensões cognitivas, socioemocionais e comportamentais, visando ao desenvolvimento de competências para o convívio plural em um mundo interdependente. Tais diretrizes reforçam que a justiça social depende de práticas pedagógicas que incluam criticidade, empatia e responsabilidade social.

No âmbito nacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) constituem marco fundamental para a implementação de políticas educacionais comprometidas com a cidadania, a dignidade e a convivência democrática. Uma das passagens centrais do documento afirma:

A educação em direitos humanos visa à formação de sujeitos de direitos, capazes de atuar com responsabilidade social, reconhecendo a dignidade humana como fundamento da vida em sociedade. Pressupõe ações pedagógicas orientadas pela justiça, pela igualdade de condições e pela valorização da diversidade, permeando o currículo, a gestão e as práticas escolares (Brasil, 2012, p. 13).

Além da dimensão normativa, há um campo de disputas simbólicas que articula direitos humanos e memória. Huyssen (2012), ao discutir a política da memória no contexto internacional, destaca que as violações de direitos humanos demandam reconhecimento histórico, reparação e compromisso democrático. O autor argumenta que a memória não é apenas evocação do

¹ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

passado, mas dispositivo de formação ética que tensiona o presente e projeta futuros possíveis.

Nesse sentido, a escola não pode ser compreendida como espaço neutro. Para Freire (1996), a educação é prática de liberdade, fundada no diálogo e na humanização. A pedagogia freireana recusa a lógica bancária e propõe uma ética do encontro, na qual os sujeitos são reconhecidos como produtores de sentido. Em “Pedagogia da esperança”, o autor afirma:

A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Por isso é uma forma de intervenção no mundo, não pode ficar indiferente às injustiças (Freire, 1992, p. 67).

Essa ética do cuidado e do reconhecimento também é desenvolvida por Bell Hooks (2013), ao defender uma pedagogia que acolha as experiências dos estudantes e afirme a dignidade dos sujeitos historicamente marginalizados. Para a autora, ensinar é um gesto político, que envolve afetividade, responsabilidade e compromisso com a emancipação.

O ato de ensinar exige que eu esteja plenamente presente. Ensinar não é apenas transmitir informação. É criar um ambiente no qual todos sintam que suas vozes podem ser ouvidas, em que a dignidade humana seja respeitada e em que o aprendizado signifique transformação pessoal e coletiva (Hooks, 2013, p. 45).

A crítica ao neoliberalismo educacional realizada por Giroux (2011) reforça esse entendimento, ao demonstrar que políticas voltadas à padronização, à meritocracia e à responsabilização individual fragilizam a função social da escola. Para o autor, tais políticas despolitizam o espaço escolar e deslocam a educação do campo da justiça social para o campo da eficiência técnica, contribuindo para a reprodução das desigualdades e para a erosão da cidadania.

Por outro lado, documentos como a BNCC (Brasil, 2017) dialogam parcialmente com a agenda dos direitos humanos ao definir que a educação básica deve promover competências relacionadas à empatia, responsabilidade e cidadania. No entanto, a articulação entre tais competências e a justiça social exige mediações políticas e pedagógicas que extrapolam o plano normativo, alcançando o cotidiano das escolas, das salas de aula e das relações comunitárias.

Diante desse cenário, torna-se possível afirmar que a promoção dos direitos humanos e da justiça social na educação não se limita ao reconhecimento jurídico desses princípios, mas depende da construção de práticas pedagógicas comprometidas com dignidade, participação e transformação social. A escola, nesse sentido, constitui espaço de disputa e de invenção democrática, no qual os sujeitos podem experimentar formas de cidadania e construir novos pactos civilizatórios.

JUSTIÇA SOCIAL, DESIGUALDADES E EDUCAÇÃO

A discussão sobre justiça social no campo educacional exige situar as desigualdades que atravessam a sociedade brasileira e seus impactos na formação escolar. Historicamente, a distribuição desigual de renda, oportunidades e capital cultural influencia o acesso, a permanência e o sucesso escolar, evidenciando que a educação opera simultaneamente como mecanismo de mobilidade e de reprodução social. Santos (2010) contribui para essa análise ao afirmar que a justiça social envolve a redistribuição de recursos e oportunidades, mas também o reconhecimento de grupos historicamente silenciados, articulando dimensões materiais e simbólicas da vida social.

Embora o discurso da igualdade formal seja amplamente difundido, pesquisas internacionais mostram que as desigualdades socioeconômicas continuam condicionando fortemente o desempenho escolar. Relatórios da OCDE (2021), ao analisarem os efeitos da vulnerabilidade sobre a trajetória acadêmica, indicam que estudantes provenientes de contextos de pobreza enfrentam dupla penalização: menor capital escolar de origem e menor oferta de proteção institucional. Esse diagnóstico reforça a necessidade de políticas educacionais que superem abordagens universalistas e enfrentem desigualdades estruturais com ações focalizadas, intersetoriais e continuadas.

A noção de justiça social proposta por Santos (2010) não se limita à redução das iniquidades materiais, mas integra o que o autor denomina de justiça cognitiva, isto é, o reconhecimento da diversidade epistêmica e a valorização de saberes produzidos por grupos subalternizados. Para ele, não haverá justiça social sem justiça cognitiva, pois as desigualdades econômicas e culturais são

mutuamente reforçadas por séculos de colonialismo, racismo e patriarcado. Em sua obra, o autor afirma:

Sem o reconhecimento da pluralidade de saberes e da legitimidade de experiências historicamente desprezadas, não haverá justiça social. A monocultura do saber científico e a imposição de uma racionalidade única conduziram ao silenciamento sistemático de populações, epistemes e culturas. Por isso, justiça cognitiva e justiça social são dimensões inseparáveis de um projeto democrático de sociedade (Santos, 2010, p. 48).

Essa perspectiva dialoga diretamente com os princípios dos direitos humanos, cujo núcleo é a dignidade da pessoa humana. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), ao estabelecer que toda pessoa nasce livre e igual em dignidade e direitos, vincula a educação à formação para a cidadania e para a paz. Esse vínculo foi retomado pela Constituição Federal de 1988, que define a educação como direito social e instrumento para o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

No entanto, tais princípios normativos ainda convivem com realidades escolares marcadas por discriminações, violências e processos seletivos que reforçam desigualdades preexistentes. A literatura crítica aponta que estudantes negros, indígenas, pobres, migrantes, população LGBTQIA+ e pessoas com deficiência experimentam maiores índices de exclusão e evasão, além de interações escolares permeadas por preconceitos e baixa expectativa institucional. A escola, ao ignorar ou desqualificar as identidades desses grupos, produz desigualdade simbólica, afetiva e cognitiva que se soma às desigualdades materiais.

Os documentos internacionais da UNESCO têm enfatizado que sistemas educativos comprometidos com os direitos humanos devem implementar políticas de bem-estar, participação democrática e equidade. No documento “Educação para a cidadania global” (UNESCO, 2015), afirma-se que:

A educação deve capacitar aprendizes para compreender globalmente e agir localmente, desenvolvendo empatia, pensamento crítico, habilidades de cooperação e compromisso com a justiça social. Promover cidadania

global implica reconhecer desigualdades, enfrentar discriminações e fortalecer valores democráticos e de direitos humanos (Unesco, 2015, p. 9).

Essa definição evidencia que a justiça social na educação não se sustenta apenas na oferta escolar, mas no tipo de formação e de cidadania que se constrói no cotidiano das escolas. Nesse sentido, o conceito de cidadania deixa de ser meramente jurídico e passa a abarcar dimensões éticas, culturais e políticas, vinculando-se à participação, à pluralidade e à dignidade.

Diante desse cenário, torna-se evidente que políticas educacionais orientadas pela lógica neoliberal, centradas em meritocracia, competição e responsabilização individual, fragilizam a justiça social e esvaziam o sentido público da escola. Giroux (2011) argumenta que tais políticas reduzem a educação a um aparato técnico voltado para o desempenho mensurável, deslocando o debate da cidadania para a produtividade e do direito para o mérito. Ao ignorarem desigualdades estruturais, essas abordagens responsabilizam indivíduos por fracassos que são coletivos.

Portanto, articular justiça social e educação implica tensionar a relação entre igualdade formal e igualdade substantiva. A igualdade formal, garantida em documentos normativos, assegura condições jurídicas universais, mas não elimina as desigualdades concretas que atravessam os corpos e as experiências. Já a igualdade substantiva demanda políticas que considerem disparidades históricas, culturais e econômicas, integrando medidas redistributivas e reconhecedoras. Nesse horizonte, a escola se torna espaço de disputa por sentidos, direitos e futuros.

Finalmente, ao compreender a educação como prática de transformação social, abre-se espaço para pensar a escola como território capaz de produzir outras formas de convivência, participação e reconhecimento. Mais do que instrução, trata-se de formar sujeitos que possam agir no mundo com dignidade e consciência histórica, participando ativamente da construção de uma sociedade menos desigual e mais democrática.

DIREITOS HUMANOS E JUSTIÇA COGNITIVA

A aproximação entre direitos humanos e justiça cognitiva constitui um dos debates mais inovadores no campo da teoria social contemporânea. Santos (2010) argumenta que a história dos direitos humanos foi construída sob uma racionalidade ocidental hegemônica que desconsiderou saberes produzidos por grupos subalternizados, como povos indígenas, comunidades tradicionais, camponeses, populações afro-diaspóricas, mulheres e sujeitos dissidentes. Assim, pensar justiça social implica romper com o monopólio epistêmico moderno, ampliando a noção de dignidade para abarcar também o direito de produzir conhecimento.

Segundo Santos (2010), a justiça cognitiva consiste no reconhecimento de diferentes epistemes, cosmologias e experiências históricas como formas legítimas de interpretar e transformar o mundo. Desse modo, a violação epistêmica, entendida como silenciamento, estigmatização ou apagamento de saberes, é também uma violação de direitos humanos, pois recusa a humanidade plena aos grupos afetados. O autor afirma que sem pluralidade de saberes não há pluralidade de mundos possíveis, o que inviabiliza qualquer projeto democrático substantivo.

A crítica de Santos se articula com a crítica freireana à educação bancária. Freire (1996) já afirmava que negar os saberes populares constitui forma de opressão, pois impede que os sujeitos compreendam criticamente sua realidade e se reconheçam como produtores de cultura e história.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. O reconhecimento dos saberes socialmente produzidos pelos educandos é condição para uma prática educativa crítica, em que ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo e ninguém sabe mais do que o outro sobre tudo (Freire, 1996, p. 25).

Ao dialogar com essa perspectiva, a justiça cognitiva desloca os direitos humanos da dimensão exclusivamente normativa para a dimensão histórica e epistêmica. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948)

consagrou princípios universais como dignidade, igualdade e liberdade, mas não abordou o caráter epistêmico das violações. Para Santos (2010), tal universalidade é insuficiente quando não reconhece que a humanidade é plural e que diferentes formas de vida foram historicamente violentadas por meio do racismo epistêmico e cultural.

Assim, embora a Declaração represente um marco histórico, sua visão abstrata de humanidade oculta as hierarquias de saber construídas pela colonialidade. Para Santos (2010), a dominação epistêmica, que desqualifica conhecimentos e cosmovisões de povos subalternizados, constitui uma violação profunda que sustenta as violações materiais. Portanto, a verdadeira universalização dos direitos humanos exige mais do que o reconhecimento formal; requer uma “ecologia de saberes”

Esse debate se aprofunda quando relacionado às disputas pela memória. Huyssen (2012), ao discutir políticas internacionais de memória, ressalta que reparar violações não pode se restringir à dimensão jurídica, pois exige o reconhecimento de narrativas soterradas e a reconstrução de sentidos coletivos. Para o autor, memória e direitos humanos se cruzam porque ambos exigem reconhecimento da dor, da história e da dignidade.

As lutas contemporâneas em torno da memória revelam que injustiças do passado continuam produzindo efeitos no presente. Por isso, a memória não é uma simples lembrança, mas um campo de disputa política, ética e cognitiva. É através da memória que se demandam reconhecimento, reparação e justiça, elementos indispensáveis para a consolidação dos direitos humanos (Huyssen, 2012, p. 17).

A Figura 1, a seguir, apresenta como os debates sobre direitos humanos, justiça cognitiva e memória histórica se conectam, mostrando que a defesa da dignidade passa também pelo reconhecimento e pela reparação de saberes e narrativas silenciadas.

Figura 1 - Convergências conceituais entre direitos humanos, justiça cognitiva e epistemologias críticas.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir desse entendimento, os direitos humanos passam a demandar o reconhecimento de identidades, cosmologias e histórias locais, aproximando-se de noções como território, ancestralidade e coletividade. Esse é também o horizonte proposto pelos documentos educacionais da UNESCO, pautados no respeito a diversidade cultural como condição para a democratização da aprendizagem.

O reconhecimento da diversidade cultural e dos diferentes saberes constitui dimensão fundamental da cidadania global. Os sistemas educativos devem formar cidadãos capazes de compreender as realidades locais e globais, respeitar a diversidade e atuar em favor da justiça social e dos direitos humanos (Unesco, 2015, p. 16).

No contexto brasileiro, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) incorporam esse debate ao orientar que práticas pedagógicas sejam integradas a processos de valorização da diversidade e ao enfrentamento das desigualdades. O documento destaca a transversalidade e a intersetorialidade como princípios para a garantia dos direitos, indicando que a EDH deve estar presente no currículo, na gestão escolar e na cultura institucional, e não apenas em disciplinas específicas.

A justiça cognitiva, nesse sentido, implica não apenas incluir conteúdos sobre diversidade, mas reconhecer sujeitos como produtores de conhecimento. Isso significa valorizar narrativas indígenas, quilombolas, afro-diaspóricas, ribeirinhas, camponesas, feministas e dissidentes como epistemes legítimas, e não como adendos folclóricos. Trata-se de deslocar a educação de uma lógica assimilacionista para uma lógica dialógica, em que a diferença é vista como fonte de criação e não como problema a ser corrigido.

A injustiça social global está intimamente articulada com injustiça cognitiva global. Os conhecimentos dos grupos sociais oprimidos, colonizados ou explorados foram deslegitimados e postos à margem. Não se trata apenas de ampliar o cânone do conhecimento; trata-se, antes de tudo, de reconhecer a diversidade epistemológica do mundo, acolhendo saberes que foram silenciados. Esse reconhecimento é condição para a construção de uma ecologia de saberes, na qual todos os conhecimentos disponíveis podem dialogar sem hierarquias a priori (Santos, 2010, p. 47).

Ao articular direitos humanos e justiça cognitiva, abre-se um campo pedagógico em que a escola se torna espaço de reparação histórica, reconhecimento e participação democrática. Nesse sentido, formar para os direitos humanos não significa apenas ensinar normas e tratados, mas permitir que sujeitos historicamente violentados recuperem suas vozes, suas memórias e seus saberes. É esse movimento que torna possível pensar uma educação comprometida com dignidade, igualdade substantiva e transformação social.

POLÍTICAS E DOCUMENTOS NORMATIVOS EM DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

O debate sobre justiça social e direitos humanos na educação não se limita ao campo teórico, pois também está ancorado em políticas públicas e marcos normativos que orientam a ação do Estado e das instituições escolares. Desde o pós-Segunda Guerra Mundial, organismos internacionais como a ONU e a UNESCO passaram a defender a educação como direito humano universal e como condição para a democracia substantiva. Esse processo resultou na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), cujo artigo 26 afirma que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pela liberdade e pela paz.

No Brasil, o marco jurídico mais relevante para a relação entre educação e direitos humanos é a Constituição Federal de 1988, que inscreve a educação entre os direitos sociais (art. 6º) e a define como dever do Estado e da família (art. 205). Nesse dispositivo, a educação assume finalidades expressamente cidadãs, ao ser orientada para o “pleno desenvolvimento da pessoa”, o “preparo para o exercício da cidadania” e a “qualificação para o trabalho”. Posteriormente, legislações como a LDB nº 9.394/1996 detalharam princípios que reforçam a igualdade de condições, o pluralismo e a valorização da diversidade cultural.

Durante as décadas de 1990 e 2000, a agenda internacional dos direitos humanos foi incorporada ao cenário nacional por meio de políticas como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2006), que estabeleceu diretrizes para a integração dos direitos humanos em cinco campos: educação básica; educação superior; educação não formal; educação dos profissionais de justiça e segurança pública; e mídia. O PNEDH define a educação em direitos humanos como um processo sistemático e multidimensional, articulado à formação ética, cognitiva e política dos sujeitos. Em um de seus trechos mais emblemáticos, o documento afirma:

A educação em direitos humanos constitui um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando conhecimentos, valores, atitudes e práticas que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade, fortalecendo a cidadania democrática e a dignidade da pessoa humana (Brasil, 2006, p. 25).

Em 2012, o Ministério da Educação aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, que representaram um avanço significativo ao instituir a EDH como política educacional de caráter transversal, articulada ao projeto pedagógico das escolas e à gestão democrática. As Diretrizes enfatizam quatro dimensões estruturantes, a saber: currículo, gestão, formação docente e ambiente escolar, como condições para a promoção de culturas de paz e de direitos. Entre seus princípios orientadores estão: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização da diversidade, participação e corresponsabilidade.

No campo internacional, destaca-se o documento Educação para cidadania global (UNESCO, 2015), que propõe competências cognitivas, socioemocionais e comportamentais para promover empatia, cooperação, criticidade e respeito à diversidade. Essa iniciativa integra o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, instituído pela ONU em 2005, que estimulou os países a desenvolver políticas e formações voltadas à EDH. O documento da UNESCO afirma:

Educar para a cidadania global implica favorecer o respeito aos direitos humanos, o enfrentamento das desigualdades e a valorização da diversidade cultural. Os sistemas educativos devem promover a compreensão das realidades locais e globais, fortalecendo a empatia, o pensamento crítico e o compromisso com a justiça social (Unesco, 2015, p. 9).

Mais recentemente, o debate sobre direitos humanos se vincula às políticas curriculares. No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incorporou competências gerais que dialogam com a agenda de direitos humanos, como empatia, respeito, responsabilidade e cidadania. Entretanto, parte da literatura crítica observa que a BNCC não explicita o conceito de direitos humanos nem discute desigualdades estruturais com profundidade, o que produz tensões entre prescrição normativa e prática escolar. Além disso,

documentos como os relatórios da OCDE mostram que a tensão entre políticas de *accountability* e formação cidadã constitui dilema contemporâneo para sistemas educacionais.

Quadro 1 - Políticas e Documentos Normativos.

Documento/Política	Foco Central	Contribuições para DH e Justiça Social
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Educação como direito humano universal	Vincula educação à dignidade, liberdade e paz; base normativa internacional
Constituição Federal (1988)	Direito social à educação e cidadania	Define fins da educação (cidadania, dignidade, trabalho) e igualdade de condições
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)	Implementação da EDH em diferentes campos	Define EDH como processo multidimensional e orienta políticas formativas
Diretrizes Nacionais para EDH (2012)	Transversalidade da EDH e gestão democrática	Integra EDH ao currículo, gestão e formação docente; promove diversidade
Educação para Cidadania Global (UNESCO, 2015)	Competências cognitivas, socioemocionais e comportamentais	Empatia, criticidade, diversidade cultural e justiça social
BNCC (2017)	Competências gerais e formação integral	Introduz empatia, respeito e cidadania; porém com tensões com a EDH
OCDE (Relatórios)	Equidade e resultados educacionais	Evidencia desigualdades e condições socioeconômicas que impactam a justiça social

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esses marcos normativos compõem um arranjo político complexo, no qual coexistem diferentes concepções de cidadania, justiça e escolarização. Enquanto a Constituição Federal e os documentos relativos à EDH enfatizam a cidadania democrática e a dignidade humana, políticas curriculares e avaliações internacionais tendem a valorizar competências mensuráveis e eficiência técnica. Esse contraste evidencia que a efetivação da justiça social depende não apenas de legislações, mas da interpretação política e pedagógica desses documentos.

A ESCOLA COMO ESPAÇO DE DIGNIDADE, CUIDADO E LIBERTAÇÃO

A compreensão da escola como espaço de dignidade, cuidado e libertação tornou-se central nos debates pedagógicos contemporâneos, sobretudo quando se considera o peso das desigualdades sociais sobre os percursos escolares. Nessa perspectiva, a escola não pode ser reduzida a um centro de instrução, mas deve ser considerada um espaço de convivência ética, reconhecimento e desenvolvimento humano. A dignidade, enquanto valor universal ligado aos direitos humanos, exige relações educativas baseadas no respeito e na igualdade de condições para aprender e participar.

Para Hooks (2013), a sala de aula pode ser pensada como um espaço potencial de libertação quando rompe com formas autoritárias de condução do ensino e com estruturas que silenciam ou invisibilizam grupos subalternizados. A autora enfatiza que ensinar envolve escuta, afeto e compromisso com a dignidade humana, rejeitando práticas pedagógicas que transformam estudantes em simples receptores de informação.

Ensinar é um ato performático, político e emocional. Para criar um ambiente onde todos possam aprender, é necessário cultivar um espaço em que a voz de cada estudante seja ouvida e respeitada. A sala de aula deve ser um lugar onde a transgressão é possível, onde o aprendizado se torna um processo de libertação e onde a dignidade humana é afirmada (Hooks, 2013, p. 45).

O cuidado, em Hooks (2013), não é compreendido como mera atitude emocional, mas como prática política diante da vulnerabilidade dos sujeitos. Nesse horizonte, acolher estudantes implica combater dinâmicas de opressão racial, de gênero, de sexualidade e de classe, de modo a construir ambientes de pertencimento e segurança. A integração entre cuidado e dignidade permite à escola assumir papel ativo na prevenção de violências simbólicas e na promoção da justiça social.

Quando vemos o cuidado como prática politicamente comprometida, reconhecemos que ensinar é muito mais do que transmitir informação. É participar da formação integral dos estudantes, respeitando suas experiências e reconhecendo que muitos chegam à sala de aula feridos por sistemas de opressão. Criar um ambiente onde esses estudantes possam se sentir seguri-

ros, valorizados e livres para se expressar é uma forma de resistência, pois subverte a lógica dominante que vê a educação como espaço de controle e disciplina (Hooks, 2013, p. 61).

A perspectiva freireana converge com essa leitura ao defender que a educação é, por natureza, um ato ético e político. A humanização constitui núcleo central dessa concepção e se opõe às formas de desumanização produzidas pelas estruturas sociais de opressão.

A educação é uma forma de intervenção no mundo. Por isso, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, exige criticidade, exige ética. É impossível a educação neutra, porque sempre há um projeto político em disputa e sempre há uma ontologia em jogo: a ontologia da humanização ou da desumanização (Freire, 1996, p. 23).

Nesse sentido, a dignidade é inseparável da capacidade de agir, participar e transformar o mundo. A ausência de reconhecimento, o silenciamento de experiências e a negação de saberes constituem expressões contemporâneas de desumanização contra as quais a escola pode atuar, desde que adote uma postura dialógica e crítica.

A literatura recente sobre bem-estar discente corrobora essa compreensão. Relatórios da OCDE (2021) indicam que a percepção de segurança, respeito e pertencimento influencia o engajamento e o desempenho escolar. Estudantes que vivenciam ambientes hostis, marcados por discriminação ou humilhação, apresentam maiores taxas de evasão, sofrimento psíquico e desmotivação. A garantia da dignidade, portanto, não é apenas questão moral, mas condição para a permanência e aprendizagem.

A articulação entre dignidade e cuidado permite repensar práticas educativas centradas no medo, na punição e na obediência. Quando o processo pedagógico se baseia no acolhimento, na escuta e no reconhecimento da pluralidade, a escola se aproxima dos princípios dos direitos humanos, contribuindo para formar sujeitos críticos e socialmente responsáveis. Essa integração também reforça a função social da escola contra projetos que visam reduzi-la a mecanismo técnico de treinamento para o mercado de trabalho.

Ambientes de aprendizagem que promovem relações positivas, respeito mútuo e senso de pertencimento contribuem significativamente para o bem-estar e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. A exclusão, a intimidação e a violência têm impacto direto sobre a autoestima, o engajamento e o desempenho escolar. A promoção de um clima escolar seguro e acolhedor é, portanto, uma prioridade para os sistemas educacionais que buscam garantir equidade, inclusão e sucesso acadêmico para todos (OCDE, 2021, p. 36).

O diálogo freireano fornece chave interpretativa decisiva nesse movimento. Para Freire, o diálogo não é mero recurso metodológico, mas encontro entre sujeitos historicamente situados, orientado pelo compromisso com a transformação social. O diálogo rompe com a educação verticalizada e permite que estudantes se afirmem como coautores do conhecimento, fortalecendo a dignidade e a participação democrática.

Ao integrar libertação (Freire), cuidado (Hooks) e bem-estar (OCDE), emerge um entendimento renovado da escola como espaço de proteção e transformação. A proteção garante a segurança física, emocional e simbólica; a transformação permite superar desigualdades e ampliar horizontes emancipatórios. Quando a escola acolhe identidades diversas, reconhece formas plurais de conhecimento e combate violências, contribui para materializar valores próprios dos direitos humanos no cotidiano.

Diante do exposto até aqui, afirmar a escola como lugar de dignidade, cuidado e libertação implica defender sua dimensão pública e democrática diante das tendências de mercantilização e desumanização. Tal defesa não se restringe ao plano político-institucional, mas se concretiza nas interações diárias, nas escolhas curriculares, na formação docente e nas práticas de gestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada ao longo deste capítulo evidenciou que a escola ocupa posição estratégica na promoção da justiça social e na efetivação dos direitos humanos. Essa centralidade decorre de seu potencial formativo, ético e político, capaz de intervir nas desigualdades que atravessam a vida social. Ao reconhecer estudantes como sujeitos de direitos, a escola amplia

sua função para além da transmissão de conteúdos, assumindo o compromisso com a dignidade, a participação e a cidadania democrática.

Constatou-se que a efetivação da justiça social demanda enfrentar assimetrias históricas que incidem sobre grupos vulnerabilizados, seja por questões socioeconômicas, raciais, de gênero ou territoriais. Nesse sentido, a articulação entre justiça social e justiça cognitiva contribui para ampliar o horizonte das políticas educacionais e das práticas pedagógicas, ao defender que conhecimentos produzidos por grupos subalternizados também sejam reconhecidos e legitimados. A escola torna-se, assim, espaço no qual a diversidade humana deixa de ser tolerada e passa a ser afirmada como princípio.

Outro elemento relevante refere-se à dimensão do cuidado e do bem-estar no ambiente escolar. A promoção da dignidade exige práticas de cuidado que combatam a violência simbólica, o racismo, a LGBTfobia, o sexismo e outras formas de discriminação que comprometem a permanência e o desenvolvimento dos estudantes. A valorização de vínculos, da escuta e do reconhecimento demonstra que não há emancipação possível em contextos de humilhação ou medo. Essa abordagem converge com documentos nacionais e internacionais de educação em direitos humanos, que defendem a escola como espaço seguro, inclusivo e dialógico.

Por fim, ressaltamos que a escola pode constituir-se como espaço de libertação quando promove a participação crítica, fortalece a autonomia intelectual e incentiva a ação transformadora. Essa concepção se contrapõe a modelos tecnocráticos restritos à lógica meritocrática e à formação para o mercado, reafirmando a educação como prática ética e política. Defender a escola pública e democrática significa, portanto, defender a dignidade humana e construir caminhos coletivos para sociedades menos desiguais. Nesse horizonte, a educação se apresenta não apenas como direito, mas como possibilidade concreta de transformação social.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. Brasília, DF: MDHC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DiretrizesNacionaisEDH.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, Henry A. **On critical pedagogy**. New York: Bloomsbury Academic, 2011.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUYSEN, Andreas. **Direitos humanos internacionais e a política da memória**. 2012.

OCDE. **Relatório de educação 2021**. Paris: OCDE, 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: Organização das Nações Unidas, 1948.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

UNESCO. **Educação para a cidadania global**: tópicos e objetivos de aprendizagem. Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Direitos humanos: questões e desafios**. Paris: UNESCO, 2011.

CAPÍTULO 6

CULTURA DIGITAL E METODOLOGIAS ATIVAS: REFLEXÕES SOBRE ÉTICA E DEMOCRACIA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Jéssica Milanez Tosin Lima
Elciete de Campos Moraes Brum
Francilino Paulo de Sousa
Ícaro Jael Mendonça Moura
Daiane Fabrício dos Santos
Rondinely Monteiro da Silva
Doi: 10.48209/978-65-5417-644-5

Resumo: A cultura digital tem provocado transformações profundas nas formas de produção, circulação e apropriação do conhecimento, impactando diretamente as práticas educativas e o papel da escola. Lévy (1999) compreende a cibercultura como um ambiente marcado pela inteligência coletiva e pela ampliação das possibilidades de interação, enquanto Castells (2010) analisa a centralidade das redes digitais na reorganização das relações sociais e comunicacionais. Nesse cenário, Bauman (2001) contribui ao destacar a fluidez e a instabilidade que caracterizam a vida social contemporânea, exigindo da educação respostas éticas e formativas diante das incertezas. O capítulo dialoga com Papert (1980), ao enfatizar abordagens construcionistas que valorizam a aprendizagem ativa, a experimentação e a autoria discente, articulando tais princípios às metodologias ativas discutidas por Moran (2018). São analisadas estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e aprendizagem colaborativa, compreendidas como possibilidades de fortalecimento do protagonismo estudantil e da participação democrática. Contudo, o texto problematiza que a incorporação das tecnologias não é neutra, envolvendo questões éticas relacionadas à privacidade, à desinformação, ao uso de dados e às desigualdades de acesso. Em diálogo com documentos da UNESCO, defende-se que a cultura digital, quando mediada criticamente, pode contribuir para a formação cidadã, a ampliação do pensamento crítico e o fortalecimento de práticas educativas orientadas pela democracia e pela equidade.

Palavras-chave: Cultura digital; Metodologias ativas; Ética; Democracia.

INTRODUÇÃO

As transformações decorrentes da cultura digital têm reconfigurado práticas sociais, formas de interação e modos de produção do conhecimento. No campo educacional, essas mudanças implicam repensar a função da escola, os papéis de docentes e estudantes e as dinâmicas de acesso à informação. A difusão das tecnologias digitais deslocou a centralidade das instituições formais como únicas mediadoras do saber, produzindo tensões entre modelos de ensino consolidados e novas lógicas comunicacionais baseadas na conectividade e na velocidade.

Nesse cenário de tensão, Bortolazzo (2020) argumenta que a cultura digital não invalida a escola, mas a convoca a uma reinvenção radical. O foco pedagógico deve migrar da transmissão de um currículo fixo para a facilitação de experiências de aprendizagem significativas, onde a curadoria crítica da informação, a colaboração em rede e o desenvolvimento da autonomia intelectual se tornam competências centrais, tão importantes quanto os próprios conteúdos disciplinares.

Autores como Lévy (1999) concebem a cibercultura como ambiente de inteligência coletiva, em que o conhecimento circula de maneira descentralizada e colaborativa. Nesse horizonte, a aprendizagem deixa de ser processo linear e hierárquico para se tornar experiência distribuída em redes, marcada pela participação e pela autoria. Castells (2010) amplia esse entendimento ao situar as tecnologias de informação e comunicação como parte de um novo paradigma sociotécnico, no qual as redes digitais adquirem centralidade na organização econômica, cultural e política da contemporaneidade.

Somado a isso, Bauman (2001) problematiza o caráter fluido e instável da vida social contemporânea, destacando que os sujeitos enfrentam incertezas constantes, rápidas obsolescências e mudanças de status que exigem competências de leitura crítica, flexibilidade e autonomia. A educação, nesse contexto, encontra-se diante de uma dupla tarefa: de um lado, responder às demandas práticas da cultura digital; de outro, oferecer referenciais éticos e democráticos que orientem sua apropriação social.

A incorporação de tecnologias digitais na escola, contudo, não se reduz ao uso instrumental de dispositivos. Trata-se de compreender como tais tecnologias reorganizam práticas de comunicação, modos de participação e formas de aprendizagem. Documentos da UNESCO, por exemplo, ressaltam que tecnologias educacionais podem fortalecer competências cognitivas e socioemocionais, desde que vinculadas a projetos educativos orientados por valores democráticos e pela defesa dos direitos humanos. Desse modo, a cultura digital constitui desafio formativo que envolve tanto aspectos pedagógicos quanto éticos e políticos.

Nesse cenário, distintos autores têm defendido abordagens que valorizem o protagonismo estudantil e a aprendizagem ativa. Papert (1980) argumenta que a tecnologia pode potencializar processos construcionistas quando permite ao estudante criar, experimentar e refletir sobre sua própria produção. Moran (2018) dialoga com essa perspectiva ao apresentar metodologias ativas como caminhos para engajar estudantes em atividades investigativas, colaborativas e baseadas na solução de problemas, deslocando o foco da transmissão para a construção do conhecimento.

A popularização dessas abordagens também decorre do modo como a cultura digital estimula práticas de autoria, remixagem e compartilhamento, articulando experiências de aprendizagem que extrapolam os limites físicos da sala de aula. Ambientes online, plataformas educacionais e redes sociais são usados por estudantes para produzir conteúdos, circular informações, discutir ideias e constituir comunidades de prática, o que aproxima a escola de dinâmicas contemporâneas de comunicação e produção cultural.

No entanto, múltiplas pesquisas evidenciam que a integração das tecnologias às práticas educativas não é neutra. Questões relacionadas à privacidade de dados, vigilância algorítmica, desinformação, desigualdades de acesso e precarização do trabalho docente emergem como desafios centrais. A cultura digital pode reproduzir assimetrias sociais já existentes, acentuar desigualdades educacionais e comprometer a autonomia dos sujeitos quando o uso das tecnologias se orienta por finalidades comerciais ou controle informacional.

Por essa razão, o debate sobre cultura digital e metodologias ativas não pode desconsiderar seus impactos éticos e democráticos. A formação cidadã na era digital demanda competências para avaliar criticamente informações, compreender o funcionamento das tecnologias, posicionar-se diante de discursos antidemocráticos e participar de forma responsável nos espaços públicos digitais. Documentos internacionais reforçam que, em sociedades digitalizadas, a cidadania envolve dimensões informacionais, políticas e comunicacionais.

Com base nisso, este capítulo analisa a cultura digital como fenômeno educacional que ultrapassa o uso instrumental de dispositivos, destacando suas implicações éticas e democráticas. Também discute as metodologias ativas como estratégias pedagógicas que podem favorecer a autoria, a colaboração e a participação dos estudantes, aproximando a escola de práticas formativas mais alinhadas às dinâmicas da cibercultura. Ao fazê-lo, busca-se evidenciar as potencialidades e os limites envolvidos na incorporação das tecnologias digitais aos processos educativos.

METODOLOGIA

Este capítulo adota abordagem qualitativa com foco teórico-bibliográfico, buscando analisar como a cultura digital e as metodologias ativas se articulam a questões éticas e democráticas no campo educacional. A pesquisa fundamenta-se em revisão de literatura nacional e internacional, incluindo autores clássicos e contemporâneos das áreas de cibercultura, educação digital e metodologias inovadoras.

Foram mobilizados textos de Lévy (1999), Castells (2010) e Bauman (2001) para contextualizar transformações sociotécnicas da contemporaneidade; de Papert (1980) e Moran (2018) para discutir princípios da aprendizagem ativa e construcionista; e documentos da UNESCO para analisar dimensões éticas e cidadãs da cultura digital. Além dessas referências, foram examinados artigos e relatórios sobre cultura digital, *blended learning*, metodologias ativas e bem-estar na escola, incluindo materiais anexados à pesquisa.

Trata-se, portanto, de estudo teórico que não busca generalizações estatísticas, mas construir uma interpretação crítica sobre o fenômeno, articulando

contribuições de diferentes campos do conhecimento. A análise dos materiais considerou recorrências conceituais, tensões discursivas e implicações educativas relacionadas à ética, cidadania e democracia na cultura digital.

DISCUSSÃO TEÓRICA

A cultura digital tornou-se parte constitutiva das dinâmicas socioculturais contemporâneas, alterando regimes de produção simbólica, modos de socialização e formas de conhecimento. Esse fenômeno se articula à ampliação das redes digitais, da mobilidade informacional e da conectividade permanente, gerando repercussões diretas no campo educativo.

Essa realidade de conectividade permanente e mobilidade informacional pode ser compreendida, à luz de Bauman (2001). Nesse contexto, as relações com o conhecimento, o tempo e os outros tornam-se fluidas e voláteis, desafiando as estruturas sólidas e duradouras da escola tradicional. A educação, portanto, enfrenta a tarefa de formar sujeitos capazes de navegar criticamente nesse fluxo incessante de informações, transformando a liquidez digital não em uma ameaça, mas em um campo potente para a construção de um aprendizado significativo e ético.

Diferenciar cultura digital de cibercultura é um ponto teórico relevante para evitar simplificações. Souza e Bonilla (2024) demonstram que a cultura digital corresponde ao conjunto de práticas sociais atravessadas pelas tecnologias digitais, enquanto a cibercultura refere-se às formas emergentes de sociabilidade conectiva e inteligência coletiva mediadas pela internet. Ambas se imbricam, mas não se equivalem. As autoras destacam que a cibercultura envolve modos específicos de participação em rede, circulação de informação e produção colaborativa.

A cibercultura não deve ser confundida com a mera presença de dispositivos digitais no cotidiano, mas com as transformações sociotécnicas que emergem da comunicação em rede e da interação entre sujeitos conectados. Ela implica novas sensibilidades, novas práticas de aprendizagem e novos modos de construir coletivamente significados. (Souza; Bonilla, 2024, p. 3)

Dessa forma, compreender a cibercultura como fenômeno qualitativamente distinto é essencial para a educação. O foco pedagógico deve, assim, ir além da simples “alfabetização digital” para promover um letramento cibercultural, ou seja, a capacidade crítica de analisar, participar e produzir dentro dessas novas ecologias de conhecimento, interação e poder que surgem da vida em rede.

Essa distinção teórica dialoga com Lévy (1999), que define a cibercultura como um ecossistema comunicacional no qual inteligência coletiva, cooperação e circulação de saberes se amplificam. Para o autor, ambientes digitais potencializam a produção colaborativa e reconfiguram a relação entre conhecimento e autoridade.

Figura 1 – Formação na cultura digital.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Castells (2010) complementa o debate ao analisar a sociedade em rede, destacando que fluxos informacionais se tornam centrais para a economia, a cultura e a política. Nesse sentido, cultura digital não é exterior às instituições, mas elemento organizador do ambiente social no qual escolas, professores e estudantes se inserem.

Bauman (2001) oferece uma leitura crítica da contemporaneidade marcada pela fluidez, instabilidade e fragmentação dos referenciais. A cultura digital intensifica tais condições ao acelerar ciclos informacionais e multiplicar referentes identitários. O campo educacional enfrenta, assim, o desafio de promover formação crítica em meio à volatilidade das plataformas.

No âmbito educacional, emergem discussões sobre letramentos digitais e formação para a cidadania informacional. Souza e Bonilla (2024) argumentam que estudantes demandam não apenas acesso às tecnologias, mas competências para navegar, selecionar, interpretar e produzir conteúdo. As autoras afirmam:

A escola que ignora os modos de participação dos estudantes na cultura digital tende a reforçar a distância entre saberes escolares e saberes praticados fora dela, momento em que o currículo se torna menos significativo e perde sua potência formativa. (Souza; Bonilla, 2024, p. 5)

Figura 2 - Letramentos Digitais e Cidadania Informacional.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A literatura também evidencia que a cultura digital transforma relações com o conhecimento. Para Bortolazzo (2021), as tecnologias digitais descentralizam a produção do saber e conferem protagonismo a sujeitos historicamente passivos no processo de aprendizagem.

A cultura digital produz um deslocamento epistemológico ao retirar do professor a exclusividade da função de mediador do conhecimento. Os estudantes podem acessar múltiplas fontes, avaliar informações, construir sentidos e publicar conteúdos, exercendo autoria e participação pública (Bortolazzo, 2020, p. 18).

Desse modo, o protagonismo dos estudantes não é apenas uma possibilidade técnica, mas uma mudança de paradigma. A escola, nesse contexto, tem o desafio de se reposicionar, deixando de ser o principal repositório de informação para se tornar um laboratório de sentido, onde professores e alunos, juntos, aprendem a navegar, filtrar, criticar e ressignificar o vasto e complexo fluxo informacional da cultura digital (Bortolazzo; 2021).

Esse deslocamento epistemológico fortalece abordagens pedagógicas baseadas na autonomia e no protagonismo discente, conectando-se às propostas construcionistas de Papert (1980). O autor destaca que aprender envolve construir e testar hipóteses, manipular objetos e explorar ambientes computacionais que estimulem criatividade.

Figura 3 – Atuação autônoma no processo formativo.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Moran (2018) aprofunda essa perspectiva ao defender metodologias ativas como estratégias que mobilizam investigação, experimentação, colaboração e autoria. Para o autor, tais metodologias favorecem a aprendizagem significativa ao vincular teoria e prática e ao reconfigurar o papel do professor como orientador e curador de experiências.

Seguindo essa lógica, Moran (2018) argumenta que a verdadeira transformação educacional ocorre quando essas metodologias ativas são integradas a uma cultura digital aberta e criativa. Nesse cenário, os espaços de aprendizagem (físicos e virtuais) tornam-se ambientes de prototipagem e inovação, onde os alunos podem conectar saberes, testar hipóteses e publicar suas produções, assumindo-se, efetivamente, como coautores do próprio processo de conhecimento.

A aprendizagem colaborativa constitui um dos eixos centrais das metodologias ativas e apresenta forte vínculo com a cibercultura. Lévy (1999) observa que ambientes digitais ampliam potenciais de cooperação e inteligência coletiva, tornando possível que grupos produzam conhecimento distribuído.

Dessa forma, a cibercultura, fornece o ecossistema ideal para potencializar a aprendizagem colaborativa. Ela transcende os limites físicos da sala de aula, permitindo a formação de coletivos inteligentes nos quais os saberes se constroem de forma distribuída, horizontal e em tempo real, transformando cada participante em um nó ativo de uma rede viva de conhecimento (Lévy, 1999).

Horn e Staker (2015) analisam o ensino híbrido como componente central de inovação pedagógica na cultura digital. Eles defendem que a integração entre atividades presenciais e online amplia personalização, acesso a recursos e monitoramento das trajetórias de aprendizagem.

A cultura digital, entretanto, não deve ser reduzida a um discurso de inovação tecnológica. Castells (2010) e Bauman (2001) lembram que tecnologias operam dentro de contextos marcados por desigualdades, disputas simbólicas e interesses econômicos.

Nesse ponto, é necessário incorporar dimensões éticas ao debate. A cultura digital envolve coleta de dados, vigilância algorítmica, desinformação e

manipulação da atenção. A escola, ao integrar tecnologias, assume responsabilidade formativa sobre o uso crítico dessas plataformas.

Para Brito e Costa (2020) a cultura digital requer competências éticas, comunicacionais e técnicas para participação democrática.

A cidadania digital implica a capacidade de atuar em ambientes virtuais de modo crítico, responsável e seguro. Isso envolve compreensão das dinâmicas de circulação da informação, respeito aos direitos autorais, proteção de dados pessoais e uso ético da comunicação (Brito; Costa, 2020, p. 22).

Essa formulação converge com diretrizes internacionais, como a UNESCO (2021), que orienta países a integrarem cidadania digital aos currículos como componente de direitos humanos.

A pandemia de Covid-19 acelerou processos de digitalização e expôs desigualdades estruturais. A literatura pós-pandemia destaca que acesso, dispositivos e conectividade não são suficientes: é necessário formar sujeitos capazes de interpretar informações, produzir conteúdos e participar publicamente.

Souza e Bonilla (2024) alertam que a idealização da “geração nativa digital” obscurece desigualdades e produz falsas expectativas de autonomia tecnológica entre jovens. Essa crítica desmonta o mito de que jovens “sabem tecnologia” apenas por estarem conectados.

Papert (1980) já indicava que computadores podem ser instrumentos de emancipação cognitiva quando inseridos em projetos que façam sentido para os estudantes, e não como ferramentas de transmissão. Moran (2018) propõe que metodologias ativas conduzam a percursos formativos baseados em autoria, pesquisa e resolução de problemas reais, o que se articula com propostas contemporâneas de aprendizagem baseada em projetos. Embora as oportunidades sejam amplas, o campo educacional enfrenta desafios como infraestrutura precária, formação docente insuficiente e políticas descontinuadas. A cultura digital exige investimentos estruturantes e não ações pontuais.

Castells (2010) lembra que redes digitais também são arenas de disputa política e econômica, de modo que alfabetização midiática e crítica da informação se tornam dimensões fundamentais da educação. Portanto, para o autor formar para a cibercultura exige mais do que habilidade técnica; é imperativo

desenvolver uma crítica estrutural das plataformas, algoritmos e fluxos de informação. A educação deve preparar os cidadãos para ler as redes não apenas como espaços de conexão, mas como campos de poder onde se definem narrativas, visibilidades e, em última instância, a própria construção da realidade social (Castells, 2010).

Bauman (2001) adiciona a dimensão subjetiva ao debate ao analisar impactos psicológicos da modernidade líquida, como ansiedade, insegurança e sobrecarga informacional, efeitos que atravessam a experiência escolar contemporânea. Assim, pensar cultura digital na educação implica considerar tecnologia, currículo e ética simultaneamente, articulando participação crítica, inclusão e responsabilidade formativa.

Em perspectiva analítica, cultura digital e metodologias ativas apresentam potencial para fortalecer protagonismo discente, autonomia intelectual e literacia democrática, desde que integradas a projetos pedagógicos consistentes e políticas públicas articuladas.

CULTURA DIGITAL, ÉTICA E DEMOCRACIA SEGUNDO A UNESCO

A UNESCO tem produzido um conjunto expressivo de diretrizes e recomendações voltadas à interface entre tecnologia, ética e educação, reconhecendo que a cultura digital altera não apenas os meios de comunicação e aprendizagem, mas também as bases da convivência democrática. Em tais documentos, o debate sobre inteligência artificial (IA), cidadania digital e literacia midiática aparece associado à defesa dos direitos humanos, dos valores democráticos e da equidade. Desse modo, a cultura digital não é abordada apenas como fenômeno técnico, mas como campo político que exige regulação, mediação pedagógica e formação ética.

Um dos eixos recorrentes nas recomendações da UNESCO refere-se à necessidade de garantir o uso justo, inclusivo e transparente das tecnologias educacionais. A organização enfatiza que sistemas digitais baseados em algoritmos podem reproduzir discriminações, segmentar usuários e influenciar comportamentos de maneira opaca, o que demanda políticas de governança dos dados e de proteção da privacidade. Essa preocupação aparece na Reco-

mendação sobre a Ética da Inteligência Artificial (2021), que afirma que o desenvolvimento tecnológico deve priorizar a dignidade humana, a justiça e a não-discriminação.

A Recomendação explicita que a IA não deve ser tratada como esfera neutra, pois seus efeitos sociais e educacionais são amplos. No documento lê-se que:

As tecnologias de IA devem ser desenvolvidas, implementadas e utilizadas de forma a respeitar, proteger e promover os direitos humanos, as liberdades fundamentais, a dignidade humana e a diversidade. A IA não pode ser dissociada das estruturas sociais nas quais está inserida, e seus impactos devem ser avaliados de forma transparente e responsável.” (UNESCO, 2021a, p. 5, *tradução nossa*).

Esse argumento reforça a defesa de uma cultura digital comprometida com princípios democráticos e com a prevenção de práticas discriminatórias. No campo educacional, a UNESCO alerta para o risco de ampliação das desigualdades caso tecnologias digitais sejam incorporadas sem mediação pedagógica e sem políticas de acesso universal. A organização observa que estudantes de diferentes contextos socioeconômicos vivenciam desigualdades no acesso à conectividade, aos equipamentos e às competências digitais, o que repercute na aprendizagem e na participação cívica. Assim, a promoção da cultura digital deve ser acompanhada de estratégias de universalização do acesso, formação docente e garantia de infraestrutura.

Outro documento central é “*AI and education: guidance for policy-makers*” (2021), no qual a UNESCO delineia princípios para o uso da IA em sistemas educacionais. O documento destaca a importância de capacitar professores e estudantes para compreender o funcionamento dos algoritmos, suas implicações sociais e éticas, e para exercerem participação crítica nos ambientes digitais. A preocupação com a literacia algorítmica aparece como componente fundamental da democracia digital contemporânea. O documento orienta que:

A formação em IA deve permitir que professores e estudantes compreendam como funcionam os sistemas algorítmicos, como eles utilizam dados e como podem afetar decisões e comportamentos. Tal compreensão é essencial para a construção de uma cidadania informada e capaz de atuar criticamente em sociedades digitalizadas.” (UNESCO, 2021, p. 18, *tradução nossa*).

Essa perspectiva amplia a noção de cultura digital para além do domínio instrumental, enfatizando capacidades interpretativas e críticas.

Além dos aspectos éticos e formativos, a UNESCO associa cultura digital e democracia à necessidade de proteção dos dados pessoais e ao combate à desinformação. A manipulação informacional, o uso indevido de dados e a segmentação comportamental são fenômenos que afetam a esfera pública e a qualidade da deliberação democrática. Por isso, os documentos recomendam que escolas e sistemas educacionais incorporem práticas que desenvolvam literacias midiática, informacional e digital de forma integrada. Ainda segundo o documento:

O desenvolvimento de competências digitais deve incluir a capacidade de avaliar criticamente informações, identificar conteúdos enganosos, compreender os mecanismos de produção e circulação de dados e participar de interações online de forma ética, responsável e segura.” (UNESCO, 2021, p. 27, *tradução nossa*).

Assim, a cultura digital é compreendida como campo em que ética, democracia e direitos humanos se articulam, reforçando o papel da educação na formação cidadã.

Por fim, os documentos convergem no reconhecimento de que políticas de cultura digital dependem de cooperação internacional, regulações estatais, participação social e formação docente contínua. A UNESCO sublinha que a educação tem papel estratégico na produção de sociedades mais justas e democráticas diante da expansão da IA e da digitalização. Dessa maneira, a organização contribui para que o debate sobre cultura digital se desloque de uma lógica puramente tecnológica para perspectivas críticas que integram justiça social, direitos humanos e equidade.

RESULTADOS E ANÁLISE

Os resultados indicam que a cultura digital tensiona modelos tradicionais de ensino baseados na centralidade docente, na transmissão de conteúdos e na padronização das experiências escolares. Ao promover múltiplas formas de interação, circulação de informações e produção de sentidos, o ambiente

digital reconfigura o lugar da escola na sociedade. Esse processo evidencia que estudantes já participam de redes sociotécnicas fora da instituição escolar e aprendem por meio de linguagens multimodais, experiências colaborativas e experimentações, o que exige da escola abertura epistemológica para dialogar com esses repertórios. A desconexão entre práticas escolares e ambientes de aprendizagem contemporâneos é um dos principais desafios identificados no material analisado.

Observou-se ainda que as metodologias ativas constituem importante vetor de mediação entre cultura digital e práticas pedagógicas. Quando articuladas a projetos investigativos, resolução de problemas, aprendizagem colaborativa e produção autoral, essas metodologias ampliam o protagonismo discente e favorecem o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia intelectual, à comunicação e à responsabilidade coletiva.

Tal dinâmica aproxima a escola de experiências democráticas ao deslocar o foco da aula expositiva para processos de negociação de significados e de experimentação. No entanto, os resultados também revelam que a adoção dessas metodologias ainda é desigual e depende de condições institucionais específicas, como infraestrutura adequada, formação docente e políticas de apoio.

Outro elemento observado nos materiais analisados diz respeito à dimensão ética da cultura digital. A circulação acelerada de informações, a presença de desinformação, a vigilância algorítmica e a comercialização de dados educacionais problematizam usos acríticos das tecnologias. Os textos indicam que a formação para a cidadania digital deve incluir compreensão dos ecossistemas informacionais, discernimento crítico de fontes, respeito à privacidade, uso responsável de plataformas e defesa dos direitos digitais dos estudantes. Essa perspectiva amplia a função social da escola ao vinculá-la à garantia de direitos humanos e à defesa de condições seguras e democráticas de participação online. A ausência de discussão ética pode reforçar assimetrias e comprometer o bem-estar discente em ambientes digitais.

Quadro 1 – Cultura digital e metodologias ativas.

Eixo Temático	Descrição	Implicações para a Escola
Cultura digital e modelos de ensino	Tensiona centralidade docente e transmissão; amplia interações e produção de sentidos	Exige abertura epistemológica e aproximação com redes sociotécnicas dos estudantes
Metodologias ativas	Mediadoras entre cultura digital e práticas pedagógicas; ampliam protagonismo	Dependem de infraestrutura, formação docente e políticas de apoio
Dimensão ética da cultura digital	Circulação acelerada, desinformação, vigilância algorítmica e dados educacionais	Implica formação para cidadania digital e defesa de direitos digitais
Desigualdades e acesso	Pandemia evidenciou desigualdade de acesso e apropriação; mito do ‘nativo digital’	Políticas não devem reduzir equidade a mera entrega de dispositivos
Desafios institucionais	Pedagógicos, tecnológicos, éticos e políticos na integração digital	Exigem ações estruturantes, formação continuada e políticas intersetoriais
Potencialidades e riscos	Ambientes digitais podem fortalecer democracia ou reforçar vigilância/mercado	Escola atua como mediadora, favorecendo colaboração e criticidade

Fonte: Elaboração própria.

A análise também evidenciou tensões estruturais entre inovação tecnológica e desigualdades sociais. A digitalização acelerada durante a pandemia de Covid-19 expôs formas distintas de acesso, uso e apropriação das tecnologias entre diferentes grupos sociais. Os autores examinados apontam que, embora estudantes tenham, em muitos casos, aparelhos e conexão, isso não se traduz necessariamente em letramentos digitais críticos ou em participação efetiva na cultura digital. O mito dos “nativos digitais”, recorrente no senso comum, é problematizado pela literatura ao mostrar que jovens não nascem sabendo usar tecnologias para fins educativos, científicos ou democráticos. Desse modo, políticas públicas que tratam o acesso como sinônimo de equidade deixam de considerar desigualdades mais profundas vinculadas à qualidade da conexão, ao contexto familiar, ao capital cultural e às condições subjetivas de aprendizagem.

No âmbito institucional, os resultados indicam que a escola enfrenta demandas complexas para integrar cultura digital e metodologias ativas. A literatura aponta três tipos de desafios recorrentes: desafios pedagógicos, associados à revisão curricular, à reorganização do tempo e do espaço e à mediação docente; desafios tecnológicos, relacionados à infraestrutura, conectividade e suporte técnico; e desafios éticos e políticos, envolvendo regulação de dados, direitos digitais, combate à desinformação e promoção da cidadania. Esses eixos evidenciam que a integração entre cultura digital e metodologias ativas não pode ser reduzida a compra de equipamentos ou implementação de plataformas, mas exige ações estruturantes, formação continuada e políticas intersetoriais que articulem educação, tecnologia e direitos.

Os resultados sugerem que a cultura digital pode fortalecer processos democráticos e formar sujeitos mais críticos, desde que articulada a práticas pedagógicas inclusivas, dialógicas e centradas na colaboração. Ambientes digitais têm potencial para fomentar compartilhamento, autoria e participação pública, mas também podem reforçar lógicas mercadológicas, vigilância e polarização. A presença simultânea de potencialidades e riscos demonstra que a cultura digital é um campo de disputa e que a escola atua como mediadora fundamental nesse processo.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo do artigo evidenciou que a cultura digital constitui fenômeno sociotécnico que reconfigura modos de produzir, acessar e compartilhar informações, provocando deslocamentos relevantes no campo educacional. As tecnologias digitais intensificam fluxos comunicacionais, ampliam repertórios culturais e introduzem linguagens multimodais, demandando da escola abertura epistemológica e capacidade de dialogar com novas formas de aprendizagem. Tais transformações não se limitam ao uso instrumental de dispositivos, mas implicam a compreensão da cultura digital como prática social, política e comunicacional que desafia modelos escolares baseados exclusivamente na transmissão de conteúdos e na centralidade docente.

No interior desse cenário, as metodologias ativas emergem como possibilidades de mediação pedagógica, pois valorizam investigação, colaboração, autoria e resolução de problemas. Quando articuladas criticamente à cultura digital, essas metodologias favorecem protagonismo discente, autonomia intelectual e participação responsável, elementos que reforçam dimensões democráticas do processo educativo. Entretanto, sua implementação depende de condições institucionais que incluem infraestrutura, conectividade, formação docente e políticas de gestão que reconheçam a complexidade das práticas escolares. A ausência desses fatores tende a reforçar desigualdades e a produzir apropriações superficiais, restritas ao uso técnico das tecnologias.

Os resultados também apontaram a importância da dimensão ética no debate sobre cultura digital. Questões como privacidade, proteção de dados, desinformação, vigilância algorítmica e direitos digitais assumem centralidade na formação cidadã e não podem ser negligenciadas pela escola. A cidadania digital exige letramentos que ultrapassam competências operacionais e envolvem análise crítica de fontes, compreensão de ecossistemas informacionais, responsabilidade comunicacional e defesa de direitos humanos no espaço virtual. Tais exigências reforçam a necessidade de que a escola atue como mediadora entre sujeitos e tecnologias, contribuindo para a consolidação de práticas democráticas e inclusivas nos ambientes digitais.

Diante do exposto é possível afirmar que a integração entre cultura digital, metodologias ativas e educação democrática não é automática e tampouco neutra. Trata-se de processo marcado por disputas epistemológicas, desigualdades de acesso e tensões políticas que atravessam o cotidiano escolar. A cultura digital pode ampliar a participação, fortalecer a autonomia intelectual e promover justiça social, mas também pode aprofundar assimetrias, reforçar lógicas mercadológicas e fragilizar a esfera pública. Nesse sentido, a escola ocupa lugar estratégico na mediação dessas ambivalências, assumindo papel formativo fundamental na construção de sujeitos críticos, éticos e capazes de exercer a cidadania em sociedades cada vez mais conectadas.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, maio/ago. 2015.

BORTOLAZZO, Sandro Faccin. Das conexões entre cultura digital e educação: pensando a condição digital na sociedade contemporânea. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 369-388, 2020.

BRITO, Glaucia da Silva; COSTA, Maria Luisa Furlan. Apresentação – Cultura digital e educação: desafios e possibilidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, e76482, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HORN, M.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Tradução de Maria Cristina Gularte Monteiro; revisão técnica de Adolfo Tanzi Neto, Lilian Bacich. Porto Alegre: Penso, 2015.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms**: children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; BONILLA, Maria Helena Silveira. A cultura digital e a cibercultura: diferenças e aproximações. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 26, e024001, 2024.

UNESCO. **Recommendation on the ethics of artificial intelligence**. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. **AI and education: guidance for policy-makers**. Adapted by Fengchun Miao; Wayne Holmes; Ronghuai Huang; Hui Zhang. Paris: UNESCO, 2021.

CAPÍTULO 7

IDENTIDADE, PERTENCIMENTO, REPRESENTATIVIDADE E NARRATIVAS CULTURAIS NO CURRÍCULO ESCOLAR

Francisco Jorge Gondim

Susana Alves da Silva

Hernanes Araújo Monteiro

José Joel Alexandre

José Marreiros de Souza Neto

Viviane de Araújo Soares Santos

Doi: 10.48209/978-65-5417-644-7

Resumo: Na educação, o currículo funciona como um núcleo central onde identidades, sentidos de pertença e representações são construídos. Hall (2006) compreende a identidade como processo histórico e cultural em permanente construção, o que implica reconhecer que os sujeitos escolares não são homogêneos, mas marcados por diferenças étnico-raciais, de gênero, classe, território e cultura. Nessa direção, Silva (2014) destaca que o currículo não é neutro, pois seleciona conhecimentos a partir de relações de poder, legitimando determinadas narrativas em detrimento de outras. Santomé (2013) reforça que a justiça curricular exige a incorporação de saberes e experiências historicamente marginalizados, ampliando a representatividade e o reconhecimento no espaço escolar. Apple (2006) contribui ao evidenciar que as escolhas curriculares estão vinculadas a projetos políticos e ideológicos que podem tanto reproduzir desigualdades quanto promover justiça social. O capítulo discute a importância das narrativas culturais como recurso pedagógico capaz de fortalecer o pertencimento dos estudantes, ampliar repertórios simbólicos e valorizar memórias coletivas. Ao dialogar com documentos normativos como a BNCC e diretrizes da UNESCO, o texto defende que a inclusão de múltiplas narrativas no currículo favorece a construção de identidades positivas e o engajamento discente. Assim, o currículo é compreendido como espaço vivo e dinâmico, no qual a representatividade cultural contribui para práticas educativas comprometidas com equidade, participação e democracia.

Palavras-chave: Currículo; Identidade; Representatividade; Narrativas culturais.

INTRODUÇÃO

Na educação, o currículo funciona como um núcleo central onde identidades, sentidos de pertença e representações são construídos, sendo constantemente moldado por tensões e disputas de poder simbólicas e políticas. Pesquisadores e teóricos do currículo têm defendido que a escola não atua apenas como instância de transmissão de conteúdos, mas como espaço de produção cultural e política. Tal compreensão é sustentada por autores como Apple (2006), ao argumentar que as escolhas curriculares expressam projetos ideológicos mais amplos e se relacionam à reprodução ou contestação de desigualdades sociais.

Para situar esse debate, torna-se necessário compreender identidade não como atributo fixo, mas como processo em construção. Na perspectiva dos estudos culturais, Hall (2006) afirma que identidades são formadas historicamente e atravessadas por relações de poder, impedindo leituras essencialistas e homogêneas dos sujeitos. Essa abordagem contribui para problematizar a presença de múltiplas identidades no espaço escolar e evidencia que estudantes, professores e comunidades escolares são marcados por diferenças étnico-raciais, de gênero, classe, território e cultura. A escola, portanto, participa ativamente desses processos de identificação e diferenciação.

O currículo aparece nesse contexto como dispositivo capaz de legitimar determinados conhecimentos e silenciar outros. Silva (2014) afirma que o currículo seleciona, organiza e distribui saberes, instituindo fronteiras entre o que é considerado cultura legítima e o que é tratado como periférico ou desnecessário. Essa concepção desloca a compreensão do currículo enquanto simples prescrição de conteúdos e o insere em debates sobre poder, identidade e representação. Assim, discutir identidade e representatividade curricular implica interrogar quem fala, quem é falado e quais histórias são autorizadas a ocupar o espaço pedagógico.

A dimensão política desse debate também envolve disputas pelo reconhecimento cultural. Santomé (2013) usa o termo justiça curricular para caracterizar práticas educativas que incorporam saberes e experiências historicamente excluídas, rompendo com a monoculturalidade hegemônica que marcou a es-

cola ocidental. Para o autor, currículos que negam a diversidade cultural reforçam a inferiorização de grupos subalternizados e limitam o direito de estudantes se identificarem positivamente com os conhecimentos escolares. Tal crítica dialoga com lutas sociais que reivindicam representatividade e visibilidade no campo educacional.

Essa problematização também se relaciona com a discussão sobre pertencimento, uma vez que a presença ou ausência de determinadas narrativas influenciam diretamente a forma como estudantes se reconhecem na escola. Estudos apontam que a invisibilização curricular produz efeitos emocionais, cognitivos e sociais, contribuindo para a desmotivação e o afastamento de grupos subrepresentados. O pertencimento, nesse sentido, não se reduz a uma ideia abstrata, mas se concretiza na participação, na identificação simbólica e no reconhecimento de si nos conteúdos e práticas escolares.

Além da produção acadêmica do campo, organismos internacionais têm enfatizado a necessidade de currículos culturalmente responsivos. Documentos da UNESCO argumentam que a educação deve promover o respeito à diversidade, ao diálogo intercultural e aos direitos humanos, contribuindo para sociedades mais justas e democráticas (UNESCO, 2015). Esses referenciais defendem a valorização de diferentes patrimônios culturais, a promoção da empatia e a ampliação da participação cidadã, aspectos diretamente relacionados à representatividade curricular e à formação ética e política dos estudantes.

No contexto brasileiro, essas discussões ganham força quando se observa que a exclusão curricular não é aleatória, mas estruturada historicamente. A ausência de narrativas indígenas, afro-diaspóricas, feministas, quilombolas, camponesas e periféricas revela a persistência de um currículo eurocentrado e monocultural. Autores como Apple (2006) e Silva (2014) ressaltam que tais exclusões são efeitos de relações de poder que definem o que merece ser ensinado e quem pode ser representado no espaço escolar. Assim, a crise da representatividade cultural é simultaneamente curricular, política e epistemológica.

Diante desse panorama, torna-se indispensável compreender o currículo como campo vivo, sujeito a disputas e transformações. Ao articular discussões sobre identidade, diferença, pertencimento e narrativas culturais, este capítulo pretende contribuir para o aprofundamento teórico sobre as relações entre cur-

riculo e representatividade. Com base em Hall (2006), Silva (2014), Santomé (2013), Apple (2006) e documentos da UNESCO, busca-se evidenciar que práticas curriculares culturalmente responsivas fortalecem o reconhecimento identitário e ampliam a participação discente. Tal abordagem reforça a necessidade de currículos comprometidos com equidade e democracia.

CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES: SUJEITOS, DIFERENÇA E NARRATIVAS CULTURAIS

A identidade, na perspectiva dos estudos culturais, não constitui essência fixa, mas processo dinâmico, histórico e relacional. Hall (2006) argumenta que as identidades são formadas por meio de práticas discursivas e contextos socioculturais que orientam como os sujeitos se percebem e são percebidos. Essa compreensão recusa visões essencialistas e destaca o caráter contingente das identidades, marcando uma ruptura com paradigmas que naturalizam categorias sociais.

A identidade se articula à diferença, uma vez que processos de identificação dependem de mecanismos simbólicos de distinção e reconhecimento. Hall (2006) afirma que a diferença opera como condição para a produção de identidade, pois não se define o “mesmo” sem delimitar o “outro”. A escola, como instituição social, participa ativamente desses processos de construção de fronteiras simbólicas, operando tanto por inclusão quanto por exclusão.

Figura 1 – Sujeitos, diferenças e narrativas culturais.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A diferença, entretanto, não pode ser compreendida apenas como oposição binária, mas como campo de disputas políticas e culturais. Segundo Kuenzer (1998) a defesa de uma concepção crítica de identidade que rompe com perspectivas homogêneas e questiona marcadores sociais que naturalizam hierarquias. O documento discute que a construção identitária é influenciada por discursos midiáticos, políticas curriculares e experiências territoriais, indicando que sujeitos escolares são produzidos no entrecruzamento de múltiplas narrativas e expectativas sociais.

A abordagem intercultural reforça essa perspectiva ao considerar identidades como narrativas que se constroem em relação com o outro. Nesse sentido, Candau (2012) destaca a necessidade de práticas educativas que reconheçam a pluralidade cultural e que favoreçam o diálogo, superando modelos assimilacionistas que anulam diferenças culturais. No documento Interculturalidade nas escolas argumenta-se que o reconhecimento de distintas identidades culturais no espaço escolar depende de mediações pedagógicas sensíveis às desigualdades e aos conflitos simbólicos, evidenciando que a identidade não é apenas dimensão individual, mas fenômeno social.

Para Hall (2006), as identidades modernas sofrem deslocamentos decorrentes de transformações culturais, tecnológicas e políticas. Em sua formulação, a globalização e os fluxos culturais transnacionais enfraquecem referências estáveis de pertencimento, produzindo identidades fragmentadas, híbridas e inacabadas. Essa visão contrasta com perspectivas disciplinares tradicionais que buscam estabilizar sujeitos e classificar experiências. Ao inserir esse debate no campo educacional, percebe-se que estudantes negociam sentidos identitários entre diferentes linguagens, como escolares, midiáticas, comunitárias, e que tais disputas impactam sua relação com o conhecimento e com o currículo. Essa dimensão processual da identidade pode ser notada quando o autor afirma que:

...as identidades não são unificadas no interior de um 'eu' coerente. Ao contrário, ao longo de nossas vidas, somos confrontados por múltiplas identidades, algumas das quais estão em tensão ou contradição entre si. A identidade torna-se uma celebração móvel, que se forma e transforma continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos cercam (Hall, 2006, p. 13).

Nos estudos contemporâneos que articulam identidade e currículo, evidencia-se que as transformações sociais associadas à pandemia impactaram os processos identitários no contexto escolar. Sacavino (2019), ao discutir práticas interculturais e reconhecimento, assinala que as experiências escolares recentes intensificaram desigualdades de acesso, reorganizaram as formas de mediação pedagógica e produziram novas dinâmicas de pertencimento e exclusão, especialmente vinculadas às condições socioeconômicas, territoriais e tecnológicas. Em análise apresentada pela autora, lê-se que:

As identidades discente e docente foram tensionadas pela ruptura de rotinas escolares, pela reconfiguração das relações de mediação e pela intensificação das desigualdades digitais. A escola, ao retornar ao formato presencial, se deparou com sujeitos atravessados por novas demandas emocionais, culturais e socioterritoriais, exigindo práticas pedagógicas que considerem a pluralidade de experiências e pertencimentos (Sacavino, 2019, p. 7).

De modo complementar, os estudos de Fetzner (2018) sobre interculturalidade no espaço escolar enfatizam que as identidades são construídas nas interações pedagógicas e podem assumir sentidos de reconhecimento ou silenciamento. A autora sustenta que a escola não apenas recebe identidades formadas previamente, mas participa ativamente de sua constituição por meio de narrativas legitimadas e práticas curriculares. Em suas palavras:

...o reconhecimento identitário não se dá apenas pela presença de diferenças culturais no espaço escolar, mas pela validação dessas diferenças no currículo, nas práticas docentes e nos materiais utilizados. Quando a diferença é reduzida a folclore ou celebrada apenas em eventos pontuais, reforça-se uma lógica assimilacionista que silencia sujeitos e narrativas (Fetzner, 2018, p. 11).

Essa constatação reforça que identidades escolares se constituem na correlação entre currículo, poder e práticas de reconhecimento, evidenciando que a representatividade cultural não pode ser tratada como ornamentação, mas como dimensão estruturante do processo educativo.

A dimensão política da identidade também se relaciona à produção de narrativas culturais. Pesquisas sobre currículo e identidades têm mostrado que estudantes se reconhecem, ou deixam de se reconhecer, nas histórias, imagens

e discursos que circulam na escola. As narrativas oficiais, muitas vezes eurocentradas e monoculturais, tendem a universalizar a experiência de determinados grupos, invisibilizando trajetórias indígenas, afro-diaspóricas, femininas, LGBTQIA+, quilombolas, ribeirinhas e periféricas. Esse processo impacta diretamente o pertencimento, pois o reconhecimento identitário depende da possibilidade de ver-se representado como sujeito legítimo no espaço educativo.

Portanto, reconhecer a identidade como construção cultural implica considerar que o currículo participa da formação dos sujeitos ao selecionar e legitimar determinados discursos sobre o mundo. Essa perspectiva orienta a discussão subsequente sobre currículo, representatividade e justiça cultural, evidenciando que processos identitários não podem ser dissociados das relações de poder que estruturam o espaço escolar.

A IDENTIDADE NO CURRÍCULO: CULTURA, DIFERENÇA E PERTENCIMENTO

A discussão sobre identidade no currículo parte da compreensão de que os sujeitos não são entidades estáveis, mas produções culturais, históricas e políticas. Hall (2006) sustenta que as identidades são construídas em meio a sistemas de representação e regimes de verdade que atribuem sentidos aos indivíduos e aos grupos sociais. Nesse horizonte, a identidade não consiste em uma essência fixa, mas em um processo contínuo de significação, atravessado por discursos, instituições e práticas sociais. Tal perspectiva desloca interpretações naturalizantes da identidade e coloca a escola como espaço central de produção simbólica.

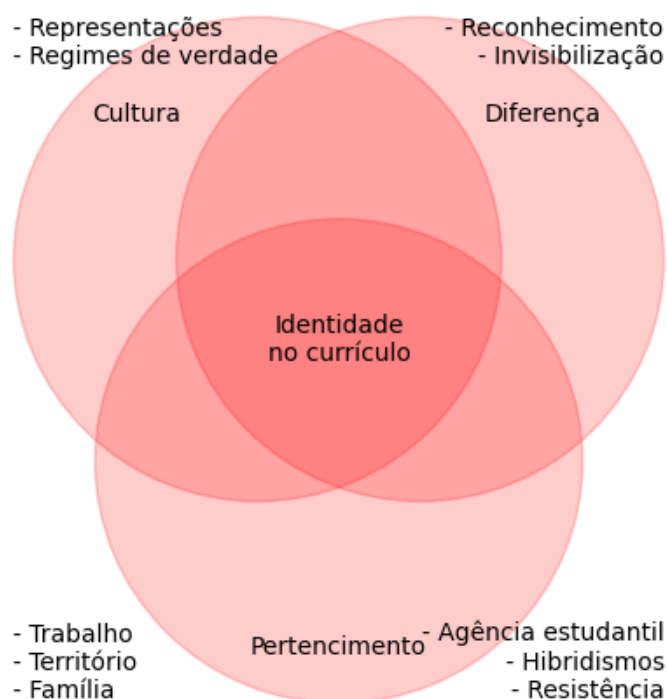
No contexto escolar, essas dinâmicas se materializam por meio de práticas curriculares, interações pedagógicas e dispositivos avaliativos que legitimam determinadas narrativas enquanto marginalizam outras. Fetzner (2018) evidencia que a identidade escolar é produzida nas relações cotidianas entre estudantes, docentes e materiais didáticos, nos quais se operam mecanismos de reconhecimento e invisibilização. A autora argumenta que, quando a diferença cultural é tratada como elemento exótico ou folclórico, produz-se exclusão simbólica e negação do pertencimento. Esse enquadramento reafirma que a

identidade é construída na relação com o outro e com os dispositivos de poder presentes no currículo.

A abordagem curricular, portanto, não pode ser compreendida como mera seleção técnica de conteúdos. Silva (2014) já demonstrava que o currículo constitui dispositivo político que define quais conhecimentos terão legitimidade escolar e quais serão considerados irrelevantes ou improcedentes.

Ao selecionar narrativas, o currículo contribui para afirmar identidades hegemônicas e silenciar identidades subalternizadas. A produção identitária, nesse sentido, ocorre no cruzamento entre discurso e poder, em que sentidos de pertencimento, representatividade e dignidade estão em disputa. A Figura 1 sintetiza a articulação entre cultura, diferença e pertencimento como matrizes de produção identitária no currículo, destacando que tal processo emerge de disputas simbólicas e relações de poder no espaço escolar.

Figura 2 - Identidade no Currículo: interseções entre cultura, diferença e pertencimento.



Fonte: Elaborado pelos autores

A perspectiva de Hall (2006) permite compreender que as identidades se constroem no “jogo da diferença”, articulando semelhança e distinção em meio a relações sociais. Segundo o autor, as identidades modernas se fragmentam e se reconstróem continuamente devido aos fluxos culturais e às transformações globais. Hall (2006, p. 39) afirma:

A identidade não é algo já dado, fixo, realizando-se no interior do sujeito, mas um processo de produção, que nunca se completa, sempre em construção e posicionamento dentro de representações culturais. Trata-se de um discurso, não de uma essência.

Essa discussão é ampliada quando articulada à filosofia da práxis. Kosík (1976), ao tratar da categoria de concreto histórico, sustenta que o sujeito se forma na dialética entre singularidade e totalidade social, entre vida cotidiana e estrutura. Para o autor, compreender a identidade requer captar suas múltiplas determinações, pois o indivíduo é síntese de relações históricas e sociais.

O homem concreto é a unidade de múltiplas determinações, a síntese de relações e fatos que se entrelaçam em sua existência, e é nesse entrelaçamento que se formam sua consciência, sua subjetividade e sua inserção no mundo (Kosík, 1976, p. 18).

Ao dialogar com o currículo, essa concepção torna visível que identidades escolares não se esgotam na subjetividade, mas se constituem na relação com trabalho, família, território e Estado.

O campo do trabalho-educação também traz aportes importantes para o debate identitário. Kuenzer (1998) demonstra que a escola opera como instituição responsável pela socialização de saberes e pela formação de disposições e pertencimentos, influenciando expectativas e trajetórias juvenis. A autora enfatiza que identidades são formadas em meio a contradições entre demandas do mundo do trabalho e projetos societários, tensionando a função social da escola. Ao discutir essa articulação, Kuenzer (1998, p. 34) observa:

A formação escolar participa da constituição de identidades atravessadas pela divisão social do trabalho e por disputas de projetos de sociedade, e o currículo expressa essas disputas ao selecionar saberes que respondem ora às exigências do capital, ora às demandas de democratização.

Do ponto de vista intercultural, Sacavino (2019) analisa que a construção da identidade envolve dinâmicas de reconhecimento e negociação cultural, nas quais estudantes atribuem sentidos a si mesmos a partir de referências comunitárias, escolares e midiáticas. A autora argumenta que a identidade é produzida na interação e depende de validação institucional para se consolidar como pertencimento. A ausência dessa validação, segundo Sacavino, pode gerar silenciamento, ressentimento e distanciamento pedagógico, reforçando fronteiras simbólicas dentro da escola.

Fetzner (2018) aprofunda essa discussão ao demonstrar que identidades são continuamente elaboradas nas práticas microescolares, ou seja, durante trabalhos em grupo, conversas informais, conflitos, mediações e escolhas de materiais. O currículo, nessa perspectiva, é espaço vivo e performativo, no qual os sujeitos “fazem” e “desfazem” identidades. Isso amplia a compreensão da escola como campo de produção simbólica e não apenas como transmissora de conteúdos. A performatividade identitária, portanto, é constitutiva da experiência escolar.

Essas formulações convergem com a noção de visibilidade curricular, segundo a qual identidades são fortalecidas quando encontram representatividade nos materiais didáticos, nas narrativas históricas, nas imagens e nos exemplos adotados pela escola. Pesquisas recentes mostram que estudantes pertencentes a grupos racializados, indígenas, quilombolas ou periféricos frequentemente relatam não se reconhecerem no currículo, o que compromete autoestima e engajamento. Esse fenômeno está associado ao que Fraser define como “lutas por reconhecimento” no campo cultural, nas quais as instituições desempenham papel estruturante.

Além do reconhecimento, a construção identitária envolve agência. Estudantes não apenas recebem representações, mas reinterpretram signos, produzem sentidos e resistem a estereótipos, construindo identidades híbridas e múltiplas. Hall (2006) descreve esse movimento como constitutivo das culturas contemporâneas, nas quais sujeitos elaboram pertencências situadas, transitórias e contextuais. No ambiente escolar, isso significa que estudantes não são objetos do currículo, mas autores que disputam narrativas e investem politicamente na própria existência.

Outro elemento a considerar é o caráter ético da identidade no currículo. Documentos internacionais, como os da UNESCO (2015), defendem que a educação deve promover identidades inclusivas, dialogais e abertas à pluralidade, evitando discursos de ódio e xenofobia. A organização argumenta que o reconhecimento identitário é condição para o exercício da cidadania e para o fortalecimento da coesão social em sociedades diversas. Tais diretrizes ampliam o debate curricular para além das fronteiras escolares, situando-o em um projeto civilizatório mais amplo.

Observar a construção identitária no currículo implica reconhecer que tal processo envolve relações de poder, reconhecimento e historicidade. As identidades no contexto escolar são resultado de práticas curriculares, disputas simbólicas, mediações culturais e inserções sociais. Nesse sentido, pensar o currículo como espaço de construção da identidade significa assumir seu papel político na produção de pertencimentos, narrativas e representatividades que atravessam as experiências formativas dos sujeitos.

PERTENCIMENTO NO CURRÍCULO ESCOLAR: RECONHECIMENTO, VÍNCULO E PRESENÇA

O pertencimento é elemento fundamental para compreender a experiência escolar e as relações formativas que nela se estabelecem. Diferentemente de noções restritas à integração formal, pertencimento implica ser reconhecido e sentir-se parte de uma comunidade cultural, afetiva e política. Fraser (2001) argumenta que o reconhecimento não se limita à dimensão simbólica, pois envolve redistribuição de poder e valoração cultural. No currículo, isso significa garantir que diferentes grupos tenham suas narrativas legitimadas e que estudantes possam localizar-se simbolicamente no processo educativo.

Essa dimensão se articula diretamente ao currículo como espaço de produção cultural. Apple (2006) destaca que a escola é instituição responsável pela circulação de valores, ideologias e significados, o que confere ao currículo poder de definir quem “pertence” e quem está “fora” das fronteiras do legítimo. Para o autor, a disputa curricular é disputa por hegemonia. Em suas palavras:

As escolas são locais onde grupos dominantes tentam definir o que é real, o que é verdadeiro e o que deve ser recordado. Nesses processos, vozes e narrativas são privilegiadas, enquanto outras são silenciadas (Apple, 2006, p. 45).

Quadro 1 – Pertencimento no currículo escolar.

Dimensão	Perspectivas	Implicações Curriculares
Reconhecimento e Justiça Cultural	Pertencimento envolve reconhecimento público e redistribuição simbólica; ausência de reconhecimento gera opressão e fragilização identitária.	Necessidade de validar narrativas de grupos diversos, garantindo justiça cultural e visibilidade curricular.
Hegemonia e Disputa Curricular	O currículo define quem pertence ao legítimo e quem é silenciado; escolas produzem hegemonia cultural.	Disputar currículo significa democratizar conteúdos e vozes no espaço escolar.
Interculturalidade e Validação Simbólica	Pertencimento depende da validação institucional de saberes e trajetórias; ausência gera deslocamento identitário.	Promoção de mediações dialógicas, práticas interculturais e lugares de fala.
Políticas e Diretrizes Internacionais	Educação fundada no comum e nas relações humanas; pertencimento como vínculo e cidadania democrática.	Currículo comprometido com solidariedade, diversidade e direitos culturais.
Formação Legal e Competências	Integra competências socioemocionais e culturais, orientadas pelo respeito à diversidade.	Inserção de práticas de respeito aos direitos humanos e valorização de múltiplas identidades.
Engajamento e Permanência	Pertencimento correlaciona-se com engajamento, bem-estar e permanência escolar.	Abrir espaço para narrativas juvenis, memórias comunitárias e territorialidades.
Condição Material e Territorial	Pertencimento é atravessado por desigualdade, trabalho e políticas sociais.	Currículo deve dialogar com experiências concretas de estudantes trabalhadores e periferias.

Fonte: Elaborado pelos autores

No campo da interculturalidade, Sacavino (2019) demonstra que o pertencimento escolar depende de práticas que validem saberes e histórias de diferentes sujeitos. A autora ressalta que não basta a presença física de estudantes no espaço escolar; é preciso que a instituição produza lugares de fala, reconheça trajetórias e promova mediações dialógicas. Passagens de sua obra indicam que o não reconhecimento gera “deslocamento identitário” e distanciamento pedagógico. Nesse sentido, o pertencimento só se consolida quando há diálogo, reciprocidade e validação simbólica.

Do ponto de vista normativo, documentos da UNESCO associam pertencimento a direitos culturais e cidadania democrática. No relatório *Rethinking Education* (2015), a organização propõe uma visão ampliada de educação fundada no “comum”, destacando que a escola deve promover vínculos humanos, solidariedade e responsabilidade compartilhada. O documento afirma: “Aprender a viver juntos implica desenvolver empatia, respeito mútuo e senso de pertencimento a comunidades diversas, reconhecendo a dignidade de cada indivíduo.” (UNESCO, 2015, p. 28).

A BNCC também incorpora elementos ligados ao pertencimento ao formular competências socioemocionais e culturais. Entre as competências gerais, destaca-se a necessidade de valorizar a diversidade de identidades e promover relações de respeito e diálogo. Em seu texto, lê-se: “Valorizar e promover práticas de respeito aos direitos humanos, à diversidade de indivíduos e grupos sociais, reconhecendo as diferenças e a pluralidade de identidades” (Brasil, 2017, p. 09). A presença dessa orientação na política curricular brasileira reforça que o pertencimento não é temática periférica, mas parte das bases legais de formação.

A literatura educacional evidencia que pertencimento escolar está relacionado a engajamento, permanência e bem-estar. Pesquisas em sociologia da educação mostram que estudantes que não se sentem reconhecidos tendem a apresentar menor vínculo, evasão silenciosa e retração participativa. Fetzner (2018), ao investigar práticas interculturais, identificou que pertencimento é produzido por meio de experiências didáticas que abrem espaço para narrativas ju-

venis, memórias comunitárias e territorialidades. A ausência desses elementos, segundo a autora, cria descontinuidade entre escola e vida.

O pertencimento também envolve dimensão material e territorial. Estudos sobre juventude e desigualdade educacional indicam que fatores como racialização, pobreza urbana e distância territorial influenciam o modo como estudantes significam a escola. Kuenzer (1998) destaca que a instituição escolar opera em meio às contradições entre trabalho, desigualdade e políticas sociais, o que produz experiências diferenciadas de pertencimento. Em sua análise, estudantes trabalhadores tendem a confrontar o currículo com suas vivências concretas, tensionando o sentido da escola e sua utilidade social.

Outro aspecto relevante é a mediação pedagógica. Pertencimento não se produz apenas pelo que está escrito nos documentos curriculares, mas na forma como relações pedagógicas são conduzidas. Sacavino (2019) e Fetzner (2018) convergem ao apontar que o pertencimento emerge do cuidado, da escuta e da validação. A ausência desses elementos costuma resultar em humilhações sutis, desqualificações e isolamento simbólico, frequentemente normalizados em práticas escolares.

O pertencimento escolar envolve reconhecimento cultural. Taylor (1994) define reconhecimento como necessidade humana fundamental e base para a autoestima. Em formulação central, o autor afirma: A falta de reconhecimento ou o reconhecimento equivocado podem causar um dano, podem ser uma forma de opressão, aprisionando alguém em um modo de ser falso, distorcido e reduzido” (Taylor, 1994, p. 25).

Portanto, o pertencimento no currículo não é mero efeito de integração escolar, mas construção simbólica, ética e política que envolve reconhecimento, participação, legitimidade cultural e vínculo comunitário. Apple, Sacavino, Fraser, Taylor e os documentos da UNESCO mostram que sem pertencimento não há engajamento, e sem engajamento não há aprendizagem significativa. Assim, fortalecer pertencimentos significa democratizar o currículo e ampliar as possibilidades de formação cidadã.

REPRESENTATIVIDADE NO CURRÍCULO ESCOLAR: NARRATIVAS, RECONHECIMENTO E JUSTIÇA CULTURAL

A discussão sobre representatividade no currículo diz respeito à maneira como identidades sociais, culturais e políticas são reconhecidas nos materiais didáticos, nos conteúdos escolares e nas práticas pedagógicas. A representatividade ultrapassa a dimensão da “presença” e se relaciona com processos de validação simbólica, pois narrativas curriculares têm o poder de legitimar determinados grupos e invisibilizar outros. Essa abordagem é central para compreender como estudantes se reconhecem (ou não) nas propostas formativas da escola.

Apple (2006) analisa o currículo como construção cultural e ideológica mediada por disputas de hegemonia. O autor argumenta que a seleção de conteúdos escolares se vincula a interesses econômicos, políticos e culturais que favorecem determinados grupos sociais. Em trecho de sua obra, lê-se: “O currículo é sempre parte de uma tradição seletiva, uma seleção de alguém, de alguma visão, de algum passado e de algum futuro. Aquilo que é incluído e aquilo que é excluído faz parte de processos sociais de controle cultural e ideológico” (Apple, 2006, p. 47).

A ausência de representatividade curricular pode produzir efeitos subjetivos e institucionais. Fraser (2001) contribui para essa discussão ao propor que o reconhecimento é dimensão fundamental da justiça, pois envolve a possibilidade de grupos culturalmente subalternizados terem suas identidades respeitadas e valorizadas no espaço público. Para a autora, o “não reconhecimento” constitui forma de injustiça cultural, capaz de gerar descrédito, silenciamento e inferiorização. No currículo, isso se expressa quando grupos negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, migrantes ou LGBTQIA+ aparecem de modo estereotipado ou sequer aparecem.

Santomé (2013), ao tratar de justiça curricular, argumenta que a escola pode reforçar injustiças ou criar novas possibilidades de igualdade simbólica. Em sua análise, a justiça curricular exige incorporar saberes historicamente marginalizados, reconhecendo identidades e narrativas que foram silenciadas

pelos currículos tradicionais. O autor destaca:

As escolas não podem continuar omitindo, distorcendo ou silenciando culturas e identidades que fazem parte da sociedade. É necessário que todos os grupos sociais encontrem nos currículos elementos que os ajudem a compreender-se e a ser reconhecidos (Santomé, 2013, p. 82).

A literatura educacional mostra que representatividade não se limita à inclusão de personagens, autores ou datas, mas envolve modos de narrar, valorizar e contextualizar conhecimentos. Currículos que apenas mencionam determinados grupos sem reconhecer seus saberes ou práticas tendem a reproduzir exotizações e folclorizações. Essa crítica já aparece em pesquisas sobre materiais didáticos, que mostram como mulheres, povos indígenas, populações negras e comunidades periféricas são frequentemente representados de forma marginal ou estereotipada.

No campo das políticas internacionais, documentos da UNESCO associam representatividade ao direito à diversidade cultural. No relatório *Rethinking Education* (2015), o organismo defende que a educação deve assegurar visibilidade e dignidade às diferentes identidades que compõem a sociedade. A organização afirma: “As instituições educativas devem refletir a diversidade cultural existente nas sociedades contemporâneas, oferecendo a todos os estudantes oportunidades de ver suas identidades respeitadas e suas histórias narradas” (UNESCO, 2015, p. 30).

A BNCC (2017) também apresenta diretrizes relacionadas à representatividade ao reconhecer a diversidade como princípio formativo. Entre suas competências, destaca-se a necessidade de respeito aos direitos humanos, valorização da pluralidade e combate a discriminações. Essa normatização implica que a representatividade não é apenas escolha pedagógica, mas parte das bases legais do sistema educacional brasileiro, cuja violação pode produzir exclusão simbólica e fragilizar o pertencimento escolar.

Fetzner (2018) e Sacavino (2019) convergem ao destacar que a representatividade não se reduz ao conteúdo, mas engloba práticas pedagógicas, interações e mediações. Professores e materiais didáticos desempenham papel estruturante na produção ou negação de representatividade, uma vez que não

basta “estar no currículo”; é preciso que a presença seja tratada com dignidade epistemológica, e não como adendo periférico. Esse entendimento dissolve a visão minimalista de representatividade como mera “inserção de temas”.

Outra dimensão relevante é a relação entre representatividade e memória coletiva. Diferentes estudos indicam que currículos eurocentrados tendem a promover uma narrativa única sobre o passado, apagando histórias de resistência, luta e contribuição de povos subalternizados. Esse apagamento curricular tem efeitos na construção da memória social e na formação cidadã, pois impede que estudantes compreendam a complexidade do país em termos culturais, raciais e territoriais.

A representatividade também mobiliza a discussão sobre democratização da produção de conhecimento. Fraser (2003) sustenta que justiça implica redistribuição material e reconhecimento cultural, o que inclui a possibilidade de grupos participarem da definição do que conta como saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite observar que identidade, pertencimento e representatividade constituem dimensões interdependentes da experiência escolar e da formação cidadã. A identidade se constrói em meio a representações culturais e disputas de sentido, o pertencimento emerge do reconhecimento e da validação simbólica, e a representatividade se manifesta como garantia de visibilidade e dignidade para grupos sociais diversos no currículo.

Os aportes teóricos e normativos analisados evidenciam que o currículo é espaço de disputa política e cultural. Ele pode reforçar desigualdades ao silenciar narrativas e corpos dissidentes, ou pode contribuir para a democratização do conhecimento ao valorizar múltiplas histórias, saberes e identidades. Essas escolhas não são neutras, pois influenciam trajetórias escolares, expectativas de futuro, autoestima e participação social.

A formação docente aparece como elemento estratégico nesse processo. Professores atuam como mediadores culturais e, por isso, necessitam de preparo

para lidar com diferenças, conflitos simbólicos e processos de reconhecimento identitário presentes no cotidiano escolar. A literatura sobre interculturalidade e justiça curricular mostra que práticas pedagógicas sensíveis às desigualdades favorecem o engajamento discente e fortalecem vínculos com o conhecimento, ao passo que abordagens monoculturais tendem a produzir silenciamentos e distanciamentos. Reconhecer esse papel implica considerar que políticas de formação contínua são fundamentais para que o currículo avance no sentido da equidade cultural.

Do ponto de vista institucional, a incorporação das dimensões identitária, representativa e cultural no currículo demanda revisão de materiais didáticos, atualização de diretrizes curriculares e participação ampliada de comunidades escolares nos processos decisórios. A presença de marcos legais e orientações internacionais indica que já existem fundamentos normativos capazes de sustentar essas mudanças; no entanto, ainda há distância entre a orientação documental e as práticas concretas das escolas. Reduzir essa lacuna requer esforços articulados entre gestores, docentes, pesquisadores, estudantes e famílias, considerando que o currículo é construído na relação entre políticas e práticas.

Finalmente, é possível afirmar que discutir identidade, representatividade e pertencimento no currículo não se restringe a uma agenda temática, mas diz respeito ao projeto de sociedade que se pretende construir. Um currículo que reconhece a diversidade e promove dignidade simbólica contribui para a formação de sujeitos capazes de participar da vida pública com autonomia e respeito às diferenças. Nesse horizonte, currículos culturalmente responsivos deixam de ser exceção e se tornam condição para uma educação comprometida com justiça social, direitos humanos e democracia, constituindo bases para o fortalecimento de comunidades plurais e inclusivas.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CARVALHO, Carla; FERREIRA, Cláudia Renate. Conceitos, processos e identidades no currículo escolar. **Revista UNIFEBE**, [S. l.], 2016.

DIAS, Wilson Marques. O currículo, a construção de identidades e o entrelaçamento com os estudos culturais. **Revista Educação Pública**, [S. l.], 2022.

FETZNER, Andréa Rosana. Interculturalidade nas Escolas: um estudo sobre práticas didáticas no Pibid. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 513-530, abr./jun. 2018.

FRASER, Nancy. **Escalas de justiça**. São Paulo: Boitempo, 2008.

FRASER, Nancy. Redistribuição, reconhecimento e participação: por uma concepção integrada de justiça. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 231-239, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 89-110.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Repensar a educação: rumo a um bem comum global?** Brasília: UNESCO, 2015. 84 p.

PINTO, Jorge Eschiqui Vieira. Anísio Teixeira, currículo, estudo da cultura e construção de identidades nas escolas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 8, n. 28, 2022.

SACAVINO, Susana Beatriz. Interculturalidade e práticas pedagógicas: construindo caminhos. **Educação**, Santa Maria, v. 44, e34657, 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo e justiça social: o desafio de criar alternativas democráticas**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TAYLOR, Charles. **O multiculturalismo e a “política do reconhecimento”**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE: COMPETÊNCIAS, SABERES E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS

Francisco Jorge Gondim
Jéssica Milanez Tosin Lima
Daiane Fabrício dos Santos
Ícaro Jael Mendonça Moura
Francisca Joelina Xavier
Doi: 10.48209/978-65-5417-644-8

Resumo: A preparação dos professores é um pilar essencial para a criação de uma prática pedagógica que acolha a diversidade e atue de forma efetiva pela justiça social. Nesse sentido, Nóvoa (1995) compreende a docência como processo identitário que se desenvolve ao longo da carreira, marcado por experiências, interações e responsabilidades éticas. Em complementaridade, Imbernón (2011) e Tardif (2014) destacam que os saberes profissionais dos professores são plurais, combinando conhecimentos científicos, curriculares, experienciais e pedagógicos que orientam as decisões em sala de aula. Sacristán (2000) contribui ao demonstrar que o trabalho docente é condicionado por políticas curriculares, legislações e estruturas institucionais que influenciam o cotidiano escolar. Em diálogo com Freire (1996), este capítulo concebe a formação docente como prática ética, crítico-reflexiva e transformadora, orientada ao reconhecimento das diferenças, ao enfrentamento das desigualdades e à promoção de uma educação humanizadora. Discute-se a BNC-Formação, as Diretrizes Nacionais da Educação Básica e documentos internacionais, evidenciando a necessidade de políticas articuladas que integrem teoria e prática, garantindo aos professores condições materiais, pedagógicas e simbólicas para atuar com diversidade cultural, racial, linguística e inclusiva. Assim, o capítulo defende que investir na formação é investir na transformação da escola e na construção de ambientes educativos mais democráticos e equitativos.

Palavras-chave: Formação docente; Diversidade; Saberes docentes; Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

A preparação dos professores é um pilar essencial para a consolidação de uma pedagogia comprometida com a justiça social e a valorização das diferenças na escola. Essa perspectiva eleva a docência, reposicionando-a de uma função meramente instrumental para uma missão ética, política e culturalmente engajada. Nóvoa (1995) compreende o ser professor como processo identitário construído ao longo da carreira, envolvendo interações, experiências e responsabilidades sociais que extrapolam a dimensão técnica da profissão.

A profissionalidade docente, por sua vez, mobiliza saberes múltiplos. Imbernón (2011) destaca que o trabalho docente articula conhecimentos teóricos, curriculares, experienciais e contextuais, os quais sustentam a tomada de decisões pedagógicas em situações complexas e imprevisíveis. De modo complementar, Tardif (2014) evidencia que os saberes docentes se originam de diferentes instâncias, como formação inicial, experiência profissional, interações com colegas e regulamentações institucionais, configurando uma prática que é, ao mesmo tempo, cognitiva, social e cultural.

Além dos saberes, a formação docente sofre interferência das políticas educacionais. Sacristán (2000) analisa que diretrizes curriculares, legislações e estruturas organizacionais moldam a atuação dos professores, influenciando autonomia, identidade e concepções de prática. No caso brasileiro, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (Brasil, 2019) expressa disputas em torno dos sentidos atribuídos à docência, à organização curricular das licenciaturas e ao papel da formação inicial e continuada.

No debate contemporâneo, a diversidade tornou-se eixo central da formação docente. Canen e Xavier (2011) analisam que trabalhar com diversidade implica compreender diferenças culturais como produções históricas e sociais, rejeitando concepções folclorizantes ou assimilacionistas. As autoras identificam que formações ainda tendem a marginalizar discussões sobre multiculturalismo, o que evidencia a permanência de silêncios institucionais e epistemológicos.

Outros estudos dialogam com essa interpretação. Diniz (2012) argumenta que a formação docente para a diversidade requer aproximação com os princípios da inclusão, reconhecendo as marcas de raça, gênero, território, classe e deficiência que atravessam as trajetórias escolares. Na mesma direção, Lima e Dorziat (2015) evidenciam que os documentos oficiais brasileiros apresentam concepções heterogêneas sobre diversidade, resultando em práticas docentes que oscilam entre perspectivas inclusivas e abordagens assimiladoras.

Além da produção acadêmica, artigos recentes ampliam a discussão em torno da diversidade como categoria de análise. Bedendo *et al.* (2022) analisam como a docência pode articular inclusão, diferença e ética profissional, apontando que as práticas formativas devem favorecer o reconhecimento dos estudantes como sujeitos de direitos. Severino et al. (2024) reforçam essa compreensão ao relacionar formação docente e educação em direitos humanos, defendendo que a escola é espaço estratégico para a construção de culturas democráticas.

Nessa mesma direção, Freire (1996) contribui ao conceber a formação docente como prática crítico-reflexiva orientada pelo diálogo, pela ética e pela responsabilidade social. Para o autor, educar envolve reconhecer e confrontar injustiças, desigualdades e opressões. Quando articulada à diversidade, essa perspectiva aponta para a necessidade de professores sensíveis às diferenças culturais, linguísticas e identitárias que constituem a escola.

Assim, este artigo discute a formação docente para a diversidade a partir de três eixos analíticos que emergem da literatura: os saberes profissionais e identitários que sustentam a docência; as demandas socioculturais e políticas vinculadas às desigualdades e aos direitos humanos; e as políticas formativas que orientam a prática docente no Brasil. Parte-se da compreensão de que investir na formação é investir na democratização da escola e na produção de práticas pedagógicas transformadoras.

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-CONCEITUAIS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE E DIVERSIDADE

A formação docente para a diversidade parte de uma concepção ampliada do trabalho educativo, que compreende a escola como espaço de construção de sentidos e de disputa simbólica. Nóvoa (1995) compreende que a docência

é processo identitário e relacional, constituído na intersecção entre trajetórias pessoais, experiências profissionais e responsabilidades éticas com os sujeitos que compõem o ambiente escolar.

Imbernón (2011) contribui ao situar a formação na articulação entre teoria e prática, entendendo-a como processo contínuo e situado, afetado por contextos institucionais, políticas educacionais e demandas sociais. O autor destaca que formar-se implica repensar saberes, valores e posturas profissionais diante da complexidade das relações escolares, especialmente quando atravessadas por desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e territoriais. Nessa perspectiva, o professor não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como sujeito que problematiza a realidade e mobiliza aprendizagens que favorecem a equidade.

Tardif (2014) aprofunda essa compreensão ao defender que os saberes docentes são plurais, resultantes de diferentes esferas da vida e do trabalho. Para o autor, os professores mobilizam simultaneamente saberes curriculares, disciplinares, experienciais e pedagógicos, que orientam o planejamento e a tomada de decisões em sala de aula. Esses saberes não são estáticos, mas construídos historicamente e reconfigurados conforme as situações educacionais.

Sacristán (2000) oferece outro elemento central ao demonstrar que o trabalho docente é condicionado por políticas curriculares, legislações e culturas escolares que moldam o cotidiano pedagógico. Assim, formar professores para a diversidade não se limita a ofertar cursos ou conteúdos específicos, mas requer políticas que garantam condições institucionais e estruturais para o exercício de práticas humanizadoras. Isso envolve currículo, tempos e espaços escolares, materiais pedagógicos, supervisão, apoio à gestão e reconhecimento social da docência.

Complementarmente, Roldão (2007) define a função docente como prática social e intelectual que envolve planejamento, gestão da aprendizagem, avaliação e reflexão crítica. Segundo a autora, ensinar não é ato improvisado, mas exercício que mobiliza conhecimentos profissionais que precisam ser desenvolvidos ao longo da carreira. Nesse contexto, formar para a diversidade implica revisitar concepções sobre ensino, aprendizagem e escola, superando

visões reducionistas que restringem a docência a aplicação de técnicas ou metodologias.

Para fins de sistematização teórica, a Figura 1 apresenta uma síntese dos pressupostos conceituais sobre formação docente e diversidade, relacionando autores, contribuições e implicações para a prática profissional.

Quadro 1 – Formação Docente e Diversidade.

Eixo Conceitual	Autores/Fontes	Contribuições Centrais	Implicações para a Formação Docente
Docência como Identidade e Relação	Nóvoa (1995)	Docência é processo identitário, relacional e ético; atravessa trajetórias pessoais e profissionais.	Formação deve considerar identidade profissional, vínculos e responsabilidades éticas.
Formação Contínua e Contextualizada	Imbernón (2011)	Formação articula teoria e prática; é processo contínuo e situado em políticas e demandas sociais.	Exige formação crítica, contextualizada e sensível a desigualdades sociais e culturais.
Saberes Docentes Plurais	Tardif (2014)	Saberes são múltiplos: disciplinares, curriculares, experienciais e pedagógicos; construídos historicamente.	Formação deve integrar saberes diversos e desenvolver competências profissionais ao longo da carreira.
Condições Institucionais e Políticas	Sacristán (2000)	Docência condicionada por políticas curriculares, leis e culturas escolares.	Necessidade de políticas que garantam condições estruturais, materiais e simbólicas.
Função Social e Intelectual da Docência	Roldão (2007)	Docência é prática social e intelectual que envolve planejamento, gestão e avaliação.	Formação deve superar visão instrumental, promovendo reflexão crítica e autonomia profissional.
Diversidade como Questão Curricular	Diniz (2012)	Formação enfrenta currículo monocultural e universalização excludente; diversidade envolve conflito e poder.	Demandas por currículos interculturais, práticas dialógicas e enfrentamento de desigualdades.

Políticas de Formação e Silêncios	Canen e Xavier (2011)	Formações oficiais são normativas e descontextualizadas; silenciam dimensões políticas e identitárias.	Ampliação da abordagem intercultural, crítica e situada nos contextos escolares.
Direitos Humanos e Justiça Curricular	Severino; Soares; Chaigar (2024)	Formação docente é componente ético-político e deve promover dignidade, democracia e culturas de paz.	Inserir direitos humanos como base da formação e da prática escolar.
Condições Concretas de Trabalho	Lima e Dorziat (2015)	Formação deve superar distância entre discurso normativo e realidade escolar precarizada.	Políticas precisam considerar infraestrutura, recursos, vínculos e prescrição curricular.
Função Social da Escola e Inclusão	Bedendo <i>et al.</i> (2022)	Docente é mediador ético-cultural que contribui para inclusão e subjetividades democráticas.	Formação deve articular defesa da escola pública, inclusão e participação cidadã.

Fonte: Elaborado pelos autores

O campo da diversidade educacional amplia esses debates ao inserir questões relativas a identidades culturais, étnico-raciais, linguísticas, de gênero, territoriais e de condição socioeconômica. Diniz (2012) argumenta que a formação docente precisa enfrentar obstáculos históricos da educação brasileira, como o currículo monocultural e a universalização excludente, que invisibilizam grupos sociais e produzem desigualdades de aprendizagem. Em suas palavras (Diniz, 2012, p. 42-43):

Formar para a diversidade é reconhecer que os estudantes não são sujeitos homogêneos e que a escola é atravessada por conflitos, disputas simbólicas e assimetrias de poder. O docente que se forma para esse horizonte compreende que ensinar envolve acolher diferenças, questionar privilégios e construir estratégias que favoreçam a participação de todos.

Canen e Xavier (2011), ao analisarem políticas de formação continuada para a diversidade cultural, evidenciam que grande parte das iniciativas oficiais ainda se limita a abordagens normativas e descontextualizadas, que não alcançam o cotidiano das escolas. As autoras identificam “silêncios” na formação

referentes à dimensão política da diversidade, ao debate sobre racismo estrutural, às desigualdades linguísticas e às identidades de gênero, demonstrando a necessidade de ampliar perspectivas interculturais e críticas.

As discussões recentes também destacam o vínculo entre diversidade, direitos humanos e justiça curricular. Severino, Soares e Chaigar (2024) defendem que a formação docente para os direitos humanos constitui componente ético e político da educação pública, capaz de fortalecer a dignidade humana, o reconhecimento das diferenças e o compromisso democrático. Para os autores, “a docência não pode restringir-se ao domínio técnico de conteúdos, mas deve constituir-se como prática educativa comprometida com valores democráticos, com o respeito ao outro e com a construção de culturas de paz” (Severino; Soares; Chaigar, 2024, p. 3).

Por outro lado, estudos sobre inclusão e trabalho docente indicam que as políticas de formação muitas vezes enfatizam dimensões instrumentais em detrimento das dimensões subjetivas e culturais da docência. Lima e Dorziat (2015), ao analisarem documentos oficiais e práticas escolares, demonstram que formar para a diversidade exige superar a distância entre o discurso normativo e as condições concretas de trabalho, que incluem salas superlotadas, falta de recursos, currículos prescritivos e vínculos precarizados.

No campo da função social da escola, Bedendo *et al.* (2022) argumentam que a formação docente para a diversidade envolve reconhecer a docência como prática de inclusão e de defesa da escola pública como espaço de sociabilidade e participação cidadã. Para o coletivo de autores: “o docente é um mediador ético e cultural que atua na interface entre experiências subjetivas e projetos educacionais mais amplos, contribuindo para a inclusão e para a construção de subjetividades democráticas” (Bedendo *et al.*, 2022, p. 70).

Somando esses elementos, observa-se que a formação para a diversidade não é categoria isolada, mas atravessa o próprio sentido da profissão docente, a identidade profissional e as condições estruturais de trabalho. Diversidade, nesse contexto, não equivale a tolerância ou celebração pontual de diferenças, mas implica compromisso ético e político com justiça social, equidade e inclusão.

POLÍTICAS PÚBLICAS E DOCUMENTOS OFICIAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA DIVERSIDADE

As políticas de formação docente constituem um campo estratégico na disputa por sentidos atribuídos à docência, ao currículo e ao papel social da escola. No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação de Professores expressam concepções sobre quem é o professor e quais saberes são considerados legítimos na prática educativa. Sacristán (2000) analisa que políticas educacionais produzem efeitos concretos no cotidiano escolar, moldando tempos, espaços e formas de ensinar, o que implica reconhecer que a formação para a diversidade depende também de decisões curriculares e institucionais.

A BNC-Formação, instituída em 2019, é um documento indispensável na atual política de formação inicial. O texto organiza competências profissionais vinculadas à BNCC da Educação Básica e aos novos arranjos de avaliação e gestão educacional. Embora o documento reforce a importância da equidade e do respeito à diversidade, pesquisas como as de Lima e Dorziat (2015) identificam que a articulação entre diretrizes nacionais e condições materiais das escolas nem sempre se concretiza.

Parte da literatura aponta que políticas formativas baseadas em competências tendem a privilegiar aspectos técnicos e instrumentais da docência. Canen e Xavier (2011), ao analisarem políticas de formação continuada, evidenciam que documentos oficiais enfatizam a adequação dos professores a padrões curriculares, mas silenciam dimensões culturais e políticas da diversidade. Para as autoras, formar para a diversidade implica reconhecer desigualdades estruturais e racismo institucional, o que não pode ser reduzido a “contenções metodológicas”.

Outro documento relevante é o Plano Nacional de Educação (PNE), especialmente no que se refere à Meta 15, que prevê políticas de formação inicial e continuada articuladas às demandas das redes públicas. Todavia, autores como Bedendo *et al.* (2022) apontam que a formação para a inclusão e a diversidade não se efetiva sem investimento e valorização docente, destacando que

o docente é mediador ético e cultural que atua na interface entre experiências subjetivas e projetos educacionais mais amplos.

No campo internacional, a UNESCO tem produzido diretrizes relacionadas à formação docente, diversidade cultural e direitos humanos. O documento *Rethinking Education* defende que a educação do século XXI deve articular equidade, inclusão, diversidade cultural e justiça cognitiva, constituindo a escola como espaço de democracia. Embora não prescritivas, essas orientações influenciam agendas nacionais e estaduais, sobretudo no que se refere à educação para os direitos humanos, à cidadania global e à formação intercultural.

A Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em Direitos Humanos, bem como o Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, enfatizam que sistemas educacionais devem formar professores capazes de reconhecer e enfrentar discriminações baseadas em raça, gênero, religião, deficiência, orientação sexual e status socioeconômico. Nesse sentido, Severino, Soares e Chaigar (2024, p. 3) afirmam que: “a docência não pode restringir-se ao domínio técnico de conteúdos, mas deve constituir-se como prática educativa comprometida com valores democráticos, com o respeito ao outro e com a construção de culturas de paz”.

Além disso, o debate sobre diversidade também aparece nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, compreendendo que a formação docente precisa enfrentar desigualdades raciais, de gênero, territoriais e linguísticas. Diniz (2012) sustenta que reconhecer grupos historicamente marginalizados exige transformar práticas pedagógicas e não apenas inserir conteúdos pontuais, afirmando:

Formar para a diversidade é reconhecer que os estudantes não são sujeitos homogêneos e que a escola é atravessada por conflitos, disputas simbólicas e assimetrias de poder. O docente que se forma para esse horizonte compreende que ensinar envolve acolher diferenças, questionar privilégios e construir estratégias que favoreçam a participação de todos (Diniz, 2012, p. 42-43).

A análise dos documentos nacionais também revela tensões entre diferentes concepções de formação. Lima e Dorziat (2015) mostram que políticas de formação docente podem tanto ampliar a inclusão quanto reforçar lógicas de

homogeneização cultural, a depender de como são interpretadas pelas redes de ensino e programas de formação continuada.

A formação continuada figura como eixo essencial para a efetivação dessas políticas. Roldão (2007) destaca que a profissionalidade docente se constrói no exercício da prática, mobilizando reflexão, planejamento, avaliação e diálogo coletivo. A formação para a diversidade, nesse contexto, precisa ser situada, colaborativa e vinculada às realidades escolares, evitando formatos burocráticos e descontextualizados.

Sacristán (2000) salienta que políticas formativas não se concretizam sem tempo institucional, comunidades de aprendizagem, materiais adequados e valorização profissional. Portanto, formar para a diversidade implica repensar a escola como organização que aprende e que reconhece diferenças como dimensão constitutiva da educação pública.

Figura 1 - Políticas públicas e documentos oficiais articulados.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Também cabe ressaltar que políticas formativas para a diversidade não se limitam ao plano nacional. A interação com documentos internacionais tem produzido um campo transnacional de orientações para a formação docente

sensível à diversidade, interculturalidade e direitos humanos. Tais documentos reforçam a necessidade de formação crítica diante da globalização cultural, das migrações e da pluralidade identitária.

Por fim, os documentos analisados permitem concluir que a formação docente para a diversidade constitui campo tensionado entre perspectivas tecnicistas e perspectivas críticas. Enquanto a primeira tende à padronização e ao alinhamento curricular, a segunda implica compromisso com a equidade, com a justiça social e com a valorização das diferenças. O modo como redes e instituições formadoras lidam com essa tensão define, em grande medida, as práticas pedagógicas que emergem nas escolas.

SABERES DOCENTES, COMPETÊNCIAS E PRÁTICAS PARA A DIVERSIDADE

Os debates sobre formação docente para a diversidade convergem para a centralidade dos saberes profissionais na constituição da prática pedagógica. Tardif (2014) sustenta que os saberes docentes são múltiplos e resultam da interação entre formação acadêmica, experiência escolar, socialização profissional e regulamentações institucionais. Nesse sentido, o professor mobiliza um repertório complexo que não se limita a conteúdos disciplinares, mas envolve postura crítica diante das relações sociais e culturais presentes na escola.

No campo da profissionalidade, Roldão (2007) argumenta que o trabalho docente exige capacidade de planificar, gerir processos de aprendizagem, avaliar e refletir sobre a prática, operando entre dimensões intelectuais, éticas e relacionais. Essa compreensão reposiciona o docente como sujeito que constrói conhecimento em contexto, e não como mero executor de prescrições curriculares.

Imbernón (2011) amplia essa noção ao defender que os saberes docentes só ganham sentido quando articulados à realidade escolar e às experiências dos estudantes. Nesse horizonte, a formação para a diversidade exige que os professores identifiquem desigualdades, dialoguem com identidades culturais e reconheçam tensões presentes nos territórios educativos. Tais processos implicam construir competências éticas e comunicacionais, fundamentais para que a diferença seja tratada como riqueza pedagógica e não como problema.

Figura 2 – A complexa integração formativa.



Fonte: Elaborado pelos autores.

Nóvoa (1995) contribui para esta discussão ao conceber a docência como processo identitário e ético, construído na intersecção entre experiências pessoais, práticas profissionais e processos formativos. Para o autor, o professor se constitui no encontro com o outro, no diálogo e na responsabilidade com os sujeitos, o que situa a diversidade como elemento constitutivo da profissão docente. Assim, formar para a diversidade também implica formar para o reconhecimento.

A noção de “saberes plurais” proposta por Guerch (2019) reforça essa perspectiva ao compreender que a formação docente deve ser capaz de integrar conhecimentos teóricos, epistemológicos e culturais capazes de interpelar a diversidade. Em uma de suas análises, a autora destaca:

Formar docentes para a diversidade implica uma ruptura com modelos tradicionais de ensino e a criação de espaços dialógicos, colaborativos e atentos às características culturais e identitárias dos sujeitos em formação. Não se trata de adaptar conteúdos, mas de transformar concepções (Guerch, 2019, p. 5).

Essa concepção aproxima a formação docente de uma perspectiva intercultural, que compreende o professor como mediador cultural e agente de

democratização dos saberes. Além dos saberes, a literatura destaca o papel das competências profissionais na formação para a diversidade. A BNC-Formação (Brasil, 2019) organiza competências gerais que incluem respeito à diversidade, promoção da equidade e valorização dos estudantes como sujeitos de direitos. Contudo, Canen e Xavier (2011) indicam que competências não podem ser compreendidas apenas como indicadores técnicos, pois incluem dimensões culturais, políticas e éticas, frequentemente invisibilizadas nos documentos oficiais.

Pesquisas sobre formação continuada corroboram essa crítica. Lima e Dorziat (2015), ao analisarem práticas formativas em redes de ensino, identificam que políticas de capacitação muitas vezes se limitam a transmissões de conteúdos normativos, desconsiderando a complexidade da sala de aula e as tensões identitárias presentes nas escolas. Essa perspectiva insere a dimensão ética e política como parte constitutiva das competências docentes.

A dimensão prática da formação para a diversidade envolve a construção de estratégias pedagógicas sensíveis às diferenças. Diniz (2012) defende que práticas inclusivas exigem que o professor compreenda a escola como espaço atravessado por marcadores sociais da diferença, como raça, gênero, deficiência, língua e território. Essa abordagem amplia o repertório docente e contribui para a construção de ambientes de aprendizagem acolhedores, dialógicos e democráticos.

No campo da prática pedagógica transformadora, Freire (1996) destaca que educar é um ato político orientado pela ética da dignidade e pelo reconhecimento do outro. Para o autor, a docência que se compromete com a diversidade exige diálogo, criticidade e responsabilidade.

Bedendo *et al.* (2022) reforçam essa perspectiva ao compreender o professor como mediador ético e cultural, que atua entre as experiências dos estudantes e os projetos educativos mais amplos. Os autores afirmam que a docência pode promover inclusão e fortalecer subjetividades democráticas, desde que se reconheça a diversidade como princípio estruturante da escola pública. Essa mediação demanda competências comunicacionais, empatia e sensibilidade cultural.

A articulação entre formação e prática também envolve condições institucionais. Sacristán (2000) evidencia que políticas curriculares, tempos escolares, recursos e culturas institucionais podem tanto favorecer quanto limitar práticas inclusivas. Nesse sentido, a formação docente para a diversidade não se efetiva sem valorização profissional, tempo de estudo e espaços coletivos de planejamento.

A literatura analisada converge para a compreensão de que os saberes docentes, as competências e as práticas para a diversidade constituem dimensões interdependentes. Não há competências sem saberes, nem práticas transformadoras sem condições institucionais e políticas formativas coerentes. Formar professores para reconhecer, valorizar e trabalhar com a diversidade é investir na democratização da escola e na construção de cidadania, equidade e justiça social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preparar os professores para atuar diante da diversidade é uma frente decisiva na construção de uma prática educativa que efetivamente promova a justiça social, fortaleça a democracia e assegure os direitos humanos. Longe de se reduzir à aquisição de técnicas pedagógicas, trata-se de um processo ético, político e identitário que envolve reconhecer os estudantes como sujeitos de direito e compreender a escola como espaço de produção cultural e disputa simbólica. Nesse sentido, a formação inicial e continuada precisa dialogar com a complexidade dos territórios educativos e com as desigualdades que atravessam a educação brasileira.

A análise apresentada evidencia que os saberes docentes são plurais e interdependentes, articulando dimensões teóricas, curriculares, experienciais e culturais. Tal pluralidade, discutida por autores como Tardif (2014), Imbernón (2011) e Roldão (2007), reforça que a docência exige competências que ultrapassam a transmissão de conteúdos, envolvendo mediação cultural, gestão de conflitos, sensibilidade identitária e reflexão crítica sobre as condições concretas de aprendizagem. Formar para a diversidade, portanto, requer ampliar repertórios e sustentar processos de análise sobre a prática.

Do ponto de vista das políticas educacionais, documentos como a BN-C-Formação (Brasil, 2019), o PNE, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as orientações da UNESCO incorporam a diversidade como princípio formativo, ainda que com tensões entre perspectivas tecnicistas e abordagens críticas. Como mostraram Canen e Xavier (2011), Diniz (2012), Lima e Dorziat (2015) e Bedendo et al. (2022), essas políticas não se efetivam sem condições de trabalho, valorização docente, tempo institucional para estudo e articulação entre teoria e prática. A diversidade não pode ser apenas referência normativa, mas elemento estruturante das políticas de formação e das culturas escolares.

No âmbito da prática pedagógica, a formação para a diversidade exige que o professor mobilize competências comunicacionais, sensibilidade cultural, empatia e capacidade de problematizar desigualdades. Freire (1996) lembra que educar é ato dialógico e político, orientado pela dignidade humana e pela ética do cuidado. Quando essas dimensões são incorporadas à formação docente, ampliam-se as possibilidades de construção de ambientes escolares democráticos, acolhedores e capazes de promover pertencimento e reconhecimento.

Diante disso, conclui-se que investir na formação docente para a diversidade é investir na transformação da escola pública e na construção de um projeto educativo comprometido com a equidade. A diversidade, longe de ser tratada como categoria complementar ou decorativa, constitui eixo que redefine saberes, práticas e políticas educacionais. Nesse horizonte, a formação docente torna-se condição para a democratização do conhecimento, para o enfrentamento das desigualdades e para a afirmação da educação como direito humano fundamental.

REFERÊNCIAS

BEDENDO, H. G. *et al.* Ensaio sobre formação docente para a diversidade: Docência e inclusão. **Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, v. 3, p. 67-78, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2019.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, p. 567-583, set./dez. 2011.

DINIZ, Margareth. Formação Docente para a Diversidade e a Inclusão. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 18, p. 39-55, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUERCH, Cristiane Ambros. Formação docente para a diversidade: um saber plural. **HOLOS**, [S. l.], v. 6, p. 1-17, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Niédja Maria Ferreira; DORZIAT, Ana. Formação docente para educar na diversidade: concepções subjacentes nos documentos oficiais e na prática explicitada. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 437-460, abr./jun. 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antonio Jorge Ferreira; SOARES, Luiz Paulo da Silva; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. Formação docente e a educação para os direitos humanos. **Anais do Seminário de Educação, Diversidade e Direitos Humanos**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 01-05, 2024. DOI: 10.56579/sedh.v2i1.1222. Disponível em: <https://revistas.cceeinter.com.br/anaisdoseminarioeducacaodiversid/article/view/1222>. Acesso em: 10 nov. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOBRE OS (AS) ORGANIZADORES (AS) DA OBRA

ARTHUR SILVA ARAÚJO

Doutor em Informática na Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
arthuraraujoaraujo1@gmail.com

FRANCILINO PAULO DE SOUSA

Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã
Ivy Enber Christian University
fpslm@yahoo.com.br

JÉSSICA MILANEZ TOSIN LIMA

Mestra em Agronomia
Avancei Brasil
jessica.mtosin@hotmail.com

WILSON DE ANDRADE FREITAS

Psicanalista, Licenciado em Pedagogia
Faculdade do Estado de São Paulo (ESP)
wilsonteologo77@gmail.com

CLÁUDIO ALBERTO MARTINS

Mestre em Modelagem Matemática
Universidade Federal de Goiás (UFG)
claudio.martins@stoagostinho.com.br

JOAQUIM MANUEL FRANCISCO

Mestrando em História Pública
Universidade Estadual do Paraná (Unespar)
joaquimmanuelfrancisco35@gmail.com

JOSÉ JOEL ALEXANDRE

Especialista em Ensino de Matemática no Ensino Médio
Universidade Estadual do Ceará (UECE)
aljandrex@gmail.com

MANFREDE FONSECA DA SILVA

Especialista em Gerenciamento de Empresas e em Educação
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
manfredesilva@hotmail.com

ANABEL LOPES MAIRINS

Especialista em Psicopedagogia
Universidade de Pernambuco (UPE)
anabel.mairins@hotmail.com

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ângela Valéria Caracas

Especialista em Matemática. Universidade Regional do Cariri (URCA).
valcaracas@yahoo.com.br.

Adão Rodrigues de Sousa

Mestre em Educação Física. Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).
adao.sousa@eu.sou.ufmt.com.

Anabel Lopes Mairins

Especialista em Psicopedagogia. Universidade de Pernambuco (UPE). anabel.mairinse@hotmail.com.

Ana Paula de Oliveira Ramos

Mestra em Tecnologias Educacionais em Rede. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). anapauladeoliveiramos@yahoo.com.br.

Carlos Daniel Chaves Mourão

Pós-graduado em Metodologia do Ensino de Matemática. Instituto Federal do Ceará (IFCE). carlosdaniel.math@gmail.com.

Damaris Lopes de Mairins Silva

Mestranda em Saúde Pública. Universidade DelSol (UNADES). damarislopes@yahoo.com.br.

Daiane Fabrício dos Santos

Mestranda em Engenharia de Telecomunicações. Instituto Federal do Ceará (IFCE). daiane.fabricio03@aluno.ifce.edu.br.

Elciete de Campos Moraes Brum

Doutoranda em Educação Matemática. Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). elcietecmbrum.mat@gmail.com.

Edson Verde de Sousa

Mestre em Engenharia de Computação e Sistemas. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). edsielgraenz2017@gmail.com.

Francisco Jorge Gondim

Mestrando em Educação. Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). franciscocgondim@gmail.com.

Francilino Paulo de Sousa

Mestrando em Ciências da Educação e Ética Cristã. Ivy Enber Christian University. fpslm@yahoo.com.br.

Francisca Joelina Xavier

Mestra em Educação. Universidade Federal Fluminense (UFF).
joelina_xavier@uvanet.br.

Hernanes Araújo Monteiro

Mestre em Filosofia. Universidade Federal do Ceará (UFC).
matbelhernanes@hotmail.com.

Ícaro Jael Mendonça Moura

Mestre em Ciências Físicas Aplicadas. Universidade Estadual do Ceará (UECE).
icaro.moura@uece.br.

Jéssica Milanez Tosin Lima

Mestra em Agronomia. Avancei Brasil. jessica.mtosin@hotmail.com.

José Raimundo da Conceição

Especialista em Docência em Biologia e Práticas Pedagógicas. Faculdade Facuminas de pós Graduação.
eujose1992@gmail.com / joseraimundodaconceicao2016@gmail.com.

José Ossian Ricarte

Especialista em Gestão da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). joseossianricarte@yahoo.com.br.

José Joel Alexandre

Especialista em Ensino de Matemática no Ensino Médio. Universidade Estadual do Ceará (UECE). aljandrex@gmail.com.

José Roberto dos Santos

Pós-graduado em Docência em Educação Inclusiva. Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG). jrobsantos.ufc@gmail.com.

José Marreiros de Souza Neto

Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFMA).
jmarreiros999@gmail.com.

Lucélia Maria Lopes Ferreira

Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação. Must University.
lucelialopes20@gmail.com.

Maria dos Remédios Cezar Sampaio

Licenciada em Letras Português/Inglês. Instituição de Ensino Superior Múltiplo (IESM). mariacesarns@gmail.com.

Maurício Aires Vieira

Doutor em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). mauriciovieira@unipampa.edu.br.

Manfrede Fonseca da Silva

Especialista em Gerenciamento de Empresas e em Educação. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). manfredesilva@hotmail.com.

Pedro Gabriel Sousa de Moraes

Mestre em Educação. Universidad Del Sol (UNADES). gabrielpedro85@gmail.com.

Rondinely Monteiro da Silva

Mestre em Tecnologias Emergentes da Educação. Must University. risilva.ce@gmail.com.

Susana Alves da Silva

Especialista em Educação do Campo. Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). susanaalves.2021@gmail.com.

Viviane de Araújo Soares Santos

Especialista em Coordenação Pedagógica e Planejamento. Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). vivianeass02@gmail.com.

CULTURA, IDENTIDADES E INCLUSÃO



DESAFIOS PARA A
EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

www.arcoeditores.com
contato@arcoeditores.com
(55)99723-4952